



**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores



**LA EVALUACIÓN ESCOLAR Y LA DISCAPACIDAD
INTELLECTUAL:
HACIA UNA EVALUACIÓN FORMATIVA EN EL MARCO
DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.**

*Estudio de caso con docentes de educación básica y
media*

**Por Ana Maria Quijano
Dirigido por la Dra. Libia Stella Niño**

**LA EVALUACIÓN ESCOLAR Y LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL: HACIA UNA EVALUACIÓN
FORMATIVA EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA. ESTUDIO DE CASO CON DOCENTES DE
EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA**

ANA MARIA QUIJANO HUERTAS

Código 2017287577

**TRABAJO INVESTIGATIVO PARA OPTAR POR EL TITULO DE
MAGISTER EN EDUCACIÓN**

LIBIA STELLA NIÑO ZAFRA

DIRECTORA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE POSTGRADO

MAESTRIA EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ D.C.

2022

Este trabajo, está dedicado a ti Señor, por tu guía, fuerza y valor brindados para alcanzar este paso...

A mi Madre, por su apoyo, a mi hermana Natalia por su paciencia, correcciones y acompañamiento en este trabajo.

Al Colegio Liceo Piñeros Cortés, su coordinador, docentes y estudiantes de Inclusión, que inspiraron este trabajo...

Extiendo mi gratitud...

A los docentes de la Maestría en Educación y al grupo de investigación Evaluando_nos, por su acompañamiento, formación y valiosos aportes para mi crecimiento intelectual, espiritual y personal.

A la Escuela de Metapsicología por abrir el espacio para iniciarme en el contexto de la Educación Inclusiva y por su formación en psicología que posibilitaron brindar aportes a este trabajo para llevar al campo de la Educación.

A los colegios Colombia Viva y Enrique Olaya Herrera, que me abrieron sus puertas para desarrollar la investigación.

A la Universidad Pedagógica Nacional.

Y especialmente, mi profundo agradecimiento a la Dra. Libia Stella Niño Zafra, mi asesora de tesis, por su dedicación, su esencia formadora, sus conocimientos, palabras de apoyo y aliento, que iluminaron el camino para orientar y llevar a buen puerto este trabajo investigativo.

INDICE

Introducción.....	6
1. POLÍTICAS INTERNACIONALES Y NACIONALES SOBRE EDUCACIÓN Y EVALUACIÓN EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA.....	14
1.1. Políticas Educativas en Evaluación: Una dirección hacia la calidad.....	20
1.2. Políticas Educativas en Educación Inclusiva (EI).....	25
1.2.1.Políticas de Educación Inclusiva en el contexto colombiano.....	37
2. RETRASO MENTAL Y DISCAPACIDAD INTELECTUAL. CONCEPTUALIZACIONES Y MODELOS DE COMPRENSIÓN. DE LA DEPENDENCIA HACIA LA AUTONOMÍA.....	51
2.1. Concepciones de Discapacidad: Retraso Mental y Discapacidad Intelectual.....	51
2.2. Perspectivas de la Discapacidad Intelectual. Del modelo Médico-Individual al modelo Social.....	55
3. LA EVALUACIÓN ESCOLAR. CONCEPCIONES Y ENFOQUES: UNA MIRADA HACIA LO FORMATIVO.....	76
3.1. Modelos y Concepciones de la Evaluación Escolar.....	76
3.2. Evaluación Formativa. Una opción Alternativa para la Educación Inclusiva.....	94
4. CARACTERIZACIÓN DE DOS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DISTRITALES.....	108
4.1. Institución Educativa Distrital Colombia Viva.....	108
4.2. Institución Educativa Distrital Enrique Olaya Herrera	114
5. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.....	119
5.1. Enfoque Investigativo.....	120
5.2. Población participante en la Investigación.....	123
5.3. Técnicas e Instrumentos para la recolección y análisis de la Información.....	126
5.3.1.Entrevista semiestructurada.....	126
5.3.2.Investigación Documental.....	127
5.3.3.Técnicas de análisis de la Información.....	128
5.3.4.Instrumentos para la recolección de información.....	131
6. SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	133
6.1. Técnicas de análisis de la información.....	134
6.2. Entrevista semiestructurada aplicada a docentes de aula.....	134
6.2.1. Análisis de resultados de la encuesta a los (16) docentes de aula	136
6.2.1.1. Categoría 1. Políticas de Educación Inclusiva.....	137

6.2.1.2. Categoría 2. Discapacidad Intelectual (DI).....	152
6.2.1.3. Categoría 3. Evaluación Escolar.....	162
6.3. Entrevista semiestructurada aplicada a docentes de apoyo y orientadores.....	170
6.3.1.Perspectivas de los Docentes de Apoyo y Orientadores que lideran la Educación Inclusiva.....	171
6.3.1.1. Categoría de Política de Educación Inclusiva.....	171
6.3.1.2. Categoría Discapacidad Intelectual (DI).....	175
6.3.1.3. Categoría Evaluación Escolar.....	176
6.3.1.4. Generalidades. Preguntas complementarias del tema de Educación Inclusiva.	178
7. PROPUESTA ALTERNATIVA DE EVALUACIÓN FORMATIVA PARA LA EVALUACIÓN ESCOLAR DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL.....	181
7.1. Elementos de la evaluación formativa para la Educación Inclusiva.....	181
7.2. Acciones para el uso de la Evaluación Formativa a estudiantes con Discapacidad Intelectual.....	186
7.3. La evaluación formativa en el acompañamiento del docente de apoyo y Orientadores.....	188
8. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	201
8.1. Políticas Educativas, tensiones y posibilidades para la Educación inclusiva.....	201
8.2. Mirada social de la Discapacidad Intelectual.....	203
8.3. De la Evaluación cuantitativa a la Evaluación Formativa para el marco de la inclusión.....	206
8.4. Recomendaciones a las instituciones educativas participantes de la investigación.....	209
8.5. Recomendaciones a la SED y MEN.....	211
Referencias.....	213
Anexos.....	226

Índice de Ilustraciones

Ilustración 1. Imagen Ecuación para medir el CI.....	57
Ilustración 2. Modelos que han abordado el concepto de discapacidad desde el siglo XIX hasta la actualidad.....	65
Ilustración 3. Características para la detección de un estudiante con discapacidad.....	117

Índice de Imágenes

Imagen 1. Algunas de las principales características de la evaluación a lo largo del siglo XIX.....	92
---	----

Índice de Cuadros

Cuadro No. 1 características de la población objeto de estudio.....	124
Cuadro No. 2. Técnica, instrumentos y anexos.....	131
Cuadro No. 3. Categorías de análisis.....	131

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Nivel de formación del docente de aula. Elaboración propia.....	135
Gráfico 2. Asignaturas de los docentes de aula participantes.....	135
Gráfico 3. Pregunta No. 1. Propósito del Decreto 1421 de 2017 del MEN para los docentes.....	137
Gráfico 4. Pregunta No. 2. Aplicación del PIAR.....	141
Gráfico 5. Pregunta No. 3. Definición de Educación Inclusiva.....	144
Gráfico 6. Pregunta No. 4. Capacitación docente sobre la Educación Inclusiva de estudiantes con Discapacidad.....	148
Gráfico 7. Pregunta No.5. Definición de la Discapacidad Intelectual (DI).....	152
Gráfico 8. Pregunta No. 6. Propósito de la educación en el estudiante con DI.....	154
Gráfico 9. Pregunta No. 7. Actividades para el avance del estudiante con DI.....	157
Gráfico 10. Pregunta No. 8. Definición de la evaluación.....	163
Gráfico 11. Pregunta No. 9. ¿Para qué evalúa a los estudiantes con D.I.?.....	165

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación, se desarrolla como requisito para optar al título de Magíster en Educación con Énfasis de Evaluación y Gestión Educativa, con el acompañamiento del grupo de investigación Evaluándo_nos de la Universidad Pedagógica Nacional-UPN, con el propósito de *caracterizar las nociones que tienen los docentes de básica y media, de dos instituciones educativas públicas, sobre la evaluación escolar en estudiantes con discapacidad intelectual dentro del marco de la educación inclusiva, para proponer o promover conocimientos que orienten y fortalezcan la práctica evaluativa del docente*. Esto, con el fin de aportar elementos que favorezcan a la reflexión y estudio de la práctica evaluativa, desde su carácter formativo a la educación inclusiva.

En dicho propósito, cabe aclarar que se ha elegido el término de “nociones”, en consideración a lo expuesto por De Alba, Díaz y Viesca (1984), al mencionar que en la génesis de la evaluación no existía una concepción determinada para el campo educativo, no tenía identidad disciplinaria, habían nociones, pues se empleaba en varias disciplinas como economía, administración, psicología, educación, entre otras; por lo cual, la primera conceptualización del término la desarrolla Taylor en 1911, en donde se empieza a generar una distinción conceptual para el campo educativo. Así las cosas, y teniendo en cuenta que la educación inclusiva resulta ser un nuevo paradigma, las conceptualizaciones utilizadas devienen de otras disciplinas, como nociones con diversos sentidos que no se han especificado claramente para la educación inclusiva, de allí que se busque conocer las nociones de los docentes.

De este modo, acerca de la educación inclusiva, la Constitución Política de Colombia de 1991, establece que la educación es un derecho y un servicio público para los colombianos. Además, se reconoce como responsabilidad del Estado la formación integral, digna, cultural y social de los ciudadanos; ello, siguiendo las disposiciones de la Ley General de Educación 115 de 1994. Estos ideales aparecen desde las disposiciones que se establecen en los contextos internacionales con relación a las políticas educativas que regulan y rigen las comprensiones de la educación.

Es así como, bajo la premisa del derecho a la educación, también se promueve el incremento del acceso a la misma con la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos-Jomtien*, (1990), que establece “universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad.” Posteriormente, esta

intención se ratifica en la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (2006), que regula la participación de personas con discapacidad, como derecho a la no discriminación, asegurando la inclusión en el sistema educativo de los Estados. A partir de estas reglamentaciones políticas y educativas, Colombia asume en el 2009 la Ley 1346, que busca la igualdad de oportunidades para todos. De ello, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) actualmente establece el Decreto 1421 de 2017 el cual, busca "...reglamentar la prestación del servicio educativo para la población con discapacidad en el marco de la educación inclusiva, en los aspectos de acceso, permanencia y calidad...". (MEN, 2017, p.1).

Así las cosas, en este contexto político, la Educación Inclusiva ha sido comprendida como una acción para asegurar que las personas con discapacidad tengan educación, sin embargo, varios referentes como Echeita y Ainscow (2011), Moriña (2004), entre otros, y organizaciones como UNESCO (2005), la asumen con un sentido más amplio, pues es un proceso que permite responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de una mayor participación con el fin de reducir la exclusión, así, representa una transformación de los sistemas educativos. Por otro lado, al hablar de Educación Inclusiva, en adelante EI, cabe señalar que las disposiciones políticas, aunque aseguran su práctica y promoción, al llevarlo a cabo al contexto educativo se encuentran factores como estigmatización, estereotipos y discriminación que hacen que aún, se excluya a muchas personas, esto, sumado a la falta de preparación o formación a los docentes sobre enseñanza inclusiva, según el Informe GEM y el informe regional sobre inclusión y educación en América Latina y el Caribe (UNESCO, 2020). Así, estas y otras consideraciones, son algunos de los desafíos que se sugieren a los países han de tener el propósito de mejorar.

De esta manera y según los retos a superar sobre la educación inclusiva, es conveniente indagar por factores que pudieran estar incidiendo en la posible desinformación y/o falta de experiencia del docente para el trabajo en las aulas con estudiantes de inclusión, pues se podría pensar que, algunos de los señalamientos en los informes, puedan ser la causa del desinterés por conocer a profundidad lo relacionado a la educación inclusiva y las condiciones de los estudiantes con DI, para poder responder a las necesidades educativas de los mismos.

Es por ello, que se puede considerar necesario que la comunidad educativa conozca las concepciones de las diversas condiciones que atiende la EI, que, para este trabajo investigativo, se

delimita a la condición de discapacidad intelectual (DI), abordando desde los modelos médico individual y social de la discapacidad, el escenario de las ideologías que se desarrollan alrededor de esta condición, y comprensiones de otras corrientes de pensamiento. Lo anterior, con el fin de transformar la visión del docente frente al estudiante de inclusión, y promover prácticas educativas y de evaluación formativas hacia las necesidades, que permita potenciar los procesos de aprendizaje-enseñanza de quienes participan en el acto educativo.

De lo anterior, y en la búsqueda de conocer la postura del docente frente a su quehacer pedagógico y de evaluación con relación a la educación inclusiva y específicamente con estudiantes con discapacidad intelectual, se conforma la ruta metodológica, bajo una perspectiva cualitativa y hermenéutica, que indaga acerca de la naturaleza de las realidades, e intenta advertir lo que sucede en el aula regular desde la experiencia de los docentes de aula, docentes de apoyo y orientadores, permitiendo oír la voz de estos actores desde su pensamiento y/o nociones tanto de la evaluación como del trabajo con estudiantes de inclusión. De esta manera, la indagación que se hace, se desarrolla en dos colegios distritales, con la participación de 16 docentes de aula, 4 docentes de apoyo y 4 orientadores, que permiten el análisis y reflexión sobre su postura.

Es así como, de esta problemática emerge la pregunta sobre *¿qué nociones de evaluación escolar tienen los profesores de educación básica y media, de instituciones educativas públicas para valorar al estudiante con discapacidad intelectual en el marco de la educación inclusiva?* A su vez, esta indagación se guía a partir de conocer: 1). *¿Cuáles son las orientaciones dadas por los organismos internacionales y nacionales como la OCDE, UNESCO, SED y el MEN, acerca de Educación Inclusiva y la Evaluación?*, 2). *¿Los actuales parámetros evaluativos del MEN y SED pueden contribuir al desarrollo profesional e institucional en una dirección formativa de la evaluación para el contexto de la educación inclusiva?*, 3). *¿Qué nociones tienen los profesores de educación básica y media sobre educación inclusiva, discapacidad intelectual y evaluación formativa?* Y 4). *¿Se pueden proponer o promover conocimientos que orienten y fortalezcan la práctica evaluativa del docente en el marco de la educación inclusiva con estudiantes que presentan discapacidad intelectual?*

De esta manera, y con el fin de dar respuesta a los interrogantes planteados, para dar precisión a los propósitos de la investigación, se busca:

- Examinar los propósitos y correspondencias de las políticas educativas internacionales y nacionales frente a la educación inclusiva y la evaluación formativa.

- Indagar las orientaciones conceptuales de la discapacidad intelectual que utilizan los docentes de educación básica y media en dos instituciones educativas distritales para su práctica educativa y evaluativa en el contexto de la educación inclusiva e incidencia en los procesos formativos.
- Analizar e interpretar la información encontrada en relación con los propósitos e influencias de las políticas educativas hacia la educación y evaluación formativa que ejercen en las orientaciones conceptuales para la práctica evaluativa del docente, con el propósito de conocer o proponer estrategias que permitan generar aportes a mejorar la práctica evaluativa en la educación inclusiva.
- Sistematizar, reflexionar y construir conocimiento que recoja el análisis de las nociones de los docentes sobre la evaluación en la educación inclusiva que permita establecer, desarrollar y promover nuevas propuestas de evaluación formativa.

En consecuencia, la presente investigación se centra en la búsqueda de transformar las visiones sobre la educación inclusiva, la DI y la evaluación, para promover prácticas educativas y de evaluación formativas por parte de los docentes de aula, docentes de apoyo y orientadores que puedan responder a las necesidades académicas y sociales en el contexto de la inclusión, así como de los estudiantes con discapacidad intelectual. Para lo cual se desarrolla una propuesta alternativa que logre superar las problemáticas expuestas y apoye los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación inclusiva.

Es así como, para alcanzar los objetivos planteados en la investigación, se conforman el marco conceptual, que aborda los sustentos teóricos en temas de Políticas Internacionales y nacionales sobre educación inclusiva y su incidencia en la práctica educativa docente; concepciones y modelos de la discapacidad intelectual y su efecto en la comprensión del sujeto para su atención educativa; y las concepciones y modelos de la evaluación y la Evaluación Formativa, y su relación con la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual.

De esta manera, los sustentos teóricos se desarrollan con la intención de conocer lo expuesto en las políticas educativas internacionales y nacionales que regulan los parámetros académicos del sistema educativo y orientan las concepciones y metodologías de la educación inclusiva en los países de Latinoamérica. Tales orientaciones se ven influenciadas a su vez, por los Organismos Internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

(OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Banco Mundial (BM), y otros, que promueven los lineamientos educativos y las propuestas metodológicas desde visiones de una educación globalizante que demanda calidad y efectividad, aspectos que son adoptados por el sistema educativo nacional de diferentes países.

A su vez, el sistema de educación especial adquiere reconocimiento y Colombia Implementa el proyecto de Integración escolar, el cual une al sistema educativo regular con el sistema educativo de educación especial, generando el acceso obligatorio de personas con discapacidad a los colegios regulares. A partir de esto, se crea el Decreto 1421 de 2017 por el Ministerio de educación Nacional (MEN), con el nuevo concepto de Educación Inclusiva, para superar las fallas y mejorar el propósito de integración escolar, estableciendo la ruta, esquemas y condiciones para atender a la población con discapacidad en las escuelas regulares, asegurando el acceso y la permanencia con la flexibilización curricular y ajustes razonables en los procesos educativos de cada estudiante inclusivo, desde la particularidad y capacidad que presente, y posibilitando apoyos como los docentes de apoyo que asesoran y acompañan el proceso.

Por otro lado, se presenta la Discapacidad Intelectual, condición de la población que interesa a este trabajo investigativo, con la contextualización de las concepciones del término y sus sentidos desde los dos modelos de comprensión de la discapacidad, es decir, el *Modelo Médico-individual* y el *Modelo Social de la Discapacidad*. El primer modelo, deviene del campo de la medicina y la psiquiatría, campos que abordaron por primera vez a las personas con retraso mental, término sustituido por el actual Discapacidad Intelectual, que concibe al sujeto como paciente, caracterizado por tener un déficit del coeficiente intelectual (CI) y por tanto, debe ser aislado e institucionalizado para su rehabilitación. Esta perspectiva, es cuestionada por el Modelo Social de la Discapacidad, para el cual la comprensión de un sujeto como deficiente es discriminatoria, y vulnera sus derechos.

Por ello, desde el modelo social se comprende que la Discapacidad Intelectual, es una limitación del funcionamiento del sujeto, intelectual y adaptativa, por la relación con su entorno y las barreras que le impiden tener un desenvolvimiento más autónomo y participativo.

Más adelante, se aborda la evaluación como un factor fundamental en el proceso educativo de los estudiantes con discapacidad intelectual, de esta manera se presentan las concepciones y

modelos de la misma desde su génesis a mediados del siglo XX hasta la actualidad. De este modo, se exponen los modelos de evaluación con representantes como Ralph Tyler, Michel Scriven y Daniel Stufflebeam, que conforman el modelo tradicional de la evaluación, caracterizado por la visión de una evaluación como herramienta de medición para el cumplimiento de objetivo, para valorar programas curriculares en función de satisfacer al consumidor, así mismo, para la rendición de cuentas de los colegios en un contexto de competencia para la asignación de recursos económicos, la estandarización de la misma, y la construcción de un sentido técnico, utilitario y predominantemente cuantitativo.

Estos factores, conducen a interrogar y a pensar en el uso de la evaluación en el campo educativo, pues la estandarización basada en competencias afecta en el proceso educativo al asumir que todos los estudiantes poseen las mismas condiciones, capacidades y conocimientos para tener alcanzar el mismo rendimiento, es decir, la conducción a la homogeneización.

Por lo mismo, y ante los cuestionamientos de la postura tradicional de la evaluación, se exponen las propuestas evaluativas del enfoque alternativo de carácter cualitativo, resaltando el modelo de evaluación formativa, pues se enfoca en la formación del sujeto, favoreciendo el *qué* y el *cómo* se aprende para lograr el éxito de los aprendizajes, en un trabajo conjunto entre docente y estudiante, generando la reflexión en la práctica pedagógica del docente y privilegiando el proceso educativo del estudiante. Por ello, se exponen sus características y funciones desde diferentes autores, con las cualidades y posibilidades que aportan y permiten dar respuesta a las necesidades de la Educación Inclusiva de estudiantes con Discapacidad Intelectual.

Posteriormente, se presenta la caracterización de las instituciones educativas distritales: Colegio Colombia Viva y el Colegio Enrique Olaya Herrera, de Bogotá, describiendo las orientaciones de la educación inclusiva y el manejo que se le da en cada una de ellas, con el fin de contextualizar al lector acerca del lugar donde se realiza la investigación.

Por otro lado, se conforma la ruta metodológica que se implementa con la construcción de la perspectiva cualitativa que asume la investigadora, tomando como referencias posturas de autores como Eisner (1998), que afirma que, la condición cualitativa de la investigación no trata de controlar, sino reflejar la complejidad del trabajo y su independencia de las sensibilidades y el juicio

del investigador; para identificar la naturaleza de las realidades, dinámicas que dan razón de su comportamiento y manifestación. (Martínez, 2004). Así, se analiza desde la observación de situaciones reales y la interpretación a las interacciones sociales, desde el enfoque hermenéutico, como postura epistemológica que se asume, en el que se trata de comprender la vivencia ajena, movida por una intención, con el encuentro de dos intencionalidades que son la del sujeto conocedor y el sujeto conocido, así, “quien dice comprensión dice posibilidad de acceso a una vivencia psíquica que no es la nuestra”. (Martínez, 2002, p.191).

De igual forma, se presentan las técnicas e instrumentos para la recolección de datos, en donde se utiliza la entrevista semiestructurada, investigación y análisis documental, a fin de buscar la construcción de conocimiento, a partir del análisis y la confrontación del marco teórico, las entrevistas realizadas a los docentes de aula, docentes de apoyo y orientadores de las instituciones educativas, y, la información recogida acerca de las concepciones que poseen los docentes participantes, sobre educación inclusiva, discapacidad intelectual y evaluación, a fin de responder al interrogante de si se considera necesario una transformación de los procesos y prácticas educativas y de evaluación en la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual en las instituciones educativas. Así, ante los resultados obtenidos del trabajo investigativo, se presenta un análisis de la información desde la técnica propuesta por Eisner (1998) con el desarrollo de cuatro momentos, que son: la descripción, la interpretación, la valoración (evaluación) y la tematización.

Es así como, de la investigación y sus resultados, la autora de la tesis, diseña una propuesta a partir de las acciones prácticas de la Evaluación Formativa, presentadas por autores como Heritage (2007), Moreno (2016), Allal (1979, 1988, 2007) (citado en Anijovich, 2010) y Anijovich (2010), que pudieran dar respuesta a las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad intelectual en el contexto de la educación inclusiva, estableciendo aportes y consideraciones que pueden presentarse con el uso de la misma, en el aula regular. De esta manera, se adoptan las consideraciones de Moreno (2016), en la búsqueda de promover prácticas evaluativas de carácter formativo que favorezcan a los procesos de enseñanza-aprendizaje con el reconocimiento del docente de aula como un ser reflexivo y formador, que indaga sobre sus acciones, posibilidades y estrategias para mejorar su práctica educativa, a fin de buscar el beneficio de los aprendizajes de sus estudiantes.

Finalmente, se presentan las conclusiones al trabajo de investigación, respecto a lo encontrado en el marco teórico, las entrevistas semiestructuradas realizadas a los docentes de aula, docentes de apoyo y orientadores de las instituciones educativas distritales, en relación a las categorías de análisis propuestas para la recolección de información: Políticas de Educación Inclusiva, Discapacidad Intelectual y Evaluación. Del mismo modo, se exponen algunas recomendaciones que van dirigidas a los colegios que nos facilitaron su conocimiento y experiencia en el abordaje de la enseñanza a los estudiantes con discapacidad intelectual, a partir de la reflexión y autoevaluación del docente de aula frente a su práctica educativa, con el fin de apoyar el fortalecimiento de estrategias metodológicas y didácticas en favor de suplir las necesidades de sus estudiantes con relación a sus procesos de aprendizaje, potenciando el desarrollo de capacidades para su mayor autonomía y desenvolvimiento social.

Para esto, se diseña una propuesta que pudiera servir a las instituciones participantes, además de otras instituciones que trabajen la inclusión de esta población y, a las Secretarías de educación, que pueda potenciar la formación de los docentes sobre estos temas en pro de mejorar las condiciones académicas y sociales del estudiante inclusivo.

1. POLÍTICAS INTERNACIONALES Y NACIONALES SOBRE EDUCACIÓN Y EVALUACIÓN EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Para comprender el ejercicio educativo y la práctica evaluativa en el actual paradigma de la educación inclusiva, es necesario hacer una revisión de las políticas educativas y de evaluación, al ser las mismas las que dictan y regulan a la educación misma. Se instauran, desde organismos internacionales que orientan e intervienen en el establecimiento de las políticas nacionales de cada país. Es así, como se consigna en dichas políticas, no solo normas legislativas sino también ideologías¹ en el orden de la globalización, que atraviesan el ejercicio educativo y la perspectiva de sentido de la educación y su función en el sujeto y la sociedad.

De esta manera, en este capítulo se desarrolla una contextualización de las políticas educativas y de evaluación, especialmente las que se desarrollan alrededor del enfoque de educación inclusiva actualmente. Se propone con esto, conocer las concepciones que se plantean para abordar esta política educativa que se le presenta a las escuelas y a la comunidad educativa, a la vez, que advertir las posibilidades y tensiones que acontecen en la realidad de las escuelas y del ejercicio evaluativo para los alumnos en condición de discapacidad cognitiva en este marco educativo.

En el inicio, se presentan las concepciones de política, política pública y política educativa para conocer los significados que dan comprensión al escenario educativo, su intención y propósito, e igualmente, se recurre a una breve reseña histórica de las políticas educativas tanto internacionales como nacionales.

Según algunos autores, se presentan sus consideraciones sobre el concepto de política, política pública y política educativa:

¹ El concepto, según Hernández (2010), toma sentido con Marx indicando que “la conciencia es desde un comienzo un producto social -no es la consciencia del hombre la que determina su propio ser, sino que es el ser social lo que sirve para determinar su conciencia...” (p.133). Por lo tanto, 1. la ideología se entiende según Hernández (2010), como una estructura o sistema de valores, creencias y principios que permiten un entendimiento del mundo, buscando una acción social y política, orientada a la conquista y legitimación del poder; 2. Weltanschauung (s.f., como se citó en Hernández, 2010), se trata de “una visión de la realidad, como concepción del mundo, no científica, normalmente compartida y con influencia en el propio obrar; 3. (Hernández, 1985, p.67, como se citó en Hernández, 2010), son pensamientos necesarios para justificar la dirección de la praxis humana.

- Aguilar, A. & Lima, F. (2009), señalan que es necesario diferenciar la política de política pública, entendiendo la primera como las relaciones de poder, procesos electorales y demás, y la segunda como las acciones, decisiones y omisiones de los actores involucrados en asuntos públicos.
- Para Lahera (2002) refiere que este segundo término de política pública, "...corresponde a cursos de acción y flujos de información relacionados con un objetivo público definido en forma democrática; los que son desarrollados por el sector público y, frecuentemente, con la participación de la comunidad y el sector privado." (p.16). Así mismo, su calidad estará representada por orientaciones, instrumentos, definiciones y el interés en sus resultados.
- Igualmente, Roth, A. (2002) define que, la política (policy) es entendida como la "designación de los propósitos y programas de las autoridades públicas..." (p.26). Por tanto, la política pública, representa objetivos colectivos necesarios desde instituciones y organismos del Estado, para orientar a los sujetos y su colectivo, con el fin de dar solución a posibles situaciones que se pueden considerar problemáticas.
- Para Kraft y Furlong (2006, como se citaron en Torres, C. 2013) refieren que:

...una política pública es un curso de acción o de inacción gubernamental, en respuesta a problemas públicos. [Las políticas públicas] reflejan no sólo los valores más importantes de una sociedad, sino que también el conflicto entre valores. Las políticas dejan de manifiesto a cuál de los muchos diferentes valores, se le asigna la más alta prioridad en una determinada decisión". (p.58).
- Según Escobar, (2014), frente a la colectividad y participación de la ciudadanía en las políticas públicas, considera que las voluntades individuales se agrupan al sistema de partido político, dejando de lado la participación del ciudadano civil, siendo representado este último por el partido ganador en elecciones; lo que ha llevado a una disconformidad entre las intenciones de las políticas públicas y la realidad, pues aspectos como la participación, igualdad, justicia, conceptos, concernientes a las políticas, pasan a ser signos de una realidad perdida.

Por lo anterior, se puede entender que, la política pública no solo es la legislación normativa, que produce leyes, lineamientos, orientaciones y demás, para resolver problemas públicos, sino que, en ellas se hallan los intereses y acciones de diferentes grupos: el Estado (sector público), el de los ciudadanos y el de las organizaciones privadas, que visibilizan los valores de la sociedad, determinan las condiciones de vida de las personas, sus posibilidades y de lo que es natural hacer y

pensar, considerando que, como indica Escobar (2014) el ciudadano es el que menos participa al ser representado por las voluntades de los que están en los partidos políticos, por ende, las intenciones de las políticas quedan a expensas del Estado con la participación del sector privado, y la democracia de una construcción social en conjunto, es decir, con la ciudadanía, queda en la ilusión.

Ahora bien, estas comprensiones se dirigen hacia todas las políticas que se construyen, entre ellas, las relacionadas a la educación, por tanto, se estima conveniente exponer los sentidos y significados de las políticas educativas, desde diferentes autores.

Política educativa: Una revisión de la literatura nos permite configurar los siguientes significados de las políticas educativas;

- Para Díez (2019, como se citó en Niño, 2013) las políticas son dispositivos que regularizan el modelo de escuela, de docente, el tipo de currículo y el tipo de evaluación a implementar.
- Para Miranda (2006) la política educativa, conforma lo teórico, lo ideológico, lo práctico, la acción y los medios para ésta, dirigidas hacia una “dimensión teleológica, y fundada en valoraciones axiológicas y epistemológicas que se presentan y se formulan como ideológicamente asépticas.”. (p. 108).
- De otro lado, Malaver, (2018) advierte que en el sector educativo las políticas públicas, “responden a las exigencias del mundo globalizado y se configuran en el marco del capitalismo.”. (p.22).
- En consecuencia, para (Contreras, 1997), las políticas educativas no solo son un sistema político sino también ideológico en el que todos estamos envueltos, por lo que suponen a la vez, una expansión de ideas, pretensiones y valores que gradualmente se convierten en una manera de pensar. (pp. 174-175).

De esta manera, se puede inferir que, las políticas educativas, provenientes del Estado, regulan la educación bajo orientaciones ideológicas globalizantes centradas en la economía de mercado que, determinan su definición, propósito, visión, lenguaje, modos, teoría, prácticas, y demás; por tanto, definen también el tipo de sujeto en y para la educación, es decir, un sujeto de y para la economía. Como bien menciona Niño (2006) el sujeto de la sociedad neoliberal es entendido como “un recurso productivo, un consumidor y un ciudadano identificado con la obediencia a los poderes dominantes, internos y globales.”. (p.41). Estos sentidos son llevados a las escuelas, por

medio de los lineamientos y normativas que, en consecuencia, afectan el sentido de la educación, el papel del docente, la evaluación y los propósitos de cada escuela pública y privada.

De tal modo, tales comprensiones no fueron siempre las mismas, sino que se fueron construyendo a partir de los eventos históricos, que, a continuación, se resumen, para presentar un escenario más amplio, de lo que han sido las políticas educativas y la dirección de las ideologías actuales que influyen en el pensamiento cotidiano de la comunidad educativa.

Reseña histórica de las políticas educativas: Desde una apretada síntesis se mencionan los cambios a las reformas a la educación en los siglos XX y XXI.

De acuerdo con Arancibia, (2015) como resultado de la crisis económica mundial de los años 70, aparecen en los inicios de los 80 cambios significativos en la educación con nuevas reformas políticas a la educación, que también deben ser acogidas por los países de América Latina. En estas reformas, las políticas siguen trabajando en la cobertura educativa, pero se enfocan principalmente en la calidad de la misma, esta última, en relación con la economía y el progreso de los países.

Para alcanzar la calidad deseada, se implementan algunas estrategias como el incremento de horas y días de clase, la descentralización² y con ella la privatización, financiada por el sector privado y estatal; al igual, surge la evaluación nacional e internacional estandarizada, centrada en el ranking y la competencia entre las escuelas, y en general toda entidad educativa.

En esta dirección, autores como Niño, L., Tamayo, A., Díaz, E., y Gamma, A., (2016), señalan que:

...las estructuras externas e internas de los sistemas educativos están inscritas en escenarios de poder político, social y económico que les demanda llevar a la práctica reformas y cambios acordes con las tendencias de carácter financiero y cultural, según mandatos de países y de organizaciones multinacionales, en este caso, visiones económico-políticas de la globalización neoliberal, con conceptos provenientes del mundo corporativo, (...) esto, para hacer más eficientes los procesos empresariales, así en los años ochenta se proponen los sistemas de gestión y verificación de la calidad; en los años noventa, se promulgan los estándares y la medición a través de las pruebas, junto con la formulación de competencias. (p.21).

² “...descentralización consiste en la facultad que se otorga a entidades diferentes del Estado para gobernarse por sí mismas, a través de la radicación de ciertas funciones en sus manos y autonomía significa la capacidad de gestión independiente de los asuntos propios...”. (Sentencia C-1051/01. (2001). Recuperado en: <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2001/C-1051-01.htm>

De esta manera, la economía marca fuertemente las políticas educativas con ideologías de progreso, se incorporan los procesos empresariales para intervenir en la construcción de un sujeto como sucede con la producción de objetos materiales, así, según Arancibia (2015) las políticas nacen no de la educación sino de la gestión del sistema, su financiamiento y la formación de capital humano. (Arancibia, 2015).

Así, en los 90, se lleva a cabo la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos en Jomtien, Tailandia (Unesco, 1990), un evento reconocido como uno de los más importantes para la Educación, en el que se instauran los propósitos de universalización de la educación primaria y reducción del analfabetismo. Allí, se prioriza la calidad en la educación, la cual ha de atender las necesidades básicas de aprendizaje, brindando medios eficaces y de equidad³. Así lo refiere la UNESCO (1990):

“...La equidad toma las medidas sistemáticas para reducir las desigualdades y suprimir las discriminaciones referidas a las posibilidades de aprendizaje de los grupos en situación de desventaja, y la eficiencia hace referencia al logro de los objetivos de los niveles de acceso deseados y el mejoramiento del rendimiento escolar mediante la utilización óptima de los recursos.”. (p.8)

De este modo, se presentan propósitos educativos para resolver problemas y necesidades del momento como el analfabetismo, que por efecto produce pobreza, por tanto, para combatir estos efectos se requiere que la educación funcione bajo procesos de eficiencia, es decir, la prioridad es la cobertura en el acceso a la educación y el uso óptimo de los recursos, y los asuntos en esencia pedagógicos que se requieren para el desarrollo y bienestar del sujeto no se han considerado.

En el mismo decenio, se presenta a la UNESCO el informe *La educación encierra es un tesoro*⁴ (Delors, 1996), que expone las reflexiones dadas a la educación para el siglo XXI a fin de superar las tensiones entre *lo mundial y lo local, lo tradicional y la modernidad, la competencia y la igualdad de*

³ Guevara, (2017) afirma que “La calidad educativa debe ser eficaz, es decir, tiene que cumplir con los objetivos o metas trazadas en la política educativa; el concepto de eficiencia implica el manejo óptimo de los recursos frente al cumplimiento de los objetivos; y el de equidad posibilita que la educación esté al alcance de todos, con la idea de contribuir a una sociedad más justa.” (p. 163).

⁴ El informe “La Educación encierra un Tesoro” (1996), presidida por Jacques Delors, es presentado por la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, financiada por la UNESCO, que ya, en años anteriores había solicitado igualmente estudios internacionales sobre la educación en el mundo, como lo fue en 1968 con el informe “La crisis mundial de la educación - un análisis de sistemas” y en 1972 “Aprender a Ser.”. (Delors, 1996).

oportunidades, entre otros; con el fin de fortalecer la capacidad de juicio responsable de la persona sobre el destino colectivo.

De este informe se propone que, la educación ha de ser para toda la vida, ha de ser flexible, diversa, accesible y, a la vez, responder al mundo que cambia aceleradamente; para ello, se establecen 4 pilares como la base de la educación: 1). *Aprende a conocer*. 2). *Aprender a hacer*. 3). *Aprender a vivir juntos* y 4) *Aprender a ser*.⁵ (Delors, 1996). Así, la presentación de este informe a la UNESCO, establece el ánimo de la cooperación internacional para emprender los propósitos mundiales a las futuras reformas de la educación a través de las políticas educativas.

Así mismo, señala Quijano, (2019, p. 39) que los Organismos internacionales:

...son los organismos que proponen, establecen y promueven las reformas educativas y nuevos lineamientos en el contexto educativo de los países adscritos a estos, bajo intereses económicos, políticos y en la búsqueda de homogeneizar y globalizar la educación, la cual es considerada como la que condiciona la riqueza de las sociedades. Logrando así, determinar los enfoques al prototipo de educación que permite generar un tipo específico de ciudadano, encaminados a una educación por competencias y de calidad. (López, Imen, Gallo, Brito, Mendoza, y Caruso, 2016, p. 33).

En consecuencia, los países interesados en mejorar su desarrollo económico están sujetos a los lineamientos y directrices de los organismos internacionales en la búsqueda del progreso del país por medio de la educación.

Cabe señalar que, como refiere Niño (2006), los designios económicos y políticos hacen que la educación reciba reformas para preparar a un sujeto, individual y social, que haga parte del propósito de la sociedad neoliberal, así el tipo de sujeto que se educa en las escuelas depende de los mandatos, mecanismos y fines de las políticas.

A comienzos del siglo XXI, se desarrolla en Dakar (Senegal) el *Foro Mundial de la Educación* (UNESCO, 2000), en donde se evalúa el movimiento de Educación Para Todos y se comprueba que muchos países están lejos de alcanzar los objetivos establecidos en Jomtien, por lo cual se crea el

⁵ 1). Aprende a conocer. Se trata de compaginar una cultura general con estudiar a fondo un número reducido de materias, bases para aprender en la vida. 2). Aprender a hacer. Consiste en adquirir competencias para afrontar la vida, que facilite el trabajo en equipo y permita a los estudiantes la posibilidad de evaluarse y participar en actividades profesionales o sociales paralela a los estudios. 3). Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás. Este pilar pretende que se comprenda mejor al otro, al mundo, al entendimiento mutuo bajo el diálogo pacífico y armónico. 4) Aprender a ser. Aquí, se debe descubrir los atributos en cada persona, como la memoria, el raciocinio, la imaginación, las aptitudes físicas, el sentido de la estética, la facilidad para comunicar con los demás y el carisma natural del dirigente. (Delors, 1996)

*Marco de Acción de Dakar “Educación para Todos”*⁶ y se declara el ingreso de todos los niños a las escuelas, precisando en la mejora de la calidad educativa de aquí al año 2015.

Así las cosas, siguiendo las orientaciones y disposiciones dadas en los años 90 para la educación del siglo XXI, la educación se enfoca en adquirir calidad por medios de los resultados en términos de competencias⁷, de las escuelas, de los estudiantes, de los docentes y demás, por medio de la medición y el posicionamiento adquirido por los buenos resultados. (Guevara, 2017).

Lo anterior, permite entrever en rasgos generales, las ideologías que se construyen y que van direccionando el camino de la educación, fuertemente relacionada con el desarrollo económico de los países, preocupaciones provenientes de las crisis económicas de los años 80 en los países desarrollados, y que por supuesto, afecta e involucra a los menos desarrollados en este siglo. Es así, que la transformación educativa centra su interés en la calidad para mejorar el desarrollo económico por medio de una gestión empresarial, implementando su medición a través de la evaluación estandarizada, el ranking, las competencias, la eficiencia, la eficacia, la equidad, la pertinencia y la relevancia.

De esta manera, se precisa a continuación el rumbo de las políticas educativas de evaluación hacia la búsqueda de la calidad educativa, que se implementan en las escuelas a razón de cumplir con las disposiciones internacionales y nacionales.

1.1 Políticas educativas en evaluación: Una dirección hacia la calidad

Bajo esta perspectiva histórica, Roth, (2002) considera que, los cambios dados a las políticas educativas establecen relaciones privilegiadas o exclusivas entre unos grupos minoritarios y el Estado modelo. Hoy puede verse inmerso en el tema de la calidad educativa las orientaciones dadas por los Organismos Internacionales que se establecen en el sector público y privado, buscando suplir las necesidades de capital (desde el contexto empresarial), lo cual explica que organizaciones como

⁶ El Marco de Acción de Dakar (2000) es el balance de la educación básica, revisa el cumplimiento de las metas de la Conferencia de Jomten, de 1990; es la Evaluación de la Educación para Todos en el año 2000. (Marco de Acción de Dakar, 2000)

⁷ Menciona Guevara, (2017) El concepto de competencias deviene del pilar *Aprender a hacer* de Delors en 1996, de allí la UNESCO definirá las competencias básicas que son: lectura, escritura y aritmética. Otro sentido lo expone la OCDE, refiriendo las competencias clave, aquellas relevantes, es decir el desarrollo de competencias en contextos significativos, como el manejo de la tecnología y las habilidades sociales y de comunicación.

la OCDE, el BM, el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y el Banco Central Europeo (BCE), son las encargadas de las mediciones sobre “calidad” de la educación. (Roth 2002).

Así también, Delors, (1996) señala que, las políticas educativas son las encargadas de atender los problemas y necesidades del contexto histórico y cultural propio de cada país; sin embargo, hoy en día se establecen dentro de un sistema global, es decir, los gobiernos son la principal autoridad para desarrollarlas, pero la naturaleza de esta autoridad se ve afectada por los imperativos de la economía global, que cambian el sentido de identidad y de pertenencia de las personas.

Por su parte, para Lipman, (2004, como se citó en Delors, 1996), se presenta en la nueva realidad un cambio en las tendencias sociales democráticas a las neoliberalistas en el campo educativo, dando paso a las políticas de empresa, privatización y comercialización, además de una mayor demanda de responsabilidad.

En este sentido, existe una relación del concepto de calidad con la ideología de empresa como productos, procesos y resultados, acompañado del lenguaje del mercado: medición de resultados, rendición de cuentas, eficiencia, eficacia y calidad; sin embargo, una idea mejor, es el de una calidad educativa que se evalúe en un enfoque global e integral, en relación a la complejidad, siendo una calidad que interrelaciona diversas dimensiones, que trascienden lo técnico y se convierta en un elemento ético y filosófico del sentido de la educación. (Guevara, 2017, p.162).

De esta manera, dentro del contexto neoliberal, la preocupación por la calidad introdujo los procesos de evaluación estandarizada de los estudiantes y luego, los estándares educativos con procesos de inducción, en donde la enseñanza y el aprendizaje están centrados primero en pedagogías constructivistas individualizantes para posteriormente definirse en las competencias. De allí, la responsabilidad sobre los resultados pasa a ser exclusivamente de los docentes e instituciones. (Arancibia, 2015).

Así las cosas, se pueden entender que la calidad educativa depende del buen rendimiento de estudiantes, docentes, escuelas y países, a través de la evaluación internacional relacionada con la globalización, la economía y la intervención de organizaciones en función del desarrollo económico, en donde sus intereses permean en las políticas educativas nacionales, por lo cual, a

continuación, se presenta el contexto de las políticas educativas instauradas en las instituciones de Colombia.

En Colombia, hacia la década de los años 80, se desarrollan las reformas educativas, consideradas de *primera generación*, que van orientadas hacia la búsqueda de la eficiencia y la calidad con la formación de recurso humano para aumentar la competencia económica frente a los países internacionales, siguiendo el marco del contexto de la globalización. (Gorostiaga, 2011, como se citaron en Munévar (2017, p. 69).

En la siguiente década, se implementan las reformas educativas de *segunda generación*, en donde se va a informar a las instituciones educativas las políticas que da mayor autonomía, descentralización, sistemas de medición de la calidad, transformaciones al currículo y también los incentivos académicos. (Munévar, 2017).

Así, es a partir de la Constitución Política Colombiana de (1991) que la educación se constituye como derecho pero también como servicio público en sus Artículos 67 y 68. con el Art 357 de la misma, se establece la descentralización del *Sistema General de Participaciones de los Departamentos, Distritos y Municipios* como estrategia para aumentar la cobertura y la calidad educativa, por lo cual el Estado protege la libre competencia del mercado educativo en donde la familia ahora elige la institución de acuerdo a los recursos económicos con los que cuente. (Díaz Borbón, 2004). A su vez, se usan los recursos públicos para financiar la participación del sector privado debido a la falta de infraestructura para atender la demanda de la población. (Pérez, 2018).

Del mismo modo, el Ministerio de Educación Nacional-MEN crea la Ley 60 de 1993, que fomenta la autonomía administrativa, la financiación a la infraestructura y la dotación educativa, para tratar de disminuir las desigualdades. (MEN, 1993), Según Pérez (2018), inicia el camino para afrontar la desigualdad en cobertura y calidad educativa, que principalmente afecta a pobres y otros grupos desfavorecidos.

A este respecto, López, Virgüez, Silva y Sarmiento (2017) encuentran en los estudios de Gamboa (2012) que circunstancias como el nivel educativo de los padres, el colegio donde asiste y el género del estudiante afecta el rendimiento en las pruebas estatales. Y en un análisis de las pruebas nacionales de 1997-2003 y de 2008-2012, se descubre el aumento de desigualdades en más de un 11 % en un periodo de 15 años (Gamboa & Londoño, 2014, como se citó en López, *et al*, 2017).

De este modo, los mejores rendimientos se dan en las instituciones privadas las cuales tienen mayor autonomía y mejores condiciones.

Otros autores Duarte, Bos y Moreno (2012), señalan que existen grandes desigualdades en los resultados académicos de los estudiantes por su nivel socioeconómico, el de las familias y la zona geográfica de las escuelas donde asisten, ocasionando que las instituciones educativas colombianas tengan un alto nivel de exclusión de niños con bajos recursos económicos, al mismo tiempo, la inequidad en la distribución de los recursos a las escuelas es elevada, pues se dan menos recursos a las escuela que tienen estudiantes en condición de pobreza, escuelas públicas y rurales, efecto de la puntuación baja en los resultados de las prueba SABER.

En este sentido, Munévar (2017) considera que en el siglo XXI las políticas educativas buscan afrontar los desafíos y prioridades del Estado para que la educación sea un derecho social y comienza, a partir de estándares, a medir la calidad en función de mejorar la competencia de las escuelas con el aumento de la inversión, por tanto, se trata ahora de promover la calidad y la eficiencia logrando mayor cobertura.

De lo anterior, considera Navarro (2006, como se citó en Munévar, 2017) que, lograr la calidad y eficacia implica necesitar de capital humano bien formado, y el aumentar la cobertura ayudará a eliminar la pobreza, alcanzar la igualdad de oportunidades y elevar el capital social para dar acceso a los grupos desfavorecidos y étnicos al sistema regular, eliminando así las barreras del acceso.

Por lo tanto, las políticas educativas se centran en la calidad y la eficiencia primordialmente, en un sentido de “proceso de formación de recurso humano cuya función principal es la de reproducir información para generar mayores beneficios a la empresa y generar crecimiento económico en un país.”. (Munévar, 2017, p.67). De ello, se puede pensar que el sentido de la educación se convierte entonces en la formación de las personas para el empleo, para ser mejores empleados para las empresas y, consecuentemente, esperar a que sea esto lo que mejore la economía del país.

De esta manera, las políticas establecidas para la educación están en constante análisis y medición, por medio de pruebas estandarizadas internacionales y nacionales, a fin de conocer los

aciertos y desaciertos de la calidad educativa alcanza en el país; lo que conlleva también a desarrollar estrategias para lograr esa 'calidad educativa' deseada.

Así, entre estas estrategias, los autores Forero & Saavedra (2019) desarrollan la política educativa, que se plantea en su libro "*Los 10 pasos para hacer de Colombia la Mejor Educada de América Latina*", la cual permitirá mejorar la calidad educativa para el año 2025, proponiendo el aprendizaje de los estudiantes como el punto focal de la política, no solo en el aspecto cognitivo sino también socioemocional, también considera han de darse incentivos adecuados a los actores del sistema como el MEN, las entidades territoriales, las secretarías, los directivos docentes y los docentes, para que se enfoquen en el mejoramiento y medición del aprendizaje.

Así mismo, estos autores indican que "La calidad de los sistemas educativos está determinada en gran medida por la calidad de los profesores.", dando así mayor interés en "fortalecer y mejorar la efectividad pedagógica de los docentes..." (p.29)., pues diversos estudios demuestran que un buen profesor ayuda a incrementar el aprendizaje de sus estudiantes. (Forero & Saavedra, 2019, pp. 29-33).

Por consiguiente, dicha política se presenta como las actuales direcciones a seguir para continuar en la búsqueda de mejorar la calidad educativa del país, así mismo, incluirá también la financiación de nuevas estrategias educativas que apoyen y contribuyan en el aprendizaje de los estudiantes, y así, optimizar los resultados en las pruebas estatales e internacionales, a manera de poder mostrar la competitividad que exige la calidad de las disposiciones establecidas por las organizaciones mundiales.

Por otra parte, otro elemento que se va integrando a la calidad de la educación es la *Educación Inclusiva*, como una propuesta que conforma las acciones para alcanzar el propósito de *Una Educación Para Todos*, permitiendo el ingreso de estudiantes con diversas condiciones por las que han sido excluidos, como la discapacidad, entre otras, a las escuelas regulares, para que la educación sea posible a todos sin distinción. Por lo tanto, y siendo la educación inclusiva el contexto y escenario en el que se interesa este trabajo investigativo, se propone a continuación, ampliar esta política inclusiva que actualmente se aborda en varios países incluido Colombia.

1.2 Políticas Educativas en Educación Inclusiva (EI)

Desde el momento en que estoy en relación con el rostro del otro, en que hablo al otro y en que escucho al otro, la dimensión del respeto está abierta. Después resulta preciso, naturalmente, hacer que la ética esté en consonancia con esa situación y que resista a las violencias que consisten en reprimir el rostro, en ignorar el rostro o en reducir el respeto.
JACQUES DERRIDA, 1997

El presente apartado se ocupa de la Educación Inclusiva desde las disposiciones internacionales como la UNESCO, organización que promueve orientaciones para todos los países miembros y que influye en las políticas educativas de los mismos, hasta su instauración en Colombia, para conocer las concepciones, principios y características que se le han dado a la misma. A su vez, se presentan cuatro modelos relacionados a la educación inclusiva en las que se les atribuye un rol y una comprensión a la diferencia entre los sujetos: *la exclusión, la segregación, la integración y la inclusión*, para con el fin de aclarar las tensiones que se dieron en la necesidad de sus cambios y así, contextualizar la atmósfera que se desarrolla en la inclusión para entender los propósitos del paradigma actual y confrontar esta perspectiva con la realidad de las escuelas.

Hacia los inicios de la civilización, refiere Ramírez (2017) algunas personas han sido excluidas de la sociedad, por diferencias cognitivas, físicas, religiosas, económicas, entre otras, dividiendo la sociedad en dos, los incluidos y los excluidos, que ha generado a su vez, el aumento de conciencia social hacia las personas con alguna diferencia por la que ha sido excluido para mejorar su estilo de vida. Así, al hablar de inclusión implica que hay exclusión.

En este sentido, menciona Camargo (2018), la primera forma de entender la diferencia del sujeto es bajo el modelo de *la exclusión*, que es la “actitud sistemática de prescindir de determinadas personas, por alguna circunstancia particular, ocasionándole daño a las mismas, y negándole al grupo social la participación de todos.”. (p.182).

A partir de ello, los fundamentos que dan comienzo a la idea de la inclusión se dan hacia la década de los años 60, con la *Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la educación*, en la cual se hace un llamado a la *Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948*⁸, que afirma el principio de la no discriminación y el derecho de la educación. (Camargo, 2018).

⁸ En la *Declaración Universal de Derechos Humanos* (ONU, 2015), se precisa que “Todos tienen derecho a igual protección contra toda discriminación...” (Art. 7, p.16), y toda persona tiene derecho a la educación gratuita

Así, en el año de 1989 vuelve a reconocerse el derecho de todos los niños a recibir una educación sin discriminación a través de la *Declaración de los Derechos del Niño*. (UNESCO, 2008). Posteriormente, se conoce en la *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos* (1990)⁹ en Jomtien, Tailandia, que, de 100 millones de niños y niñas, 60 no tienen acceso a la enseñanza primaria, entre otras situaciones de la educación, por lo cual se crea la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje* (Jomtien), en donde se busca la universalización de la educación para disminuir la desigualdad educativa de grupos vulnerables a la discriminación y la exclusión, como niños y niñas pobres, trabajadores de la calle, población rural, minorías étnicas, poblaciones con discapacidad y otros grupos, promoviendo la visión de una *Educación para Todos*. De esta manera, se impulsa la idea de una educación inclusiva.

Al respecto, señala Aguilar, (2004, p.4) que, hacia finales de siglo XVIII e inicios del XIX, se desarrolla la práctica de la institucionalización de las personas con discapacidad, considerada como el inicio de la Educación Especial, la cual se va a formalizar en el siglo XX. Por su parte, Camargo, (2018) considera que esta práctica sería el modelo de *segregación*, el cual se caracteriza por la “separación de personas en circunstancias diferenciadoras y especiales, y agrupándolas con el fin de ofrecerles servicios que apenas son medianamente comparables con los recibidos por el grupo social estándar.”. (p.128).

A su vez, Vélez (2013) refiere que una consecuencia grave de esta práctica es que luego de la formación educativa especial, al volver al contexto social, las personas no son aceptadas e incluidas como parte de la sociedad. Así las cosas, son tales circunstancias las que dan lugar a seguir transformando la manera de pensar sobre la discapacidad.

Para 1993 se presentan las *Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*, en donde se declara que la educación debe impartirse en “entornos integrados”, y dentro del “marco de las estructuras comunes de educación”. (UNESCO, 2008). Después, llega la *Declaración de Salamanca y el Marco de Acción para las Necesidades Educativas*

para el pleno desarrollo de la personalidad y el respeto de los derechos humanos (Art. 26, p.54). Documento recuperado de https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf

⁹ En la Conferencia Mundial sobre Educación Para Todos de 1990, se congregaron 155 países y 160 organizaciones, que presentan un alto índice de analfabetismo. (Unesco, 1990). Documento Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184556>

Especiales, (1994)¹⁰, en donde se establece que las instituciones Educativas deben acoger a todos los niños, niñas y jóvenes, independiente de sus condiciones, así como también, reconoce que las escuelas inclusivas son el medio más eficaz para disminuir la discriminación y contribuyen para alcanzar una sociedad inclusiva que hace efectiva la educación para todos. (Payá, 2010).

Así se determina en el Marco referido que,

“las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómada, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginadas. (Unesco, 1994, p.61).

En el curso de tales acontecimientos, se hace una revisión en el año 2000, con el *Marco de Acción del Foro Mundial sobre la Educación (Dakar)* y los objetivos del Milenio, en donde se exige que todos los niños tengan acceso a una educación primaria obligatoria y gratuita hasta el año 2015, insistiendo en los grupos marginados. (UNESCO, 2000).

En este siglo, menciona Vélez (2013), ante los cuestionamientos por los efectos negativos y la crítica a la educación especial, surge el enfoque de la *Integración*, que se acerca a una concepción sociológica, y no tanto médica como sucedía con la educación especial, en donde se pasa de la segregación a la incorporación de las personas con discapacidad y desventaja a las instituciones educativas regulares, como disposición de igualdad de derechos, inclusión social y valor a la diferencia y la igualdad de oportunidades desde el principio de normalización¹¹.

A su vez, se maneja el concepto de Necesidades Educativas Especiales, que según Ainscow (2011, como se citó en Vélez, 2013) se plantea desde lo educativo, para referir que todo estudiante puede tener dificultades temporales o permanentes al acceder al currículo por dificultades para aprender de acuerdo a la edad cronológica o mental, en donde las causas son más de orden interactivo que depende de las condiciones particulares del estudiante como del entorno, por lo

¹⁰ La *Declaración de Salamanca*, presenta los principios, políticas y prácticas para las necesidades educativas especiales y un Marco de Acción, con miras a conseguir que todas las instituciones incluyan y respondan a las necesidades de cada estudiante. (Unesco, 1994).

¹¹ El director de la Asociación Sueca para Niños Retrasado formula que, “El principio de normalización significa poner al alcance de los retrasados mentales unos modos y unas condiciones de vida diarios lo más parecidos posible a las formas y condiciones de vida del resto de la sociedad. Eso se aplica al ritmo y tipo de actividades diarias, a las características de cada etapa evolutiva de vida, a sus derechos constitucionales, a sus relaciones afectivas y sexuales, y a los recursos económicos (Toledo, 1981; p.30-32, como se citó en Vélez, 2013). Lo que implica hacer énfasis en los medios y modos, que el resultado.

cual requiere de ayudas adicionales como terapéuticas o intensidad pedagógica para aprender y continuar su proceso educativo.

Para Camargo (2018), este modelo de *integración* consiste en la “vinculación de dichas personas en condiciones especiales, dentro del grupo social, en condiciones de igualdad, pero ignorando la necesidad del tratamiento de equidad.”. (p.182).

Con relación a ello, los autores Echeita y Ainscow (2011), consideran que se va construyendo la visión hacia la meta de la educación inclusiva, otorgándole un carácter de *derecho*, que compromete y demanda a los países a participar, de manera decisiva en principio, con los estudiantes en condición de discapacidad al quedar avalado en el 2006 con la *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*¹², en New York. En dicha convención, en su Art. 24, se especifica la educación como:

“ausencia de discriminación, igualdad de oportunidades; un sistema de educación inclusivo a todos los niveles; educación primaria inclusiva; enseñanza a lo largo de la vida; con miras a desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana; desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad; hacer posible que las persona con discapacidad participen de manera efectiva en un sociedad libre; con el objetivo de la plena inclusión, etc.” (UNESCO, 2008)

En este sentido, se puede decir que la educación inclusiva se ha entendido como una acción para hacer cumplir el derecho a la educación, abriendo las puertas a las poblaciones vulnerables y minorías excluidas, a las instituciones educativas regulares, puntualizando especialmente la población con discapacidad, por razones que, como menciona Pérez (2018) se deben a que las personas con discapacidad son uno de los grupos más vulnerables y olvidados por el Estado Colombiano. De allí, que se busque proporcionar una educación básica a todos, y así, disminuir la desigualdad, la pobreza y mejorar la educación de los países¹³.

¹² El propósito de la Convención es promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente. Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. (Ley 1346 de 2009). Documento recuperado de https://funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=37150

¹³ Este cambio de paradigma de la educación también resulta del balance que realiza el profesor Mel Ainscow, en donde señala que, en el avance de la ejecución inclusiva no es sencilla y el progreso es poco en la mayoría de países, pues, aún hay muchas dudas, disputas y contradicciones en la aceptación de dicha filosofía, sin

Sin embargo, señala Echeita y Ainscow (2011), que el significado de Educación Inclusiva o inclusión educativa, se confunde, pues unos países la piensan como una modalidad de tratamiento de niños con discapacidad dentro del marco educativo general, pero internacionalmente el término tiene un sentido más amplio, pues es pensado como una reforma a la educación que acoge y apoya la diversidad¹⁴ entre todos los estudiantes.

Así, la UNESCO (2005, como se citó en Echeita y Ainscow, 2011, p.28) define a la Educación Inclusiva 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. (...) El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. (UNESCO, 2005, p.14).

De esta manera, este enfoque educativo pretende conseguir, más que el acceso a la educación, la transformación del sistema educativo, que enseñe desde el reconocimiento de la diversidad de las personas, su particularidad en la discapacidad, pero también responder a la diversidad racial, clase social, étnicas, la religión, el género, entre muchas otras, garantizando el derecho a la educación a todos.

Así, algunos autores que definen la Educación Inclusiva se encuentran:

- Stainback y stainback (1990, como se citaron en González, 2000) La inclusión no es una cuestión de discapacidad, la inclusión es una cuestión de equidad y calidad para todos los estudiantes.

embargo, se están realizando esfuerzos en todo el mundo para dar respuestas educativas eficaces para todo estudiante desde su particularidad. (Ainscow, 2005, p. 20)

¹⁴De acuerdo con Vélez (2013), el concepto de diversidad se entiende en el ámbito educativo como la variedad humana que incide en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como el género, la cultura, las tendencias sexuales, religiosas, lenguas, estilos y ritmos de aprendizaje, condiciones de vulnerabilidad, entre otra, en donde se trata de comprender al ser humano desde sus dimensiones para dar respuestas educativas y oportunidades de aprendizaje, participación y convivencia para todos. Por lo tanto, la diversidad es un “constructo social que parte de la lógica de la heterogeneidad y que busca defender y promover la afirmación de las personas, sus diferencias, sus particularidades, sus proyectos y sus derechos.” (p.35)

- Por su parte, Ballard (1999, como se citó en Moriña, 2004) considera que la “Inclusión significa que debemos intentar incrementar la participación no sólo para los estudiantes con discapacidad, sino para todos los alumnos que experimentan desventaja, ya sea por pobreza, sexo, minoría étnica u otras características por la cultura dominante de su sociedad. “. (p.25).
- Posteriormente Thomas y Loxley, (2001, como se citaron en Moriña, 2004) señalan que “La inclusión se refiere a proveer un contexto en el que todos los niños - independientemente de su capacidad, género, lenguaje, etnia u origen cultural- puedan ser valorados equitativamente, tratados con respeto y provistos con oportunidades reales en la escuela.” (p.25).
- Moriña (2004) señala que la educación inclusiva se puede considerar como una filosofía y práctica educativa emergente que pretende mejorar el acceso a un aprendizaje de calidad en clases ordinarias para todos los estudiantes, a través de contextos de aprendizaje inclusivos desarrollados desde el marco del currículum común, esto es posible con el cambio de actitudes, siguiendo lo principios de la EI, asignando los recursos de las escuelas especiales a las escuelas ordinarias, adecuando la formación docente, compartiendo los diferentes puntos de vista, rechazando el modelo médico de discapacidad para responder mejor a un modelo positivo ecológico y aprendiendo a vivir junto a los otros.
- De acuerdo con Barton (2011) “la educación inclusiva debe ser entendida como un elemento importante en la lucha para conseguir una sociedad inclusiva. Tal perspectiva está basada en la asunción de que la sociedad está caracterizada por desigualdades profundas y relaciones discriminatorias y excluyentes.”. (pp.72-73).

En este sentido, se puede decir que de los variados sentidos dados la educación inclusiva, hay rasgos comunes con los que concuerdan los autores, como no reducir este enfoque solo a la discapacidad sino ampliar su marco a la diversidad considerando factores como la cultura, el sexo, la pobreza, la discapacidad, entre otras, que tienden a estar segregadas y/o a dificultarse su aprendizaje, de ahí que se deba educar teniendo en cuenta dicha diversidad. Por lo tanto, la educación inclusiva tiene el propósito de disminuir, e incluso eliminar la discriminación, la desigualdad y la inequidad, para que todas las personas tengan mayor participación en la vida escolar y social.

Por lo anterior, como se ha dicho, es primordial el propósito de eliminar la exclusión social, cambiando las actitudes discriminatorias para hacer una sociedad más justa, integrada y equitativa.

A propósito del sentido de la inclusión, Ainscow (2003, pp.12-13) considera que la confusión sobre la definición de inclusión se presenta por las circunstancias locales, culturales e históricas, por lo cual, ha identificado cuatro elementos recurrentes que recomienda, y puedan funcionar para la labor de administradores, directivos de instituciones escolares, supervisores o profesores y profesoras, en su ejercicio educativo.

Estos cuatro elementos que la caracterizan son:

- **La inclusión es un proceso:** Se trata de la búsqueda constante de mejorar la manera de responder a la diversidad, aprendiendo a vivir con la diferencia y advertir el beneficio, pues las diferencias se pueden apreciar positivamente para fomentar el aprendizaje de entre niños y adultos. Por tanto, el proceso se refiere al *tiempo* que se requiere para aclarar las confusiones, contradicciones y alborotos, como factores que al saber comprender y conducir, llevarán a lograr cambios sostenibles.
- **La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes:** Se resalta que la *presencia* de la cual se habla es el lugar de enseñanza y la credibilidad de asistencias a las clases, así, ese lugar se relaciona con la *participación* y el *aprendizaje*, pues la *participación* es la calidad de sus experiencias dentro de la escuela, por lo tanto, ha de incluirse la opinión de los estudiantes, su bienestar personal y social. El éxito entonces es el resultado del *aprendizaje* de acuerdo al currículo de cada país y no exclusivamente el rendimiento en los exámenes estandarizados.
- **La inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras.** Las barreras¹⁵, concepto clave en este enfoque, son las que impiden la educación inclusiva, pues

¹⁵ Para Pabón (2012, p.127) las barreras para la inclusión son de tres tipos: 1. *De discriminación*, al apropiarse de determinados conocimientos, capacidades y habilidades, que pueden presentarse en el currículo y las maneras de clasificar y organizar el saber en el plan de estudio, o en las prácticas pedagógicas y en las formas de evaluación. 2. Las asociadas a la *participación, la comunicación y la interacción*, aunque el estudiante esté en la escuela, vive a diario la exclusión y el desconocimiento de sus posibilidades de contribución a la comunidad, son formas de exclusión invisibles. 3. Tienen que ver con el funcionamiento del sistema educativo, se considera entonces una *Discriminación institucional*, en donde las instituciones discriminan a las personas por su edad, género, discapacidad, clases, raza u orientación sexual, su historia y cualificación educativos.

son esas creencias y actitudes de las personas frente a este proceso, que se va formalizando en las culturas, políticas y prácticas escolares, y que, al interactuar se convierten en formas de exclusión, marginación o fracaso escolar. Por lo tanto, para mejorar la inclusión es necesario recoger toda la información necesaria de diversas fuentes, para identificar qué estudiantes experimentan estas barreras en la vida escolar, en donde se ubican y cuales son, para así, desarrollar *planes de mejora* en las políticas educativas y la innovación de prácticas. Unas de las propuestas que recuerdan las condiciones, procesos y prácticas escolares inclusivas es *El Index for Inclusión* de los profesores Booth y Ainscow en el año 2002.

- ***La inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar:*** Se trata de asumir la responsabilidad moral de asegurar que dichos grupos de mayor riesgo o en condiciones de vulnerabilidad, sean supervisados con atención y se adopten medidas para asegurar la presencia en la escuela, su participación y su éxito dentro del sistema educativo.

Ainscow (2003, pp.12-13)

Bajo esta perspectiva, se presentan las orientaciones y las conceptualizaciones más significativas posibilitan la implementación de la educación inclusiva, atendiendo que como proceso de cambios requiere de tiempo para superar los prejuicios e ideas ya instauradas e implementadas durante muchos años en la educación tradicional, también para conocer y acomodarse a la diversidad que se presentan en las escuelas, pues las condiciones de los estudiantes son muy variadas y poco conocidas para los docentes y demás profesionales relacionados a la educación.

Al mismo tiempo, el sistema y la comunidad académica vienen de un modelo de educación homogenizante en el que se piensa a los estudiantes como sujetos iguales, o al menos el propósito se encausa a que logren un nivel de competencias estandarizado, haciendo uso de la educación y reeducación para que sea posible. En tal perspectiva, todos los estudiantes tienen las mismas facultades para aprender y funcionar de igual forma, valorando su proceso a los extremos, el éxito o el fracaso, y como respuesta al último, se recurre la nivelación por medio de la reeducación, o a utilizar otros acompañamientos más especializados con terapeutas.

En este sentido, las expresiones que se manifiestan como barreras de la Educación Inclusiva, menciona Pabón, (2012) están “enraizadas en la cultura y en las prácticas institucionales hasta el punto que parecen como naturales o propias de la vida escolar.”. (p.127).

En consonancia con Vélez (2013) en cita de (Montoya, *et al*, s.f.) se menciona, desde la OEA, que:

“La discriminación, la rotulación, el etiquetamiento, la negación y el rechazo son actitudes en contra de la moral civil. La sobreprotección, la indiferencia, la conmisericordia, son comportamientos igualmente irrespetuosos del derecho a la diferencia, se originan en la ignorancia o miedo a lo desconocido. (OEA, 2002, p.18, como se citó en Vélez, 2013)

De esta forma, el desconocimiento y las ideas culturalmente instauradas acerca de las personas con discapacidad llevan a causar las barreras y las dificultades que se presentan en la inclusión, por lo cual se requiere de una mirada introspectiva para advertir los efectos que se causan en las personas y en la sociedad.

Por lo mismo, menciona Ainscow (2003) que resulta importante mantener el diálogo y la colaboración para el proceso de tomar decisiones que puedan resolver de mejor manera el tema de las diferencias de los estudiantes.

Otro evento que realiza el seguimiento y las acciones a estas políticas, se da con la conferencia *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*, en Ginebra, en el año 2008, en donde la UNESCO va a priorizar la relación conjunta entre la inclusión educativa y los objetivos del milenio, para lograr el propósito de todas las Naciones de alcanzar una *Educación para Todos*, concluyendo que, *la calidad de la educación es una educación inclusiva*, pues se encarga de custodiar la participación plena de todos los estudiantes, independientemente del sexo, situación económica o social, origen étnico o racial, geografía, necesidades especiales de aprendizaje, edad o religión. (Echeita y Ainscow, 2011).

Al siguiente año, en Santiago de Chile, se lleva a cabo la *Reunión Regional de Educación Inclusiva* de 2009, donde se analizan los avances y desafíos en América Latina, teniendo en cuenta las consideraciones del especialista de programa UNESCO-OIE Amadio (2009, como se citó en Payá, 2010), donde se piensa que el problema y desafío no está en la ausencia de leyes dentro del marco normativo y legal de los países, sino en la aplicación efectiva de las mismas.

Para el 2015 se crea la *Declaración de Incheon* (República de Corea) y *Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible ODS-4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos* (UNESCO, 2015), la cual presenta la visión¹⁶ de la educación hacia el 2030, a fin de movilizar a todos los países y también los asociados a alcanzar el *Objetivo de Desarrollo Sostenible* (ODS), proponiendo su coordinación, financiación y realización de seguimiento.

Posteriormente, se presenta el informe que evalúa el progreso de los objetivos y metas establecidos en la (ODS) sobre educación, llamado *Global Education Monitoring Report-Informe de Seguimiento a la Educación-GEM* (UNESCO, 2020), en donde se precisa que los desafíos sobre la Educación Inclusiva son estremecedores, pues las oportunidades siguen siendo desiguales y “Las barreras que impiden el acceso a una educación de calidad siguen siendo demasiado altas para demasiados educandos.”. (p.3). Así, antes de la pandemia 1 de cada 5 niños, adolescentes y jóvenes eran excluido totalmente de la educación, por la estigmatización, estereotipos y discriminación lo que representaba marginación en las aulas regulares.

A su vez, explica que “la falta de preparación para la enseñanza inclusiva puede ser el resultado de lagunas en los conocimientos de los docentes sobre pedagogía y otros aspectos de la inclusión.” (UNESCO, 2020, p.158). Así para su abordaje se requiere que el docente conozca técnicas, gestión del aula, participación de equipos multiprofesionales y métodos de evaluación del aprendizaje.¹⁷

De esta manera, la principal recomendación que deja el informe es que las esferas de la educación profundicen la comprensión acerca de la Educación Inclusiva para que todos los estudiantes sean incluidos superando prejuicios por su identidad, origen o aptitudes. A la vez, define las diferentes maneras de exclusión, las causas y las acciones para afrontarlas.

¹⁶ La visión se inspira en una concepción humanista de la educación y del desarrollo basada en los derechos humanos y la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica, y la responsabilidad y la rendición de cuentas compartidas. (UNESCO, 2015, p.5)

¹⁷ Del informe GEM (2020), también se presenta una nueva plataforma global en línea, Profiles Enhancing Education Reviews (PEER), la cual “...contiene una serie de perfiles de educación sobre las leyes y políticas de los países relacionadas con la inclusión y la educación para facilitar el aprendizaje entre pares y el diálogo regional.” Recuperado de <https://es.unesco.org/gem-report/LAC2020inclusion>

Se trata entonces de “...preparar el camino a sociedades más resilientes e igualitarias en el futuro.”. (UNESCO, 2020, p.3), considerando que la inclusión de estudiantes diversos en las aulas regulares previene la estigmatización, los estereotipos, la discriminación y la alienación. Custodiar este propósito requiere que las escuelas cuenten con recursos para tener el apoyo adecuado para adaptar los planes de estudios, capacitar a los docentes, desarrollar material de enseñanza apropiados.

De este informe, también se presenta el informe regional sobre inclusión y educación en América Latina y el Caribe (UNESCO, 2020), que reconoce, entre otras cosas, que el 95% de los países de la región se han formulado leyes acerca de la educación inclusiva enfocadas en las personas con discapacidad y otros porcentajes menores se dirigen a aspectos del género, minorías étnicas, pueblos indígenas y lengua, lo que ha generado una comprensión del concepto exclusivamente relacionado a la discapacidad y no a la diversidad; así también, está la falta de un currículo que contribuya a celebrar la diversidad de la sociedad y de cada una de las persona; muchos docentes no tienen la preparación idónea para la enseñanza inclusiva, y su indiferencia ante la tarea de enseñar a los estudiantes con discapacidad puede deberse a la falta de preparación y sensación de estar mal equipado para responder a las necesidades de sus estudiantes, en varios países como Chile, México Colombia y otros, los docentes expresan la necesidad de desarrollar competencias para la enseñanza a estudiantes con discapacidad.

Así, el informe plantea un análisis de las 8 dimensiones que engloban la migración, discapacidad, pueblos indígenas, población en contexto de encierro, ruralidad, género, diversidad sexual y pobreza en la región.

De este informe, se presentan algunas recomendaciones cómo: entender la educación inclusiva de forma más amplia en donde incluir sea a todos los estudiantes, independientemente de la identidad, origen o capacidad; compartir competencias y recursos; realizar consultas con comunidades y padres de familia; hacer que los sistemas inclusivos potencien el desarrollo de cada estudiante; preparar, empoderar y motivar a los docentes para enseñar a todos los estudiante con atención y respeto evitando asignar etiquetas que estigmaticen.

De esta manera, se propone con el informe que la inclusión en la educación sea entendida como un proceso que comprende medidas que asumen la diversidad, promueven el sentido de

pertenencia y parte de la creencia de que todas las personas tienen valor y potencial, a la vez que deben ser respetadas, independientemente de su origen, su capacidad o su identidad.

De esta manera, la política de Educación Inclusiva es la transformación de la educación hacia el reconocimiento y aceptación de la diversidad de las personas, por lo cual, estos estudiantes ya no han de adaptarse al sistema educativo, sino que el sistema ha de adaptarse a sus necesidades, generando acceso, asegurando la permanencia y la aplicación de ajustes necesarios para una educación posible a las poblaciones en desventaja, como las minorías raciales, étnicas, religiosas, o de discapacidad, entre otras, al sistema regular, el cual ha de reajustarse para atender dicha diversidad.

Se trata de un cambio de paradigma de la educación a nivel mundial con enfoque inclusivo que implica cambios desde las ideologías, metodologías, prácticas educativas y de evaluación, tradicionales, a otras alternativas que posibiliten la educación en un mismo espacio de estudiantes diversos desde la capacidad de cada uno. Tal como señala Camargo (2018, como se citó en Arnaiz, 1997), “La inclusión, por su parte, hace referencia a la acogida de dichas personas en circunstancias particulares, pero en condiciones de equidad.” (p.182). Así, este periodo conformaría el modelo de la *Inclusión*.

Señalan Echeita y Ainscow (2011) que, al ser un proceso solo ha de tratar de afrontar a las situaciones con la mayor colaboración y conversaciones posibles, pues si se impide afrontar estas situaciones de manera compartida, como no hacer parte de la toma de decisiones a los padres de familia de los estudiantes, se cae otra vez en la barrera que no posibilita el proceso hacia las prácticas inclusivas. Igualmente, otra barrera es la perspectiva de la evaluación como rendimiento escolar, que malentende el éxito del mismo, por lo cual se requiere de crear evidencias apropiadas para valorar lo que se puede medir, y no medir lo que se valora. (p.10).

De tal consideración a tener en cuenta, también se une la actitud del docente, la cual se relaciona con su actuar frente al entorno, sus emociones y posición afectiva del mismo, sus sentimientos, preocupaciones, etc., y los conocimientos y creencias que tiene de la situación de su contexto. (Fishbein y Ajzen, 1975, como se citaron en Vélez, 2013).

Así las cosas, para Payá (2010), se apunta a flexibilizar y adaptar el currículo fomentando el enfoque inclusivo a los actores educativos, para garantizar el equilibrio entre lo común y lo

diversificado. Algunos países respaldan la introducción de nuevos contenidos como formación ciudadana, alfabetización, entre otros; y otros países prefieren optar por currículos por competencias.

Así también, se ha considerado la capacitación de docentes, los sistemas de apoyo de asistencias múltiples como salud, transporte, alimentación, materiales escolares, becas, asistencia psicopedagógica y unidades de orientación y bienestar estudiantil. (OREALC/UNESCO, 2008, como se citó en Payá, 2010).

De este modo, las disposiciones de los organismos internacionales para transformar el sistema educativo con un enfoque inclusivo, se extienden hacia Colombia y se inicia la formulación de políticas educativas para la educación inclusiva, que se expondrán a continuación.

1.2.1 Políticas de Educación Inclusiva en el contexto colombiano

En este contexto, en la década de los 90, se ampara la Educación Inclusiva en su marco legal desde la *Constitución Política (1991)*, cuando refiere que la educación es un derecho de todas las personas (Art. 67); fundamentalmente para los niños (Art. 44), y refiere además que "...la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales, son obligaciones especiales del Estado. (Art. 68). Por tanto, se concibe una visión educativa sin discriminación alguna.

Para ese momento, según Vélez (2013) se presenta en la Constitución las consideraciones del Primer Encuentro Nacional de Educación Especial sostenida en 1985, con la decisión del MEN de que las personas con discapacidad y sus familias fueran miembros activos en las decisiones frente a su atención.

Luego en 1994, se crea la Ley 115, o también conocida como *Ley General de Educación*, que reafirma esta visión integradora de la educación en la diversidad y la diferencia de raza, sexo, color, religión, discapacidad y otros elementos de la variada población colombiana en su Art. 1, el cual expone que:

De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, define y desarrolla la organización y la prestación de la educación formal en sus niveles preescolar, básica (primaria y secundaria) y media, no formal e informal, dirigida a niños y jóvenes en edad escolar, a adultos, a campesinos, a grupos étnicos, a personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas, con capacidades excepcionales, y a personas que requieran rehabilitación social. (MEN, 1994).

Así mismo, plantea en su Art. 46 la integración con el servicio educativo, en donde las instituciones educativas han de organizar acciones pedagógicas y terapéuticas que permitan el proceso de integración académica y social de estas personas.

En adelante se presentan varias normativas al respecto de la atención educativa a los menores con vulnerabilidad, en las que se resaltan las que se consideran más notables.

Con el Decreto 2247 de 1997 se ha establecido que, el ingreso a preescolar no requiere de exámenes de ingreso, y tampoco se debe considerar distinciones de raza, sexo, religión, discapacidad y otras, bajo un currículo lúdico-pedagógico con actividades que integren el desarrollo corporal, cognitivo, afectivo, comunicativo, ético, estético, actitudinal y valorativo; teniendo en cuenta los ritmos de aprendizaje y las necesidades particulares. (UNESCO, 2007).

Del mismo modo, el documento de *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables* (MEN, 2005) plantea la atención educativa a poblaciones vulnerables¹⁸ sin distinción de raza, etnia, necesidades educativas especiales, afectadas por la violencia, en riesgo social, entre otros, desde el grado preescolar hasta la educación media y superior, en instituciones de educación formal y comunitaria con los apoyos pedagógicos requeridos.

En esta década, se va transformando la educación ante la atención a la diferencia, como la discapacidad, que según Vélez (2013), dando cumplimiento a dichas normativas, se va cambiando la educación especial a la *Integración*, especialmente siguiendo la Ley 115 en donde el MEN en el 2006 debe asegurar que los estudiantes con esta condición y sus familia tengan acceso a la oferta educativa que quieran elegir, así puedan acceder a todos los niveles educativos de instituciones regulares, promoviendo el respeto a la diferencia, que reciban ayudas técnicas, pedagógicas y materiales, diseñar estándares de calidad para instituciones públicas y privadas y garantizar la expedición de certificados oficiales, formar a los docentes, entre otros.

Siguiendo la construcción de normativas, se crea la Ley 1346 (2009), con la que se aprueba la *Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad* de 2006, estableciendo que, el Estado reconoce el derecho de las personas con discapacidad a la educación para “hacer efectivo

¹⁸ Se identifica que las **poblaciones vulnerables** son, las personas que se encuentran en mayor medida expuestos a la exclusión, la pobreza y los efectos de la inequidad y la violencia de todo orden. (MEN, 2005)

este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidad” (Art. 24), asegurando un sistema de educación inclusivo y la enseñanza a lo largo de la vida, a fin de:

- a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana;
- b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas;
- c) Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre. (Art. 24)

Congreso de la República de Colombia (2009)

Por lo tanto, la inclusión empieza a tomarse como el ingreso de las personas con discapacidad a las escuelas para fortalecer y potenciar su desarrollo, habilidades y capacidades para que alcancen una mayor participación social.

Más adelante, se va considerando la necesidad de apoyos para hacer posible la inclusión y se crea el Decreto 366 de 2009, que reglamenta el apoyo pedagógico para la atención de estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Sin embargo, la inclusión alcanza mayor fuerza con la Ley 1618 de 2013, con participación del *Instituto Nacional para Ciegos (INCI)*¹⁹, que instaura los lineamientos para garantizar los derechos de las personas con discapacidad y las responsabilidades de las instituciones educativas, entidades territoriales y el Ministerio de Educación Nacional-MEN (2009), señalando bajo el término de *Inclusión social*, que la inclusión:

” Es un proceso que asegura que todas las personas tengan las mismas oportunidades, y la posibilidad real y efectiva de acceder, participar, relacionarse y disfrutar de un bien, servicio o ambiente, junto con los demás ciudadanos, sin ninguna limitación o restricción por motivo de

¹⁹ El Instituto Nacional para Ciegos -INCI es una entidad de carácter técnico asesor que brinda servicios de asistencia técnica y asesoría a las demás entidades que a nivel nacional, territorial y local tienen a cargo la atención de personas con discapacidad visual en el país, está adscrita al Ministerio de Educación. Fue creada mediante Decreto 1955 del 15 de julio de 1955.

Desde su creación el INCI trabaja para garantizar los derechos de los colombianos ciegos y con baja visión en términos de inclusión social, educativa, económica, política y cultural. Recuperado de <https://www.inci.gov.co/>

discapacidad, mediante acciones concretas que ayuden a mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad.” (p.2)²⁰

De esta manera, se empieza a hablar de una educación inclusiva, que pretende no solo el acceso de esta población a las escuelas regulares, sino que también se deben hacer modificaciones a la educación misma, generando apoyos necesarios para que se desarrollen las capacidades de estas personas para alcanzar mayor autonomía para su participación en la sociedad.

Por lo anterior, el MEN se encarga de establecer las políticas y reglamentos para la atención educativa a la población con *Necesidades Educativas Especiales* (NEE)²¹, promoviendo el acceso y la permanencia educativa con calidad y enfoque de Inclusión en el contexto educativo.

Las NEE se acuñan en el informe de la Comisión Warnock en 1978, para referir la necesidad de implementar prestaciones educativas especiales a estudiantes que las requieren, como proveer medios especiales de acceso al currículo, recursos, modificación de técnicas de enseñanza especializadas, preparación de un currículo especial o modificado, y advertir la estructura social y clima emocional del contexto educativo. (Cama, 2017, como se citó en Carrión y Santos, 2019).

De acuerdo con Luengas (2002), las NEE son el

“momento en que se presenta una deficiencia ya sea física, intelectual, emocional, social o combinación de estas, que afecta el aprendizaje a tal punto que es necesario adaptar las condiciones del aprendizaje especialmente para que el estudiante sea educado de manera apropiada.

Surgen así dos tipos de necesidades educativas especiales:

Transitorias: Son problemas de aprendizaje que se presentan durante un periodo de su escolarización que demandan una atención específica y mayores recursos educativos.

Permanentes: Dentro de esta categoría se encuentran las deficiencias visuales (ceguera), deficiencias auditivas (sordera), deficiencias motoras (parálisis cerebral), retardo mental, autismo, entre otras”. (Luengas, 2002, como se citó en Parra, 2009, pp. 15-16)

²⁰Documento recuperado de <https://discapacidadcolombia.com/phocadownloadpap/LEGISLACION/LEY%20ESTATUTARIA%201618%20DE%202013.pdf>

²¹ Booth y Ainscow (2011), sugieren que se reemplace el enfoque de NEE por “Barreras al aprendizaje y a la participación”, pues la idea de las NEE conlleva a intervenciones individuales que pueden ser limitante, pues se entiende que la deficiencia es la causa principal y no se advierten las barreras que existen en el contexto o sistemas en donde se desarrolla y aprende el estudiante, así, “Este enfoque de las “necesidades educativas especiales” nos fuerza a ver a estos estudiantes a través solamente de la lente de sus “deficiencias”, más que a tener una visión integral de los mismo e invisibiliza el hecho de que pueden estar siendo objeto de una serie de presiones segregadoras o excluyentes.” (p.45)

En este sentido, se entiende que las NEE no son exclusivas a las personas con discapacidad, sino que también atañen a cualquier estudiante que tenga dificultades de aprendizaje por diversas causas, ya sean sociales, de salud, emocionales o mentales, entre otros.

El concepto de NEE, afirma Vélez (2013), aparece como propuesta para eliminar conceptos negativos relacionados a la deficiencia de las personas, siendo más una estrategia positiva para comprender el aprendizaje de los estudiantes y elevar la cultura de la diversidad.

Posteriormente, se crea el Decreto 1421 del MEN (2017), el cual “reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad” (p.1). De esta manera, se “...reglamenta la ruta, el esquema y las condiciones para la atención educativa a la población con discapacidad...”. (p.3). Se trata de garantizar la calidad de la educación y las condiciones de equidad, en cumplimiento con las disposiciones de la Ley 1618 de 2013.

De este modo, en el Decreto se define la Educación Inclusiva como:

un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo. (MEN, 2017)

En este sentido, la inclusión de las personas con discapacidad debe ser vista como un reconocimiento a la diversidad de las personas, en las que se debe valorar, apoyar y posibilitar el desarrollo, los aprendizajes y participación social, evitando la discriminación.

Así, el Decreto dispone la implementación progresiva en las entidades territoriales y colegios públicos y privados, en un periodo de cinco (5) años, para que se avance en el cumplimiento de las disposiciones. Por lo tanto, establece cinco aspectos: acceso sin barreras, permanencia y proceso educativo de calidad, oferta educativa pertinente y plan progresivo de implementación; esto, busca mejorar la educación para esta población, en concordancia con la línea de hacer a *Colombia el país mejor educado en 2025*.

Para lograr este propósito, presenta los conceptos que se han de tener en cuenta para orientar la implementación de la EI, algunos de estos son:

Acciones afirmativas. Entendidas como políticas, medidas o acciones para favorecer a las personas o grupos con discapacidad a fin de erradicar o disminuir las desigualdades y barreras actitudinales, sociales, culturales, entre otras.

Ajustes razonables. Son las “acciones, adaptaciones, estrategias, apoyos, recursos o modificaciones necesarias y adecuadas del sistema educativo y la gestión escolar, basadas en necesidades específicas de cada estudiante, que persisten a pesar de que se incorpore el Diseño Universal de los Aprendizajes...” (MEN, 2017, p.4). Se trata de garantizar que logren desenvolverse con la mayor autonomía posible en su contexto social. Así, estos ajustes pueden ser materiales e inmateriales en donde su realización no tiene que depender del diagnóstico médico de deficiencia, sino de las barreras visibles e invisibles que se adviertan y que impidan el goce del derecho a la educación. “Son razonables cuando resultan pertinentes, eficaces, facilitan la participación, generan satisfacción y eliminan la exclusión.” (p.5).

Currículo flexible. Este refiere a mantener los mismos objetivos generales para todos los estudiantes, generando diferentes oportunidades de acceder a ellos, adecuando la enseñanza desde la diversidad social, cultural, de estilos de aprendizaje para que todos tengan la oportunidad de aprender y participar.

Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). Se refiere al diseño de productos, entornos, programas y servicios que todas las personas puedan utilizar de manera general, sin diferenciación particular, es decir, en las escuelas se trata de los entornos, programas, currículos y servicios educativos elaborados para hacer accesibles y significativas las experiencias de aprendizaje para que todos los estudiantes desde el reconocimiento y valor a la individualidad. Se propone facilitar un diseño curricular para todos los estudiantes, a través de objetivos, métodos, materiales, apoyos y evaluaciones pensados y adecuados a sus capacidades y realidades, al igual, el diseño no excluye las ayudas técnicas para situaciones particulares de las personas con discapacidad, cuando se requiera.

(MEN, 2017)

De esta manera, estas concepciones establecen las condiciones de cambio al proceso pedagógico en acciones, métodos, materiales, apoyos y la forma de evaluar, cambios que deben entenderse desde la flexibilización de las mismas, de acuerdo a las características y capacidades particulares del estudiante inclusivo.

Así, el DUA, que, para Figueroa, Ospina y Tuberquia (2019), busca fomentar procesos pedagógicos para todas las personas flexibilizando el currículo para que se ajuste a los ritmos, estilos y necesidades particulares, para que no existan desventajas hacia los más vulnerables, compone tres estilos de aprendizaje: *auditivo, kinestésico y visual*, y a su vez presenta tres principios en los procesos de aprendizaje: *el qué, el cómo y el porqué del aprendizaje*. Con esto, se trata no de separar contenidos o grupos de personas por su condición, para que así puedan participar todos de acuerdo a sus posibilidades.

Continuando con los autores, afirman que algunos ejercicios pedagógicos en el DUA, siguiendo los dispositivos básicos de aprendizaje, son: Atención y concentración, Motivación, Memoria, Habitación²² y el *Plan Individual de Ajustes Razonables* (PIAR).

Este último ejercicio, el PIAR, se establece igualmente en el Decreto 1421 como una herramienta que recoge la información necesaria del estudiante para ajustar el currículo, y adecuarlo a las capacidades de los estudiantes con discapacidad, de esta manera, lo refiere como una:

herramienta utilizada para garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, basados en la valoración pedagógica y social, que incluye los apoyos y ajustes razonables requeridos, entre ellos los curriculares, de infraestructura y todos los demás necesarios para garantizar el aprendizaje, la participación, permanencia y promoción.” (pp.5-6).

En consecuencia, el PIAR se desarrolla durante el año académico y contiene algunos aspectos:

- i) descripción del contexto general del estudiante dentro y fuera de la escuela, ii) valoración pedagógica; iii) informes de profesionales de la salud, iv) objetivos y metas de aprendizaje, v) ajustes curriculares, didácticos, evaluativos y metodológicos necesarios, vi)

²² La Habitación comprende prácticas de aula como: Autoconfianza, Motivación, Núcleos de interés, Darle protagonismo, Comunicación efectiva y asertiva, reglas de clases visibles, pausas activas, material didáctico, trabajo por proyectos y el trabajo cooperativo. (Figueroa, *et al*, 2019)

recursos físicos, tecnológicos y didácticos, para el proceso de aprendizaje y la participación del estudiante; entre otros,

Decreto 1421 (MEN, 2017, p.12).

En este sentido, el PIAR recoge la información pertinente en todos los aspectos del sujeto para que los docentes puedan advertir las capacidades y dificultades que intervienen en el proceso de aprendizaje, y así, emplear las estrategias necesarias la flexibilización curricular y las acciones de cambio en la práctica pedagógica, que permitan posibilitar el aprendizaje.

Para efectuar estos cambios, el Decreto dispone que los profesores de aula cuenten con la colaboración de los *docentes líderes de apoyo* y *docentes de apoyo pedagógico*, que tienen experiencia con la discapacidad, permitiéndoles orientar la labor pedagógica en el aula regular, asesorando, capacitando, construyendo con los docentes de aula las estrategias, acciones y metas para la implementación de los PIAR.

Así, cada docente presenta unas funciones específicas así:

Docentes de aula: Tienen una asignación académica que desarrollan por medio de asignaturas y actividades curriculares en las áreas obligatorias y optativas establecidas en el plan de estudios.

Docentes líderes de apoyo: Se encargan de desarrollar su actividad académica a través de proyectos pedagógicos y actividades de apoyo para la formación integral de los estudiantes en relación con la orientación y convivencia escolar, el fortalecimiento de competencias matemáticas, comunicativas y científicas.

Docentes de apoyo pedagógico: Su función principal es acompañar pedagógicamente a los docentes de aula, para fortalecer los procesos de educación inclusiva a través del diseño, acompañamiento a la implementación y seguimiento a los PIAR y su articulación con la planeación pedagógica y el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI); a su vez, también orientan la consolidación y refrendación del Informe Anual de proceso pedagógico o de competencias; el trabajo con familias; la sensibilización y formación de docentes y los ajustes institucionales para garantizar la atención pertinente a esta población.

(MEN, 2017, pp.17-18)

De esta manera, estos apoyos y acompañamientos profesionales permiten a los docentes de aula, que no cuentan con la formación, ni la experiencia en la dinámica de enseñar a estudiantes regulares e inclusivos en un mismo espacio, servirse de una orientación frente a la inclusión, a las condiciones de los estudiantes y a aspectos pedagógicos de la educación especial, para poder abordar el proceso educativo de sus estudiantes inclusivos.

Otras consideraciones que expone el Decreto (MEN, 2017) son los principios por los que debe regirse la Educación inclusiva, como lo son: *calidad, diversidad, pertinencia, participación, equidad e interculturalidad*, establecidos por la Ley 1618 de 2013.

Dichos principios y su definición, según el MEN (2013) son:

Calidad: En su generalidad es la condición ideal de mejorar continuamente la educación en sus diferentes niveles. Este concepto es dinámico y su significado depende del contexto. Se relaciona con el desarrollo integral de la persona en la sociedad. No debe compararse con competitividad, sino que es el atributo que responde a la pregunta ¿dónde debe estar la calidad?, que Giraldo, Abad y Diaz (s.f, como se citaron en Congreso de la República de Colombia, 2013) debe estar primero en las personas, su forma de ser, de actuar, pensar, relacionarse, debe estar en los insumos, en el proceso del quehacer humano, productos, infraestructura, procedimientos, técnicas pedagógicas, estrategias metodológicas, currículos y la evaluación, como herramientas del docente, el ser humano, para desarrollar su labor para que los resultados se den en el mejoramiento personal y en beneficio, progreso y satisfacción social.

Diversidad: ha de ser entendida como una característica propia del ser humano, que al ser todos diversos no se valora la diversidad como patología de las diferencias humanas con clasificaciones subjetivas entre lo normal y lo anormal. No obstante, es importante aclarar que se trata aquí de rescatar la riqueza de la identidad y particularidad de los estudiantes que, por motivos de orden social, económico, político, cultural, lingüístico, físico y geográfico, necesitan una protección especial.

Pertinencia: Responder a las necesidades del medio, transformando el contexto en el que opera, con una enseñanza centrada no solo en procedimientos sino en fundamentos.

Participación: se relaciona a lo importante que es ser tenido en cuenta por cómo se es, a que se valore, dentro de un grupo social, según Ainscow (s.f, como se citó en Congreso de la República de Colombia, 2013), es la experiencia compartida y convenios que se dan en la interacción con otros en una comunidad.

Equidad: reconocimiento de la diversidad de los estudiantes, da a cada uno lo que necesita en su particularidad, de acuerdo a las necesidades individuales de orden social, económico, político, cultural, lingüístico, físico y geográfico, más allá de asistirlo. Incluye dar acceso sin problemas. A diferencia de la igualdad, la equidad implica identificar la desigualdad para conseguir igualdad.

Interculturalidad: relaciones de diversos grupos culturales que llevan a un proceso dialéctico de transformación, interacción, diálogo y aprendizaje de saberes culturales dentro del respeto. Es reconocer que se aprende del que es diferente y lo que favorece esa diversidad social.

En consecuencia, la Educación inclusiva debe estar orientada a propósitos de reconocer en las escuelas regulares, la diversidad de sus estudiantes que, por la cultura, el lenguaje, la geografía, la economía, entre otras, son particulares y diferentes en su aprendizaje. Especialmente, se dirige a aquellos estudiantes con mayor dificultad en su aprendizaje al ser medidos bajo las mismas condiciones que los compañeros, sin reparar en las diferencias, ocasionando una desventaja que los lleva a la desescolarización y al aislamiento de varios contextos sociales. Esto, pone en duda la calidad educativa, pues la misma debe asegurarse a todos sin discriminación alguna, expresada en el acceso a las escuelas regulares, en prácticas pedagógicas y evaluativas adecuadas y ajustadas a las necesidades y a las capacidades, para que se promueva la equidad en una mayor participación con oportunidades de alcanzar logros en su contexto social.

Ahora bien, frente a la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, el Decreto 1421 dispone que, en el *ámbito internacional*, el Estado ha de promover la participación de los estudiantes con pruebas que demuestren la calidad frente a los estándares internacionales; en el *ámbito Nacional*, el MEN y el ICFES, se implementarán pruebas para monitorear la calidad de la educación de los colegios con base en los estándares básicos, por lo cual, el ICFES ha de realizar ajustes como a). diseñar formatos posibles con ajustes razonables, b). confirmar el tipo de adaptación de la prueba con el estudiante, para el diseño y administración del examen. c).

Garantizar la inscripción y la presentación de las pruebas de Estado de dichos estudiantes, respondiendo al tipo de discapacidad reportada; y en el ámbito institucional, será un “proceso permanente y objetivo para valorar el nivel de desempeño de los estudiantes.”. (MEN, 2017, p.16)

Así, para la promoción escolar de estos estudiantes, se decreta, que sean los colegios los que determinen los criterios de promoción de acuerdo al Sistema de Evaluación- SIE, garantizando que continúen su proceso formativo en caso de no ser promovidos, de allí, que a través del PIAR, al finalizar el año académico se anexa un informe de proceso pedagógico para los estudiantes de preescolar, y de competencias para los estudiantes de básica y media.

Por su parte, la Secretaría de Educación del Distrito-SED (2018)²³, plantea manejar para la educación inclusiva, ejes como *flexibilidad e innovación*, que pretende abarcar no solo cambios al plan de estudios sino que también la vida escolar, las relaciones entre estudiantes, entre profesores y entre profesores y estudiantes, a su vez, diversificar los contenidos, los métodos pedagógicos, los tiempos (calendario, horarios, tiempo de trabajo en equipos, etc., espacios de y fuera de la escuela, esto debido a que el aula tradicional habitual se muestra incapaz de gestionar adecuadamente la diversidad de interacciones, conocimientos y saberes que reconozca que la escuela debe adaptarse al estudiante y no al revés; Otro eje es *Reflexividad y retroalimentación*, que resalta el no flexibilizar e innovar sin un propósito claro, se trata de transformar la escuela y el sistema educativo distrital desde el proceso reflexivo de los involucrados de estas transformaciones, lo que implica a ajustar los sistemas de información²⁴, de evaluación y de indicadores que midan lo que se valora en el lineamiento, es decir, el acceso y permanencia (presencia), la participación y el progreso del estudiante, especialmente a los más excluidos o que no logran las metas, por ello, la reflexividad y la retroalimentación.

De este modo, se puede decir que, se han propuesto criterios como flexibilización, innovación, reflexividad y retroalimentación para implementar en los procesos pedagógicos, que

²³ La SED (2018), resalta el aumento de la matrícula de 13.158 a 16.251 entre los años 2016 y 2017 a estudiantes con discapacidad, de las cuales, la de mayor atención ha sido la discapacidad cognitiva. Por lo tanto, el distrito propone centrarse en la presencia (acceso y permanencia), la participación efectiva e integral en la vida escolar y avance en la formación y aprendizajes de los estudiantes, en donde se valore su diversidad por medio de los enfoques diferencial e interseccional que evitan la exclusión de grupos.

²⁴ “Los sistemas de información deben recoger datos cualitativos y cuantitativos que incorporen las percepciones de estudiantes, docentes, administrativos, directivos y familias que la requieran para mejorar sus prácticas y eliminar barreras.” (SED, 2018, p. 41)

incluyen la evaluación escolar de los estudiantes inclusivos desde la perspectiva de diversidad (no solo la discapacidad), para así hacer efectivo la educación inclusiva.

Por parte del Instituto Nacional para Ciegos-INCI (2019), el director Carlos Parra Dussan, mencionando el Foro Internacional de Inclusión y Equidad en la Educación del 2019 en Cali, afirma que el Decreto 1421 de 2017 cubre al Art. 11 de la Ley 1618 de 2013, en donde el MEN "...fomenta el acceso y la permanencia educativa con calidad para las personas con discapacidad, garantizando la educación inclusiva.". Se trata de enfocar la perspectiva pedagógica, en donde se abra la mirada a conocer cuáles son las potencialidades del estudiante y cuales sus particularidades para ajustar el proceso de enseñanza y aprendizaje y eliminar, la idea de dirigirse a cuál es la discapacidad del estudiante, o qué no puede hacer.

Para el INCI, se pretende que todos los estudiantes con discapacidad participen y logren aprender con pares de su misma edad y los mismos espacios y actividades, por lo cual los docentes deben realizar cambios y adecuaciones con ayuda del docente de apoyo. En este sentido, el propósito es fortalecer la educación inclusiva de la población con discapacidad en todo el país, cumpliendo la LEY 1618 y ajustándose a la Convención de Discapacidad de la ONU. (INCI, 2019).

En concordancia, Díaz, Bravo y Sierra (2020) mencionan que el Decreto 1421 presenta oportunidades, pero también retos como formular un acompañamiento efectivo en la implementación de los lineamientos del decreto teniendo en cuenta las particularidades de cada institución educativa.

En síntesis, el Decreto 1421 de 2017 es la normativa que deben cumplir todos los colegios públicos y privados a nivel nacional, para implementar la educación inclusiva en sus establecimientos, abarcando en lo posible los sustentos, procesos y metodologías para ser llevado a cabo. Por lo mismo, es importante que toda la comunidad académica lo conozca, a fin de tener una misma información para socializar, debatir, proponer y evaluar, alimentándose al mismo tiempo, de otros referentes, planteamientos y propuestas que sirvan para construir una posición amplia y clara de su significado y sentido.

Así las cosas, la educación inclusiva, pese a que el Decreto la especifique a los estudiantes con discapacidad, puede entenderse en un sentido más amplio como las acciones para atender las dificultades en el aprendizaje de todos los estudiantes, entendiendo que no es un asunto que solo

involucra al estudiante, sino que también tiene que ver en su relación con el entorno, pues como señala Vygotsky (1988, como se citó en Arriaga, 2015) es necesario “reconocer que el hecho de que el estudiante no aprenda, no depende sólo de él, sino del grado en que las contribuciones del profesor se ajusten al nivel que muestra en cada tarea de aprendizaje” (p.3), de este modo, si se ajustan adecuadamente las acciones, metodologías y prácticas educativas, los estudiantes lograrán aprender y avanzar, independientemente de cuál sea su nivel, sin embargo, si dichos ajustes no se realizan teniendo en cuenta la capacidad del estudiante y la dedicación del docente en implementar estrategias, el efecto será una desarticulación en el proceso de aprendizaje.

Por su parte O’Hanlon (2009) también considera que la práctica inclusiva requiere de procesos democráticos y contextualizados con debates y acciones reflexivas para avanzar en la práctica inclusiva, pues se necesita problematizar más que solucionar para advertir cómo se estructuró la situación, al tiempo exponer abiertamente los problemas y limitaciones de los propósitos y la calidad, para debatirse, lo que genera un medio democrático para compartir y reconocer las preocupaciones morales relacionadas con conceptos como equidad o inclusión.

Según las recomendaciones de expertos (MEN, 2017), todos los colegios deben apropiarse la perspectiva de educación inclusiva y hacerla efectiva con la comunidad educativa; es fundamental que los docentes conozcan los perfiles de funcionamiento cognitivo, social y emocional de los estudiantes con discapacidad y sus necesidades educativas; la escuela debe tener una mirada pedagógica y no clínica del estudiante con discapacidad, identificando sus capacidades, destrezas y limitaciones para promover el desarrollo de habilidades como adquirir conocimientos, tener capacidades intelectual, sociales, comunicativa y emocionales para desenvolverse socialmente; comprender que el diagnóstico del estudiante es solo un insumo de muchos otros, por lo cual los docentes y escuelas no pueden detenerse y esperar o depender de esta herramienta para actuar.

Finalmente, Díaz, Bravo y Sierra (2020) reconocen que, cuando los docentes comprenden que la Educación Inclusiva como una oportunidad de inclusión social, las prácticas son más efectivas que cuando se siente una obligación a realizar cambios en la práctica desconociendo el sentido, como imposiciones descontextualizadas, y logre, en cambio, entenderse más como una educación que promueve la igualdad social y los derechos en donde todos somos iguales, y no una educación dirigida a estudiantes con limitaciones físicas, sensoriales y cognitivas en un aula regular, enfocándose en la discapacidad. Se trata de abordar una visión con autores contemporáneos sobre

las prácticas educativas inclusivas y el modelo de atención social de derechos, que resultan de las correcciones de prácticas exclusivas y segregadoras anteriores.

De lo anterior, se puede decir que las adecuaciones a las prácticas educativas y evaluativas, metodologías, acciones pedagógicas, flexibilizaciones curriculares, entre otros, van en conjunto con las diferencias de los estudiantes en sus aprendizajes, ritmos, estilos, capacidades, habilidades y diversidad, y esto a su vez, permite el progreso en los procesos de aprendizaje de los estudiantes en el marco de la Educación Inclusiva y regular. Por tanto, el no tomar en cuenta estos cambios y ajustes, inciden y repercuten en el rendimiento académico de los estudiantes, la promoción de grados, además de la desmotivación de los estudiantes y posibles aumentos en la deserción escolar.

Esta clase de efectos en los colegios implican, puede decirse, ineficiencia, poca efectividad y calidad de la educación. Esto conlleva a la necesidad de replantear las construcciones ideológicas alrededor de la educación y acoger aquellas alternativas que permitan dar respuesta a las demandas de las diversas situaciones que se dan en la escuela, especialmente con el actual enfoque de Educación Inclusiva, que reclama con urgencia este cambio, teniendo en cuenta que resalta la diversidad de los sujetos, y la irremediable adaptación del sistema educativo para hacer posible su educación.

Entre esta diversidad de estudiantes, se destaca a una población en especial por ser más vulnerable y excluida en las escuelas y aulas regulares, es decir, la población con Discapacidad Intelectual, dado la dificultad en su aprendizaje en el currículo del sistema educativo regular.

Por este motivo, el siguiente capítulo pretende abordar las conceptualizaciones de la Discapacidad Intelectual, condición objeto de este trabajo investigativo, que ha significado la necesidad de profundos cambios en la práctica pedagógica de los docentes, el mismo sistema educativo y la sociedad. Así que, la labor empieza por conocer las concepciones y las ideologías que se desarrollan alrededor de la Discapacidad Intelectual, para comprenderla y así, permita desarrollar acciones que favorezcan la educación de estos estudiantes.

II. RETRASO MENTAL Y DISCAPACIDAD INTELECTUAL. CONCEPTUALIZACIONES Y MODELOS DE COMPRENSIÓN. DE LA DEPENDENCIA HACIA LA AUTONOMÍA

Con el ingreso de estudiantes con discapacidad al sistema educativo regular, aparece también la emergencia de replantear la visión, conceptualización, enfoque y abordaje de esta población, al ser aspectos que conllevan efectos en el actuar de la comunidad educativa sobre el estudiante y sobre la construcción de ese sujeto en la sociedad.

De esta manera, este capítulo presenta en primer lugar las conceptualizaciones dadas a la discapacidad, para luego acercar estas comprensiones a la actual Discapacidad Intelectual (DI), desde dos modelos en que se comprende su evolución en el paso del *Modelo Médico-Individual* al *Modelo Social de la Discapacidad*.

Es así como, se describen las conceptualizaciones dadas al *Retraso Mental*, y *Discapacidad Intelectual* y sus sentidos desde los modelos *Médico-Individual* y *Modelo Social de la Discapacidad*, con el fin de dar cuenta de los efectos que conlleva para la persona en condición de discapacidad intelectual, en cuanto a su posición como sujeto, especialmente para el escenario educativo y de inclusión. A partir de ello, se presenta otro término, el de *debilidad mental*, propuesto por el psicoanálisis en los años 60, considerando que dicha perspectiva se aleja de la comprensión de la deficiencia cognitiva para acercarse a lo que se afecta en lo psicológico de estas personas, y así, poder acercarse a las intenciones del modelo Social de la Discapacidad en cuanto llegar a comprensiones más hacia el lado del sujeto que hacía su condición intelectual. Esto, se ha considerado, a fin de advertir otras formas de accionar que sirva a la práctica profesional del docente y favorezca a los estudiantes con discapacidad intelectual.

2.1. Concepciones de Discapacidad: Retraso Mental y Discapacidad Intelectual.

A continuación, se presentan las concepciones dadas al término de *Discapacidad*, desde organismos internacionales y nacionales, para luego articularlas con los modelos *Médico-Individual* y *Social de la Discapacidad*, al ser dos enfoques en donde se construyen y se comprenden los términos de *Retraso Mental*, *Discapacidad Intelectual* y *Debilidad Mental*.

Lo anterior, tiene el propósito de conocer el contexto en el que se ocasionan dichos términos, los motivos que llevaron al cambio de denominaciones, las significaciones que cada uno

plantea para ser entendido en los campos médico, social y educativo, y, los efectos que causan al sujeto con esta condición en su relación social.

Es así como, en el *Informe Mundial de la Discapacidad* de la Organización Mundial de la Salud (OMS) y el Grupo del Banco Mundial (BM) (2011), siguiendo las concepciones de la - *Clasificación Estadística Internacional de enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud*- (CIF), señala que:

El término genérico <<discapacidad>> abarca todas las deficiencias, las limitaciones para realizar actividades y las restricciones de participación, y se refiere a los aspectos negativos de la interacción entre una persona (que tiene una condición de salud) y los factores contextuales de esa persona (factores ambientales y personales) (19). (p.4).

Así mismo, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD)²⁵, reconoce que, la discapacidad es un <<concepto que evoluciona>>, pero también destaca que la discapacidad <<resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras de vida a la actitud y el entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con los demás>>.

A su vez, la CIF, agrupa en tres categorías el funcionamiento humano, al referirse a la discapacidad, señalando que:

Deficiencias: Son problemas en la función corporal o alteraciones en la estructura corporal; por ejemplo, parálisis o ceguera. **Limitaciones de la actividad:** Son dificultades para realizar actividades: por ejemplo, caminar o comer. **Restricciones de participación:** Son problemas para participar en cualquier ámbito de la vida; por ejemplo, ser objeto de discriminación a la hora de conseguir empleo o transporte. (como se citó en el Informe Mundial de la Discapacidad. (2011, P.5).

De lo anterior, cabe resaltar que, existe la posibilidad de encontrar estas categorías no solo una sino las tres en un mismo sujeto; pues algunas personas pueden presentar una discapacidad corporal y/o de dificultad para las actividades, además de una discapacidad intelectual -en la cual se ahondará más adelante-, que puede ubicarse dentro de la categoría de las restricciones.

Ahora bien, para la CIF no hay distinción “...entre el tipo y causa de discapacidad; por ejemplo, entre salud <<física>> y <<mental>>” es decir, la discapacidad se enmarca en una condición de salud, la cual, refiere a “...enfermedades, lesiones y trastornos...”. Por otro lado, en la condición de trastornos, existe una diferencia entre los términos de deficiencia y discapacidad, el primero

²⁵ Documento recuperado de <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tcccconvs.pdf>

tiene que ver con “...las disminuciones específicas en las funciones y estructuras corporales”, mientras que el segundo, asume que, “surge de la interacción entre las condiciones de salud y los factores contextuales: factores ambientales y personales...”. (como se citó en OMS y BM, 2011, p.5).

De lo anterior, se puede inferir que, la discapacidad y la deficiencia, aunque se relacionan aquí a un problema de salud, difieren entre sí; pues la deficiencia es una disminución de las funciones del cuerpo, lo que limita físicamente a la persona, mientras que la discapacidad resulta de la interacción entre la salud y el ambiente, lo que limita en este caso, el desarrollo libre de la persona en comportamiento y capacidades; pues ha de movilizarse y desenvolverse de acuerdo a las barreras sociales, tanto física, como de actitud establecidas.

Por otro lado, desde el contexto nacional y desde el campo de la educación, se entiende la discapacidad:

... como un conjunto de características o particularidades que constituyen una limitación o restricción significativa en el funcionamiento cotidiano y la participación de los individuos, así como en la conducta adaptativa, y que precisan apoyos específicos y ajustes razonables de diversa naturaleza. (ONU, 2006, p. 4; Luckasson y cols., 2002, p. 8; Verdugo y Gutiérrez, 2009, p. 17, como se citaron en MEN 2017, p.20).²⁶

De esta manera, cabe destacar que, desde este mismo contexto educativo colombiano y bajo el programa SIMAT²⁷, se reconoce que:

“...de cada 100 estudiantes identificados con algún tipo de discapacidad, 12 no tienen un diagnóstico completo.”
(...) “...un alto porcentaje de los casos informados se consideran de discapacidad intelectual, una población en riesgo que se debe atender de modo pertinente y eficaz.”. (MEN, 2017, p.25).

Así las cosas, en el contexto educativo se evidencia un gran porcentaje de estudiantes con algún tipo de discapacidad que requieren de apoyos para su atención. Entendiendo también que, una de las discapacidades que se presenta en dicho contexto, es la Discapacidad Intelectual; ésta, puede pasar desapercibida en tanto, al no verse reflejada en lo físico o de una manera notoria en el

²⁶ Documento de Orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Documento recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-360293_foto_portada.pdf

²⁷ El sistema integrado de matrícula (SIMAT), es una herramienta del MEN para organizar y controlar el proceso de matrícula de los estudiantes de instituciones oficiales en todas sus etapas, sirve como fuente de información confiable para tomar decisiones, a la vez, facilita la inscripción de estudiantes nuevos, el registro y la actualización de los datos existentes del estudiante. Es una estrategia para la modernización de las Secretarías. Documento recuperado de, <http://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-168883.html>

desarrollo escolar del sujeto, puede encubrir su presencia, la cual solo será visible por medio del diagnóstico específico para reconocerla.

A su vez, Schalock y Verdugo (2002, como se citaron en MEN, 2017), señalan que estos apoyos se relacionan a servicios de profesionales especializados, así como también apoyos naturales como son los maestros, padres, cuidadores, amigos, entre otros, para el funcionamiento exitoso de la vida cotidiana.

De esta manera, es importante reconocer también que, dentro de las diferentes discapacidades, la discapacidad intelectual es entendida como un asunto de deficiencia y de limitación de las funciones cognitivas o del intelecto, que dificulta la participación social y por tanto requiere de apoyos.

Hasta aquí, se puede reconocer que las diferentes miradas a la discapacidad desde el punto de vista médico, social y educativo, emergen en gran medida de la perspectiva de la salud que considera a la discapacidad como un trastorno, ya sea físico, cognitivo o mental, que genera en el sujeto algún tipo de limitante, dificultando un desarrollo integral de sí mismo en su entorno.

A su vez, es importante resaltar que, la deficiencia es considerada como una disminución de las funciones, pero la discapacidad se basa en la interacción entre las condiciones de salud y el contexto, por las barreras y actitudes discriminatorias que no permiten un funcionamiento en igualdad de condiciones.

Es así como, el reconocimiento de esta perspectiva permite la búsqueda de apoyos en beneficio de las personas con esta condición; con el fin de reducir en gran medida las barreras que los limita, y con ello, posibilitar un mejor desenvolvimiento y mayor autonomía, capacidad de decisión y participación en la sociedad.

En función de lo anterior, el marco general de las comprensiones y características dadas a la discapacidad, permite entrar a lo que ahora se propone especificar aquí, como lo es, la actual denominación de Discapacidad Intelectual (DI).

2.2. Perspectivas de la Discapacidad Intelectual. Del modelo Médico-Individual al modelo Social.

En este apartado se presentan las concepciones de la Discapacidad Intelectual, desde dos enfoques que la comprenden, el primero es el *Modelo Médico-Individual*, donde se originan sus primeras definiciones y considerado una visión tradicionalista, y el segundo, el *Modelo Social de la Discapacidad*, que brinda los actuales sentidos, en oposición al primer modelo, proponiendo mejorar las concepciones y el trato con las personas que presenta esta condición.

Dichos enfoques, presentan comprensiones, formas de relación y abordajes diferentes de la Discapacidad Intelectual (DI) y a su vez, producen efectos sobre la subjetividad de las personas con esta condición, pues como señala Kuhlman (s.f., como se citó en Peredo, 2016), "las definiciones de la discapacidad intelectual se utilizan todos los años para decidir el destino de miles de personas".

Modelo Médico-Individual: Históricamente, aunque son varios los términos y sentidos usados en relación a la Discapacidad Intelectual (DI), fue el campo de la medicina la que primero se ocupa de abordarla, de allí que sus primeras definiciones tengan criterios que pasan por explicaciones biológicas y médicas, que resultan muchas veces insuficientes o inadecuados para el actuar de un docente. (Peredo, 2016).

A continuación, se presenta la evolución del término y algunos efectos que provocaron sus cambios.

Las concepciones más antiguas de la DI, utilizan el criterio del nivel de inteligencia²⁸, para lo cual se requiere saber cómo medirla y cómo usar sus resultados para clasificarla. Así, con las concepciones actuales se intenta cambiar la perspectiva que tiene la sociedad respecto a la DI, sin relacionarla con la discapacidad propia de la persona, sino como un asunto de su entorno y de los apoyos que requiere para su aprendizaje y mejor desempeño.

²⁸ ...La inteligencia no es sólo un conjunto de dotes ni una posibilidad sino la realización de esa posibilidad. Es un hacer y como todo hacer precisa unas fuerzas que la vivifiquen: la personalidad. Ambas se influyen mutuamente de tal modo que los trastornos de cada una de ellas repercuten en la otra. Vemos pues que la inteligencia no es una función psíquica aislada y así es definida por Stern como, "la capacidad de resolver de modo adecuado, independiente y productivo los problemas de la vida. La capacidad de resolver nuevas tareas mediante la aplicación, en muchos casos, de medios nuevos". (Gómez-Ferrer, Ruiz & Fernández, s.f., p.614). Documento recuperado de https://psiquiatria.com/tratado/cap_34.pdf.

En este sentido, con el *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*²⁹ (DSM-I) de 1952 (Wahlberg, s.f.), se cuestionan las definiciones de idiocia e imbecilidad³⁰ además de otros términos utilizados al referirse al actual retraso mental, términos que aún son usados por las instancias judiciales, reemplazándolas por el término de deficiencia cognitiva. En su evolución, el DSM-II de 1968 cambia el término a Retraso Mental.

Paralelamente, la *Asociación Americana de la Discapacidad Intelectual* (AAIDD)³¹, en sus diferentes ediciones, utiliza la misma denominación de retraso mental, el cual se mantiene durante las últimas cinco décadas hasta su cambio en el 2013. Así, la *Clasificación Internacional de Enfermedades* (CIE), la (AAIDD), la *Asociación Americana de Psiquiatría* (APA) y otros, son los organismos que le otorgan legitimidad al término, tomados como referencias para otros campos de legislación y educación.

De esta manera, el término de *Retraso Mental (RM)*, inserto en el DSM-II (1968), fue relacionado en sus categorías diagnósticas con el Cociente Intelectual (CI)³², incluyendo el test para medirla. (Wahlberg, s.f). Este cociente intelectual, fue utilizado con la primera escala de inteligencia basada en el principio de medición (test de BINET-SIMON), elaborada por Alfred Binet y Theodore

²⁹ El DSM -V es la guía de consulta de los criterios diagnósticos de la Asociación Americana de Psiquiatría (2014). Documento recuperado de, <https://www.bibliopsi.org/docs/guia/DSM%20V.pdf>

³⁰ Los cambios de nomenclatura al retraso mental pueden deberse a la evolución científica y al uso peyorativo de los términos por lo que significaban. Algunos términos usados son el “idiotismo” en el siglo XVIII como una serie de trastornos deficitarios; posteriormente, el psiquiatra Esquirol, distingue al “demente” del “idiota”, considerando al primero como un rico arruinado y al segundo como ubicado en el infortunio y la miseria. Así, estos términos se fueron convirtiendo en insultos. Más adelante, el psiquiatra Kraepelin ingresa el nombre de “oligofrenia” apoyándose de la etimología griega (*oligo=poco; frenos=inteligencia*), y esta sería la esencia de la patología; sin embargo, el término también fue considerado peyorativo. Después, aparecen otros términos como “niños anormales”, “debilidad mental”, “deficiencia intelectual”, “subnormalidad”, etc. Luego, la OMS en 1953 junto con la ONU, OIT y UNESCO reúne un comité de expertos sobre “El niño mentalmente subnormal” para asesorar a los gobiernos sobre este asunto; y en 1967 se elabora el 15° Informe del Comité de Expertos en Salud Mental, que establece el nombre de retraso mental. (Gómez-Ferrer, *et. al.* s.f., p.613). Documento recuperado de https://psiquiatria.com/tratado/cap_34.pdf.

³¹ Antes Asociación Americana del Retraso Mental (AARM), se funda en 1876, como la principal organización para personas con discapacidades cognitivas significativas o intelectuales en Estados Unidos- Peredo (2016)

³² De acuerdo con la RAE (2005), cociente significa el “Resultado de una división matemática”, (...), así mismo define que el cociente intelectual o de inteligencia es el “Número que expresa la inteligencia relativa de una persona y que se determina dividiendo su edad mental por su edad física” (...) es “asimismo válida la expresión coeficiente intelectual (o de inteligencia), pues la voz coeficiente designa la expresión numérica de una propiedad basada en la relación entre dos magnitudes”. Documento recuperado de <https://www.rae.es/dpd/cociente>

Simon en 1905, quienes consideran que la inteligencia es una entidad observable y medible. (Tort, 1979).

Por lo tanto, al comparar los resultados de un niño con los resultados de la media de niños de su misma edad, se puede determinar que, si el resultado es inferior a la media se considera un retraso mental, pues muestra un desempeño semejante al de un niño cronológicamente menor, y sobre esto se mide la edad mental.

Así las cosas, el CI es el resultado de dividir la edad mental de un individuo por su edad real, si un niño de 10 años puntúa un CI de 80, su edad mental es de ocho años, mientras que el niño en condiciones “normales” es aquel que obtiene una nota que corresponde a una edad mental igual a su edad real. Para el caso del retraso mental, límite o borderline, se establece un *CI entre 68 y 85*, y un retraso mental profundo se da con un CI menor de 20.

$$\frac{\text{Edad mental} = 8 \text{ años}}{\text{Edad real} = 10 \text{ años}} \times 100 = 80.$$

El C.I. del segundo sería:

$$\frac{\text{Edad mental} = 8 \text{ años}}{\text{Edad real} = 8 \text{ años}} = 100.$$

Ilustración 1: Imagen Ecuación para medir el CI. (Tort, 1979, p. 11)

Así las cosas, el retraso mental se establece por medio de una prueba de inteligencia cuya puntuación del CI debe ser inferior a la media poblacional. Ante esto, se puede decir que el aspecto poblacional es susceptible a variaciones en el tiempo, condiciones, contexto, cultura, entre muchos otros. Por lo tanto, ha de pensarse si una prueba estandarizada resulta confiable para medir el CI, y sobre todo para determinar un RM.

Posteriormente, según la Asociación Americana del Retraso Mental (AAMR), que acoge la definición de Luckansson (s.f., como se citó en Cuesta, De la Fuente y Ortega, 2019)³³, señalando que:

³³ <https://www.redalyc.org/journal/5886/588662103007/html/>

“El retraso mental es una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa, expresada en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina con anterioridad a los 18 años”

De lo anterior, se puede evidenciar un cambio en la comprensión del RM, que va orientando a una perspectiva más amplia que no se reduce a la medición del CI, lo que permite extender otras formas de comprensión y atención en diversos escenarios para una mayor participación en lo social.

En consecuencia, dichas actualizaciones al término y su significado fueron adoptados por el DSM desde su versión II, y en adelante continuaron las transformaciones en el DSM-III de 1987, que incluye otras causas del RM, llegando a tener más de 60 causas posibles desde traumas perinatales, desórdenes metabólicos y anormalidades cromosómicas, hasta la deprivación psicosocial.

Criterios de diagnóstico del Retraso Mental. En esta misma versión *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales-DSM-III* (1987, como se citó en Wahlberg, s.f., pp.3-4), se establecen tres criterios para el diagnóstico del Retraso Mental, así:

A). *Capacidad intelectual significativamente inferior al promedio 70 o menos.*

En esta actualización del DSM-III, en este criterio se elimina el término de *borderline* para incorporar el de “capacidad intelectual límite” que, a diferencia del DSM-II que establecía un *borderline* con un CI entre 68 y 85, aquí se cambia a un CI entre 71 y 85, lo que permitió a muchas personas salir de la condición de trastorno mental. Por supuesto, esto evidenció la arbitrariedad de la valoración exclusiva del CI.

B). *Déficit o alteraciones concurrentes de la actividad adaptativa actual*

La actualización a este criterio es que se aumentó la importancia de que las personas pudieran satisfacer las exigencias de la vida cotidiana y su entorno, sin embargo, la dificultad para medir esta adaptación hace que prácticamente diga predominando los resultados del CI, para el diagnóstico, especialmente en ámbitos legales y educativos.

C). *Comenzar antes de los 18 años.*

El DSM fija esta edad para separar el retraso mental de la demencia.

(Wahlberg, s.f., pp. 3-4).

Para cuando llega el *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales- DSM-IV* de 1994, continúa refiriendo el autor que, se mantiene el término de retraso mental con cambios al criterio (C), se trata entonces de evaluar las fortalezas y las debilidades por áreas, para determinar más fácilmente los apoyos para superar las limitaciones.

En este sentido, menciona García (2005) que, las variaciones al concepto de retraso mental en el *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*-DSM desde su versión II de 1968 hasta la versión IV de 1994, e incluso con las actualizaciones del 2002 de la entonces AARM, han buscado mejorar los criterios de diagnóstico eliminando el aspecto exclusivo del déficit del CI, con el fin de ampliar otros rasgos que faciliten la perspectiva e intervención de esta población.

Así, ante los cambios propuestos para transformar la visión del Retraso Mental, surge la necesidad de cambiar también el término como respuesta a las reclamaciones que las personas con esta condición presentan para eliminarlo por ser estigmatizante y peyorativo. (Wahlberg, s.f. p.5)³⁴. Así mismo, Verdugo, (s.f.)³⁵ señala que el término de RM "...reduce la comprensión de las personas con limitaciones intelectuales a una categoría diagnóstica nacida desde perspectivas psicopatológicas.". (p.3).

A su vez, la AARM cambia su nombre a Asociación Americana de la Discapacidad Intelectual (AAIDD) en el 2007, y, en su última versión de 2013 determina cambiar el término de RM por el Discapacidad Intelectual manteniendo la misma concepción de la edición anterior, esto al considerar que resulta ser un término más integrador.

Ahora bien, los cambios a las concepciones y los criterios de diagnóstico del retraso mental por parte de las organizaciones de la APA y la AAID, acontecen por el impulso que se da con el modelo *Social de la Discapacidad*, que reclama los derechos a la participación social como civiles, argumentando que las limitaciones de la discapacidad no son exclusivas de la persona, sino que son las barreras sociales que la sociedad les impone. (Contino, 2013, p.38).

De esta manera, sigue la emergencia por reconsiderar tanto el concepto como los criterios de diagnóstico que se reducen a la medición del CI, imposibilitando otros modos de comprensión y de acción frente a su integración en los diversos campos sociales.

Así, en la versión vigente del DSM-V de 2013, se replantea el término de Retraso Mental para establecerlo como *Discapacidad Intelectual (DI)*, la cual se establece como un trastorno del desarrollo intelectual y por tanto la define como "...un trastorno que comienza durante el periodo

³⁴ Documento recuperado de <http://www.icid.com.ar/archivos/articulos/apd11-discapacidad-intelectual.pdf>

³⁵ Documento recuperado de, verdugo. analisis_definicion_discapacidad_intelectual_asociacion_americana_sobre_retraso_mental.pdf

de desarrollo y que incluye limitaciones del funcionamiento intelectual como también del comportamiento adaptativo en los dominios conceptuales, social y práctico.”. (p.33). Este cumple 3 criterios que son:

Criterios de Diagnóstico del DI. En los cambios que se dieron con la versión IV son una serie de modificaciones a los criterios de diagnóstico, así, el criterio (A) ya no considera la medida del CI, ahora refiere la deficiencia en las *Funciones Intelectuales*, que comprenden el razonamiento, planificación, resolución de problemas, juicio, pensamiento abstracto, aprendizajes académicos y por la experiencia, valorador por pruebas psicométricas de inteligencia y una valoración clínica individual.

En cuanto al criterio (B), se remite al funcionamiento adaptativo, en donde la persona no alcanza los niveles de desenvolvimiento para ser independiente y responsable socialmente, esperable para la edad y entorno sociocultural, así, dichas limitaciones del funcionamiento están en la comunicación, participación social o autonomía, en el marco del hogar, escuela, trabajo y comunidad, cuando la sociedad no le proporciona los apoyos que requiere. De esta manera, se valoran tres dominios: *Conceptual (académico)*, *Social y Práctico*³⁶. Y el criterio (C), cambia a considerar el inicio de las deficiencias intelectual y adaptativa durante el periodo del desarrollo. (Walhberg, s.f., pp.5-6).

Cabe anotar que, el DSM-V (2014) hace la aclaración de especificar que los niveles de gravedad se definen según el funcionamiento adaptativo y no el puntaje del CI, pues en el funcionamiento adaptativo se determina el nivel de apoyos que requiere la persona.

En tanto, para la AAIDD (2002, como se cita en Peredo, 2016) su aporte comprende cinco premisas para evaluar el diagnóstico de la Discapacidad Intelectual: 1. Se valora el funcionamiento de la persona comparándola con los ambientes comunitarios. 2. Se atienden la diversidad humana:

³⁶ Los tres dominios se refieren a *Conceptual (académico)*: incluye las competencias en memoria, lenguaje, lectura, escritura, razonamiento matemático y adquisición de conocimientos prácticos, entre otros. *Social*: implica el reconocimiento de los pensamientos, sentimientos y experiencias de los otros, empatía, habilidades de comunicación interpersonal para la amistad y criterio social, entre otros. *Práctico*: incluye el aprendizaje y la autonomía en los diferentes ámbitos de la vida diaria, tales como el cuidado personal, responsabilidad y organización en sus tareas escolares o laborales, manejo del dinero, de su tiempo libre y recreación, autocontrol de sus conductas, entre otros. (Walhberg, s.f., p.6)

3. las limitaciones siempre coexisten con capacidades. 4. Generar apoyos. 5. si se mantienen los apoyos las personas con Discapacidad Intelectual mejoran.

De este modo, los cambios a las concepciones y criterios de diagnóstico demuestran lo relativo que es medir la capacidad intelectual, que en años anteriores se consideraba como el único criterio usado, sin embargo, estas consideraciones implicaron la condición de vida de muchas personas, por lo cual, era importante ampliar los criterios que contemplaran el desempeño a fin de alcanzar el desarrollo de cada persona con los apoyos académico, sociales y laborales requeridos. Con ello, las personas tendrán mayores oportunidades de participación social, los profesionales tendrán más recursos para generar y fortalecer el desarrollo de capacidades y la sociedad será menos segregadora, y más tranquila en su relación con la diferencia y la diversidad.

De la misma forma, a partir de dichos cambios la *Organización Mundial de la Salud-OMS* (2019)³⁷, adopta las actualizaciones planteando que la Discapacidad Intelectual, "...se manifiesta por la afectación de facultades de diversas áreas del desarrollo, como las habilidades cognitivas y la conducta adaptativa..." afectando la capacidad para adaptarse a las exigencias cotidianas de la vida.

Siguiendo las disposiciones de las organizaciones internacionales, el contexto colombiano por medio del MEN (2017)³⁸, utiliza una definición del Ministerio de Salud y Protección Social de 2014, señalando que la:

Discapacidad intelectual: comprende todas aquellas limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa, que se manifiestan en dificultades relacionadas con "la comprensión de procesos académicos y sociales (...), el desarrollo de actividades cotidianas de cuidado personal, comunitarias, del hogar, entre otras, para lo cual precisan de apoyos especializados" (p.51).

Así las cosas, la Discapacidad Intelectual se entiende como la dificultad de la persona para funcionar por sí sola en la sociedad, no solo por su condición sino también por las barreras que la sociedad genera tanto físicas, estructurales, políticas y económicas, sin olvidar las actitudes despectivas y discriminatorias.

³⁷ Documento recuperado de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-disorders>

³⁸ En el *Documento de Orientaciones Técnicas, Administrativas y Pedagógicas para la Atención Educativa a Estudiantes con Discapacidad en el marco de la Educación Inclusiva* del MEN (2017).

De este modo, han de producirse cambios en los establecimientos y ámbitos que trabajen con esta población, posibilitando todos los apoyos que se necesiten para que las personas puedan desarrollar capacidades que lleven a una mayor independencia, autonomía y participación social.

En suma, los planteamientos hasta aquí presentados al concepto de la DI parecen concertar la manera en cómo ha de ser comprendida en los establecimientos que la abordan, buscando una visión más amplia que la sola medición de un déficit del CI, y la conducción de reconocer varios aspectos que puedan ser evaluados en términos de poder establecer apoyos para su mejor adaptación y desenvolvimiento social.

Es así, como a continuación, se expone el modelo que orienta una comprensión alterna al modelo Médico-Individual, para ofrecer una comprensión más integradora y social, se trata del *Modelo Social de la Discapacidad*, el cual considera que la discapacidad no es únicamente un asunto médico sino también social. (Puga y Abellán, 2004).

Modelo Social de la Discapacidad.³⁹ Este modelo se apoya en la redefinición del concepto de discapacidad por la *Union of the Physically Impaired Against Segregation - Unión de Discapacitados Físicos Contra la Segregación (UPIAS)*, considerando que la discapacidad no se debe a las limitaciones de la persona, sino en las restricciones sociales que la sociedad les impone. (Contino, 2013, p.38).

De acuerdo con Palacios (2008), los fundamentos de este modelo son el desacuerdo en que se considere que las causas de la discapacidad se originan por la religión o la ciencia, en cambio sí son sociales, o predominantemente sociales, pues según los defensores del modelo

“no son las limitaciones individuales las raíces del problema, sino las limitaciones de la propia sociedad, para prestar servicios apropiados y para asegurar adecuadamente que las necesidades de las personas con discapacidad sean tenidas en cuenta dentro de la organización social.”. (pp. 103-104).

³⁹ El *Modelo Social de la Discapacidad* lo establece la Unión de Discapacitados Físicos Contra la Segregación (UPIAS), fundada en 1972 en el Reino Unido, por Paul Junt y Vic Finkelstein, que construye la teoría social de la discapacidad.

Así mismo, otro fundamento que menciona la autora es la consideración de que las personas con discapacidad tienen mucho que aportar y contribuir a la sociedad. Estos fundamentos repercuten en las políticas involucrando a la discapacidad.

De esta manera, algunas de las causas que originan este modelo social se ocasionan por los movimientos sociales del siglo XX, en las décadas de los 60 y 70, en Estados Unidos y Reino Unido, con colectivos “desfavorecidos” como raza negra, minorías étnicas, mujeres y personas con discapacidad, que denuncian la marginación que la sociedad les ha provocado y reclaman sus derechos a ser reconocidas como ciudadanos en igualdad de condiciones. (Victoria, 2013).

De esta manera, comienza en Estados Unidos con la comunidad de personas en condición de discapacidad y sus familias, el *Independent Living Movement (Movimiento de Vida Independiente)*, como rechazo a pasar la vida siendo rehabilitados en instituciones que los separa de la sociedad sin permitirles tener la capacidad de tomar decisiones y tener control sobre sus vidas, experimentando la opresión social. (Victoria, 2013). Así, se desarrolla en este tiempo la concepción de la discapacidad centrada en el contexto. (MEN, 2017. p.19).

En este sentido, las causas de la discapacidad requieren de soluciones que apunten hacia la sociedad y no exclusivamente a la persona afectada, y los niños, niñas con discapacidad han de tener las mismas oportunidades que los niños y niñas sin discapacidad, ajustadas a la necesidad de todos como regla, dejando la educación especial como último recurso. (Palacios, 2008)

En la evolución del modelo, se presenta después *el modelo social o constructivista* de la discapacidad, al considerar que son las prácticas sociales, educativas e institucionales, impuestas a esta población, la razón de la discapacidad. Y posteriormente, aparece en los 90 el *modelo biopsicosocial de la discapacidad*, estableciendo que la misma es producto de la interacción entre la persona y su entorno. Posteriormente, se propone en el año 2000 el modelo de calidad de vida, incluyendo las necesidades de apoyo para el mejor desenvolvimiento en lo social, educativo, familiar, ocupacional, entre otros. (MEN, 2017).

Así las cosas, desde los años 60 hasta ahora, las nuevas comprensiones de la discapacidad emergen ante la insistencia de cambiar esa concepción asociada a los significados de reclusión institucional, de rehabilitación, de curación, de educación especial, de segregación, que se ha mantenido durante tanto tiempo, buscando una dirección hacia la aceptación de la diversidad, hacia

una mayor participación en la sociedad con oportunidad de crecimiento personal, profesional, entre otros, que aún se siguen negando.

De esta manera, para Finkelstein⁴⁰ (1980, p.11, como se citó en Contino, 2013) la discapacidad ha sido un “perjuicio o restricción de la actividad causada por una organización social contemporánea que ignora completa o parcialmente a las personas con impedimentos físicos”. (p. 38). En concordancia, Puga y Abellán (2004) consideran que, el contexto social de la discapacidad responde a “...la relación entre la persona con problemas físicos o mentales y el medio que la rodea...” (p.13), de allí que las intervenciones se han de enfocar en la corrección de las barreras y obstáculos que impidan el desenvolvimiento diario.

En este sentido, desde el modelo social se considera que cuando se habla de barreras, éstas implican barreras económicas, culturales y medioambientales del entorno como falta de acceso a la educación, al trabajo, al transporte, a la vivienda, a los servicios de apoyo social y de salud sin discriminación, entre otros, por la etiqueta que promueve la desvalorización de las personas. (Victoria, 2013).

Así las cosas, el problema de la discapacidad se asienta en la indiferencia del Estado y de la sociedad, por lo cual son ellos quienes, en este sentido social de la discapacidad, tienen responsabilidad sobre los obstáculos creados en el contexto para que se garantice la igualdad de derechos y el respeto de la dignidad. (Victoria, 2013).

Desde el contexto colombiano, para el periodo de 1991 hasta el 2000 se reconocen los derechos de las personas en condición de discapacidad con la Constitución Política; luego, en el siguiente periodo del 2000 al 2010, se adopta el *modelo social constructivista* en donde la discapacidad resulta de las prácticas sociales, educativas e institucionales que se les impone. (MEN, 2017, p.33).

Posteriormente, para el periodo del 2010 al 2016, se acoge lo expuesto en la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, con la incorporación de estrategias

⁴⁰ Finkelstein es un activista y escritor sudafricano con discapacidad, y uno de los fundadores de UPIAS. (Contino, 2013)

pedagógicas, como los ajustes razonables⁴¹, las flexibilizaciones curriculares⁴² y diversidad adaptada al sistema de evaluación.

De igual forma, este período asume los principios de la educación inclusiva divulgados por la UNESCO, enfocándose en la diversidad, así, con los *modelos biopsicosocial y de calidad de vida*, se afirma el derecho de las personas con discapacidad, partiendo de la premisa de considerarlos capaces para ser autónomos, de estudiar en instituciones formales y de lograr llegar a la educación superior, etc. (MEN, 2017, p.33).

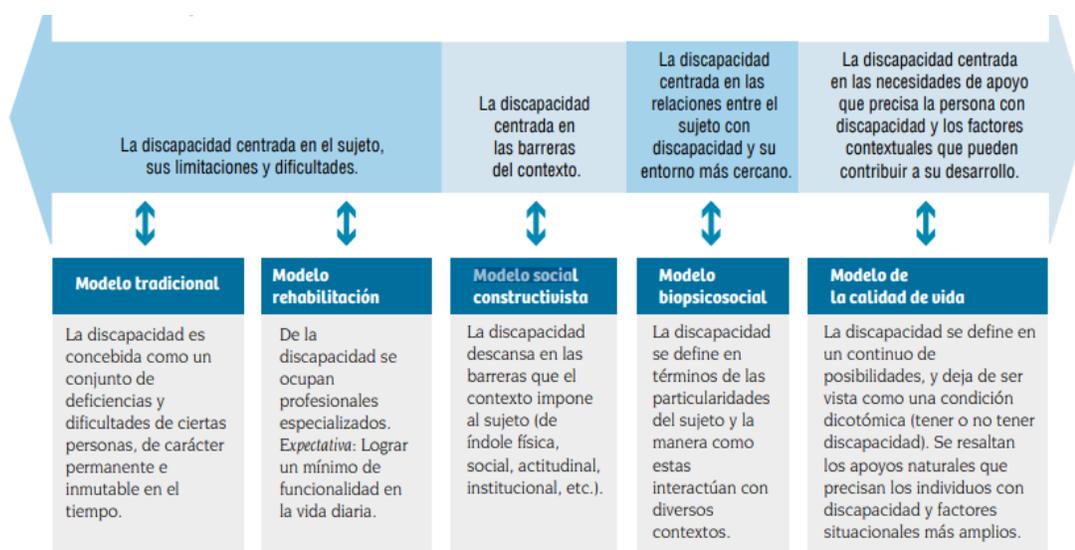


Ilustración 2. Modelos que han abordado el concepto de discapacidad desde el siglo XIX hasta la actualidad. (Orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva., MEN, 2017, p. 20).

De esta manera, el modelo social responde a la emergencia de las personas que han sido rechazadas, estigmatizadas y desvalorizadas en su lugar de ciudadano, por una condición tratada

⁴¹ Los ajustes razonables son las “Acciones, adaptaciones, estrategias, apoyos, recursos o modificaciones necesarias y adecuadas, basadas en necesidades específicas de algunos estudiantes, que persisten a pesar de que se incorpore el Diseño Universal para el Aprendizaje. (Congreso de la República, 2017).”

⁴² Un currículo flexible es aquel que mantiene los mismos objetivos generales para todos los estudiantes, pero da diferentes oportunidades de acceder a ellos: es decir, organiza su enseñanza desde la diversidad social, cultural de estilos de aprendizaje de sus alumnos, tratando de dar a todos la oportunidad de aprender. Documento recuperado en <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-82793.html#:~:text=Un%20curr%C3%ADculo%20flexible%20es%20aquel,todos%20la%20oportunidad%20de%20aprender.>

como una enfermedad, como un problema de salud, como una deficiencia y un problema individual, y no como un asunto social.

De otro lado, el documento de *Orientaciones para el reporte de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en el Sistema Integrado de Matricula (SIMAT)*, (MEN, 2020), asume el concepto de Discapacidad Intelectual de la APA de 2014, el cual refiere que las personas presentan deficiencias en las capacidades mentales generales; es decir, en el razonar, resolver problemas, planificar, pensamiento abstracto, etc., que producen dificultad en la adaptación al no poder cumplir el criterio estándar de independencia personal y responsabilidad social, como también la comunicación, la participación y el funcionamiento académico y ocupacional.

Es así que, para lograr esa independencia se requieren de apoyos terapéuticos y pedagógicos y ajustes razonables en el contexto educativo teniendo en cuenta su estilo de aprendizaje. (MEN, 2017)

Sobre la información que recoge el SIMAT, se puede advertir que la discapacidad intelectual presenta un mayor porcentaje de presencia en las escuelas colombianas en comparación con las otras formas de discapacidad, lo que permite deducir un posible logro ante la inserción de esta población a las escuelas públicas, pero también aparecen los interrogantes acerca de la manera en cómo se atiende y se comprende en las escuelas.

Frente a la Discapacidad Intelectual, precisa Palacios (2008), que en la mitad del siglo XX esta población, junto con otras significaban un peligro para la salud y la inteligencia de futuras generaciones, por lo cual, se establece el encierro en instituciones para estas personas como una medida adecuada para atenderlas y por consiguiente rehabilitarlas, así, también lograr que no fueran una carga para la sociedad. De esta manera pasan de ser una amenaza a ser pacientes.

Continúa la autora señalando que, la *desinstitucionalización* empieza con la discapacidad intelectual en Suiza y luego en Canadá hacia los años 70, propiciado por los padres con el *modelo social* fundamentado en la *normalización*. Esto favoreció a las personas de esta condición, de acuerdo con los impulsores de este modelo, pues progresaban al salir de las instituciones e insertarse en ámbitos como colegios, hogares, trabajos con personas sin discapacidad.

De acuerdo con un informe de Colombia presentado por la Fundación Saldarriaga Concha a la ONU (2016), respecto al avance en este tema, se mencionan que,

...del año 2010,⁴³ se estimó que el 90% de los niños y las niñas con discapacidad no asistía a una institución educativa regular. De igual forma, mientras el 85% de la población general entre los 6 y los 11 años de edad accedía a la educación, solamente el 27,4% de la población con discapacidad en esta misma edad lo hacía y tan solo el 5,4% de la población con discapacidad alcanzaba el nivel de educación superior. (Correa, L., y Castro, M., 2016, p.70).

Siguiendo el informe, refiere que el SIMAT reporta que en el 2014 solo el 1,21% de menores con discapacidad estaba matriculados, con mayor presencia en la pública que la privada; mientras que en el 2015 estaban matriculados el 1,34%.

De igual forma, el informe precisa los retos en educación, entre otros, por superar como garantizar condiciones adecuadas para el acceso y permanencia de las personas con discapacidad, a la educación regular, medidas de apoyo para que los estudiantes culminen con éxito sus procesos y no perder los cupos, los profesores deben contar con formación para dar apoyo y garantizar la educación inclusiva, el Estado debe implementar estrategias de formación para la educación inclusiva orientada a impactar en las universidades, a los padres y comunidad educativa deberán necesitan contar orientación para cambiar los imaginario negativos sobre la discapacidad y darle valor a la diversidad.

En tal sentido, desde este modelo se intenta crear una cultura que imprima el ejercicio del derecho a todas las personas, adecuando los escenarios y procesos que estas minorías requieren para su tránsito en la sociedad, favoreciendo su propósito de autonomía como sujetos de derecho que pueden aportar a su entorno. Para ello, el ámbito escolar es importante, pues desde la niñez se pueden favorecer dichos efectos en la subjetividad del niño y en la comunidad del colegio.

En resumidas cuentas, el modelo social de la discapacidad surge luego de la lucha de minorías diversas que exigen reconocimiento para tener una vida digna en la sociedad, reparando el histórico trato deshumanizante como personas innecesarias o enfermas, posibilidad de vivir como sujeto de derechos como los demás.

Por lo tanto, son los movimientos sociales de las personas en condición de discapacidad, como la UPIAS, que impulsan la nueva mirada a la discapacidad como enfoque social en la

⁴³ Cifras según la investigación “Situación de la Educación en Colombia” (Correa, L., y Castro, M., 2016. *Discapacidad e inclusión social en Colombia. Informe alternativo de la Fundación Saldarriaga Concha al Comité de Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Editorial Fundación Saldarriaga Concha. Bogotá D.C., Colombia. 162p.) Documento recuperado de https://www.saldarriagaconcha.org/wp-content/uploads/2019/01/pcd_discapacidad_inclusion_social.pdf

interacción de la persona con el medio que lo rodea, dentro del marco de los derechos humanos. De ello, se considera el mayor logro la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, pues acoge formalmente este modelo, y promueve su filosofía a muchos países, incluido Colombia.

Todo esto, permite que las personas con esta condición y sus familias puedan disfrutar de la libertad de decidir sobre sus vidas, así como de participar en los diferentes escenarios de la sociedad, posibilitando acceso a educación, trabajo, salud, entre muchos otros aspectos que se les habían negado.

En cuanto al escenario de la educación en Colombia, frente a la discapacidad intelectual, significa un importante avance a la igualdad de oportunidades y equidad social, así también se crea la oportunidad para muchos niños, niñas y jóvenes y familiares de hacer parte de la comunidad.

En consecuencia, dichas conceptualizaciones abren el escenario de las comprensiones históricas de la discapacidad para pensar acerca de las percepciones propias que se tienen de la misma, e identificar sobre qué modelo se encuentran dichas ideas, si el modelo Médico-Individual o el Modelo Social de la Discapacidad.

Estos modelos generan, o mejor, están insertos en discursos ideológicos que producen efectos en el sujeto, pues como señala Lacan (1972, como se citó en Contino, 2013), “Un discurso no se limita exclusivamente a lo que un individuo enuncia, sino que se lo concibe más bien como aquello que constituye modos de relacionarse socialmente con el otro.” (p. 34).

De esta manera, la forma de relacionarse y de asistir a las personas en condición de discapacidad se ve influenciada desde el discurso en que se comprenda, pues, se pueden generar efectos de subjetivación⁴⁴, que permita a la persona en condición de discapacidad, decidir, expresarse, y ser autosuficiente en su entorno, además de posibilitar el desarrollo de diferentes capacidades, que le ayuden a contribuir a la sociedad.

⁴⁴ De acuerdo con Roldán, (2020), la subjetivación para Foucault “... consiste en una construcción del yo, una reflexión subjetiva del sujeto sobre sí mismo frente al rol o lugar que ocupa en la sociedad...”. Documento recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/279/27968017010/html/#:~:text=Como%20definici%C3%B3n%20inicial%20se%20dir%C3%A1,como%20dividido%20de%20los%20otros.>

A su vez, una mirada estigmatizante de la discapacidad, comprendida desde el impedimento físico y social del individuo, proporciona formas de *desobjetivisar* a esta población, poniendo límites y actitudes que aminoran e invalidan las capacidades y aportes que pueden alcanzar.

De este modo, el diagnóstico también se vuelve un determinante para considerar desde qué postura se comprende la discapacidad, a su vez implica el cómo se va a abordar, si desde la condición de Retraso Mental o de la Discapacidad Intelectual, pues a través de los resultados que arrojen las pruebas, se dan las pautas de trabajo al profesional para el manejo de la persona con esta condición.

Ahora bien, considerando las intenciones del *modelo Social de la Discapacidad*, al promover la atención hacia otros aspectos del sujeto y no exclusivamente a su condición de limitación, se encuentra oportuno mencionar otra visión dada al Retraso Mental, desde la corriente del psicoanálisis, que habla desde los años 60 con el término de *Debilidad Mental*, de una posición subjetiva de “débil” que adopta el sujeto que no se relaciona con el déficit cognitivo. Cabe aclarar que, este término que se presenta, se trae con el propósito, no de dar más nombres a una condición que ya en sí misma ha generado dificultades, sino más bien, para conocer otras visiones que puedan brindar posibilidades que favorezcan a las personas con esta condición y fortalecer el desarrollo de su autonomía y desenvolvimiento social en los diferentes espacios de la sociedad.

De esta manera, se realiza un acercamiento al concepto de *Debilidad Mental* desde la postura del psicoanálisis.

Debilidad Mental. Hacia los años 50 y 60, en Francia, el retraso mental se asentaba en la insuficiencia relacionada al CI con los resultados en los tests de inteligencia. Mientras tanto, otra comprensión de originaba desde el psicoanálisis para entender al sujeto, ya no desde el déficit del CI, sino desde la subjetividad, a fin de encontrar otras formas de abordaje que le beneficien (Bruno, 1986, pp.41-42), ya que, para la psiquiatría el retraso mental era incurable e irrecuperable, por tanto, las personas que lo presentaban, estaban destinadas a la rehabilitación y a la reeducación en instituciones médico-pedagógicas. (Mannoni, 1964). Por este motivo, el psicoanálisis toma la posición de distanciarse de esa comprensión deficitaria del CI y encontrar en la escucha de los niños con retraso mental, los aspectos psicológicos que se presentan en el sujeto.

Para continuar, es necesario detenerse aquí para aclarar primero el término de *sujeto* que se entenderá en adelante, y la diferencia entre el *desarrollo madurativo y la construcción del sujeto*. En este sentido, el sujeto que se propone es el sujeto de Lacan⁴⁵, para comprender que se trata no del individuo, sino "...al hecho de que el ser humano es dependiente del lenguaje, en tanto sólo puede emerger representado por un significante ante todos los otros significantes." (Contino, 2013, p.36).

Es decir, en el niño, la forma de ser, de actuar, puede decirse que su personalidad, se va a construir de acuerdo a las cualidades, habilidades, defectos, particularidades como significantes que los otros determinen en él (que se vuelven el discurso de los otros que en él se instaura y lo forma como sujeto), incluso, esos adjetivos son previamente configurados; por ejemplo, el nombre que le asignan los padres al recién nacido y las cualidades y capacidades que anhelan de su personalidad. Así, el sujeto aparece cuando logra separarse de ese discurso de los otros para posicionarse en el propio, se reconoce diferente ante los otros con sus propios deseos y opiniones.

Otro aspecto a aclarar, es la diferencia que existe entre el *desarrollo madurativo*, que se refiere al crecimiento evolutivo biológico del cuerpo (crecimiento, maduración y aprendizaje) esperado según la edad del sujeto, y la constitución del sujeto, la cual se dirige a la construcción de los aspectos de la personalidad. Así, Jerusalinsky (2000) va a señalar que "...si el desarrollo depende de un proceso madurativo, la constitución de un sujeto no depende para nada de él. Es más, ese proceso madurativo le hace límite a ese sujeto, pero no lo condiciona ni lo determina." (Jerusalinsky, 2000, p.33).

De lo anterior se puede entender que, el sujeto con un desarrollo físico y mental "normal" acorde a su edad no construye su personalidad dependiendo de su crecimiento cronológico, sino

⁴⁵ Para Lacan el sujeto no el ciudadano político, o el individuo de la biología, no es el de carne y hueso, sino que, lo contempla desde lo inmaterial, lo abstracto, como fórmula matemática que requiere de una lógica para su operación, bajo la comprensión de que el sujeto está incluso antes de su existencia física, al ser nombrado y pensado ya por sus padres; por lo tanto, Lacan representará al sujeto como una pareja de significantes así, (S1 - S2), el donde el S1 es un significante (palabra ligada a cierto sentido, es una letra) que representa al sujeto en el S2 otro significante, "...un significante que representa al sujeto en otro significante." (Lacan, 2006, p. 53). Así, la constitución para ser sujeto es la separación del S1 y S2, en donde, hay una diferenciación de los significantes que permite al S1 reconocerse como diferente ante los otros S2 significantes.

que ésta dependerá de la relación con los otros, padres, familia, amigos, etc., y aquellos significantes (adjetivos) que le atribuyen y lo condicionan.

Bajo esta perspectiva, la discapacidad intelectual va a considerarse como una alteración del desarrollo madurativo “normal”, lo que puede dificultar el rendimiento académico y social del sujeto en la relación con los otros. Sin embargo, dicha alteración no afecta directamente la construcción de su personalidad, comúnmente asociada a la minusvalía.

A esa posición de minusvalía que ha adoptado el sujeto, fijándolo como “débil” será ocasionada, según Mannoni (1964), por el discurso (el término, el diagnóstico, la etiqueta y lo que implica su significado para los padres) que se constituye en él y del cual no puede separarse, ese discurso es instaurado por el “decir de los padres”, pues la autora advierte, que los padres transfieren en la relación con su hijo, no solo sus deseos y anhelos sino también sus temores, inseguridades y conflictos psíquicos, especialmente la madre que como su cuidadora, adopta un papel sobreprotector, muchas veces dejando de lado al padre en las consideraciones sobre la educación de ese hijo, generando así, la idea tanto para madre y para ese hijo de que es y será siempre objeto a ser cuidado por ella y por los terapeutas, esa será su función.

En este sentido, menciona Bruno (1986) que “nadie puede ser excluido: ni “Platón”, ni “Jones”, ni “Lacan” (p. 42), pues todas las personas son susceptibles de ocupar ese lugar de sujeto “débil” en algún momento. Por lo tanto, una vez más esa posición subjetiva no se ocasiona por el retraso mental, sino que, ante el sentido que tenga para los padres esa condición se instaurará en ese niño dicha posición.

En ese sentido, Mannoni, (1964) señala que:

“...al débil mental le es bastante difícil hablar; más bien es hablado. Le es difícil desear; es un objeto manejado, reeducado desde su primera infancia. La dimensión que le damos lo hunde en la angustia: al ser tratado como sujeto, pierde de golpe toda referencia de identificación. No sabe más quién es ni adónde va. Y a menudo tendrá una gran tentación de permanecer en una débil quietud que aventurarse solo en lo desconocido.”. (p.114).

De esto, se va a comprender que, al haberse construido en el niño ese papel de obediente, de dependiente, que no cuestiona pues los otros saben lo que le servirá, cuando el contexto social lo trate como sujeto, es decir, le solicite actuar según su edad, a asumir acciones de responsabilidad, de opinión sobre algo, de decir lo que quiere, aparece la angustia, pues precisamente no lo han

dejado ser antes, por tanto, es un terreno desconocido que puede generar temor, displacer, ansiedad, intranquilidad, ocasiona la urgencia de retraerse y de volver a tomar esa posición de débil, de minusvalía que le da mayor seguridad.

Por consiguiente, Mannoni reúne en tres aspectos que serán la esencia de la debilidad mental:

1. Situación dual con la madre, sin intervención de imagen paterna interdictora.
2. Rechazo de la castración simbólica (el niño es el premio de la demanda del Otro, en tanto que objeto parcial).
3. Dificultad de acceso a los símbolos y papel desempeñado por la carencia de la metáfora paterna en ciertas dificultades específicas del cálculo." (*El niño retardado y su madre*, 1964, pág. 115).

De acuerdo con Bruno (1986) Mannoni busca en su intervención, hacer que el niño logre descargarse de aquellos significantes parentales y médicos que le identificaban como "débil", como minusválido.

Por otro lado, Lacan (1972, 1987), concibe que la *debilidad mental*, se debe a la dificultad de que haya una separación del deseo del sujeto frente al deseo de los otros, pues no puede desligarse de la identificación que otros fabrican y desean en él como imposición, por tanto, deja de ser sujeto para volverse objeto para otros, objeto que no cuestiona el deseo del otro, sino que obedece, como el sujeto con retraso mental para el médico, en donde termina siendo objeto de terapia, de estudio, de valoración, que le niega la posibilidad de poder ser.

Al respecto, considera Bruno (2009, p.41) que, esa posición que adopta el sujeto como débil, convierte su mundo en un mundo sin equívocos, sin errores, al no abrir la pregunta por el sentido de lo dicho, ni por el deseo del Otro, lo que hace un mundo tranquilo.

Frente a este escenario, se puede concluir que en un espacio educativo cuando el docente se encuentre con el estudiante en condición de Discapacidad Intelectual, y pueda advertir en él ese papel de débil, de desinterés, de poco responsable, de pasivo, etc., puede actuar allí proporcionándole con su acompañamiento pedagógico acciones y didácticas que le ayuden a soltarse, a poder lograr por sí mismo algo que le sea posible de acuerdo a su nivel de aprendizaje, como acciones subjetivantes, pues permite al sujeto ser, poder conocerse, y en ello alcanzar

autonomía, criterio, a dudar, a cuestionar, a tener una postura frente a algo y lograr mejores formas de responder a lo que la sociedad le demande.

Por lo tanto, la debilidad mental puede trabajarse en la relación del docente y el estudiante con DI, en el reconocimiento del sujeto como un ser pensante y autónomo, pues el cambio de perspectiva del docente permitirá nuevas estrategias y manejos frente a las posibilidades, deseos y capacidades que puede desarrollar el estudiante con DI. Por tanto, considera Contino (2013) que ha de tenerse cuidado de promover en los niños una posición subjetiva en la que no se contemple la pregunta por nada en relación al deseo, y en donde cualquier rastro de singularidad es leído como falla, pues puede conducirse a una forma de debilidad mental.

Por su parte, Mannoni (1964) considera que puede haber mayor oportunidad si se piensa al niño con Retraso Mental o Discapacidad Intelectual, más como un enfermo mental con posibilidad de recuperarse, que como un niño irrecuperable e imposibilitado por una capacidad deficiente. Puesto que, como señala Rubio (2006) el “retraso mental”, fuera de ser una realidad concreta y natural es una producción de sentido instalada en el plano del significado, es decir se trata de una significación y no de una realidad sustancial.” (p.2).

En este orden de ideas, desde la perspectiva de la investigadora de este trabajo, se puede decir que, la discapacidad intelectual vista desde el modelo Médico-Individual y el modelo Social de la Discapacidad, presentan posturas distantes en la forma de cómo ha de comprender tanto la discapacidad Intelectual como al sujeto, así, mientras el modelo Médico-Individual hace uso del término de Retraso mental para comprender un problema de salud del mismo con una deficiencia cognitiva, un CI deficiente, por debajo de la media poblacional; determinado así por los resultados de pruebas estandarizadas de inteligencia que destinan la vida de una persona a ser paciente para rehabilitarse y ser reeducado en establecimientos especiales como forma de integración social.

Por tanto, desde este modelo, el sujeto con retraso mental tiene una actitud pasiva, anulando, comprendido sólo desde su deficiencia cognitiva como algo exclusivo de la propia persona, se vuelve paciente de la medicina y la psiquiatría, deja de ser sujeto de la sociedad para ser objeto de terapias, estudios y reeducación, por tanto, se promueve aquí acciones desubjetivante como impedirle la capacidad de decidir, de valerse por sí mismo, de desarrollar capacidades y de poder contribuir y participar de la sociedad. Así mismo, este modelo se envuelve en un discurso que no puede ser cuestionado, que no explica al paciente, ni justifica, ni dialoga, sólo impone sus

artificios de lo que se va a considerar normal en el desarrollo biológico y allí impartir las acciones de cura y rehabilitación.

Tal perspectiva, es cuestionada por el *modelo Social de la Discapacidad*, postura que se pretende tomar en este trabajo y de la que se comparten sus ideales para la educación inclusiva en los procesos educativos y de evaluación. Así, su lógica opuesta a esas ideas del modelo Médico, resignifica la comprensión del retraso mental como una condición cuyo impedimento se debe no solo a la persona, sino a las barreras sociales que le impiden transitar desde su particularidad, proporcionándole así un lugar como sujeto de la sociedad, un ciudadano civil con derechos como todos, y no un eterno paciente a ser curado. Así, se impulsa este movimiento que demanda cambios en las concepciones, criterios de diagnóstico y la denominación de esta condición, que ahora se establece como Discapacidad Intelectual, dejando de ser un problema de déficit del CI para ser un asunto en relación al entorno, en donde las pruebas psicométricas, que se siguen promoviendo desde estándares, se dirigen a las funcionalidades del intelecto que cubren otros aspectos del mismo, así como las funcionalidades adaptativas.

Por lo tanto, desde este enfoque el sujeto es activo, es decir, pasa de ser objeto a sujeto, visto desde la perspectiva de que puede lograr desarrollar capacidades para tomar decisiones sobre su vida, con sueños, deseos, criterios de opinión, y funcionar con autonomía desde su singularidad en las prácticas y ámbitos sociales. En este sentido, puede ser un estudiante, un trabajador, un ciudadano, formar familia, entre otros, que puede lograr si la sociedad y estos espacios, claro está, le posibilitan apoyos que disminuyan la dificultad que presenta la condición, no como un problema de salud y desarrollo sino como parte de la diversa humana, a fin de balancear y equilibrar cargas.

En consecuencia, se promueve aquí una subjetividad con posibilidades, dueño de sí mismo, al que se le transforma esa postura de débil mental, de minusválido que le provocó las ideologías del modelo Médico-Individual.

De esta manera, las perspectivas a la discapacidad pueden verse reflejada en los establecimientos que la abordan, como las instituciones educativas inclusivas, que enseñan a los estudiantes con Discapacidad Intelectual, al igual que en las ideativas de los docentes y la comunidad educativa, por lo tanto, ha de considerarse valioso el modelo Social de la Discapacidad para promover en las escuelas, que conlleven a lograr acciones que fortalezcan los procesos

educativos en beneficio de esta población, reconociendo en la diferencia las distintas capacidades del sujeto para que alcancen logros en la sociedad y participen de ella.

Por lo tanto, quedan interrogantes sobre las subjetividades que se producen en la escuela, a partir de la perspectiva que tienen los docentes en la comprensión de sus estudiantes inclusivos con discapacidad intelectual.

Así mismo, de estas comprensiones de los docentes de aula interfiere la manera en cómo va a evaluar el proceso educativo de sus estudiantes, pues las desventajas frente a la manera de aprender y los contenidos académicos entre sus compañeros del aula regular, hacen que necesariamente el proceso evaluativo tenga que ser diferente e igualmente significativo. De esta manera, el siguiente aspecto a considerar para este trabajo investigativo es la evaluación, pues resulta fundamental por cuanto es el instrumento que posibilita conocer el avance educativo de los estudiantes con discapacidad, por lo cual, el siguiente capítulo aborda este tema desde sus concepciones y relaciones con la educación inclusiva y la discapacidad intelectual.

III. LA EVALUACIÓN ESCOLAR. CONCEPCIONES Y ENFOQUES: UNA MIRADA HACIA LO FORMATIVO

El presente capítulo comprende las concepciones dadas al término de la evaluación en el campo educativo, desde su génesis a mediados del siglo XX, hasta las nuevas perspectivas alternativas que se dirigen hacia la práctica de evaluación como formación de los sujetos y su relación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto, a fin de entender los usos, funciones y prácticas que se les ha dado.

Del mismo modo, se exponen los modelos de evaluación con representantes como Ralph Tyler, Michel Scriven y Daniel Stufflebeam, que congregan el *modelo tradicional de la evaluación*, y posteriormente, se presentan las nuevas propuestas evaluativas del *enfoque alternativo* con los modelos de carácter cualitativo que se caracterizan por sus funciones diagnósticas, democráticas, iluminativas, artísticas y formadoras. Esto, permite abordar el modelo de evaluación formativa, que se enfoca en el *qué* y *cómo* aprender, en un trabajo en conjunto con docente y estudiante privilegiando el proceso educativo del estudiante y la generación de la reflexión en la práctica pedagógica del docente.

Al tiempo, se plantean algunas características y funciones pedagógicas de la evaluación alternativa que difieren con los planteamientos del carácter tradicional de la evaluación, a fin de evidenciar los motivos de las nuevas posturas con las características de las cualidades que brindan a la práctica evaluativa en el ámbito escolar. Así mismo, se presenta de manera más específica la evaluación formativa desde diferentes autores con las posibilidades que aporta a la Educación Inclusiva en la práctica evaluativa de estudiantes en condición de Discapacidad Intelectual, a la vez, las tensiones y eventos que pueden surgir en la aplicación dentro de la clase inclusiva, objeto de interés de este trabajo.

3.1 Modelo y Concepciones de la Evaluación Escolar

Para definir el concepto de evaluación, es necesario remitirse a sus concepciones históricas y a los acontecimientos que dieron lugar a su transformación. Esto, permite tener una mayor comprensión de la génesis y evolución para conocer los alcances de la misma sobre el contexto educativo.

Para empezar, se puede señalar que, la evaluación ha sido considerada como un proceso que ha estado desde el origen del hombre (Baquero, 2019), pero su mayor impulso y formalización en el campo educativo sucede en el siglo XIX con la transformación industrial de Estados Unidos; por ello, varios autores consideran que las conceptualizaciones sobre la evaluación deben concebirse desde allí. Así, de acuerdo con:

- Menciona Carlino (1999) que el primer antecedente de evaluación se da en Estados Unidos, en 1845 con Horace Mann al dirigir una evaluación basada en tests de rendimiento para conocer si las escuelas de Boston educaban bien a los estudiantes, así, entre los años de 1887 a 1898 se formaliza la primera evaluación para medir la calidad educativa de un programa educativo midiendo los conocimientos en ortografía, esto, para tomar decisiones. Del mismo modo, señala que, antes de llevar a la evaluación al campo educativo, esta se aplicaba para controlar y hacer más eficiente el proceso de producción.
- Díaz Barriga (1987), la evaluación es un concepto que aparece con la transformación industrial de los EEUU, como construcción teórica que responde a las exigencias sociales y que en adelante, la aceptación, rechazo y evolución del concepto, se determina por cómo afecta y se adecúa a las situaciones sociales. Así las cosas, “...sólo se puede entender el significado real de la evaluación estableciendo cómo los modelos y teorías evaluativas han surgido con el proceso de industrialización de los Estados Unidos.”, como también, el contexto empresarial y su relación con los procesos de calidad orientados a satisfacer las demandas del mercado para obtener mayores ganancias empresariales. (p.2).
- Con esta mirada, para De la Garza, (2004, p.809), la evaluación educativa se origina en Estados Unidos, influenciada por ideas de progreso, de administración científica y por la ideología de la eficiencia social.
- De acuerdo con Soler, (2013), es en el sector empresarial el contexto donde se origina el concepto de evaluación, asociándolo con los procesos de calidad, orientados a satisfacer las demandas del mercado para obtener mayores ganancias.

En este sentido, se puede decir que la evaluación educativa empieza a tomar sus primeros sentidos en relación a los acontecimientos que se viven en el siglo XIX en Estados Unidos, con los cambios económicos y políticos, para asentarse ya en el siglo XX, como herramienta que sirve para medir los procesos de calidad educativa para satisfacer las demandas del mercado. De esto, señala Niño (2013) que “...intentar poner en claro la evaluación y [...] las relaciones entre calidad y

evaluación. Como categorías de conocimiento aparecen inicialmente en ámbitos diferentes al educativo...". (p. 68). Así, las direcciones de la evaluación se van construyendo desde el entendimiento de los procesos de producción como estrategia para mejorar la educación, pero en función de la economía.

Del mismo modo, se genera en principio un interés por la medición científica del comportamiento humano con el *testing*, asumida por el paradigma del positivismo de las ciencias físico-natural, considerando que, el desarrollo de la sociedad industrial se da con la creación de mecanismos de acreditación y selección de estudiantes. De allí, que medición y evaluación sean vistos como sinónimos. (Escudero, 2003).

De esa forma, desde las primeras décadas del siglo XX la evaluación se basa en los test de rendimiento estandarizados para medir las capacidades mentales y físicas de las personas a través de la objetividad, estadística, diferenciación, entre otros, que significaron la modernidad de la evaluación. (Tamayo, Niño, Cardozo, y Bejarano, 2017). Así mismo, Salarirche (2015) menciona que el punto más alto del *testing* se da en las décadas entre 1920 y 1930 con la intención de medir destrezas escolares, basados en la medición de la inteligencia.

Esta época de la evaluación será denominada por Guba y Lincoln (1989) como **la primera generación de la evaluación, "la de la medida"**, que comprende hasta 1930, donde la evaluación y la medición no tienen mucha relación con los programas escolares y los test daban información sobre los estudiantes, pero no en los programas de formación. (Salarirche, 2015).

Es por eso, que esta época está caracterizada por la indistinción de los conceptos de evaluación y medición, con el uso de tests psicológicos y la influencia de la ciencia físico-natural, para discriminar si los estudiantes tienen capacidades mentales y físicas para su selección, para conducir a una sociedad industrial a la que se aspira. Así, el estudiante se convierte en objeto a ser medido para la clasificación de grupos.

Con el declive de la evaluación como *testing*, aparece la gran reforma de la evaluación con el **modelo de evaluación de Ralph Tyler** (1994, como se citó en Escudero, 2003), educador estadounidense, considerado el padre de la *evaluación educativa* por ser el primero en dar una visión metódica a fin de superar la evaluación psicológica precedente.

Este educador acuña el término de *evaluación educativa*, que, a mediados de 1932 y 1940 la dirige hacia un *método sistemático por objetivos*⁴⁶, lo que posibilita conocer el proceso que se da en ella y determinar el nivel en que se han logrado los objetivos establecidos. (Tamayo, *et al.*, 2017).

Así mismo, luego de advertir en los años 40 la falta de claridad de los profesores sobre su propósito al enseñar y al evaluar, propone las preguntas ¿qué, cómo, cuándo y por qué evaluar? (Tamayo, *et al.*, 2017, p16). A partir de ello, Tyler plantea la necesidad de una evaluación científica para perfeccionar la calidad de la educación. (Escudero, 2003).

A esta etapa, se le denominó **la segunda generación de la evaluación, “la descriptiva”** (Guba y Lincoln, 1989, como se citaron en Salarirche, 2015), la cual comprende los años 1930 hasta 1957, y, en donde se reconoce en ella, según Escudero (2003), un aporte mínimo a la educación pues no influye en mejorar la labor formativa.

De esta manera, Tyler utiliza la psicología conductual para establecer objetivos educativos a favor de conseguir la clase de cambios de comportamiento que una institución busca generar en sus estudiantes, instaurando la *evaluación por objetivos*, la cual verifica la efectividad de los programas siguiendo este proceso, *primero*, fijar los objetivos operativos; *segundo*, recoger los datos de rendimiento y *tercero*, contrastar los rendimientos de los estudiantes versus los objetivos operativos propuestos. (Tyler, 1994, p.65, como se citó en Serna, 2020, p.55).

Por ello, Tyler define a la evaluación como “el proceso que permite determinar en qué grado han sido alcanzados los objetivos educacionales fijados con anterioridad.” (el punto que determina hasta donde se han cumplido los objetivos educativos”. (Carlino, 1999. p. 48)

En este sentido, la evaluación es enfocada a lo operativo, con objetivos que deben medirse, excluyendo cualquier posibilidad de expresión subjetiva del estudiante en tanto sentimiento, experiencias y diversidad, etc., deteriorando el sentido de la escuela. Según Amigues & Zerbato, (2004, como se citaron en Quijano, 2019:76) este modelo se fundamenta por objetivos específicos

⁴⁶ Según Serna (2020) la evaluación por objetivos es verificar hasta dónde se han cumplido los objetivos propuestos por los currículos, con el rendimiento final de los estudiantes y sin considerar otras variables, así también sigue este proceso, “...primero, se fijan los objetivos operativos; segundo, se recogen los datos de rendimiento y tercero, se contrastan los rendimientos de los estudiantes versus los objetivos operativos propuestos. De esta manera, se lograría ver la efectividad de los programas curriculares.” (p.55)

de formación y de destrezas por adquirir, que para Sacristán (1986) ha significado una sistematización de la pedagogía con sentido utilitarista.

Así las cosas, se ha establecido un modelo evaluativo gobernado por los objetivos del proceso, que se formulan con la mera intención de rendir, de ello, “La evaluación, según su método, consiste en el proceso a través del cual se determina la congruencia entre dichos objetivos educativos y los resultados al finalizar una etapa de la enseñanza.” (Carlino, 1999, p. 48)

Al respecto, Niño, Tamayo, Díaz y Gama (2014) señalan que, este modelo resulta ser una praxis de control que valida contenidos aprendidos y los alcances de los objetivos establecidos, por medio de un proceso de medición que vigila y controla la eficiencia. (p. 38). De esta manera, con este modelo, la función del docente se reduce a ser *evaluador técnico* de los objetivos, y la evaluación será entendida como “el punto que determina hasta donde se han cumplido los objetivos educativos”. (Tyler, 1994, p.65, como se citó en Serna, 2020, p.55).

De tal forma, los propósitos de la evaluación tyleriana se enfocan en el cumplimiento de objetivos; reconociendo el logro de Tyler al trasladar la evaluación a la ciencia y diferenciando los conceptos de evaluación y medición, pues no puede reducirse a la misma, a una aplicación de un test de medida, sino que han de crearse objetivos para el proceso educativo. De esta manera, esta etapa se caracteriza por una mayor atención a la evaluación que a los testing. Así, el enfoque por objetivos mejoraría los programas académicos, la medición se usará como herramienta para conocer el logro de los objetivos y, el uso de los resultados para conocer el rendimiento de la calidad educativa.

Como consecuencia, esta visión presenta de fondo la preocupación por la sistematización de logros, la verificación y control de los mismos, el adiestramiento de los estudiantes a fin de cumplir con los objetivos; todo esto, para conocer el rendimiento de los mismos con lo establecido por la escuela. Esto, lleva a la evaluación a responder al sistema económico e industrial, en vez de servir a los propósitos de la pedagogía, que además, anula la diversidad de la sociedad, y ello resulta inviable ante la naturaleza impredecible de lo humano. Así mismo, el papel del docente se convierte en el de servir como técnico verificador de objetivos cumplidos.

Como opositores a este modelo se encuentran:

- Huang y Yang (2004, como se citaron en Serna, 2020), exponen que la evaluación de Tyler no permite al docente hacer una retroalimentación apropiada que justifique mejorar los programas curriculares. De igual forma, Stufflebeam y Shinkfield (1995) cuestionan el papel reducido del docente como medio para contrastar el cumplimiento de los objetivos.
- Así, Carlino (1999) señala que:

Tyler desplaza la evaluación hacia otros elementos del currículo: las metas y los objetivos de comportamiento prescriptos y las estrategias metodológicas necesarias para llevarlos a cabo. Definir los objetivos con anterioridad a la tarea de enseñanza proporciona un adecuado punto de referencia para la evaluación y para la toma de decisiones. (p.49).

- Del mismo modo, para Sacristán (1986, como se citó en Tamayo, *et al.*, 2017), refiere que, esta evaluación no es neutra, pues está condicionada a los intereses y necesidades de los sujetos que construyen el currículo, cuyo éxito queda bajo la responsabilidad de los resultados de estudiantes, profesores, programas, etc., con objeto de aumentar la eficiencia de las escuelas para adquirir mayores ganancias por los resultados: "...dejando entre ver una obsesión por la eficiencia." (p.17).

Dentro de este marco, los autores comprenden que este modelo sigue privilegiando intereses del sistema económico, y continúan el procedimiento de medición, control y vigilancia, con preocupación por el rendimiento y los resultados, siendo irrelevante las necesidades de estudiantes, profesores y escuelas, pues contempla el final del proceso y no el seguimiento al mismo, funcionando más bien como una lista de chequeo.

De otro lado, considera Vélez, (2007) que:

Las evaluaciones siguen respondiendo a las generaciones de la descripción y de la medición. Se recopilaba información, se describían las actuaciones públicas, y se medían sus resultados, pero no se ofrecían recomendaciones para la mejora de los programas. (p.148-149).

En tal sentido, los cambios a la evaluación no trascienden la mirada de la medición como forma de control del cumplimiento de los objetivos establecidos, sin efectos de sus resultados más allá de conocer si fueron alcanzados o no los objetivos para los procesos educativos.

Alguno de sus cambios, en este periodo fue la evaluación criterial, en donde ya no se compara al individuo con el grupo, sino que ahora es el rendimiento del individuo en relación con un estándar⁴⁷. (Stenhouse, 1984, como se citó en Salarirche, 2015). Es decir, el estándar significa postular un modelo de referencia como indicador a seguir.

Así, una propuesta planteada a esta evaluación, sugiere Serna (2020), es no considerar los objetivos preestablecidos sino enfocar su atención a los intereses, ideas y realidades de los estudiantes como aspectos que los motivan, brindando mayor participación en el proceso evaluativo. Esto, considerando que, como señala Quijano (2019), aún puede verse este modelo reflejado en la evaluación actual, donde la calidad educativa resulta de la medición, el control y el afán de obtener buenos resultados, pues estos registran el nivel de educación de un país por medio de las pruebas nacionales e internacionales con efecto homogeneizador de la postura neoliberal.

Por consiguiente, De la Garza (2004:809) considera que, el *modelo por objetivos* afectó al currículo y a la evaluación convirtiéndose en una tecnología de alto impacto, que, comprendida como un sinónimo de medición, prueba o examen, se establece como el *enfoque tradicional de la evaluación educativa*.

Después, con la guerra fría entre Estados Unidos y URSS, este último lanza en 1957 el primer satélite artificial de la historia llamado el Sputnik, provocando en Estados Unidos un ambiente de decepción de la escuela pública, lo que implicaría el interés y enfoque en la rendición de cuentas, que tiene su apogeo a finales de los años 60, con el movimiento de la *accountability*. (Escudero, 2003; MacDonald, 1976; Popham, 1980, 1985; Stenhouse, 1984, como se citaron en Salarirche, 2015).

A este periodo Guba y Lincoln (1989) lo denominan como **la tercera generación de la evaluación, “la del juicio o valoración”**, comprendida entre 1957 a 1973, que se caracteriza por reconocer la responsabilidad del docente al logro de los objetivos educativos, Salarirche (2015), pero también se juzgan los nuevos currículos y se verifican con los resultados para advertir si se cumplieron los propósitos de acuerdo con la inversión realizada. En esta época, continúa la propuesta Tyleriana en cuanto a establecer objetivos con aplicación de pruebas estandarizadas para

⁴⁷ De acuerdo con Ravitch (1995), como precursora del término, un estándar tiene dos cosas: ‘el modelo del ejemplo’ y el indicador que determina qué tanto se ha acercado al modelo. (como se citó en Niño, L., Tamayo, A., Díaz, J. y Gamma, A., 2014). Cabe anotar que, veinte años después se retracta al advertir muchos factores que influyen en su aplicación.

crear parámetros nacionales de evaluación, pero aparece la rendición de cuentas y el afán por la eficiencia. (Baquero, 2019).

Por lo tanto, este periodo se caracteriza por los intereses económicos que permean en la educación, en la que hay que rendir cuentas para analizar y establecer el ajuste presupuestal que se destina a los proyectos educativos americanos con el apoyo federal. (Escudero, 2003), A su vez, el autor puntualiza que:

Junto al desencanto de la escuela pública, cabe señalar la recesión económica que caracteriza los finales años sesenta y sobre todo, la década de los setenta. Ello hizo que la población civil, como contribuyentes, y los propios legisladores se preocupasen por la eficacia y el rendimiento del dinero que se empleaba en la mejora del sistema escolar. (Escudero, 2003, p.17).

Así, Stobart (2010, como se citó en Salarirche, 2015) va a plantear que el mayor ejemplo de la rendición de cuentas es el modelo de plan de pago por resultados desarrollado por Robert Lowe en 1862, que se plasma más adelante para las pruebas externas como la PISA⁴⁸, PIRLS⁴⁹, y demás. Este modelo, se da por la preocupación de las inversiones a la educación, se incorporan ayudas a las escuelas con mayor aporte económico a las que presenten mejores resultados con los exámenes de los estudiantes (p.5).

Por otro lado, De la Garza (2004) considera que:

La evaluación no es meramente un proceso técnico, neutral e inocuo; (...) posee una dimensión política y, en su carácter instrumental, obedece a una lógica de control. (...) identificadas con procesos de metagestión, los cuales condicionan y vinculan recursos económicos a los resultados de la evaluación. (p.808).

Resulta claro que, la rendición de cuentas se convierte en "...una relación costo-beneficio...", De la Garza (2004), que incorpora para su medición los programas, "...el profesorado, los medios, los contenidos, las experiencias de aprendizaje, la organización, entre otros." (Escudero, 2003, p.17).

⁴⁸ Las pruebas PISA - *Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes*, es diseñada por la OCDE para poner en práctica entre sus miembros y los países que se incorporan al proceso. De acuerdo con la OCDE: "el programa ha sido concebido como un recurso para ofrecer información abundante y detallada que permita a los países miembros adoptar las decisiones y políticas públicas necesarias para mejorar los niveles educativos. Estas pruebas se realizan cada tres años y cubren el área de lectura, matemáticas y competencia científica". (Arancibia, 2015, p. 8, como se citó en Quijano, 2019, p.46).

⁴⁹ "PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), es un estudio de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA). Fundada en 1959, la IEA ha dirigido estudios sobre las políticas, las prácticas y los resultados educativos en más de 60 países de todo el mundo." Documento recuperado en [El estudio PIRLS | Evaluaciones externas internacionales \(intef.es\)](http://intef.es)

De tal manera, se entiende que, mejorar los programas educativos se da con un mayor control sobre cada aspecto de la educación, convirtiendo todo en elementos susceptibles a ser medidos.

Así, la evaluación en esencia es comparativa a fin de calificar el cumplimiento de los objetivos establecidos para que se tomen decisiones sobre el presupuesto en beneficio de mejorar los programas educativos. Esto lleva, al interés por el desarrollo de los sujetos en la escuela hacia la estandarización de los contenidos escolares, con el fin de promover en ellos la calidad y la efectividad para el trabajo, lo que posteriormente se da a conocer como competencias.⁵⁰

También se reconoce en esta etapa, la emergencia de la reflexión de la evaluación y ensayos teóricos que, junto con la expansión de la evaluación de programas, se busca aclarar la multidimensionalidad del proceso evaluativo. Escudero (2003).

Así, se presentan otros modelos evaluativos como el de Cronbach⁵¹, Scriven y Stufflebeam, que ofrecen otros aspectos a considerar de la misma. Además, se reconocen, junto con el modelo de Tyler, como los modelos que conforman el enfoque de la *evaluación tradicional*.

Con respecto al **modelo de Michael Scriven (1963)**⁵², se relaciona la educación a la toma de decisiones superando la medición de objetivos utilizados como herramienta suprema del proceso evaluador. (Salarirche, 2015, p.6). Aquí, se parte del precepto de que la evaluación se adjudica en la clase, pero también en todo el contexto educativo, incidiendo en sus acciones, es decir, en “la actividad de enseñanza del profesor, el proceso de desarrollo curricular, una decisión para la compra o no de materiales, etc.”. (Scriven, 1967, p. 2, como se citó en Serna, 2020, p. 62).

La evaluación de Scriven ha sido considerada por Stufflebeam & Shinkfield (1993) como “la evaluación orientada al consumidor”, pues su fundador concibe que el papel del evaluador es el de *sustituto informado del consumidor*, que ha de manejar técnicas que proporcionen información

⁵⁰ “Las políticas educativas internacionales y nacionales en los últimos años han acogido los planteamientos de la educación por competencias, con el fin de ejercer control y medición sobre los conocimientos y el rendimiento laboral de estudiantes, docentes e instituciones educativas...” (Niño, L, Tamayo, A., Díaz, J. y Gamma, A.,2016)

⁵¹ El modelo de Cronbach (1967, como se citó en Escudero, 2003) “...introduce el uso de cuestionarios, entrevistas, observación sistemática y no sistemática, como técnicas de evaluación.”. (p.6).

⁵² Michel Scriven es un educador australiano destacado en 1960 en Estados Unidos por sus aportes a la evaluación educativa. (Quijano, 2019)

relevante para generar productos de calidad y utilidad a los consumidores, se trata de satisfacer las necesidades de los consumidores. (p. 341)

En este sentido, la evaluación se dirige al seguimiento de la productividad, diseño de currículo, relacionándolos al proceso de producción de una fábrica cuyo producto sigue un proceso y es monitoreado hasta su acabado. (Torres, 2018). De esta manera, para Scriven (1967, como se citó en Parra, Labra y Brito, 2003) la evaluación es una actividad metodológica que:

...consiste simplemente en la recopilación y combinación de datos de trabajo mediante la definición de una meta que proporcionen escalas comparativas o numéricas, con el fin de justificar: 1) los instrumentos de recopilación de datos, 2) las valoraciones y 3) la selección de las metas.⁵³ (...) es la determinación sistemática y objetiva del valor o mérito de algún objeto. (15).

De lo anterior, no espera al logro de los objetivos con los resultados finales del proceso, sino que repara en lo que sucede en el camino para alcanzar ese logro o meta, por lo tanto, la evaluación se dedica al proceso y al seguimiento del mismo, recogiendo los datos necesarios para justificar el valor de las cosas. Esta consideración de hacer ese seguimiento al proceso, va a conducir más adelante la evaluación formativa.

En este modelo, surgen los términos de *evaluación formativa* y *evaluación sumativa*⁵⁴ (Salarirche, 2015), como dos roles de la misma. Aquí, Scriven considera que la sumativa sirve para decidir si, el currículo terminado y pulido por la evaluación formativa, representa un avance significativo para justificar los gastos de su adopción para un sistema escolar. (Stufflebeam & Shinkfield, 1993, p. 341)

Al respecto señala Niño *et. al.* (2014) que:

Scriven, considera el rol de la evaluación como un ejercicio de dos etapas, formativa y sumativa, dirigida la primera a la mejora en los procesos con posibilidad de superar los planteamientos propuestos para su alcance y, la segunda, como la etapa en que se define una calificación, decisión, promoción o reprobación que no permite modificación alguna. (38).

⁵³ Scriven expone esta definición de la evaluación en su artículo "La metodología de la Evaluación" en 1967. (Torres, 2018)

⁵⁴ Según Díaz y Barriga (2002), la evaluación sumativa, se desarrolla justamente al término de un proceso instruccional o ciclo educativo, por lo que también se denomina Evaluación Final y su finalidad es verificar el nivel de alcance de los objetivos propuestos de la institución educativa, así, se conforma como la evaluación más destacada, y la más reconocida por la comunidad educativa.

Aquí, se dan dos funciones a la evaluación que se complementan, el *formativo* -que toma más adelante un sentido más amplio-, que se aplica para mejorar el proceso susceptible de cambios, y el *sumativo*, para generar un juicio de valor para tomar una decisión de continuar o no el proceso.

El interés de Scriven es diferenciar la evaluación final (sumativa) y la de carácter formativo, en donde resalta que la ejecución de la sumativa sirve tanto para el aula de clase, como para comprobar un libro con otro, a fin de determinar por medio de test y números su viabilidad en la incorporación al programa, lo que permitiría el ahorro presupuestal y de tiempo. (Serna, 2020).⁵⁵ Por esta razón, se considera que esta evaluación va dirigida al consumidor.

A partir de lo anterior, Stufflebeam & Shinkfield (1993) refieren que, Scriven define la evaluación como “la valoración sistemática del valor o el mérito de las cosas... (p. 342), enfatizando que los evaluadores han de ser capaces de tener juicios de valor justificables más que medir cosas, para saber si contribuyen al bienestar de los consumidores.

A partir de esto, el modelo de evaluación de Scriven (1967) se propone formar a la persona, el proceso, los materiales o los programas para que funcionen adecuadamente y logren éxito en los objetivos de instrucción. (Chadwick y Rivera, 1991). En donde, el evaluador participa en todas las fases del proceso de evaluación, también en la decisión final. (Amigues y Zerbato, 2004, como se citaron en Quijano, 2019). Sin embargo, la evaluación sumativa, la realizan evaluadores externos para que tenga mayor objetividad y los resultados sean públicos. (Serna, 2020).

En tal sentido, los aportes de la evaluación de Scriven, van en dirección de revisar el proceso, en la búsqueda de efectuar cambios durante el mismo para lograr un producto de calidad para el consumidor. Sin embargo, aunque presenta diferencias con el modelo de Tyler, resulta evidente que mantiene la idea por la preocupación y el interés por alcanzar el producto de los programas educativos.

Por su parte, el **modelo de Daniel Stufflebeam** (1967), presenta la estructura de un modelo que parte de la evaluación del *Contexto, entrada-Input-, Proceso y Producto* (CIPP), planteando

⁵⁵ La evaluación sumativa es conocida también como final o de producción, se caracteriza por determinar niveles de rendimiento, desde el éxito o el fracaso; hace referencia al juicio final y global de un proceso concluido y emite un valor final; es de carácter retrospectivo, sanciona; su interés está en si un estudiante ha progresado o aprendido; sirve a la selección y jerarquización de estudiantes de acuerdo con los resultados logrados. (Gimeno, 1995, como se citó en Moreno, 2016)

cuatro pasos para la toma de decisiones: planificación, estructuración, implementación y reciclaje. (Niño, Tamayo, Díaz y Gama, 2014, p.38).

De esta manera, aquí el educador define la evaluación como, “el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados”. (p. 183, como se citó en Parra *et al.* 2003). Aquí, lo que se propone es el sistematizar el proceso para lograr el perfeccionamiento del producto, que es posible cuando se cumplen los pasos establecidos.

En este modelo, expone la necesidad de evaluar la evaluación y, considerando la metaevaluación de Scriven de 1972, contempla los criterios, procesos y técnicas para evaluar las evaluaciones; en donde el evaluador haciendo un buen manejo en el antes y después del proceso evaluativo podrá garantizar un informe final útil, exacto, válido y convincente. (Parra *et al.* 2003). Así mismo y de acuerdo con Niño *et al.* (2014, p.39) este modelo se acerca al contexto de eficiencia y eficacia para hacer el trabajo educativo a fin de controlar los resultados y manejar la toma de decisiones desde las instancias del poder.

Se busca entonces, con este modelo, perfeccionar el proceso de la evaluación por medio de un seguimiento riguroso para una mejor administración de los recursos y se da una labor más detallada que facilita la precisión en el alcance de los propósitos para operar con mayor eficacia los mismos. De esta manera, se persigue la idea de mejorar la evaluación de los procesos educativos en la búsqueda de lograr la calidad educativa.

Para Sacristán, (1986, como se citó en Tamayo, *et al.* 2017), la evaluación no es neutra, se relaciona a los intereses de quienes sacan provecho con ella para tener mayor ganancia del éxito de los programas, lo que se vuelve en una obsesión por la eficiencia. Así, la evaluación es operativa que descarta aspectos que no pueden ser medidos, pues no resulta productivo, ni impactaría en las ganancias.

Así las cosas, surgen los interrogantes acerca de la funcionalidad y propósitos de este modelo de evaluación, al respecto, señala Niño (2013), desde una postura crítica al modelo tradicional, que

“En lugar de enfatizar la formación de maestros y estudiantes, o la construcción de procesos democráticos encaminados a enriquecer las vivencias de los ambientes escolares, se promueven prácticas educativas de un tipo de escuela que valida el currículo como instrumento de poder, legitima la estandarización de contenidos y utiliza el ejercicio de la evaluación desde instancias jerárquicas para la toma de decisiones”. (p.16).

De esto se desprende que, en la evaluación tradicional predominan el cumplimiento por objetivos, sentidos estandarización y homogeneización, además de ser utilizada como instrumento de poder para tomar decisiones en el propósito de obtener buenos resultados en las pruebas del Estado. En este enfoque, se desestiman los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En adelante, se extienden en los años 70 los aportes que se consideran como el principio de los *métodos cuantitativos y cualitativos* de la evaluación, en donde sigue la línea Tyelriana con la consecución de metas, cuestionada por Stufflebeam al considerar que la evaluación para la educación ha de atender las necesidades educativas, la equidad y la factibilidad.

De esta manera, aparecen los *modelos alternativos/cualitativos*, con una visión basada en la relación horizontal, participativa y de diálogo entre el evaluado y el evaluador. (Tamayo, *et al.* 2017), que integran en nuevo **Enfoque Alternativo de la Evaluación**, como propuesta que surge para interrogar la manera en cómo se concibe la evaluación en el enfoque tradicional, y plantea que la meta por resultados es insuficiente para la educación, por lo que le presta una mayor atención a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De esta forma, se entiende que, no todas las evaluaciones son de tipo racional y explícito, también las hay de juicios implícitos e instintivos que buscan entender más que juzgar. El juicio de valor puede también darse en palabras que describan y no, que limiten a determinar lo bueno y lo malo. (De la Garza, 2004).

Esta época será clasificada por Guba y Lincoln (1982, 1989, como se citaron en Salarirche, 2015, p. 6), como **la cuarta generación: “la sensible”**, que comprende los años 70 hasta hoy, y se caracteriza por la pluralidad conceptual y metodológica, en donde se crean más de cuarenta modelos presentados.

De allí, diferentes autores emprenden la labor de investigar otras posibilidades y prácticas evaluativas que trasciendan la medición y el control, que, para Tamayo, *et al.*, (2017), “...priman los cambios sociales, las comprensiones sobre los sujetos, la cultura y la política, dejando de lado la

necesidad de medición y cuantificación, para acercarse a la reflexión, comunicación y formación.”. (p. 142).

A su vez, la evaluación pretende servir como herramienta de apoyo para el profesor, donde lo oriente, le de luz, para saber qué hacer. Como señala Quijano (2019), esta perspectiva cualitativa pretende ser un soporte en la enseñanza y el aprendizaje, al igual que para la acción didáctica en el fortalecimiento del proceso de los estudiantes y docentes, hacia acciones más allá del control.

Es así como, surgen las siguientes propuestas de carácter cualitativo para que se puedan contrastar con la evaluación tradicional, de ellas, se presentan algunos de los modelos alternativos:

- La *Evaluación diagnóstica* propuesta por Chadwick (1972, como se citó en Chadwick, C. y Rivera, N. 1991, p. 41)⁵⁶, busca obtener información importante acerca del estado del estudiante, proceso y programa para conocer en qué situación está; el docente necesita saber qué clase de problema puede tener el estudiante y los procedimientos más adecuados para ayudarlo. Por lo mismo, este modelo cumple dos fines, el de facilitar los antecedentes del estudiante para saber qué instrucción dar y así comience el proceso educativo de forma exitosa, y el de identificar las causas de las deficiencias que se presenten. Esas causas podrían darse por trastornos del aprendizaje o psicológicos, o dislexias, entre muchas otras posibilidades.
- La *Evaluación respondiente* de Stake (1975 y 1976, como se citó en Tamayo, *et al.*, 2017): es una perspectiva interpretativa que considera los objetivos del programa modificables en el proceso de acuerdo a la necesidad y al interés de los que participan en ella; en donde, es un eje fundamental el consenso, la participación, el diálogo, la comunicación no formal, los procesos no lineales y preconcebidos, la observación y metodologías plurales y flexibles, para advertir la particularidad de situaciones concretas en una comprensión y valoración de las mismas.
- La *Evaluación democrática* de Barry McDonald (1976), reconoce la *diversidad* de valores y la importancia de que los que formen parte del proceso participen

⁵⁶ Documento recuperado de https://convivenciajt.weebly.com/uploads/2/6/7/3/26732425/chadwick__rivera_1991_cap_2._concepto_e_importancia_de_la_evaluacin_y_la_evaluacin_formativa.pdf

promoviendo el diálogo y el consenso a partir del libre pensamiento y autonomía. (Rodríguez, (2003, como se citó en Tamayo, *et al.*, 2017, p.22).

Este modelo “fue el primer modelo en asignarle un valor político a la evaluación desde principios democráticos.”. Esta postura se basa en los conceptos de “autoevaluación” de Elliot (1993, como se citó en Salarirche, 2015) .

- *La Evaluación Iluminativa* de Parlett y Hamilton (1977, como se citó en Tamayo, *et al.*, 2017), se distingue por la forma en que la evaluación se adecúa al contexto y sus necesidades desde una orientación integradora que acoge diversas posibilidades, de tal manera que no se intenta cambiar las realidades sino descubrirla y documentar desde los hechos y problemas más significativos en ella.
- *La Evaluación respondiente y constructivista* de Guba y Lincoln (1982, como se citó en Escudero, 2003), proponen que la evaluación se organice de acuerdo a las solicitudes y preocupaciones de los implicados, para determinar qué información necesita, por lo tanto, es un “...proceso integrado, continuo, recursivo, altamente divergente, emergente y con resultados impredecibles donde confluyen diferentes factores del ser humano.”
- *La Evaluación como crítica artística* de Eisner (1985, como se citó en Tamayo, *et al.*, 2017), se concibe como un proceso que emite juicios de valor sobre fenómenos importantes para la educación. Se distingue por considerar que, los juicios son esenciales e inherentes al proceso evaluativo y todo fenómeno importante en el ámbito educativo puede ser evaluado desde la mirada educativa. De esta manera, el propósito de este modelo es obtener con la evaluación información que ayude al docente a mejorar el proceso educativo. El autor conceptualiza la enseñanza más como un proceso artístico que tecnológico. (Gimeno y Pérez, 1989, p.440, como se citaron en Salarirche, 2015).
- *La Evaluación Mediadora* de Hoffmann (2010, como se citó en Anijovich y , *et al.*, 2010, p. 73), se fundamenta en que todos los estudiantes aprenden siempre, y más, cuando hay mejores oportunidades de aprendizaje, así también, considera que los aprendizajes significativos son para toda la vida, por ello, se trata de observar a cada estudiante, analizar y comprender sus diferentes estrategias de aprendizaje y trazar estrategias que ayuden a mejorar a los estudiantes. Este modelo es entonces un proceso que

comprende tres tiempos: observar, analizar y brindar mejores oportunidades de aprendizaje.

Hasta aquí, se puede decir que los autores presentan diversas maneras de orientar la evaluación desde una postura cualitativa, pero coinciden en que es importante la relación docente y estudiante, además del contexto, situaciones singulares, diálogo, etc., por tanto, no se trata de medir rendimientos sino de valorar procesos de enseñanza y ofrecer posibilidades de éxito y fortalecimiento al proceso de los estudiantes, creyendo en el precepto de Hoffmann, en donde todos los niños pueden aprender.

A continuación, se presenta un cuadro comparativo elaborado por Salarirche, (2015), que ilustra las épocas en que la evaluación educativa ha cambiado, con sus características y cualidades.

Generaciones, épocas y características de la Evaluación

DE LA MEDIDA (HASTA 1930)	LA DESCRIPTIVA (1930-1956)	DEL JUICIO (1957-1972)	LA SENSIBLE (DESDE 1973-)
Época pretyleriana	Periodo tyleriano (1930-1945) - Época de la Inocencia o irresponsabilidad social (1945-1957)	Época del Realismo	Época de la Profesionalización
	Ralph Tyler	Cronbach, Scriven, Stufflebeam	Stake, Guba y Lincoln, McDonald, Parlett y Hamilton, Eisner...
Valoración de resultado de los programas educativos en estudiantes a través de la aplicación de tests, encuestas, acreditaciones y comparaciones	La evaluación se encarga de verificar la consecución de los objetivos propuestos, con objeto de valorar la eficacia de los programas. Aunque, la aportación de la	La evaluación sirve para rendir cuentas (era de la accountability). Y éstas deben tener incidencia directa en los programas, los proyectos o las instituciones. Las	La evaluación es una herramienta que facilita el empoderamiento, la emancipación de los individuos. Medición de estándares. Pruebas PISA

experimentales.	evaluación a la mejora de la enseñanza es escasa.	decisiones deben mejorar la enseñanza.	
Medición es sinónimo de evaluación, anteponiéndose el término medición.	El término evaluación se antepone al de medición. Se habla de evaluación y medición.	Se incluye el término "juicio". Se pretende valorar el mérito o valor de los programas. El evaluador es un juez, que emite juicios.	Deja de hablarse de "medición", para avanzar en el concepto de evaluación educativa.
"Evaluación basada en la norma". Informa sobre el rendimiento del individuo en comparación con un grupo.	"Evaluación basada en criterios". Indica el rendimiento de un individuo en relación con un estándar.	Predomina la "evaluación criterial". Scriven acuña los términos "evaluación formativa" y "sumativa".	Aparecen modelos alternativos ("Evaluación respondiente" de Stake, "democrática" de McDonald, "iluminativa" de Parlett y Hamilton, la "evaluación como crítica artística" de Eisner, entre otros).

Imagen 1. Algunas de las principales características de la evaluación a lo largo del siglo XIX. (Aproximación Histórica a la Evaluación Educativa: De la Generación de la Medición a la Generación Ecléctica. Salarirche, 2015, p.20)

Este cuadro comparativo facilita ver el escenario de los cambios a la evaluación educativa, que permite asentar los diversos sentidos que se la han otorgado, y las intenciones que de fondo han desviado el valor de la evaluación en la educación, pues no se han enfocado como ha de ser en evaluar para aprender, sino que han priorizado medir el rendimiento de lo que los estudiantes alcanzan.

Por lo mismo, las propuestas que surgen a favor del sentido de la evaluación hacia el aprendizaje de los estudiantes, van recuperando el camino de la pedagogía y de los procesos de formación.

Por lo anterior, la evaluación de hoy ha de entenderse, refiere Rodríguez (2003 como se citó en Salarirche, 2015), como:

“...una valoración informada de los procesos pedagógicos, principal referente de la calidad de la educación [...] Como una estrategia para la comprensión de la enseñanza y el aprendizaje [...] como una manera de conocer los procesos para entender mejor los intercambios pedagógicos, con la intención de revisarlos, cambiarlos y, en definitiva, mejorarlos.” (pp. 392-393).

A su vez, el grupo Evaluándo_nos también propone que la evaluación educativa se considere como:

...un proceso que describe e interpreta la naturaleza, condiciones y relaciones internas y externas de los sujetos e instituciones que intervienen en la acción educativa con la finalidad de buscar el cambio cultural en la dirección de los fines de la educación. (Niño, 1996, p. 17).

Así las cosas, la evaluación ha de ser pensada, planteada y practicada en y para el proceso de enseñanza-aprendizaje, considerando lo que allí acontece, las situaciones que de afuera y adentro se presentan en los docentes y en la escuela, y que influyen en la práctica; abogar por un sentido más cualitativo que cuantitativo, y más formativo que técnico.

Por lo tanto, las funciones de la evaluación han de ser, según Santos Guerra (s.f., como se citó en Tamayo, et al. 2017), *Diagnóstica, Dialógica, Comprensiva, de Realimentación y de Aprendizaje*. En este sentido, su propósito ha de acercarse más hacia la pedagogía y a la intención de generar efectos formativos, de contemplar los cambios del contexto, de ser más interpretativa y holística, en la búsqueda de superar el dominio de la conceptualización tradicional.

De esta manera, las transformaciones que ha tenido la evaluación educativa de lo tradicional hacia lo formativo, se ha extendido por todo el mundo, de manera que varios países instauran por medio de las políticas nacionales dichos cambios para ser llevados a la comunidad educativa y ser implementados en las escuelas.

De lo expuesto hasta aquí, las propuestas cualitativas del *enfoque alternativo* presentan una variedad de cualidades que benefician tanto a estudiantes como a docentes, pero también permiten poder atender situaciones reales de las escuelas ante la particularidad de los estudiantes, como la actual *Educación Inclusiva*⁵⁷, parte del objeto de estudio de esta tesis, que requiere, precisamente

⁵⁷ De acuerdo con UNICEF “La educación inclusiva es parte de la respuesta integral ante una emergencia y tiene como objetivo garantizar que todos los niños, niñas y adolescentes con discapacidad, de comunidades

por su diversidad, contar con un instrumento que facilite el proceso educativo, la práctica del docente, el conocimiento del estudiante de su propio aprendizaje y de manera crucial, la valoración del proceso del sujeto.

De los diferentes enfoques cualitativos, a continuación, se propone ahondar en la evaluación formativa, pues se advierten cualidades a rescatar y destacar que pueden aportar a la evaluación y al contexto de la educación inclusiva, debido a los intereses de quien realiza esta investigación.

3.2. Evaluación Formativa. Una opción Alternativa para la Educación Inclusiva

El *Enfoque Cualitativo*, se establece para cambiar aspectos de la práctica evaluativa tradicional que desatienden situaciones de la educación y la pedagogía. Así, dentro de este enfoque, se encuentran varias propuestas de evaluación como la *evaluación formativa*, término que, si bien fue acuñado por Scriven hacia los años 60 en un sentido hacia los procesos de los programas curriculares para corregir dificultades que se presentaran *in situ* y posibilitar la calidad necesaria para los consumidores, esta vez, se presenta una ampliación a ese sentido dirigiéndolo a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Así, es a partir del análisis de las repercusiones sobre los procesos educativos que fue posible evidenciar aspectos importantes que admiten cambios para mejorar la evaluación, por ello, se insta una nueva mirada de lo formativo desde la perspectiva cualitativa, hacia los beneficios que puede ofrecer en los procesos de enseñanza-aprendizaje, con un adecuado uso al ser dirigido hacia la evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje.

Por lo anterior, los nuevos sentidos a la Evaluación formativa se recogen en las siguientes concepciones que le otorgan diferentes autores, quienes abogan por una comprensión distinta en dirección a un nuevo uso y práctica que favorezca al contexto educativo, en el que ya no se apruebe sino se mejore.

Frente a la nueva mirada de la evaluación formativa, algunos autores refieren:

indígenas, migrantes y refugiados, que viven en zonas rurales distantes y que pertenecen a familias en situación de vulnerabilidad tengan acceso equitativo y continuo al aprendizaje en todos los contextos.” Documento recuperado de [La respuesta de UNICEF a los desafíos educativos durante la pandemia, también tiene su espacio virtual](#)

- Chadwick y Rivera, (1991), consideran que “El propósito es formar a la persona, el proceso, los materiales o los programas, de una manera tal, que los lleve a un buen funcionamiento y a alcanzar en forma exitosa los objetivos de instrucción.” (p. 45).
- Por su parte Perrenoud (1991, 1993, como se citó en Anijovich, *et al.*, 2010, p. 49), va a decir que, la evaluación formativa es un encuentro entre varias posiciones teóricas, en donde es fundamental articular las orientaciones cognitivas, comunicativas y didácticas de dicha evaluación, hacia un marco más general de la regulación.”⁵⁸.
- Del mismo modo, para Black y William (1998^a), sumados a Yorke (2003, 477, como se citaron en Moreno, 2016, p. 154), ha de tenerse en cuenta en la práctica evaluativa de carácter formativo, aspectos como: centrar la evaluación en el aprendizaje, separar la calificación de la retroalimentación, y usar la autoevaluación y la coevaluación. Igualmente señalan que, la evaluación formativa, bien implementada logra mejorar la realización y el desempeño escolar más que otras intervenciones poderosas de enseñanza, como la enseñanza de lectura intensiva, las clases particulares y similares.
- Díaz Barriga y Hernández (2002, como se citaron en SEP, 2013)⁵⁹ señalan que, “la evaluación formativa favorece el seguimiento del desarrollo de aprendizaje de los estudiantes como resultado de la experiencia de la enseñanza o la observación” (p. 23). Así también, la consideran como un proceso que se encuentra en continuo cambio, por los resultados de los estudiantes y las herramientas pedagógicas que plantea el docente.
- En cuanto a Heritage, (2007, como se citó en Moreno, 2016) “la evaluación formativa es un proceso sistemático para obtener evidencia continua acerca del aprendizaje. Los datos reunidos son usados para identificar el nivel actual del estudiante y adaptar la enseñanza para ayudarlo a alcanzar las metas de aprendizaje deseadas.”. (p. 157). Así mismo, señala que, es importante la relación y participación del estudiante con el docente, pues de este modo, conocen sus debilidades y metas a alcanzar siendo conscientes del progreso o de lo que hace falta para lograr dicha meta.
- Así también, Sverdlick (2012) indica que, desde el carácter formativo de la evaluación, “Implica que tanto los docentes como los estudiantes construyen nuevos

⁵⁸ En la perspectiva ampliada de la evaluación formativa, la idea de *solución* de las dificultades de aprendizaje [*feedback + corrección*] es reemplazada por el concepto de regulación. (Anijovich, *et al.*, 2010, p. 51).

⁵⁹ Secretaría de Educación Pública de Argentina (SEP) (2013), Documento El enfoque formativo de la evaluación.

conocimientos en el transcurso del propio proceso, el cual resulta indisociable del enseñar y aprender.” (p.69).

- Del mismo modo, la Secretaría de Educación Pública de Argentina-SEP (2013), señala que, la evaluación formativa, tiene la intención de contribuir a mejorar el aprendizaje, a regular los procesos de enseñanza-aprendizaje para ajustar las herramientas pedagógicas (estrategias, actividades, planificaciones) hacia las necesidades del alumnado. (p. 23). De allí, que sea importante entender que el proceso es más relevante que el resultado.
- A su vez, Moreno (2016) señala que, la influencia de la evaluación formativa en el aprendizaje es más útil, pues proporciona ese mecanismo del *qué* y el *cómo* aprendemos, para guiar la forma de aprender lo que se quiere aprender, al mismo tiempo que, permite dar cuenta si se está haciendo bien durante el camino para lograrlo. (p. 163).
- En este sentido, Tamayo *et al.* (2017) señalan que, cuando “se habla de formativa es porque está orientada a corregir procesos y actuaciones y es el mismo maestro quien debe concientizarse y corregirse” (p. 33).
- A su vez, Santos Guerra (2007) concibe que, “La evaluación, cuando es formativa, retroalimenta y transforma, permite la autorreflexión sobre los procesos y genera una cultura, muy diferente a cuando es excluyente, sancionadora, jerarquizante y descalificadora.” (como se citó en Tamayo 2017, pp. 28-30).
- Así mismo, y bajo la postura de una evaluación alternativa, sugiere Huberman (1988, como se citó en Perrenoud, 2008) que la evaluación ha de considerar la adquisición y modos de razonar de los estudiantes para ayudarlos a progresar.
- Igualmente, Fernández (2014) reconoce que la evaluación ha de favorecer la mejora de la integración de los saberes que adquiere el estudiante, con una contextualización más significativa activando procesos complejos de pensamiento, sólo así la evaluación asume un significado de autenticidad, pues es procesual, ideográfica y puramente formativa. (p. 87)

De las concepciones propuestas aquí por los autores, se desprende que, se trata de formar a los estudiantes ayudándoles a enfocarse en el aprendizaje, usando recursos como la autoevaluación y la coevaluación para que, tanto estudiante y docente, se apropien, se beneficien

y se apoyen del proceso evaluativo para el logro de conocimientos. Además, su aplicación durante el proceso enriquece el rol de los actores (docente y alumno) para advertir si se está logrando dicho aprendizaje o no y actuar allí, con la retroalimentación o el cambio de estrategias. A su vez, se considera fundamental la relación horizontal entre docente y estudiante, con el fin de que este último participe de su proceso educativo. Del mismo modo, la evaluación cualitativa suministra información sobre el nivel del estudiante para que el docente sepa cómo puede estructurar su trabajo en beneficio del estudiante.

Ahora bien, esta evaluación considera otros aspectos que permiten favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje. De acuerdo con Moreno (2016) la "...evaluación formativa es aquella que se realiza con el propósito de favorecer la mejora de algo: un proceso de aprendizaje, una estrategia de enseñanza, un proyecto educativo, un material didáctico, etcétera." (p. 61), subrayando que, es indudable que la intervención sea durante el proceso, teniendo como propósito ser continua, y bajo las habilidades de diagnóstico del docente más que a partir de pruebas aplicadas.

Para Anijovich, (*et al.*, 2010), este modelo evaluativo puede entenderse en tres puntos: a). Está fundamentada en la interacción de los sujetos inmersos en el contexto educativo y se da uso de herramientas que permitan el desarrollo de la autorregulación de aprendizaje. b). "Permite identificar los objetivos alcanzados o no alcanzados por cada estudiante.", c). Fomenta en el estudiante el compromiso y el desarrollo de la autorregulación, por medio de la autoevaluación, la evaluación entre pares y la coevaluación. (pp. 52-53).

A su vez, considera Chadwick y Rivera (1991:46), que esta evaluación no se califica pues su objetivo primordial es proporcionar antecedentes a profesores y estudiantes sobre el nivel de avance del proceso de aprendizaje, a fin de mantener el proceso o modificarlo para lograr el éxito en el menor tiempo.

De acuerdo con Parra, *et al.* (2003), "La intencionalidad formativa se utiliza en la valoración de procesos a partir de la recolección de información en el desarrollo de éstos. Su finalidad es mejorar o perfeccionar el proceso que se evalúa." (p.25). Por su parte Cassanova, (s.f) sugiere que la finalidad de la evaluación formativa,

...es mejorar o perfeccionar el proceso que se evalúa. Este planteamiento implica que hay que realizar la evaluación a lo largo del proceso, de forma paralela y simultánea a la actividad que se lleva a cabo y que se está valorando." (p. 16).

De igual forma, este modelo, señala Quijano (2019, p. 92), respeta el nivel y tiempo de aprendizaje de cada estudiante, siendo una herramienta para potenciar el aprendizaje, la reflexión, la autoevaluación y coevaluación de docente y estudiante, para que haya una transformación de ambos actores, analizando diferentes estrategias que den sentido al qué se aprende y cómo se aprende, para que así no se reduzca a un ejercicio de memoria.

De esta manera, estos sentidos de la evaluación formativa corresponden a una forma ampliada de verla en relación siempre con el proceso de enseñanza y aprendizaje y lo que ello conlleva. Por ello, se pueden considerar que algunas de sus características son:

Característica de la Evaluación Formativa

1. *Proceso de enseñanza y aprendizaje.* Se enfoca siempre en el proceso de enseñanza y aprendizaje y su función es pedagógica. Brinda información a ambos actores (estudiante y maestro) sobre los avances del proceso de aprendizaje. Es una herramienta valiosa para la práctica del docente, que fortalece su labor. Adapta las condiciones pedagógicas (estrategias, actividades, planificaciones) en función de las necesidades de los estudiantes. Ha de utilizar la calificación sumativa junto con la formativa (no solo sumativa) para que se beneficie el proceso.
2. *Función de la Evaluación.* Es formadora y retroalimentadora, logra potenciar el aprendizaje y mejorar el desempeño del estudiante, es de carácter continuo, se aplica durante el proceso y hace seguimiento para mejorarlo. Hace que el estudiante se involucre en su propio proceso. Promueve el desarrollo de capacidades de autonomía y autodidáctica en el estudiante, Permite conocer para ambos actores (estudiante y docente) los estilos de aprendizaje del estudiante. Es aplicable a diferentes ritmos y estilos de aprendizaje.
3. *Propiedades de la evaluación.* Es aplicable a diferentes contextos y condiciones de los estudiantes y la escuela. Brinda elementos como la autoevaluación, la coevaluación para el apoyo de docentes y estudiantes, considerando los intereses y contextos de ambos. Beneficia a los estudiantes de condiciones más vulnerables y excluidos por la evaluación tradicional. Es dinámica, comunicativa, social, integradora e inclusiva. Genera una cultura inclusiva, democrática que no descalifica a los estudiantes, sino que promueve el respeto. Se fundamenta en la idea de que todos los niños pueden aprender. *Conduce a la autonomía del estudiante*, lo que es una cualidad muy importante que ofrece este modelo evaluativo, pues como herramienta formadora queda interiorizada en la vida del sujeto, por lo cual, ya

no será siempre evaluado por otros, sino que él mismo podrá autoevaluarse y conocer el cómo aprende mejor y qué requiere para lograrlo.

Hasta aquí, se puede decir que, la evaluación formativa ofrece una variedad de estrategias con el propósito de beneficiar el proceso de enseñanza y aprendizaje tanto del estudiante como del docente en su práctica educativa, un aprendizaje que sea significativo y para la vida. Por lo mismo, las características enunciadas, permiten elaborar criterios durante el proceso y práctica de evaluación enfocado en la búsqueda de promover la autoevaluación, coevaluación y reflexión en ambas partes, fomentando el deseo de aprender en el estudiante y de reformar la práctica del docente en pro del proceso mismo de enseñanza aprendizaje.

De esta manera, se hace evidente una percepción del docente que contrasta con la evaluación tradicional, al verse condicionado a los resultados, convirtiéndose en un actor que sanciona y que obstaculiza el aprendizaje, ya que, la preocupación por los resultados no le permite tener en cuenta los logros de su práctica educativa, pues como profesional se ve juzgado en una calificación final de aprobación o desaprobación, que igualmente, lo sitúan en una categoría de “bueno” y “malo”, según dichos resultados.

A la vez, para el contexto colombiano el MEN (2017) establece la promoción, egreso y titulación de los estudiantes, a través de los resultados de la evaluación institucional, que, para el caso de *estudiantes en condición de discapacidad*, la institución ha de presentar ajustes con el fin de promover la participación del estudiante, adoptando los planteamientos del Decreto 1075 de 2015, que concede a los colegios definir el *Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes* (SIEE).

Es así como, la evaluación escolar para los estudiantes en condición de discapacidad, se deja a la libre decisión de las instituciones educativas para que puedan encontrar formas de establecer criterios que se ajusten a la realidad y condición de los estudiantes y su particularidad, valorando los aprendizajes individuales. De esta manera se busca evitar comparaciones entre los estudiantes ya sea con los grupos o la edad cronológica de cada quien, previendo tendencias a promover estudiantes sin los conocimientos mínimos requeridos, o que permanezcan en el mismo nivel educativo, y menos excluirlos del sistema escolar. (MEN, 2017).

Por su parte, el ICFES, ha de proveer las condiciones que se acomoden y permitan apoyar al estudiante con discapacidad intelectual, con el acompañamiento del Docente de Apoyo para ajustar la instrucción, la regulación y la organización de tiempos.⁶⁰

Sin embargo, aunque las instituciones educativas permiten la participación de los estudiantes inclusivos en las pruebas de estado, los resultados de estos se omiten dentro de los resultados generales de la institución; pues la puntuación de ésta se ve afectada al sumarle el promedio arrojado de los estudiantes de inclusión.⁶¹ Sin embargo, y debido a esta demanda de “buenos” resultados, es complejo para el docente desligarse de la ideología del rendimiento, y que ésta recaiga en su práctica educativa para con el estudiante de inclusión.

A su vez, en los últimos años los organismos educativos de la Educación Inclusiva, vienen impulsando la perspectiva del docente que transforma su práctica profesional para enseñar a los estudiantes con diferentes condiciones culturales, religiosas, étnicas, de orientación sexual y de discapacidad física, cognitiva y mental. Esto, evidentemente genera una mayor complicación para el docente, pues, en el caso de la discapacidad intelectual que tiene su dificultad precisamente en el aprendizaje, es contradictorio e inoperante capacitarlo para la prueba; por lo tanto, requerirá cambiar su método de evaluación.

Es así como, con la evaluación formativa, el docente se beneficia en potenciar su práctica pedagógica y el proceso de formación del estudiante, pues este último ha de ser partícipe activo en dicho proceso, además de desarrollar autonomía y autorregulación de su aprendizaje. Como bien señalan Anijovich, et al., (2010) la evaluación formativa “...contribuye a que los estudiantes sean más independientes en el aprendizaje.” (p. 16). Así, la enseñanza se convierte en una labor mutua, interactiva, colaborativa y amena entre ambas partes.

Por lo anterior, se considera importante conocer la postura que han de asumir el docente y estudiante dentro de este modelo de evaluación formativa.

⁶⁰ Esto y otros procedimientos se le exigieron al ICFES por medio de la Resolución 092 de 2008 (Icfes, 2015; INCI, 2009, como se citaron en MEN, 2017).

⁶¹ Dentro de los lineamientos para aplicar las pruebas Saber (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [ICFES], 2015), a los estudiantes con discapacidad, se considera que “...las puntuaciones del estudiante no serán tomadas en cuenta para determinar los desempeños de los establecimientos educativos, y que se procesarán de modo independiente.”(p.181)

El docente de aula en el proceso formativo. De acuerdo con Heritage (2007, como se citó en Moreno, 2016), plantea que una evaluación formativa exitosa requiere que el docente cuente con unos conocimientos específicos, como:

- **Conocimiento del campo disciplinar:** Aquí, es preciso que el docente sepa de los conceptos, conocimientos y habilidades enseñados en determinada área, los precursores necesarios para que los estudiantes los adquieran y se considere exitosa cada actuación. (p. 167). Este conocimiento le permite saber la progresión de un aprendizaje con una serie de submetas como guía hacia el aprendizaje deseado, que, si no logra, se provee con la retroalimentación.
- **Conocimiento del contenido pedagógico:** Además de tener un conocimiento pedagógico, el docente ha de conocer otros modelos de enseñanza que le permitirán tener un dominio específico, y así, saber cuál es el más apropiado para lo que se propone, con estrategias diferenciadas que sepa usar en el aula, para favorecer la autoevaluación del estudiante.
- **Conocimiento del aprendizaje previo de los estudiantes:** El docente ha de conocer el aprendizaje previo de su estudiante, en el nivel de conocimiento que tiene, su comprensión de conceptos, el nivel de habilidades específicas, las actitudes que desarrollan (si tienen iniciativa o autoconfianza) y el nivel de competencia de lenguaje. (p. 167)
- **Conocimiento de la evaluación:** El docente ha de conocer un conjunto de estrategias de evaluación formativa, para ampliar las maneras de evidenciar el desempeño del estudiante, que, aunque no satisfagan estándares de validez y confiabilidad, es necesario que el primero entienda que la calidad de la evaluación es importante. Al ser un propósito de la evaluación promover un nuevo aprendizaje, la validez sería entonces que este sea producido. Sin embargo, también es importante saber cómo alinear la evaluación formativa con las metas de la enseñanza, de tal manera que esas evidencias tengan la calidad para saber dónde está el estudiante en su proceso de aprendizaje. Así también, los docentes requieren contar con la autoevaluación y la coevaluación, pues estas “ofrecen oportunidades importantes para conocer el actual estado de aprendizaje” (p. 168).

Continua Heritage (2007, como se citó en Moreno, 2016), refiriendo que, al igual que estos conocimientos, el docente también requiere de ciertas habilidades específicas, como:

- **Crear en el aula condiciones que permitan una evaluación exitosa:** que los estudiantes apoyen la autoevaluación y la coevaluación, sintiéndose respetados, valorados y que pueda contribuir a ellos. Pero también, ha de llevar a los estudiantes a reconocer y apreciar las diferencias individuales, escuchando al otro con respeto y respondiendo de manera constructiva. El docente ha de generar un ambiente seguro adquiriendo habilidades para instaurar normas.
- **Enseñar a los estudiantes a evaluar su propio proceso de aprendizaje y el de sus pares:** Los docentes han de enseñar a los estudiantes a evaluar su proceso, que aporta en que ellos aprendan a establecer sus metas y criterios para alcanzar el éxito, pero también a ser consciente sobre su manera de comprender y la de otros. Esto permitirá que los estudiantes sean más independientes y saber qué hacer cuando no entienden. La retroalimentación también es un proceso importante a construir con los compañeros de clase.
- **Interpretar la evidencia:** Es necesario que el docente analice las respuestas del estudiante, si son acertadas o erróneas, si demuestran conocimiento y habilidades, en relación a la meta establecida, pues puede advertir allí qué retroalimentación necesita para dar una indicación más clara y descriptiva.
- **Ajustar la enseñanza al vacío de aprendizaje del estudiante:** El vacío es la brecha entre lo que el estudiante sabe y la meta del aprendizaje establecido. Si el proceso se hace difícil para el estudiante, aparece la frustración y el aburrimiento, por lo tanto, el docente ha de saber interpretar cómo enseñar de acuerdo a la necesidad del aprendizaje con el apoyo más apropiado. Esto implica enseñar desde la diferencia de cada estudiante, lo que puede ser muy difícil para un docente, por lo cual se sugiere que, en una lección a toda la clase forme subgrupos, asignando actividades individuales combinando didácticas y exploraciones que ayuden a acomodar las diferencias del grupo. (pp. 168-171). Un ejemplo de ello, podría ser la clase de matemáticas, en donde al explicar la suma, o la multiplicación, o la ecuación, a toda la clase, la actividad que se asigne a todos pueda apoyarse de ábacos u otros instrumentos similares, incluso, en el caso en que el aprendiz de inclusivo no entienda del todo, pueda apoyarse de la calculadora. otros recursos

podieran ser la relación de las operaciones matemáticas a su entorno, con la medida de su escritorio, cuaderno, lo que tenga al alcance para elaborar de manera concreta la operación que indica el profesor.

Se trata entonces, de advertir si la actividad propuesta por el docente es entendida por el estudiante, de tal manera que el profesor pueda accionar allí, donde no comprende para establecer estrategias que ayuden a lograrlo, o, cambiarlo.

De la misma manera, para Anijovich *et al.* (2010), la evaluación formativa sólo es posible si el docente:

- Proporciona al estudiante los objetivos o expectativas del logro con claridad, para que el estudiante sepa cuáles son los criterios del docente para evaluar su desempeño en las actividades, tareas, trabajos, etc.
- Retroalimentar habitualmente con diversas estrategias.
- Incentivar y promover en el estudiante la concientización de su proceso de aprendizaje, con la reflexión y el reconocimiento de dificultades, habilidades, estrategias, avances y logros.
- Construye junto con el estudiante los criterios de calidad de los trabajos y actividades.
- Recoge la información de sus observaciones y los aportes del estudiante para ajustar la enseñanza.

De lo anterior, y según los autores, se puede señalar que, la evaluación formativa puede lograrse de una mejor manera, si el docente tiene conocimiento en lo disciplinar, pedagógico, conocimientos previos de los estudiantes y de evaluación, además ha de tener habilidades de comunicación, no solo hacia sus estudiantes sino el manejo que logre del grupo frente al respeto por el otro y por su opinión; así también, a conducir al estudiante a ser independiente a que sepa evaluar su proceso educativo, estableciendo sus metas para lograr el éxito y que conozca su manera de comprender y la de otros.

Así mismo, la buena interpretación del docente sobre las respuestas del estudiante permite una retroalimentación apropiada, al mismo tiempo que, ayuda a advertir qué dificultades se presentan para hacer un proceso posible, que no frustre al estudiante por la dificultad del mismo.

Por su parte, consideran Stoll y Fink (1999, como se citó en Moreno, 2016) que, si los docentes tienen todos los conocimientos y habilidades para la evaluación formativa sin la actitud apropiada del rol que puede jugar en la enseñanza y aprendizaje, sus conocimientos y habilidades no tendrán efecto sobre el proceso formador, por tanto, “No se trata solo de saber (conocimientos), sino de contar con la motivación, las disposiciones y actitudes favorables para el cambio. (p.176)

Por lo anterior, es fundamental que el docente apropie el sentido formativo de la evaluación y que la considere como un proceso que merece la pena, que le aporta a su práctica, que le permite conocer el real proceso de aprendizaje de sus estudiantes, y descubrir allí situaciones que lo lleven a sacar provecho de todo lo que saben en su preparación y experiencia.

De este modo, las características aquí propuestas, pueden considerarse beneficiosas para el docente, una alternativa, en su práctica de evaluación, al ser una herramienta que se enfoca en la formación y no en la aprobación de sujetos. Pues se adecúa a cualquier condición y contexto del estudiante, le da libertad al docente para hacer cambios en el proceso formativo en función de alcanzar el aprendizaje, logrando el análisis y reflexión acerca de las habilidades de sus estudiantes, promoviendo la participación del estudiante como activo de su propio aprendizaje.

En este sentido, puede verse que, la propuesta de la evaluación formativa, no solo sirve al docente de aula del contexto inclusivo, sino que también al *Docente de Apoyo*⁶², que acompaña el proceso de los estudiantes en condición de discapacidad, pues dentro de sus funciones está la de apoyar el proceso de aprendizaje, encargarse de colaborar con el ajuste curricular y los criterios a tener en cuenta para el proceso tanto educativo como de promoción al siguiente grado, y determinar si se han de adoptar otras instancias de apoyo.

Hasta aquí, se puede decir que, es necesario un modelo de evaluación que se pueda desarrollar durante el proceso de aprendizaje de los estudiantes, que recoja la información necesaria para el progreso del estudiante e identifique, especialmente, las dificultades del mismo para accionar estrategias que permitan llegar a la meta de alcanzar aprendizajes en lo académico y para el desarrollo de capacidades. A su vez, se requiere que la valoración del estudiante, tanto

⁶² El docente de apoyo según el MEN (2017), es importante para el proceso de evaluación y promoción de los estudiantes con discapacidad en el contexto de Educación Inclusiva, pues, apoya la labor del docente de aula orientando los ajustes al proceso y contribuye a establecer los criterios para el seguimiento al proceso de aprendizaje. De igual forma, con este apoyo se podrá avalar las consideraciones del proceso para determinar su promoción a otro nivel o modalidad educativa. (p.180)

regular como inclusivo, no quede en la sola desaprobación, descalificación o comparación con sus pares, sino que conviene enfocar en él el deseo de aprender, que todos puedan lograr nuevos conocimientos, para lo cual, hay que creer que en definitiva eso es posible, si el docente lo cree, el estudiante también lo creerá, pues los efectos en su aprendizaje no serán por causa propia, sino por la guía (o ausencia de la misma) del docente.

Por lo anterior, esta visión de la evaluación formativa, tiene la cualidad de permitir que maestro y estudiante estén más involucrados para lograr un proceso pedagógico y evaluativo coherente y efectivo; por ello, el estudiante también ha de asumir algunas funciones y responsabilidades para que el proceso sea viable y fuerte.

Posición del estudiante en su proceso educativo. Señalan Anijovich, *et al.*, (2010) que la visión ampliada de la evaluación formativa considera que el estudiante también es responsable, y ha de comprometerse en el proceso a fin de instaurar métodos de autorregulación más deliberados. A su vez, considera que los estudiantes pueden reconocer sus fortalezas y debilidades para orientar su aprendizaje, y junto con el docente concienciar el efecto emocional de la retroalimentación para la autoestima y la motivación de todos.

Así mismo, señala Allal (1999, como se citó en Anijovich, *et al.*, 2010, p. 53), la existencia de tres modos de compromiso del estudiante: la autoevaluación, la autoevaluación mutua entre pares y la coevaluación que lleva a confrontar la evaluación del estudiante frente a la del docente.

A su vez, Laveault (1999) amplía el sentido de la autoevaluación incorporando la regulación motivacional, junto con las cognitiva y la metacognitiva, señalando que:

...identifica dos metas complementarias de la autorregulación en situación escolar. La primera, la autorregulación de los aprendizajes, concierne a la aptitud de los estudiantes para ocuparse de sus procesos cognitivos y motivacionales para aprender. La segunda, el aprendizaje de la autorregulación, se preocupa por el desarrollo mismo de esta aptitud para ejercer un mejor control en el aprendizaje. (como se citó en Anijovich, *et al.*, 2010, p.52)

Igualmente, señala Chadwick y Rivera (1991) que, "...el estudiante debe decidir acerca de cómo orientar su esfuerzo, cómo modificar sus hábitos de estudios y trabajo, cómo abordar el trabajo en pos del siguiente objetivo, etc." (p. 45). Así mismo, el estudiante tiene la ventaja de realizarla en el momento que quiera.

En el mismo sentido, para Anijovich *et al.*, (2010), los estudiantes pueden usar la retroalimentación con sus pares, además construyen junto al docente las condiciones para alcanzar el éxito del aprendizaje, han de identificar fortalezas y debilidades para orientar su proceso, de manera que el estudiante se vuelve consciente de los efectos de la retroalimentación para su autoestima.

Bajo esta perspectiva, puede considerarse el modelo formativo para el contexto de inclusión, pues tanto el estudiante regular como de inclusión y en particular estudiantes con problemas en el aprendizaje como la discapacidad intelectual, pueden ser parte de su proceso de aprendizaje, pues la evaluación formativa se ajusta a la necesidad de la condición, a la realidad de la situación, creando oportunidades de formación. Ayudando a esta población a desenvolverse mejor a partir de su autonomía, apropiación y participación en su proceso formativo a la medida de sus capacidades, resultando una herramienta valiosa tanto para docentes de aula, como docentes de apoyo, estudiantes e instituciones educativas.

Así mismo, la evaluación formativa, disminuye la preocupación por la calificación, y se centra en estimular el aprendizaje autónomo, a partir del gusto por el conocimiento, la curiosidad e iniciativa, en donde los sujetos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje interactúan, para descubrir fortalezas, capacidades, estilos, ritmos y dificultades, lo que permite junto al docente transformar la práctica, con el fin de alcanzar el logro propuesto, pero considerando la diversidad de cada uno y fortaleciendo el proceso para ambos actores (docente-estudiante), haciendo su relación más cercana y facilitadora en dicho proceso.

Hasta aquí se puede señalar que, tanto docentes, estudiantes e instituciones educativas tiene la oportunidad de acoger las nuevas visiones de la evaluación, que permitan resolver y atender las necesidades que se enfrentan con la educación inclusiva y la discapacidad intelectual, para el caso la evaluación formativa, pues ésta, contempla las diferencias de los estudiantes en su aprendizaje, no desaprobando, sino fortaleciendo su proceso educativo, viendo oportunidades que en la evaluación tradicional no se percatan.

Este modelo, considera la práctica de la retroalimentación, autoevaluación y coevaluación que ayudan al propósito de generar autonomía, reflexión y participación en el aprendizaje, a la vez, que el docente se vuelve formador, guía y cómplice de los procesos de formación.

En este sentido, se puede encontrar que los propósitos de las instituciones educativas para la discapacidad intelectual, con los que propone la evaluación formativa, pueden apropiarse en los procesos de formación, quedando la tarea de alentar tanto a instituciones como docentes a conocerla, comprenderla y practicarla, con el fin de transformar ideas y valores de la educación y mejorar el desempeño de los estudiantes inclusivos con el acompañamiento efectivo de creer que pueden aprender y tener éxito en su proceso educativo.

Finalmente, se propone continuar en el siguiente capítulo, con la caracterización de las instituciones educativas, en las cuales se podrá llevar a cabo el estudio, para indagar los lineamientos, orientaciones y acciones que realizan en el marco de la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual, a fin de conocer los saberes y experiencia de los docentes, y otros profesionales que acompañen, frente a la enseñanza y el abordaje de la evaluación escolar a esta población.

IV. CARACTERIZACIÓN DE DOS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DISTRITALES

En el presente capítulo, se encuentran las características de los contextos que se consideran más importantes de los Colegios Colombia Viva IED y el Colegio Enrique Olaya Herrera, así como también, las generalidades de la Política de Educación Inclusiva de las mismas. De allí, se tiene el propósito de consolidar la información recurriendo a los documentos institucionales como el PEI, Política Institucional de educación inclusiva e informes redactados por los docentes y docentes de apoyo para la institución.

4.1 Institución Educativa Distrital Colombia Viva IED

Ubicación. El Colegio Colombia Viva IED se encuentra ubicado en la localidad de Rafael Uribe Uribe de la ciudad de Bogotá D.C., específicamente en la Transversal 5A # 48M-50 sur. La cantidad total de estudiantes se aproxima a 1200, divididos entre la jornada de la mañana y la jornada de la tarde, y estudiantes de inclusión 40 con diversas discapacidades. El grupo estudiantil en general es de nivel socioeconómico que se ubica entre los estratos 1, 2 y 3.

Historia de la institución. El Colegio Colombia Viva IED se funda en 1988, pasando por varios cambios estructurales y locativos. Inicialmente se bautiza con el nombre de *Néstor Forero Alcalá* quien es un antiguo Secretario de Educación del Distrito, para luego fusionarse en el 2002 con las Instituciones Educativas Distritales *Diana Turbay I y II*, por lo cual se cambia su nombre a *Colegio Colombia Viva IED*, mediante resolución 2698 del mismo año. Para el año 2016, se divide en dos instituciones, el *Colegio Diana Turbay* y la *Institución Educativa Distrital Colombia Viva*. (Colombia Viva, 2017).

Proyecto Educativo Institucional (PEI): La IED Colombia Viva (2017) se encuentra enmarcada en el proyecto educativo institucional "*Personas transformadoras de su comunidad*", el cual pretende "cimentar una cultura de la resolución pacífica de los conflictos y el fortalecimiento de los aspectos académicos de la institución." (p. 3). Esto, se propone luego de que la convivencia presentaba dificultades como "...situaciones de porte de armas, agresión entre estudiantes, agresión a maestros, agresión entre padres, consumo de sustancias psicoactivas al interior de la institución, la pérdida de objetos como teléfonos celulares y otros equipos electrónicos dentro del colegio, así como destrucción de elementos de la infraestructura del colegio como baños, pupitres y equipos didácticos." (p. 3).

Misión y visión institucional. En este sentido, su misión se centra en “...orientar de manera integral la educación formal de niños, niñas y jóvenes, para promover en ellos principios, valores y talentos que contribuyan positivamente a la sociedad.”. (IED Colombia Viva, 2020, p. 10).

De este modo, la visión de la IED Colombia Viva, se dirige a que en el 2025 se reconozca en la Localidad Rafael Uribe Uribe a la institución como líder en la formación de ciudadanos íntegros capaces de aportar a la transformación de la comunidad y su medio ambiente. (IED Colombia Viva, 2020, p. 10)

En el horizonte institucional descrito en el PEI de la IED Colombia Viva, ha contemplado los siguientes **valores institucionales** como la *Resiliencia*, entendida como la capacidad de superar dificultades, la *Asertividad* como el adecuado uso del lenguaje para resolver los conflictos, la *Honestidad*, la *Solidaridad*, el *Liderazgo*, la *Integridad* y el *Afecto*. (Colegio Colombia Viva, 2020, p. 8)

Perfil del Estudiante. El equipo pedagógico se propone inculcar con los estudiantes durante la vida escolar:

El Desarrollo del pensamiento que implica (1) reconocer sus propias necesidades, intereses y potencialidades y las demás personas y (2) el desarrollo de habilidades de planteamiento, solución y evaluación, de problemas, en interacción con otros individuos;

El desarrollo socio-afectivo y valorativo que comprende (1) la comunicación asertiva facilitando el entendimiento y a la conciliación en diversas situaciones y (2) la interacción manera solidaria y ética en sus relaciones interpersonales; y,

El desarrollo praxeológico o del actuar, que comprende: (1) ser líder autónomo, participativo, con compromiso social y político, responsable, diseña e implementa propuestas y proyectos útiles a nivel personal y social (2) fomentar la autogestión, participando de manera activa en su proceso de formación. “. (IED Colombia Viva, 2017, p.8)

Enfoque pedagógico. De acuerdo con el PEI de la IED Colombia Viva, el desarrollo del niño asimila la experiencia histórica de la sociedad de acuerdo a la particularidad del medio social en el que vive, por ello, el medio social y el medio socio-económico determinan la consecuencia del ser, de allí que su *enfoque* pedagógico sea el *histórico-crítico-Social*, en la que se asume una estructura

el contexto del estudiante en su relación con la comunidad. Este enfoque socio-crítico se basa en la crítica social con carácter autorreflexivo, en donde el conocimiento se construye por intereses ante las necesidades de los grupos; busca la autonomía racional y liberadora del ser humano, y por medio de la capacitación de los sujetos se pretende que participen y transformen su entorno.

El enfoque se nutre de los aportes de referentes como *Luria, Wallon, Vigotsky, Leontiev, Davidov y otros*. Así mismo, su carácter activo no se define exclusivamente por la utilización del material didáctico, sino que, usa también el planteamiento autónomo que hacen los estudiantes, del motivo y finalidad para desarrollar su proceso de aprendizaje. Por lo tanto, en las aulas se han de generar las condiciones favorables para la actividad didáctica que le dé sentido y se fuente de desarrollo multidimensional y de inclusión de todos los estudiantes en la sociedad. (IED Colombia Viva, (2017)

Para llevar a cabo el enfoque institucional elige un sistema de planeación trimestral centrado en el desarrollo de *la oralidad, la lectura y la escritura “OLE”* y el proceso de pensamiento para definirse y trabajarse desde la unidad. Así, cada docente establece en su unidad un eje conformado por un tema, problema y actividad, para ser articulado con otros ejes de tal manera que se puedan construir preguntas orientadoras y las competencias a lograr. Posteriormente, proponen los temas para abordar en el desarrollo de la unidad. Este trabajo se recoge en un producto que refleja los aprendizajes alcanzados por los estudiantes y el nivel de cumplimiento de la competencia establecida.

Jornada Extendida. Otra característica de la Gestión pedagógica es la Jornada extendida, propuesta por el Ministerio de Educación Nacional, que contiene una oferta curricular con mayor tiempo y aprendizajes para la formación integral y excelencia académica para lograr mejorar la calidad de la educación, extendiendo el tiempo para el aprendizaje en áreas integradora del ser y el saber, pues la consolidación conlleva un proceso pedagógico con acciones semejantes de operación y organización escolar. (IED Colombia Viva, 2017)

En esta propuesta curricular extendida, los estudiantes pueden elegir desde los intereses que enriquezcan su aprendizaje, a fin de aumentar los aprendizajes para el buen vivir y formar así, seres humanos autónomos capaces de pensar, actuar y transformar, contribuyendo a la excelencia académica con el progreso de sus capacidades ciudadanas.

De esta manera, son aspectos importantes lograr un desarrollo del niño que considere su contexto y permita por medio de la enseñanza de valores y de conciencia reflexiva sobre su proceso y del desarrollo de capacidad que le aporten a la construcción social, de manera que impacte sobre su propia forma de vida y la de su entorno.

Jornada completa o Tiempo Escolar Complementario. Esta propuesta promueve oportunidades de aprendizaje y desarrollo de ambientes innovadores, fomentando actividades curriculares y extracurriculares orientadas al aprovechamiento del tiempo libre de los estudiantes, en la ciencia, la recreación, la cultura y el deporte. Así, tanto los grados de primaria y secundaria tienen actividades de jornada Completa Obligatoria, de la cual el 10% de las notas para las tareas de las áreas de Educación Física, Artes, Ciencias Naturales, Tecnología e informática y Matemáticas, corresponde a la nota que se emita en las actividades de la jornada Extendida. (IED Colombia Viva, 2017)

Organización curricular. La IED Colombia Viva, se encuentra organizada en tres niveles: preescolar, básica y media. La preescolar guía el desarrollo integral de los estudiantes desde aspectos biológicos, cognoscitivos, psicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias pedagógicas y recreativas. En cuanto a la educación básica, se conforma de dos niveles: La educación básica primaria de primero a quinto grado, y la educación básica secundaria, del grado sexto a noveno, estructurada en torno a un currículo conformado por áreas fundamentales del conocimiento. En cuanto a la Educación media, son los grados décimo y undécimo, los cuales han de comprender las ideas y valores universales y la preparación para el ingreso a la educación superior y al trabajo. (IED Colombia Viva, 2020)

A partir del 2018 se retoma el proceso de construcción del énfasis de la Educación Media del colegio, en donde se organizó equipos interdisciplinarios para conocer las necesidades reales de los estudiantes, de ello, un grupo propuso que se indague las necesidades y expectativas de los estudiantes evidenciando las fortalezas, debilidades y dificultades de la institución para proponer estrategias pedagógicas y culturales conforme la comunidad. De allí, se construye un inventario de 377 preguntas de selección, en donde se indaga por el trato en el hogar, tiempo compartido con padres en donde se establecen vínculos afectivos, actividades de lectura en la familia. Por lo tanto, en este momento se está realizando la fase exploratoria de las necesidades de los niños y niñas de

la comunidad escolar, por tanto, el Énfasis de la Institución Educativa Distrital Colombia Viva está en proceso de construcción. (IED Colombia Viva, 2020)

Proyecto de Circulación estudiantil UPZ 39. Al no contar aún con un énfasis institucional, se solicita la vinculación al Proyecto de circulación estudiantil interinstitucional UPZ 39 que permite potenciar la oferta académica y técnica en educación media a los grados decimo y undécimo que ofrecen las IED Manuel del Socorro Rodríguez, Quiroga Alianza, Antonio Baraya, República de Estados Unidos de América, Rafael delgado Salguero, El Libertador y Colombia Viva, ofertas académicas que, algunas se articulan también con instituciones de Educación Superior y la oferta técnica corresponde al SENA. Así, los estudiantes de jornada de la mañana participaron de los programas interinstitucionales UPZ 39 en la tarde, y los de la jornada tarde, participaron en los programas del SENA en la mañana, en las instalaciones del colegio. (IED Colombia Viva, 2020)

Sistema Institucional de Evaluación (SIE). La IED Colombia Viva sigue el *sistema de evaluación de los estudiantes (SEPE)*, el cual es uno de los componentes del Sistema Institucional de Evaluación (SIE), dedicado a definir los criterios de forma y fondo de la evaluación y promoción de los estudiantes. Así, la SEPE de la IED Colombia Viva, busca que se favorezca los aprendizajes y la promoción continua, por lo cual considera la evaluación procesual, permanente y articulada, que promueve el alcance de logros propuestos a nivel institucional en el PEI. (IED Colombia Viva, 2020). De esta manera, se puede decir que este sistema sigue los postulados de la evaluación tradicional enfocada al logro de objetivos, por tanto, se acerca a los referentes de Scriven y Daniel Stufflebeam en relación a la evaluación.

Dentro de este sistema, la escala de valoración cualitativa sigue el Decreto 1290 de 2009⁶³, que reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de estudiantes de los niveles de educación básica primaria, básica secundaria y media. Al mismo tiempo la IED Colombia Viva, considera la valoración cuantitativa para facilitar el cálculo de las competencias alcanzadas por los estudiantes previamente establecidas, y así ofrecer mayor información a los padres, acudientes y estudiantes para enfocar su apoyo en los procesos de aprendizaje.

⁶³Documento recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/portal/ejes-tematicos/Normas-sobre-Educacion-Preescolar-Basica-y-Media/187765:Decreto-1290-de-Abril-16-de-2009>

Valoración según decreto 1290 de 2009	Valoración Cuantitativa IED Colombia Viva	
	Desde	Hasta
Desempeño Superior	4,6	5,0
Desempeño Alto	4,0	4,5
Desempeño básico	3,0	3,9
Desempeño bajo	1,0	2,9

Así, la IED Colombia Viva reporta la valoración del desarrollo de competencias de los estudiantes tres veces al año, y la valoración final es el promedio de las tres valoraciones que definirá la promoción del estudiante.

De igual forma, la promoción de los estudiantes al finalizar el año escolar, se efectúa cuando se cumplen los siguientes criterios:

- a. En cada una de las áreas obligatorias y fundamentales de la ley General de Educación el estudiante ha de obtener un Desempeño Básico, es decir una valoración mayor o igual a 3.0.
- b. Cuando un estudiante tiene Desempeño Bajo en un área, es decir, una valoración mayor o igual a 1.0, y menor o igual a 2.9, pero en las demás áreas ha demostrado un Desempeño Alto o Superior.
- c. Que el estudiante asista a todas las actividades programadas por la IED en un 80% o más.

A su vez, considera que, cuando el estudiante reprueba la misma área fundamental y obligatoria durante dos años consecutivos, será promovido al siguiente grado, pero no podrá continuar en la IED Colombia Viva.

Promoción de estudiantes con necesidades educativas transitorias (NET) o permanentes (NEP). La IED Colombia Viva (2020) reconoce a los estudiantes con *necesidades educativas transitorias o permanentes*, por lo cual desarrollan un procedimiento de tres pasos: 1. Diagnóstico

por parte de la EPS, con la especificidad del tipo de necesidad. 2. Los padres presentan el diagnóstico al docente de apoyo y 3. El docente de apoyo presenta el diagnóstico al Consejo Académico.

Así mismo, el estudiante con NEP o NET ha de tener acompañamiento familiar y evaluación de avances por el docente de apoyo, por lo tanto, su promoción se realiza una vez se haga revisión de los acompañamientos familiares y el cumplimiento de acuerdos. En cuanto al boletín la institución establece uno específico con valoraciones cualitativas, para que los padres y estudiantes puedan reconocer el avance y estrategias utilizadas para beneficiarlo, y se hacen unas recomendaciones a los padres de familia.

El consejo académico revisará las situaciones específicas de los estudiantes con afectaciones particulares o catastróficas, y estudiantes en situación de embarazo temprano.

4.2 Institución Educativa Distrital Enrique Olaya Herrera

Ubicación. El colegio Enrique Olaya Herrera se encuentra ubicado en la Cra 10 # 31-29 Sur, Barrio San Luis de Bogotá, localidad Rafael Uribe Uribe. Atiende una población estudiantil de 5.368, donde 488 son de preescolar, 1.859 de básica primaria, 2.497 de básica secundaria y media en las jornadas mañana y tarde. De igual forma, entre estos estudiantes 120 son de educación inclusiva con condiciones de discapacidad intelectual, sensorial, psicosocial, siendo un 70% aproximadamente de discapacidad intelectual. El grupo estudiantil en general tiene un nivel socioeconómico que se ubica entre los estratos 1, 2 y 3.

Historia de la Institución. El colegio Enrique Olaya Herrera es construido como parte integral de desarrollo urbano de la zona suroriental de Bogotá (PIDUZOB) que desarrolla el Complejo de Enseñanza Media Diversificada de la Zona Suroriental de Bogotá (CEMDIZOB) entre 1978 y 1979. Inicia su funcionamiento en 1980 con los grados de 6 y 7 y en adelante se realizan cambios de reglamentación como en 1982 en donde se presenta su carácter experimental y en 1987 se aprueban los estudios de 6to a 11°. (Colegio Enrique Olaya Herrera, s.f)

En el año 2002 la SED integra el colegio Enrique Olaya Herrera y Country Sur por medio de la Ley 715, denominándose Colegio Enrique Olaya Herrera Institución Educativa Distrital.

A partir del 2010 la Rectoría impulsa diversos Proyectos académicos, deportivos y culturales para beneficiar a la comunidad educativa, a la vez, que se ha modernizado al colegio con la idea de

cibercolegio, en el 2013 se desarrolla el Currículo para la excelencia académica y formación integral 40x40, en el 2015 se implementa la Jornada Completa y en el 2016 la Jornada Extendida. Esto con instituciones aliadas como la Orquesta Filarmónica de Bogotá (OFB), Institución Distrital para la Recreación y el Deporte IDR en tiempo escolar complementario tec y Compensar.

El Proyecto Educativo Institucional (PEI). Se dirige a crear “Olayistas construyendo proyecto de vida para el desarrollo ciudadano”, apropiando los fundamentos de la teoría constructivista, definiendo el conocimiento como “un proceso interactivo y dinámico a través del cual la información es interpretada y reinterpretada por la mente, facilitando la construcción del aprendizaje, desde esta postura teórica el estudiante se concibe como un sujeto dinámico que utiliza sus saberes para construir nuevos conocimientos orientado por el docente que diseña, crea y posibilita situaciones pedagógicas y didácticas para estimular el conflicto cognitivo y así potenciar la construcción de aprendizajes más significativo” (Secretaría de Educación de Bogotá, 2015 citando en Colegio Enrique Olaya Herrera, 2021, p.79).

En este sentido, el currículo se organiza en 4 pilares: 1. Pensamiento Lógico, 2. Lectura crítica, 3. Artes y Deportes 4. el Centro de idiomas Olayista desde. primera infancia hasta media vocacional, como generador de espacio formativos que ayudan al desarrollo de competencias para la vida.

Misión y Visión institucional. A partir de PEI, el Colegio Enrique Olaya Herrera (2021) tiene como misión el compromiso “con la formación de personas íntegras y de excelencia, con sentido humanista, competentes, creativas, éticas, autónomas y críticas, que las convierta en personas líderes y protagonistas del cambio económico, político y social del país.” (p.10)

De la misma forma, instaura una visión que establece el propósito de lograr para el 2030 flexibilizar “la gestión escolar y la organización curricular para configurar condiciones que aumenten las probabilidades para que los estudiantes accedan a trayectorias escolares completas y flexibles...” apostando en la diversificación del plan de estudios cuyo nombre es “multicampus escolar”, que reúne 5 propuestas formativas, diferenciadas y articuladas a la educación superior en todos los niveles demandas Colegios como, Colegio musical, Colegios del Ingenio y la creatividad, Colegios de voces y letras, Colegio del cuerpo y el movimiento y Colegio de Bilingüismo. (Colegio Enrique Olaya Herrera, 2021)

Organización institucional. El Colegio Enrique Olaya Herrera (2021), atiende los grados de Primera Infancia, básica primaria, básica secundaria y media vocacional en dos jornadas: mañana y tarde.

Jornada extendida. desarrolla un proceso en tres centros de interés: artes y deportes, pensamiento lógico y lectura crítica, los cuales sirven como componente de formación.

Sistema de Evaluación (SIE). Para el SIE se asume el enfoque constructivista social considerando aspectos como: nivel de desempeños esperados de los estudiantes de acuerdo a su etapa de desarrollo teniendo en cuenta sus ritmos y estilos de aprendizaje; al igual el nivel de Desempeños planeado en cada dimensión, áreas, asignatura del syllabus; Las habilidades de los estudiantes se tendrán en cuenta en función de sus capacidades en situaciones de aprendizaje planeadas; se implementa diversos mecanismos e instrumentos de evaluación; Se hace cumplimiento en el desarrollo de *Planes Individuales de Ajustes Razonables-PIAR* para los estudiantes con discapacidad o trastornos en el aprendizaje (incluyendo casos especiales que por salud, contexto familiar y social lo ameriten) ; finalmente, se describen los niveles de desempeño registrado en el syllabus frente a los procesos conceptuales, procedimentales y actitudinales de las áreas y asignatura, como referentes para la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, dando seguimiento al desarrollo de proceso de pensamiento como reconocer, comprender, aplicar, evaluar, crear y divulgar. (Colegio Enrique Olaya Herrera, 2021)

Educación Inclusiva. El Colegio Enrique Olaya Herrera (2021) implementa la inclusión desde los fundamentos de la declaración universal de los derechos humanos, el sistema de las naciones unidas, el pacto internacional de derechos económico, sociales y culturales, artículo 13 y el decreto 1421 del 29 de agosto de 2017 del MEN, el cual “reglamenta el marco de la educación inclusiva y la atención educativa a la población con discapacidad garantizada la accesibilidad y equidad, igualdad en los niños, niñas y jóvenes olayistas con habilidad diversas y talentos excepcionales.” (p.94).

De esta manera, la inclusión se comprende como un “proceso dinámico, cambiante y flexible que brinda al estudiante con discapacidad la oportunidad de desarrollo por medio de la vinculación al sistema educativo regular y a la comunidad en general, evitando la discriminación y la desigualdad de oportunidades...” (Armstrong et al 2009, citado en Colegio Enrique Olaya Herrera, 2021, p.94).

Los estudiantes de inclusión presentan necesidades educativas especiales son atendidos vinculando a su entorno familiar en los procesos educativos, para adaptar entre todos el currículo que posibilite las mismas oportunidades para vivir la práctica pedagógica olayista, con sus pares favoreciendo sus aprendizajes para la vida. A su vez, los docentes han de adaptar y adecuar el currículo posibilitando que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades, hacer procesos de interacción positivos con los compañeros compartiendo espacios que favorezcan el aprendizaje. Se elabora el PIAR elaborado por los maestros de aula con la colaboración de la docente de apoyo y el equipo de orientadores para la flexibilización curricular de acuerdo a las condiciones de cada estudiante.

Del mismo modo, el colegio establece unas caracterizaciones para detectar un estudiante con discapacidad, como lo presentan en el siguiente cuadro tomado del PEI del Colegio Enrique Olaya Herrera (2021, p. 96)

CÓMO DETECTAR UN ESTUDIANTE CON DISCAPACIDAD

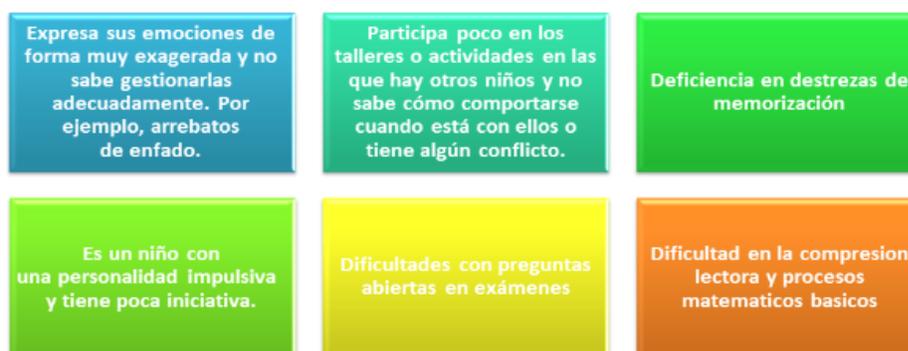


Ilustración. No. 3. Características para la detección de un estudiante con discapacidad. (Colegio EOH, 2021)

Al igual, presentan otras características para advertir a estudiantes con talentos excepcionales, algunas de estas son habilidades meta-cognitivas superiores, desarrollo precoz en una o varias de las esferas del desarrollo humano, habilidades en lectura, lenguaje, razonamiento aritmético, ciencia, literatura y artes, entre otras.

Hasta aquí, se encuentra que en ambas instituciones consideran en sus lineamientos acciones para los estudiantes con discapacidad implementando la educación inclusiva, lo que ha significado la materialización de este propósito, por lo menos, en las políticas de las dos

instituciones, evidenciando avances en la comprensión y caracterización de esta población, así como en la transformación del sistema educativo y evaluativo con la flexibilización curricular y el uso de instrumentos como el PIAR, así como otros aspectos que vinculan a la familia y las acciones para alcanzar una convivencia con los compañeros regulares.

En cuanto al SIE de ambas instituciones se rigen por el Sistema Institucional de Evaluación del Decreto 1290, con ajustes desde los enfoques del PEI y con las consideraciones respectivas a los estudiantes inclusivos teniendo en cuentas las capacidades y posibilidades de cada uno.

Del mismo modo, se puede advertir que, la Educación Inclusiva también se considera la valoración numérica de acuerdo con lo establecido por las instituciones; por lo cual, resulta necesario indagar las prácticas y concepciones de evaluación que poseen los docentes de aula, docentes de apoyo y orientadores involucrados en el proceso, a fin el fin de conocerlas y caracterizarlas.

Por lo anterior, se realiza la recolección y análisis de información, de la experiencia en las escuelas desde lo aportado por los docentes participantes, a través de un método de investigación que se expone a continuación.

V. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

Este capítulo está dedicado a describir el diseño metodológico implementado en esta investigación, que dada su naturaleza y problemas a tratar se fundamenta desde el paradigma cualitativo que busca la interpretación de los hechos y las cosas desde la naturaleza misma de su realidad, buscando el significado de las expresiones y experiencias humanas. Así mismo, se toma una postura epistemológica desde el enfoque hermenéutico-crítico, en el cual “...los investigadores cualitativos, observan, entrevistan, graban, describen, interpretan y valoran a los grupos según su forma de ser.”, (Eisner, 1998, p.50).

Lo anterior, permite analizar las relaciones sociales del contexto en el ejercicio de la interpretación y construcción de conocimiento, empleando el método de estudio de caso, en el cual se propone indagar las nociones de docentes de básica y media, docentes de apoyo y orientadores, sobre evaluación escolar de estudiantes con Discapacidad Intelectual en el marco de la Educación Inclusiva, en dos colegios públicos de Bogotá. Esto, con el fin de conocer sus prácticas evaluativas y descubrir aspectos que indiquen alguna necesidad de cambio que pueda fortalecer las mismas.

En este marco, se describen igualmente las técnicas e instrumentos para la recolección y análisis de la información empleando la entrevista semiestructurada y el análisis documental para construir conocimiento a partir de la triangulación de la información que se recoge del marco teórico, las entrevistas y las concepciones sobre evaluación de los docentes de aula, docentes de apoyo y orientadores. Así mismo, se delimita la población para el estudio y el entorno físico-social en donde se implementa esta investigación.

Para el análisis de la información, se adopta la técnica propuesta de indagación cualitativa por Eisner (1998) desde el proceso investigativo cualitativo, en los siguientes pasos *1). La descripción, 2). La interpretación, 3). La valoración (evaluación) y 4). La tematización de los hallazgos en la investigación.*

Por último, se presenta la construcción y estructura de los instrumentos utilizados para la recolección de la información.

5.1 Enfoque Investigativo

En razón del tipo de problema y la naturaleza del conocimiento que se pretende construir en esta investigación, se adopta un carácter cualitativo que busca tener una mirada interpretativa de los hechos y de las cosas, desde la naturaleza misma de su realidad, sin controlar las variables propias de las ciencias naturales, sino que trata de descubrir el significado de la expresión y experiencia humana, tomando elementos como la observación y el análisis de los contextos que se realizan a un grupo de sujetos, esto, puede desarrollarse de múltiples formas o perspectivas, lo que permite percibir e interpretar lo que sucede allí.

De este modo, el enfoque epistemológico y la ruta metodológica se orientan en función de una visión hermenéutica⁶⁴ que, pretende comprender y no explicar, pues refiere Martínez (2002) que “En la ciencia, la explicación busca las causas de los fenómenos...” (p.190) con un procedimiento de observación de hechos concretos para establecer relaciones constantes o leyes generales, que, sin embargo, se mantienen al exterior del objeto a conocer y no conducen a su naturaleza. Mientras que *Comprender* es lo contrario, pues “significa abarcar, unir, captar las relaciones internas y profundas de un todo mediante la penetración de su intimidad, respetando la originalidad y la individualidad de los fenómenos.” (p.190).

Por su parte Dilthey (s.f., como se citó en Martínez, 2002) considera que la vida humana no puede comprenderse desde el modelo explicativo, pues este clasifica los eventos desde las leyes de la naturaleza física o biológica, y la vida humana es diferente, pues en ella están las vivencias que implican a su vez un significado. Por lo tanto, comprender la vivencia ajena, es posible cuando se entiende que la conducta humana no es un acto o movimiento físico, sino que tiene una meta movida por una intención, de ello, comprender dicha conducta es percibirla desde adentro, desde la mirada de la intención que la mueve, es el encuentro de dos intencionalidades que son la del sujeto conocedor y el sujeto conocido, así, “quien dice comprensión dice posibilidad de acceso a una vivencia psíquica que no es la nuestra”. (Martínez, 2002, p.191).

De esta manera, la vida individual está unida e integrada con otros seres o grupos humanos por medio de la cultura. (Dilthey, s.f., como se citó en Martínez, 2002). Por ello, los sujetos han de ser comprendidos, no aisladamente sino, desde el contexto de sus conexiones con la vida cultural y

⁶⁴ La hermenéutica es conocida como el arte de la interpretación. Comas (2009).

social, en este caso, con el contexto educativo de los colegios y las practicas pedagógicas de los docentes, que devienen de la tradición, por lo cual, ha de incluirse en esa comprensión, las esperanzas, los miedos, los pensamientos, los actos, etc., de los docentes de aula, de apoyo y orientadores (población participante) y de los colegios que son el lugar en que se da la experiencia individual.

Así, considera Martínez (2000, como se citó en Niño, Tamayo, Díaz y Gamma, 2016) que hay cuatro dimensiones que permiten comprender las acciones humanas: “(1) descubrimiento de la intención que anima al autor, (2) descubrimiento del significado que tiene la acción para el autor, (3) descubrimiento de la función que la acción o la conducta desempeñan en la vida del autor, y (4) determinación del nivel de condicionamiento ambiental y cultural.” (p.74).

De la misma manera, este trabajo se apoya en las consideraciones de Páramo (2011, como se citó en Niño, *et al.*, 2016) en donde la realidad es una construcción social con sentido que requiere de comprenderse más no de explicarse, esto, como una cualidad fundamental de la investigación cualitativa, por ello, se presentan las concepciones de algunos referentes acerca de la investigación cualitativa.

Entre algunos autores se encuentran a:

- Denzin y Lincoln (1994, p.2) quienes consideran que, “La investigación cualitativa es multimetódica, naturalista e interpretativa. Es decir, que las investigadoras e investigadores cualitativos indagan en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan. La investigación cualitativa abarca el estudio, uso y recolección de una variedad de materiales empíricos – estudio de caso, experiencia personal, introspectiva, historia de vida, entrevista, textos observacionales, históricos, interaccionales y visuales– que describen los momentos habituales y problemáticos y los significados en la vida de los individuos.” (Citado en Vasilachis, 2006, p. 24).
- Por su parte, Eisner (1998), la investigación cualitativa va más allá de lo evidente, por lo cual, desde su perspectiva artística, se requiere tener una mirada crítica de lo que se observa, mirada crítica, que concibe como el arte de mencionar algo beneficioso sobre objetos y hechos complejos y sutiles, para que otros críticos puedan ver y comprender formas

alternas. Así mismo, no se trata de controlar las variables como si se tratara de un laboratorio a fin de identificar la contribución a cada variable de los efectos obtenidos, sino que, su función es reflejar la complejidad de ese trabajo que dependen de las sensibilidades y el buen juicio del investigador cualitativo.

- Para Martínez, (2004) la investigación cualitativa “...trata de identificar, básicamente, la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones.”. (p.66).
- Del mismo modo, para Páramo (2013) “...la indagación cualitativa, o también llamada enfoque interpretativo, se interesó por los métodos cualitativos que recogen la experiencia vivida de los seres humanos, como lo más importante a ser estudiado.” (p.23).
- Hernández, Fernández, & Baptista (2010) quienes consideran que la investigación cualitativa “...proporciona profundidad a los datos, dispersión, riqueza interpretativa, contextualización del ambiente o entorno, detalles y experiencias únicas. También aporta un punto de vista “fresco, natural y holístico” de los fenómenos, así como flexibilidad” (p.17).

A partir de las consideraciones de los autores, se puede entender que la investigación cualitativa se reconoce y especifica por dirigirse a advertir la naturaleza de las realidades, la cual permite ser conocida por medio de la interpretación, pues no se trata de controlar y describir variables, sino de descubrir aquellos fenómenos que se dan en los significados dados por las en un contexto, que son experiencias de vida e, procurando construir un marco integral de comprensión desde la mirada y perspectiva de los participantes. Al mismo tiempo, se ha de tener en cuenta que el investigador también tiene una mirada en la que se involucran sus sentimientos y buen juicio para el desarrollo de este ejercicio interpretativo.

De este modo, la metodología que se emplea se desarrolla desde el Estudio de Caso que según Eisenhardt (1989) (citado en Martínez, 2006), resulta ser una estrategia que se dirige a comprender las dinámicas que se dan en contextos singulares, desde el uso de un caso o varios que pueden combinar métodos cualitativos y cuantitativos para recoger la información.

Así mismo, considera Martínez (2006) que “el método de estudio de caso es una herramienta valiosa de investigación, y su mayor fortaleza radica en que a través del mismo se mide y registra la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado...” (p. 167).

Desde la mirada de Páramo (2011) el estudio de caso es una estrategia metodológica que se dirige a la comprensión de un fenómeno social que por su particularidad resulta interesante, buscando fortalecer el crecimiento y desarrollo de teorías existentes o proponer nuevas a fin de entender o explicar el fenómeno.

De esta manera, el estudio de caso se muestra como el método más apropiado para este trabajo investigativo en el escenario de las escuelas, al permitir adentrarse en la realidad interpretada por los docentes participantes sobre la evaluación en la Institución Educativa donde laboran, en la experiencia que viven del cambio de paradigma educativo con la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual, así, este método posibilita la comprensión de esa realidad y la construcción de nuevos significados en torno al tema de investigación.

Desde este escenario epistemológico se pretende construir un conocimiento desde el análisis e interpretación de los resultados que se encuentren, acerca de las concepciones de los docentes de aula, docentes de apoyo y orientadores involucrados en el contexto de la Educación Inclusiva de estudiantes con Discapacidad Intelectual en los colegios públicos de Bogotá.

De la misma forma, el proceso investigativo de carácter cualitativo, permite interactuar con las personas, para conocer desde la mirada interpretativa, lo que acontece en el contexto, buscando en su naturaleza los sentidos que allí se dan, para luego, realizar desde la hermenéutica-comprensiva una construcción de conocimiento en relación con la investigación, para desarrollar desde este, el análisis de la información recogida que ha propuesto Eisner (1998), con la descripción, interpretación, valoración (evaluación) y tematización.

En este sentido, la investigación busca describir, comprender e interpretar el fenómeno de la educación inclusiva especialmente con la discapacidad intelectual en las escuelas regulares. Por lo cual, los métodos cualitativos proporcionan las experiencias que se toman de los participantes involucrados, que reflejan las diferentes maneras de comprender, vivir y producir su propia realidad dentro de las instituciones educativas.

5.2 Población participante en la investigación

La población que se ha elegido para el desarrollo de esta investigación corresponde a un grupo de dieciséis (16) docentes de aula, cuatro (4) docentes de apoyo y cuatro (4) orientadoras, de dos instituciones educativas públicas, de diferentes grados de escolaridad y distintas asignaturas.

Este grupo de docentes cumple con las características de pertenecer al contexto de Educación Inclusiva con estudiantes en condición de Discapacidad Intelectual, por lo cual se pretende indagar sobre el conocimiento que poseen de la evaluación que aplican a estos estudiantes.

(Cuadro No. 1). Características de la población objeto de estudio.

Entrevistados	Subgrupos	Características: Experiencia, género, edad.	Nivel escolar y Asignaturas	Formación
(16) Docentes de Aula	(8) del Colegio Colombia Viva IED	(6) Mujeres Edad entre los 27 a 40 años. Experiencia entre los 4 a 30 años de experiencia. (2) Hombres Edad entre los 37 a 47 años. Experiencia entre los 14 a 25 años de experiencia.	Primaria (2) Bachillerato (6) Lengua Castellana Sociales Ciencias Naturales Humanidades Español e inglés Música	7 Licenciados 2 Especialización 3 Maestría 1 sin formación pedagógica
	(8) del Colegio Enrique Olaya Herrera IED (EOH)	(6) Mujeres Edad entre los 29 a 36 años. Experiencia entre los 5 a los 11 años de experiencia. (2) Hombres Edad entre los 27 a 30 años. Experiencia entre los 5 a 7 años de experiencia	Primaria (4) Bachillerato (4) Semilleros del saber Educación inicial Español e inglés Física y matemáticas Ciencias naturales	8 Licenciados 1 Especialización 5 Maestría 2 Estudios en educación especial
(4) Docentes	(1): del Colegio Colombia Viva	1 Mujer con 5 años de experiencia.		1 Especialización

de apoyo	IED (1)			
	(3): del Colegio Enrique Olaya Herrera (EOH)	3 Mujeres entre 1 a 10 años de experiencia.		2 Especialización 1 Maestría 2 Otros
(4) Orientadores	(2) del Colegio Colombia Viva IED	2 Mujeres con experiencia entre los 5 a 20 años de experiencia.		2 Pregrado Maestría Otros
	(2): del Colegio Enrique Olaya Herrera (EOH)	2 Mujeres Colegio EOH		2 Pregrado Maestría Otros

De esta manera, la elección de los docentes de aula para recoger la información de esta investigación desarrollan su práctica educativa en el contexto de la educación inclusiva de estudiantes con Discapacidad Intelectual en instituciones públicas de Bogotá, en los niveles de básica y media, siguiendo las formulaciones de Rincón & Barreto (2013) (citados en Páramo, 2013) que sustentan que al iniciar un muestreo⁶⁵, es necesario interrogarse cosas como, “...¿Quién es el individuo?, ¿qué se quiere saber del individuo?, ¿todos los individuos sirven para obtener información?”. (p. 35). Por lo tanto, estas preguntas reflejan que lo principal es el individuo y por lo mismo es importante “...identificarlo, caracterizarlo, relacionarlo con el problema, ubicarlo en el momento, lugar y contexto, acceder a él, buscar que represente a la población y saber cuántos tomar o cuándo parar de captar individuos.” (p. 35).

Del mismo modo, los participantes docentes de apoyo y orientadores los cuales participan y hacen parte de la orientación al proceso educativo inclusivo de estos estudiantes, permiten conocer otras perspectivas y características de la evaluación escolar desde la mirada de profesionales en educación especial, psicología y trabajo social, en un sentido integrado del sujeto a incluir en la vida escolar y social.

⁶⁵ De acuerdo con Rincón & Barreto (2013) (citados en Páramo, 2013) “Con frecuencia, se asocia el concepto de muestreo con investigación cuantitativa y otras veces se piensa en muestreo cuantitativo y muestreo cualitativo asociado con investigación cuantitativa e investigación cualitativa respectivamente...” (p. 33).

Por consiguiente, se puede establecer que, la selección del grupo poblacional de estudio se elige de acuerdo con la intencionalidad de la investigación, las posibilidades del investigador y el contexto social que se pretende intervenir, lo que permite abordar el propósito de indagar las nociones y concepciones de los docentes de aula, docentes de apoyo y orientadores, acerca de la evaluación escolar en el estudiante con Discapacidad Intelectual en el marco de la inclusión.

5.3 Técnicas e instrumentos para la recolección y análisis de la información

De acuerdo con el enfoque cualitativo de este trabajo investigativo, se implementa la recolección de información de manera sistemática, a través de técnicas de recolección y análisis de datos con instrumentos como la entrevista semiestructurada a los (16) docentes de aula, (4) docentes de apoyo y (3) orientadores, en el contexto de Educación Inclusiva de (2) instituciones educativas públicas.

A su vez, se realiza la investigación y el análisis documental de las disposiciones del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la SED sobre la evaluación escolar asociada a la Educación Inclusiva.

De esta manera, se presentan a continuación las técnicas de recolección de la información.

5.3.1 Entrevista semiestructurada

Para la recolección de datos se ha considerado oportuna la entrevista semiestructurada, debido a las necesidades de la investigación y a las cualidades que ofrece la misma, de acuerdo con Purtois y Desnet (1992) (citados por Monje, 2011) se trata de escuchar al entrevistado a fin de comprenderlo lo mejor posible en su contexto, en su singularidad y su historicidad. Así, este instrumento no solo sirve para conocer los aspectos temáticos o las categorías soporte de la investigación, sino que, se adentra en el contexto y en las emociones del sujeto entrevistado. De esta manera, estas funcionalidades le dan sentido al contenido de la entrevista, lo que aportará en las conexiones resultantes a la comprensión de la situación particular.

Así las cosas, se adoptan algunas sugerencias de Hernández *et al.*, (2014) sobre las consideraciones a tener en cuenta para llevar a cabo la entrevista, como: Estar atento a lo que el entrevistado dice, escuchando sus intereses, procurando que se sienta cómodo, al ser empático para que actúe con espontaneidad y pueda ampliar sus respuestas; No usar calificativos; Informarle

el propósito de la entrevista y el uso que se le dará, se puede leer primero todas las preguntas; procurar un diálogo en donde fluya el punto de vista del entrevistado; aclarar las preguntas que no entienda; manejar un tiempo prudente que no canse al entrevistador; posibilitar que se sienta libre de hacer preguntas y resolver dudas.

Por lo tanto, se decide desarrollar la entrevista semiestructurada a docentes de aula en forma de encuesta con algunas preguntas que tienen 4 opciones de respuesta y una quinta opción en caso de que el docente considere ampliar o proponer otra respuesta; otras preguntas abiertas que permitan generar una perspectiva más amplia del docente sobre la categoría a conocer. Así, en el diseño de la encuesta se propuso tres categorías de investigación, Políticas Educativas en Educación Inclusiva, Discapacidad Intelectual y Evaluación Escolar.

En el caso de las docentes de apoyo y orientadores, se emplea la entrevista semiestructurada con preguntas abiertas que dé lugar al diálogo entre iguales superando la informalidad, siendo importante reconocer la experiencia y vivencia de estos participantes en el contexto que se indaga, pues su ejercicio es orientar y liderar el proceso educativo de los estudiantes con Discapacidad Intelectual en el marco de la inclusión.

De esta manera, este instrumento resulta valioso para la investigación, en donde se asume la recolección y el reconocimiento de las opiniones en relación al tema de investigación, a fin de contextualizar y conocer los propósitos y sentidos de la Educación Inclusiva en el contexto escolar a nivel distrital.

5.3.2. Investigación documental

Esta técnica se implementa en correspondencia con el problema, los objetivos y el propósito de la investigación, por su importante y conveniente uso, pues permite conocer lo que se ha dicho acerca del tema que interesa y las actuales tendencias del mismo. De acuerdo con Díez (2006) se trata de analizar distintos registros escritos y simbólicos que tienen los participantes de un grupo social, o que se refiera a ellos. Por lo mismo, se recogieron documentos escritos y virtuales.

Por su parte, Uribe (2005) define a la investigación documental:

...es en esencia el estudio metódico, sistemático y ordenado con objetivos bien definidos, de datos, documentos escritos, fuentes de información impresas, contenidos y referencias bibliográficas, los cuales una vez recopilados, contextualizados, clasificados, categorizados y analizados, sirven de base para la comprensión del problema, la definición o redefinición de

nuevos hechos o situaciones problemáticas, la elaboración de hipótesis o la orientación a nuevas fuentes de investigación en la construcción de conocimiento. (Citado en Páramo, 2013, p. 198).

De la misma manera, considera que dicha técnica es una estrategia que sirve a un propósito definido; una técnica que revisa qué se ha escrito y publicado acerca del tema o área de investigación, en qué estado de desarrollo se encuentra y cuáles son las tendencias que lo determinan; un procedimiento riguroso formulado lógicamente y que implique el análisis crítico de información importante, documentación escrita y sus contenidos, que generan nuevos documentos de acuerdo a su naturaleza analítica, tipificados de diferentes maneras...; y una actividad científica que obedece a procesos inductivos (recolección y sistematización de los datos) y deductivos (interpretación y nueva construcción teórica), determinados bajo principios epistemológicos y metodológicos. Así, trabaja con información cualitativa y es de naturaleza semiótica y hermenéutica. (Uribe, 2005) (citado por Páramo, 2003, p.198).

De este modo, se adopta la investigación documental como un instrumento para la recolección de la documentación, pues con el análisis que resulta se consigue la triangulación con las respuestas dadas por los docentes de aula, docentes de apoyo y orientadores frente al concepto de evaluación a través de las entrevistas aplicadas. De allí, se estructura entonces, el marco teórico de la investigación en tres capítulos: I. Políticas Internacionales y Nacionales de Educación y Evaluación asociadas a la Educación Inclusiva; II. Retraso Mental y Discapacidad Intelectual. Del modelo médico al modelo social de la discapacidad, y III. La Evaluación Escolar. Concepciones y Enfoques: Una Mirada hacia lo Formativo, que sustentan el marco teórico y conceptual para el análisis de la información.

5.3.3. Técnicas de análisis de la Información

En consonancia con lo intención de elegir técnicas de recolección de la información, se adopta el enfoque hermenéutico-comprensivo, para conocer, interpretar y comprender los significados y sentidos a la evaluación, con el uso de la documentación y entrevistas, que brinda información valiosa sobre las concepciones de evaluación y su incidencia en el contexto de Educación Inclusiva de colegios distritales.

Del mismo modo, resulta fundamental para esta investigación, las estrategias de investigación propuestas por Eisner (1998), que comprenden la descripción, el análisis e

interpretación desde el marco teórico, acerca de las concepciones de las categorías establecidas (políticas educativas en educación inclusiva, educación inclusiva y discapacidad intelectual), con la intención de analizar, interpretar y construir conocimiento a partir de los hallazgos en las apropiaciones que se ocultan en la práctica evaluativa en el contexto de educación inclusiva; técnica de investigación que funciona como recurso adecuado para realizar un análisis crítico y profundo.

Por lo anterior, Niño, Tamayo, Díaz, y Gama, (2016) las expone como:

- **Descripción:** “Consiste en acceder a las cualidades que la situación muestra observando cuidadosamente, detallando lo principal, tratando de dotar de sentido el hecho que se observa o el documento que se aborda. Se utiliza una prosa descriptiva que da forma al texto desde el saber y también desde los sentimientos, emociones que suscitan en el narrador.” (p.79).

Por tanto, no se trata de hacer un inventario de lo que se observa, es más hacia el ejercicio de exponer el sentido de lo que resulta importante, estableciendo un esquema que organiza esa relación de lo que se está observando y que elige para dar significados que logren aclarar en otros, aquello que no fue advertido, que no fue considerado, ni visto. Como señalan los autores, “Este recurso está más cerca de la literatura y del arte que del modelo que relaciona variables.” (p. 79)

Para esta investigación, se toma lo narrado por los participantes describiendo el contexto que se encuentra, incluidas las tensiones, para develar aquello importante en relación a las categorías propuestas (*Políticas educativas de Educación Inclusiva, Discapacidad Intelectual y Evaluación Escolar*) en relación al conocimiento de las concepciones y experiencias de evaluación de los docentes de aula, docente de apoyo y orientadores en el contexto de Educación Inclusiva de estudiantes con Discapacidad Intelectual.

- **La Interpretación:** “Partiendo del informe descriptivo, la interpretación avanza en la búsqueda de razones o de justificaciones que expliquen lo descrito. Implica poner en contexto, dar cuenta de los antecedentes y señalar las consecuencias o implicaciones de lo descrito.” (p.79).

Esto conlleva a no tratar de controlar lo que acontece sino más bien mostrar todo lo que allí hace posible esa situación particular, acogiendo diversas perspectivas

teóricas para que el investigador pueda reconocer el por qué es importante lo que describe.

Se busca entonces en esta investigación dar sentido a las respuestas suministradas por los docentes de aula, docentes de apoyo y orientadores de inclusión, a fin de tratar de comprender las situaciones y concepciones que hayan adquirido desde su experiencia profesional y educativa en la inclusión.

- **Valoración (Evaluación):** “...Se entiende como la elaboración de un juicio de valor, con criterios establecidos de antemano, sobre la información recogida en la descripción y en la interpretación...” (p.80). De esto, el juicio de valor se establece desde el marco teórico construido y los conceptos que orientan la investigación, para luego hacer una descripción e interpretación dentro de ese juicio de valor elaborado, permitiendo dar una dirección al análisis del avance o retroceso de lo que se presenta allí.

De esta manera, se puede desarrollar la triangulación con la valoración y la información acerca de las concepciones de evaluación definidas en el marco teórico, frente a las concepciones de los docentes de aula, docentes de apoyo y orientadores del proceso inclusivo, con lo encontrado en las justificaciones de la descripción e interpretación. Esto, con el propósito de comprender la orientación educativa y evaluativa de los docentes de aula, de apoyo y orientadores, en la enseñanza con estudiantes en condición de Discapacidad Intelectual en el marco de la educación inclusiva.

- **La Tematización:** “En esta fase se formulan temas identificando los mensajes recurrentes que dominan la situación sobre la que el investigador describe. Los temas son los rasgos dominantes de la situación o la persona, aquellas cualidades de lugar, persona u objeto que definen o describen la identidad.” (p. 81). Aquí, se trata no sólo de describir, interpretar y hacer juicios de valor, sino de encontrar también rasgos que tenga similitud con otras situaciones, contextos, que puedan dejar entrever los temas que predominan de lo que acontece, y se ha descrito, interpretado y evaluado en busca de orientar a otros, a modo de ejemplo.

En este contexto, se pueden descubrir los fundamentos teóricos frecuentes en el discurso de los docentes de aula, de apoyo y orientadores, que le dan sentido a sus concepciones y ejercicio profesional, y así, desde el marco teórico, la descripción, la interpretación y la valoración de la información recogida, se trata de buscar una comprensión a los motivos que llevan a las dinámicas de evaluación de los docentes de aula en la educación inclusiva.

5.3.4. Instrumentos para la recolección de información

Para la recolección de la información se implementaron instrumentos pensados para las necesidades de la investigación, manteniendo el carácter cualitativo de la investigación. Por lo tanto,

Se expone a continuación

(Cuadro No. 2. Técnica, instrumentos y anexos.

Técnica	Instrumento	Anexos
Interrogación o Cuestionamiento	Entrevista a: (4) Docentes de apoyo	Anexo No. 2
	(4) Orientadoras	Anexo No. 2
	Entrevista semiestructurada a: (16) Docentes de aula	Anexo No. 1

De igual manera, las entrevistas se construyen en tres categorías: (Cuadro No. 3. Categorías de análisis)

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	
Categorías	Subcategorías
Políticas Educativas en Educación Inclusiva (EI)	Acciones, relaciones con los lineamientos de Educación Inclusiva.
Discapacidad Intelectual	Enfoques de la Discapacidad

Evaluación escolar y Evaluación para la inclusión	Concepciones, objetivos y prácticas.
--	--------------------------------------

De esta manera, se desarrollan las entrevistas semi estructuradas a manera de encuesta y diálogo con los docentes de aula participantes, en 4 tópicos: *Políticas de Educación Inclusiva*, donde se plantean 4 preguntas que indagan sobre el saber de los docentes acerca de los lineamientos del MEN y SED sobre inclusión, conceptos de Educación Inclusiva y Plan Individual de Ajustes Razonables-PIAR; en *Discapacidad Intelectual (DI)* se presentan 3 preguntas con opciones de respuesta que indaga sobre conceptos, propósitos y actividades educativas de esta población; en cuanto a la categoría de *Evaluación escolar*, se busca conocer por medio de 3 preguntas las concepciones, el para qué de la evaluación a dicha población.

Del mismo modo, la entrevista realizada a docentes de apoyo y orientadores (anexo No. 2) presenta las mismas categorías con preguntas abiertas con una mayor profundidad que permita conocer el rol de la evaluación escolar en el contexto inclusivo de población con Discapacidad Intelectual, en los docentes de aula y en los estudiantes de colegios públicos que reciben esta atención diferenciada.

En este marco, se logra conocer las concepciones de la evaluación de los 16 docentes de aula, los 4 docentes de apoyo y 3 orientadores que enseñan en el marco de la educación inclusiva. Por lo tanto, se puede implementar la oportuna propuesta de Eisner (1986), para llevar a cabo el análisis de la información recogida por los instrumentos, a partir de los cuales se permite la formulación de una propuesta metodológica de la evaluación formativa para la práctica de los docentes y profesionales involucrado beneficiosa para el contexto de la Educación Inclusiva. De ello, se presenta finalmente las conclusiones a las que se llega en la investigación junto con una serie de recomendaciones para los docentes de aula, docentes de apoyo y orientadores a fin de promover las prácticas de evaluación formativa en los procesos educativos de inclusión.

VI. SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Este capítulo presenta el análisis de la información recolectada y los resultados obtenidos de las entrevistas semi estructuradas aplicadas a 24 docentes participantes en 3 grupos: 16 docentes de aula, 4 docentes de apoyo y 4 orientadores, de Instituciones Educativas públicas de Bogotá en el marco de la Educación Inclusiva.

De esta manera, el primer grupo corresponde a (16) docentes de aula: (8) del Colegio Colombia Viva y (8) del Colegio Enrique Olaya Herrera, que imparten su práctica educativa en el aula regular a estudiantes con Discapacidad Intelectual dentro del marco de la Educación Inclusiva, en distintos niveles y áreas del conocimiento.

El segundo grupo pertenece a: cuatro (4) docentes de apoyo: (1) del Colegio Colombia Viva y (3) del Colegio Enrique Olaya Herrera, que tienen como función liderar y apoyar el proceso educativo de los estudiantes con discapacidad, orientando a los docentes de aula, a padres de familia y colegios, construyendo con ellos el *Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR)*, según el Decreto 1421 (MEN, 2017); acompañar el proceso pedagógico y realizar el seguimiento respectivo del progreso de dichos estudiantes inclusivos.

El tercer grupo incluye a (4) orientadores: (2) del Colegio Colombia Viva y (2) del Colegio Enrique Olaya Herrera, que atienden la parte convivencial de las instituciones y participan de las acciones relacionadas al proceso educativo de los estudiantes inclusivos, haciendo parte de las propuestas y objetivos establecidos en la flexibilización curricular y el proceso evaluativo para la promoción y el seguimiento de los avances o retrocesos.

Las entrevistas semiestructuradas diseñadas para los docentes de aula de las dos instituciones educativas, se realizan en el mes de junio del año en curso (2022) y se aplican de manera individual en los espacios posibles para los docentes, debido a los tiempos de cada uno.

El proceso de aplicación de la entrevista con las docentes de apoyo y orientadores en las dos instituciones, se desarrolla de manera presencial e individual en el mes de junio del año en curso (2022), lo cual permitió una interacción directa e individual de ellos con la investigadora, autora de este trabajo.

6.1 Técnicas de análisis de la información

Para el análisis de la información recogida, se adopta una posición desde la hermenéutica-comprensiva, tratando de dar sentido a las experiencias que viven los docentes en la práctica educativa y evaluativa en el contexto de la Educación Inclusiva de estudiantes con discapacidad; al igual que la postura y práctica de evaluación, desde la perspectiva de los docentes de apoyo y orientadores de ambas instituciones educativas de Bogotá.

A fin de organizar la información, se utiliza el programa Microsoft Office Excel que permite graficar los resultados recogidos por medio de las entrevistas semiestructuradas realizadas a los 16 docentes de aula, en un orden estadístico, para luego desarrollar el estudio de la información con la técnica de análisis de datos propuesta por Eisner (1998) desde los cuatro momentos o fases: *La Descripción* de las respuestas de los docentes en las entrevistas realizadas como expresiones dadas desde sus experiencias y conocimientos de la práctica educativa en el contexto de la Educación Inclusiva; *La Interpretación* de la información recogida en cada categoría desde el marco teórico que soporta la investigación relacionado con la repercusión de la evaluación escolar de los estudiantes con Discapacidad Intelectual en el marco de la Educación Inclusiva, y, la concepción de la evaluación de los docentes de aula, docentes de apoyo y orientadores; *La Valoración (evaluación)* de la información recogida a través de los juicios determinados para comprender el discurso de los participantes acerca de la evaluación y su práctica en la educación inclusiva.

Finalmente, se desarrolla la *Tematización*, que refleja los fenómenos o, regularidades frecuentes en los temas relacionados en la concepción y práctica de la evaluación en la educación inclusiva de los estudiantes con discapacidad para reconocer la importancia y los aportes de los docentes de aula, docentes de apoyo y orientadores en el presente trabajo investigativo.

6.2 Entrevista semiestructurada aplicada a docentes de aula.

Este apartado presenta el análisis de los resultados de la entrevista semiestructurada realizada a los 16 docentes de aula que desarrollan su práctica educativa en el marco de la Educación Inclusiva a estudiantes con Discapacidad Intelectual, en dos instituciones públicas, en diferentes niveles de escolaridad y áreas del conocimiento.

En este sentido, las gráficas muestran la formación profesional y los criterios de los docentes y orientadores frente a las tres categorías empleadas para la entrevista e investigación: 1). **Políticas**

de Educación Inclusiva; 2). Discapacidad Intelectual y 3). Evaluación escolar. En correspondencia con la técnica de análisis de Eisner (1998).

Gráfico 1. Nivel de formación del docente de aula. *Elaboración propia.*



Gráfico 2. Asignaturas de los docentes de aula participantes. *Elaboración propia*



Descripción del gráfico 1 y 2: De acuerdo a los resultados, en el gráfico 1 se puede ver que el 56% (9) de los docentes de aula tienen un título de Maestría, el 25% (4) tiene un título de especialización y un 9% (3) poseen título de pregrado.

En el caso de las áreas de conocimiento (Gráfico 2), (5) profesores enseñan en primaria, (4) ciencias sociales, (2) en Física y matemática, (2) en Ciencias naturales, 2 en español e inglés y 1 en música.

Síntesis de la información: Se observa que la mayoría de profesores de aula cuentan con estudios de posgrado como especializaciones, pero en mayor cantidad maestrías, en distintas áreas

como didáctica de la enseñanza, lingüística aplicada, en educación, desarrollo social comunitario, tics, en evaluación, didáctica de la lengua y la literatura e innovaciones sociales en educación.

Al mismo tiempo, se puede ver que hay un menor porcentaje de docentes de aula que solo cuenta con pregrado, 15 de estos pregrados están asociados a la licenciatura, uno en educación especial y un docente tiene título profesional en trabajo social. Por lo cual, este último docente no cuenta con formación pedagógica, y entre todos los docentes solo 1 tiene formación en educación especial, lo que le permite tener otras comprensiones y herramientas para abordar la educación y practica evaluativa a los estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva.

En este sentido, teniendo en cuenta que las instituciones educativas regulares, el mismo sistema educativo y la formación a docentes frente a temas de educación especial y Educación inclusiva es insuficiente, el Decreto 1421 de 2017 instaurado por el MEN, establece que los colegios han de contar con docentes de apoyo que tengan formación y experiencia en educación especial, para liderar, orientar y acompañar los proceso educativos inclusivos de la población con discapacidad, trabajando con docentes, padres de familia y estudiantes inclusivos en la planeación y flexibilización curricular, guiando a los docentes en la implementación de estrategias pedagógicas diferenciales o especiales requeridas de acuerdo a la particularidad del estudiante.

6.2.1 Análisis de resultados de la encuesta a los (16) docentes de aula

En este apartado, se exponen los cuatro momentos de la técnica de análisis de datos de Eisner (1998): la descripción, interpretación, valoración y tematización de las tres categorías planteadas en la entrevista para los docentes de aula de las dos instituciones públicas, la cual contiene 10 preguntas en donde 7 de ellas son cerradas y 3 son abiertas. Las categorías de análisis con:

Categoría Uno: Políticas de Educación Inclusiva. Se propone indagar sobre el conocimiento que tienen los docentes de aula acerca del Decreto 1421 de 2017 sobre educación inclusiva. Igualmente, se busca conocer el uso del PIAR y las acciones que los docentes de aula desarrollan con el mismo. Por otra parte, también se pretende conocer las concepciones de Educación Inclusiva que tienen los maestros considerando su saber y experiencia, y finalmente, su participación en posibles actividades de capacitaciones de la SED para la formación en temas asociados a la educación inclusiva en los colegios regulares de Bogotá.

Categoría Dos: Discapacidad Intelectual (DI). Se aspira dar cuenta de las concepciones que poseen los docentes de aula sobre la Discapacidad Intelectual, así como también los propósitos y acciones que consideran pueden encaminar a mejorar la práctica educativa de los docentes y el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes con esta condición en el marco de la educación inclusiva en el aula regular.

Categoría Tres: Evaluación Escolar. Resulta ser el área de mayor interés al ser el objetivo de la investigación, por lo cual aquí se busca conocer las concepciones de evaluación que tienen los docentes de aula; así como el para qué evalúa a los estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva y la incidencia de ésta en los procesos y prácticas educativas de la educación inclusiva.

6.2.1.1 Categoría 1. Políticas de Educación Inclusiva

Pregunta No. 1. Según el Decreto 1421 del MEN (2017) se reglamenta el servicio educativo a las personas con discapacidad en las escuelas regulares, asegurando la permanencia y la calidad educativa desde un enfoque inclusivo que atienda la diversidad. En este sentido, usted ¿cuál considera es el propósito de este decreto?

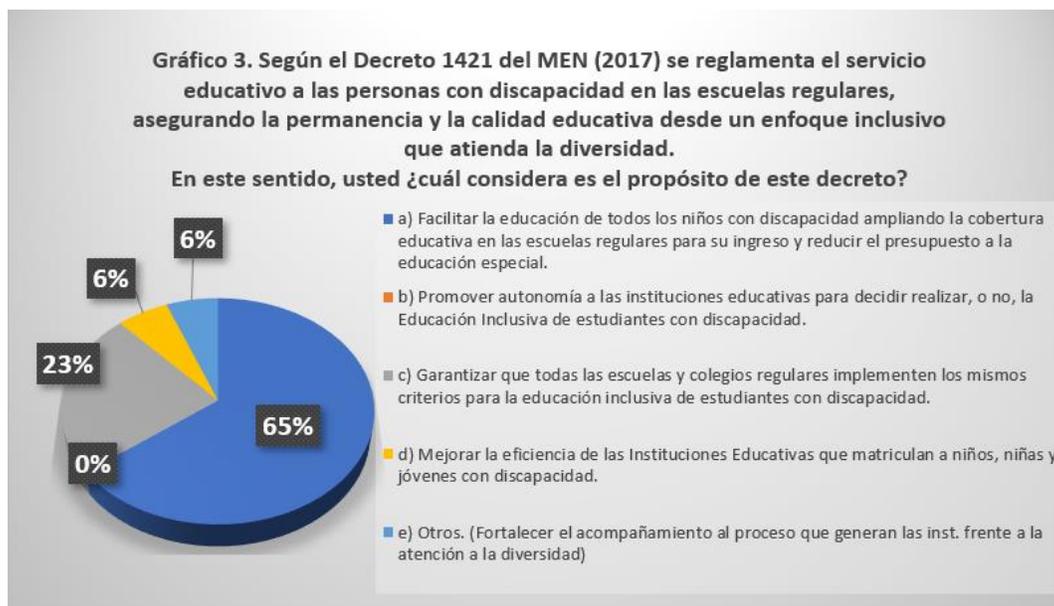


Gráfico 3. Pregunta No. 1. Propósito del Decreto 1421 de 2017 del MEN para los docentes

Descripción: De acuerdo con los resultados de la primera pregunta de la categoría de Políticas de Educación Inclusiva, la cual indaga por el propósito del Decreto 1421 de 2017 acerca de la educación inclusiva a la población con discapacidad (Gráfico 3), el 65% (11) de los docentes de aula se inclinan por la opción (a) la cual indica que, es facilitar la educación de todos los niños con discapacidad ampliando la cobertura educativa en las escuelas regulares para su ingreso y reducir el presupuesto a la educación especial; mientras que un 23% (4) opta por la opción (c), la cual señala que el propósito es garantizar que todas las escuelas y colegios regulares implementen los mismos criterios para la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad. Esta opción es la que se ha considerado más acertada, de acuerdo al objeto que el Decreto expone y las normativas que la sustentan.

Por su parte, un 6% (1) considera la opción (d) la cual sugiere que el propósito es, mejorar la eficiencia de las Instituciones Educativas que matriculan a niños, niñas y jóvenes con discapacidad y otro 6% (1) señala la opción (e) argumentando que el propósito del decreto 1421 es Fortalecer el acompañamiento al proceso que generan las instituciones frente a la atención a la diversidad.

Interpretación: Teniendo en cuenta lo anterior, y en concordancia con el marco teórico, la opción (c) representa el objeto que propone el Decreto 1421 (MEN, 2017) el cual refiere que el decreto "... reglamenta la ruta, el esquema y las condiciones para la atención educativa a la población con discapacidad...". (p.1). Por ello, se trata de garantizar a través de determinadas acciones, pasos e instrumentos que hagan efectivo el enfoque inclusivo en los colegios de esta población, por lo cual el Decreto responde y respalda normativas como el Art. 13 de la Constitución Política (1991) que establece que todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, por lo cual, tienen que recibir el mismo trato y protección y gozar de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin discriminación; igualmente se guía por otras normativas en relación a los derechos de la educación, a los derechos de los Niños, Niñas y Jóvenes (NNJ), a los derechos de las personas con discapacidad, al apoyo pedagógico, y a la educación inclusiva ya antes establecida en la Ley 1618 de 2013.

Del mismo modo, otro docente proporciona su punto de vista refiriendo que se trata de fortalecer el acompañamiento al proceso que generan las instituciones frente a la atención a la diversidad, lo cual se asocia más a la intención misma del Decreto, incluso puede decirse que esta perspectiva del docente resulta más amplias al incluir la diversidad, y no reducir solo la población con discapacidad.

Por otro lado, un docente de aula sugiere la opción (d) que hace mención a que los colegios muestren mayor eficiencia al dar ingreso a los estudiantes con discapacidad. Al respecto, si bien las políticas educativas se relacionan estrechamente con la eficiencia, referida esta por Guevara (2017) como "...el manejo óptimo de los recursos frente al cumplimiento de los objetivos...". (p.163), se puede decir que puede haber una asociación más directa hacia la eficiencia de una escuela al acatar las disposiciones del MEN, y que el hecho de cumplir con la normativa haga que la escuela funcione mejor, más no parece verse orientada la eficiencia a la significación de la educación en el desarrollo de los sujetos.

Desde este escenario, el propósito que presenta el MEN con el Decreto en mención, no es sentida de igual forma por la mayoría de los docentes de aula, pues han elegido en mayor medida la opción (c) que asocia la inclusión de estudiantes con discapacidad en las escuelas regulares para reducir el presupuesto de la educación especial, por lo cual se lee que hay direcciones aisladas entre MEN y comunidad de docentes de aula frente al tema de la educación inclusiva de esta población.

En relación con las profesionales entrevistadas (docentes de apoyo y orientadores) señalan que el Decreto 1421 es el lineamiento por el que se rigen todas las instituciones educativas, reconociendo el derecho de los niños, niñas y jóvenes a la educación, sin embargo, perciben que tales propósitos e intenciones de inclusión social, aun no son aceptados por algunos docentes que se arraigan a ideas de una educación tradicional, cuantitativa y muy poco cualitativa, pues aún consideran que el estudiante con discapacidad debe esforzarse para mantener el nivel de sus compañeros sin discapacidad, y si su desempeño no sobresale entre su grupo la nota numérica tendrá un promedio de 3, es decir, básico. Esto, para las docentes de apoyo y orientadoras no se acerca al ideal de una educación inclusiva que reconozca la diversidad, pues pese a la discapacidad se entiende que todos los estudiantes tienen ritmos y estilos distinto de aprendizaje, para el caso de la población con discapacidad no tendría que compararse si estos factores se igualan a los de sus compañeros de curso, sino que se trata de, primero creer en verdad que ellos puede aprender a su propio ritmo posibilitando el desarrollo de capacidades, así como también advertir las capacidades que ya posee el estudiante inclusivo para trabajar sobre ella y fortalecerla, para que logre procesos de participación, desenvolvimiento social y autonomía.

En este sentido, la visión de los docentes de apoyo y orientadores se acerca más a la perspectiva del MEN acerca de la educación inclusiva, por lo cual, pueden ser variados los factores por los que dicha perspectiva no sea igualmente percibida por los docentes de aula, entre estos

factores puede pensarse el impacto de las políticas educativas e ideologías sobre la educación en función de las competencias, la calificación, la rendición de cuentas, el afán por responder a las pruebas estatales, el propósito de la pedagogía, entre otras, que se instauran para el sistema regular de educación.

Al respecto, Arancibia (2015) señala que por medio del contexto neoliberal la enseñanza y el aprendizaje se transformó de centrarse en las pedagogías constructivistas para cambiarse a las competencias. Por lo cual, la calidad educativa se fue asociando al rendimiento de los estudiantes en las pruebas estatales, que conlleva al mismo tiempo a medir el desempeño de las escuelas, de los docentes y de los países. Se presenta entonces una constante competencia entre las escuelas y actores para lograr reconocimiento y se disminuyen otros aspectos y efectos que promueven la pedagogía en el desarrollo de los estudiantes.

En consideraciones de Munévar (2017) las políticas educativas del siglo XXI buscan afrontar los desafíos del Estado para lograr que la educación sea un derecho social, haciendo uso de los estándares para medir la calidad y mejorar la competencia de las escuelas aumentando la inversión, por lo tanto, se trata ahora de promover la calidad y la eficiencia logrando mayor cobertura. De allí, se puede decir que la preocupación de las escuelas y docentes se centra en cumplir con los estándares y alcanzar buenos resultados, lo que genera un menor protagonismo a los aspectos de la pedagogía para el desarrollo integral de las personas.

De lo anterior, se puede decir que existen razones por las cuales los docentes tengan una perspectiva de la Educación Inclusiva distinta a la propuesta por las políticas, a su vez que, puedan pensar que la misma sea una estrategia del Estado para resolver una situación económica reduciendo el presupuesto de la educación especial para dar ingreso a las aulas regulares de personas con discapacidad. Así, la labor de los docentes debe responder a la cobertura, acompañada de las competencias, los estándares y la rendición de cuentas, lo que parece tener a los docentes con varias situaciones que atender que no dan espacio para pensar y resignificar el valor de la pedagogía en la educación.

Del mismo modo, la tradición de varios años influye en el pensar y actuar de los docentes y escuelas, pues como bien señala Pabón (2012) las barreras de la Educación Inclusiva están “enraizadas en la cultura y en las prácticas institucionales hasta el punto que parecen como naturales o propias de la vida escolar.” (p.127). Así, por muchos años se consideró normal que los

estudiantes con discapacidad estuvieran en instituciones especiales, atendidos por profesionales de la salud y docentes especializados, o, que la educación ha de ser homogenizante, asumiendo que todos los estudiantes tienen las mismas capacidades, entre otros, lo que puede generar resistencias y tensiones a las nuevas presunciones de la educación, y por tanto, un mayor compromiso a trabajar sobre tales supuestos propios del sistema educativo regular, lo que implica prácticamente un cambio al sistema educativo y a la formación de docentes frente a los cambios.

Pregunta No. 2. En su práctica pedagógica, para atender al estudiante inclusivo, ¿usted aplica el *Plan Individual de Ajustes Razonables-PIAR*? Si___ No___. Si lo aplica ¿en qué medida ha facilitado o dificultado su labor? Y si no lo aplica, por favor comente, de manera voluntaria, cuáles son los motivos.

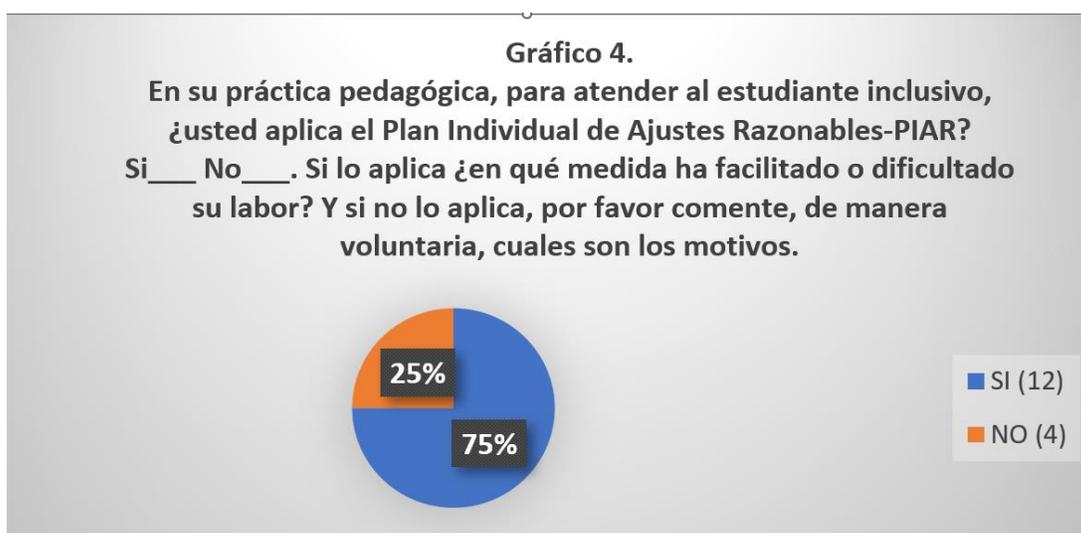


Gráfico 4. Pregunta No. 2. Aplicación del PIAR

Descripción: En cuanto a la pregunta No. 2, dirigida a consultar si los docentes de aula aplican o no el PIAR y en qué medida ha facilitado o dificultado su labor, y si no lo aplica cuales serían los motivos (Gráfico 4), en donde un 75% (12) de los docentes de aula lo aplican y el 25% (4) no lo aplican, en donde los que lo aplican manifiestan que facilita el proceso pues entiende las necesidades del estudiante; individualiza el plan de trabajo con el estudiante y especifica los objetivos para alcanzar el avance; también facilita el seguimiento de los procesos de avance, necesidades, adaptaciones e intereses del estudiante; con el PIAR se puede trabajar de manera adecuada las problemáticas que pueden surgir con el estudiante y avanzar en la asignatura; se

pueden conocer las barreras del estudiante y realizar los ajustes para disminuir dichas barreras, lo que lleva a poder evaluar más habilidades o capacidades

Por otra parte, los docentes que aplican el PIAR mencionan que las dificultades que se presentan son por la cantidad de estudiantes en la clase y el tiempo, lo que imposibilita que se pueda enseñar al estudiante inclusivo como se quisiera, tampoco hay herramientas o materiales para atender al estudiante; el seguimiento del proceso educativo del estudiante lo realiza la docente de apoyo y el docente hace lo que más pueda de las sugerencias de las docentes de inclusión; ante la cantidad de estudiantes con distintos diagnósticos en los que es necesario adaptar los aprendizajes, la labor con el PIAR resulta dispendiosa y poco productiva.

Para el caso de los profesores que respondieron no aplicar el PIAR, comentan que las razones son, la sensación de tener una sobre carga laboral o, porque desconocen como atender de manera oportuna y con calidad las necesidades pedagógicas de los estudiantes con discapacidad. Otros profesores no mencionaron los motivos por los cuales no aplican el PIAR.

Interpretación: En el caso del PIAR, se puede notar que la 3/4 parte de los docentes participantes aplican el PIAR y la 1/4 restante admite no aplicarlo. Los aspectos que facilitan el uso del PIAR, mencionan los docentes, son los de conocer la condición del estudiante y las recomendaciones de las docentes de apoyo, que sirven para ajustar el currículo y la practica educativa acorde a la necesidad del estudiante, así, como ver su avance. En el caso contrario, los docentes que no lo aplican sienten despropósito con el PIAR, pues tienen muchos estudiantes en clase y no hay tiempo para dedicarse a cada estudiante de manera personalizada, por lo tanto, hay sensación de sobre carga laboral y sinsentido de la herramienta.

De lo anterior, según el Decreto 1421 (MEN, 2017) el PIAR resulta ser una

“herramienta utilizada para garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, basados en la valoración pedagógica y social, que incluye los apoyos y ajustes razonables requeridos, entre ellos los curriculares, de infraestructura y todos los demás necesarios para garantizar el aprendizaje, la participación, permanencia y promoción.” (pp.5-6).

A partir de este propósito del PIAR, se puede decir que, para el caso de los profesores que lo implementan han podido reconocer los beneficios que ofrece conociendo mejor al estudiante, su condición y así tener más seguridad frente a su práctica educativa y los cambios que se requieren, e igualmente evaluar el avance.

Para el caso de los docentes que no aplican el PIAR, a razón de sentir un mayor trabajo, no manifestaron haber creado otras alternativas diferentes al PIAR, por lo tanto, la falta de estas acciones pueden ser entendidas como una de las barreras a la educación inclusiva, como señala Pabón (2012) uno de los tipos de barreras son la discriminación al apropiarse de determinados conocimientos, capacidades y habilidades, que se presentan en el currículo y las maneras de clasificar el saber del plan de estudios, prácticas pedagógicas y formas de evaluación. Así, los docentes siguen el ritmo tradicional de la enseñanza sin aceptar las diferencias de sus estudiantes.

Al respecto, las docentes de apoyo y orientadores señalan que el PIAR ha sido una herramienta necesaria para abordar con claridad los ajustes de cada estudiante inclusivo, advirtiendo que algunos profesores saben sacar provecho del instrumento, adecuando las prácticas educativas, siguiendo las recomendaciones de las profesionales, valorando varios aspectos del proceso para evaluar el aprendizaje, y del otro lado, hay aún docentes que se resisten y no están de acuerdo con el PIAR, por lo cual no hacen mayor cambio a sus prácticas educativas, aíslan a los estudiantes en actividades grupales, diligencian los avances en el PIAR por norma de la institución repitiendo las mismas observaciones en todos los estudiantes, y evaluando con un 3, que significa una calificación promedio básico, porque consideran que no logran los conocimientos al igual que sus compañeros para significar una mayor notas.

Estas actitudes se relacionan a la forma de comprender a los sujetos diferentes, lo que también resulta ser una barrera a la educación inclusiva, pues, de acuerdo a la negativa de algunos docentes frente al PIAR, la visión del estudiante se asimila a las de los modelos educativos de exclusión e integración, que son predecesores de la Educación Inclusiva, pues de acuerdo con Camargo (2018) la *exclusión* se caracteriza por tener una actitud frecuente de prescindir de determinadas personas por alguna circunstancia particular, ocasionándoles daño y negando al grupo social la participación de todos, y la *integración* consiste en la “vinculación de dichas personas en condiciones especiales, dentro del grupo social, en condiciones de igualdad, pero ignorando la necesidad del tratamiento de equidad.” (p. 182).

De esta manera, se puede decir que, el PIAR se desarrolla principalmente por normativa de las instituciones educativas, aunque su valor no sea igualmente sentido por todos los docentes, varios advierten la necesidad de abordarlo, y otros se resisten tanto en su desarrollo como en su implementación, acciones que son importante de considerar pues son desafíos que indican la necesidad de trabajar en ello, pues demanda informar, formar y compartir los conocimientos

necesarios para guiar el camino que se propone, pues las acciones de los docentes, puede decirse, es fundamental para que la Educación Inclusiva sea posible, pues como bien señala Vygotsky (1988) (citado en Arriaga, 2015) es necesario “reconocer que el hecho de que el estudiante no aprenda, no depende sólo de él, sino del grado en que las contribuciones del profesor se ajusten al nivel que muestra en cada tarea de aprendizaje” (p.3), de este modo, si se ajustan adecuadamente las acciones, metodologías y prácticas educativas, los estudiantes lograrán aprender y avanzar, independientemente de cuál sea su nivel, sin embargo, si dichos ajustes no se realizan teniendo en cuenta la capacidad del estudiante y la dedicación del docente en implementar estrategias, el efecto será una desarticulación en el proceso de aprendizaje.

Pregunta No. 3. A su juicio, ¿Cuál de las siguientes definiciones de *Educación Inclusiva* (EI), considera usted se acerca más a la que se aplica en la Institución Educativa donde trabaja?

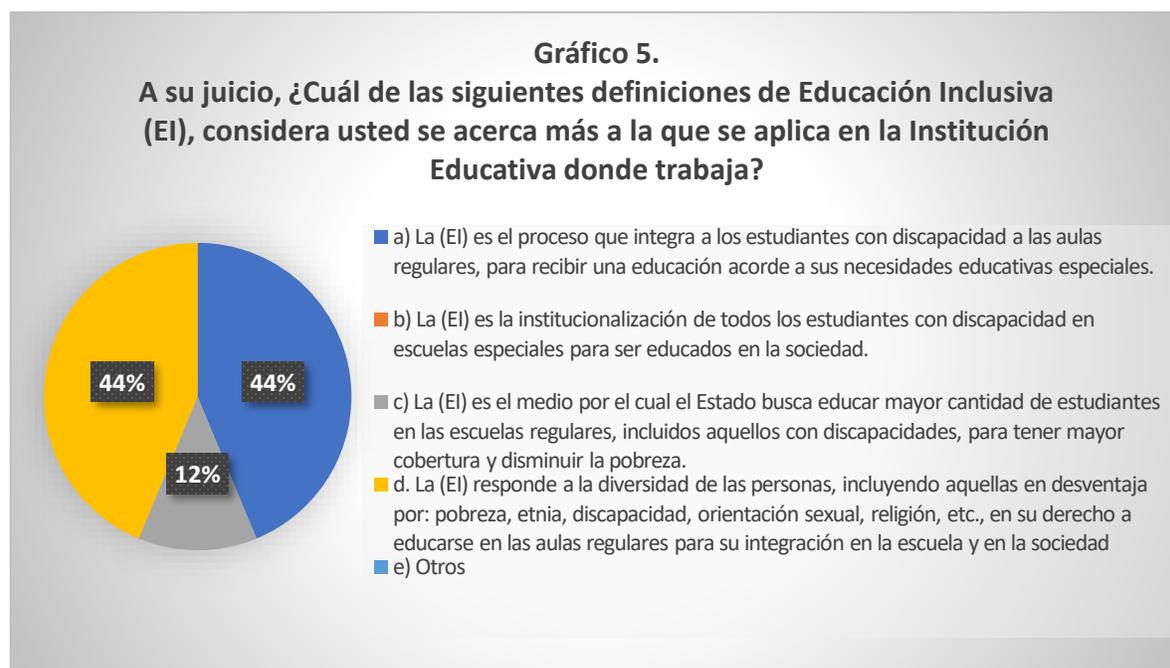


Gráfico 5. Pregunta No. 3. Definición de Educación Inclusiva

Descripción: La pregunta No. 3, busca conocer la definición de Educación Inclusiva (EI) que aplican los docentes en la Institución Educativa teniendo en cuenta su conocimiento y experiencia, (Gráfico 5) muestra que el 44 % (7) de los docentes de aula consideran la opción (a) en donde la Educación inclusiva es el proceso que integra a los estudiantes con discapacidad a las aulas regulares, para recibir una educación acorde a sus necesidades educativas especiales; otro 44% (7) elige la opción (d) la cual menciona que La (EI) responde a la diversidad de las personas, incluyendo

aquellas en desventaja por: pobreza, etnia, discapacidad, orientación sexual, religión, etc., en su derecho a educarse en las aulas regulares para su integración en la escuela y en la sociedad; y el 12 % (2) elige la (c) que indica que La (EI) es el medio por el cual el Estado busca educar mayor cantidad de estudiantes en las escuelas regulares, incluidos aquellos con discapacidades, para tener mayor cobertura y disminuir la pobreza.

Interpretación: Frente a la Educación Inclusiva (EI), se puede notar que hay una posición igualitaria, entre los docentes participantes, al percibir por un lado que, la (EI) es un proceso que integra a los estudiantes con discapacidad en las aulas regulares para educarlos acorde a sus necesidades educativas especiales, y por otro lado, admiten que la (EI) responde a la diversidad de las personas, incluyendo aquellas en desventaja por: pobreza, etnia, discapacidad, orientación sexual, religión, etc. Como derecho de toda persona a recibir educación en el mismo espacio social para su integración en la escuela y en la sociedad.

Según organizaciones como la UNESCO (1994) “las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras.” (p.61), por lo tanto, se estipula en la Declaración de Salamanca de 2008 que, la inclusión es la “ausencia de discriminación, igualdad de oportunidades...”, en donde el sistema educativo enseña a lo largo de la vida para desarrollar el potencial humano y el sentido de dignidad y autoestima, así como también reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades y la diversidad.

Para el 2005, la UNESCO considera que la EI es,

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. (UNESCO, 2005, p.14).

Así mismo, autores como Stainback y stainback (199) (citados en González, 2000) señalan que la EI no es solo para las personas con discapacidad, sino es una cuestión de equidad y calidad para todos los estudiantes; por su parte para Ballar (1999) citado en Moriña, 2004) la EI significa incrementar la participación de todos los estudiantes en desventaja por pobreza, sexo, minoría étnica u otros, no solo de los que tienen discapacidad.

Así, el objetivo que se propone la inclusión es responder apropiadamente a las variadas necesidades de aprendizaje, se trata de integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional,

como perspectiva para analizar cómo transformar los sistemas educativos a fin de responder a la diversidad de los estudiantes.

De esta manera, lo que caracteriza a la EI es que todas las personas puedan tener los mismos derechos y participar de los mismos espacios sin discriminación, por lo tanto, no se trata solo del acceso a la educación en escuelas regulares, sino de una transformación al sistema, a las prácticas educativas y a la visión misma de la Educación, a fin de dirigirla hacia propósito del desarrollo de los sujetos, a favorecer la creación de capacidades con un propósito de disminuir las desigualdades, la pobreza y la inequidad.

Ahora bien, cuando se piensa la Educación Inclusiva como solo el acceso de estas poblaciones a las escuelas, se acerca a un sentido más de integración que, de inclusión, pues, según Camargo (2017) la integración es “la vinculación de dichas personas en condiciones especiales, dentro del grupo social, en condiciones de igualdad, pero ignorando la necesidad del tratamiento de equidad.” (...) mientras que la inclusión “...hace referencia a la acogida de dichas personas en circunstancias particulares, pero en condiciones de equidad.”. (p.182).

Así, se puede advertir que la concepción de la educación inclusiva presenta diversos sentidos, que la hacen dirigirse más hacia comprensiones de integración que de una inclusión, lo que implica la necesidad de abordar estos temas para aclarar los escenarios de la educación inclusiva y las intenciones que se formula y por lo cual dan el paso de la integración a la inclusión.

Al respecto, menciona Ainscow (2003) que las concepciones acerca de la educación inclusiva pueden diferir en cada país, pues dependen también de las circunstancias locales, culturales e históricas, así como de las necesidades que se tengan. En este sentido, con el Decreto 1421 del MEN, se puede advertir que se promueve en las escuelas de Colombia una visión de la Educación inclusiva como el enfoque que se especifica a la población con discapacidad, y no a la diversidad de los sujetos. Esto puede entenderse cuando Pérez (2018) señala que las personas con discapacidad son uno de los grupos más vulnerables y olvidados por el Estado Colombiano.

Así, la educación inclusiva no se especifica en la discapacidad, sino que se dirige a la diversidad de los sujetos, lo que implica una perspectiva de sociedad menos discriminatoria y más equitativa.

De otro lado, algunos pocos docentes de aula responden que la (EI) es el medio por el cual el Estado busca ampliar la cobertura dando ingreso a las diferentes minorías excluidas para disminuir la pobreza, lo cual puede sugerir, que, de acuerdo a la UNESCO, si es un propósito que la inclusión permita eliminar la pobreza que existe ante la falta de oportunidades laborales y sociales de estas poblaciones, sin embargo, el propósito de la EI es mucho mayor que solo reducir pobreza, según el informe GEM (2020) “..refleja la equidad.” (p.11), (...) “contribuye a la consecución del objetivo de la inclusión social.”. (p.14); “es un elemento importante en la lucha para conseguir una sociedad inclusiva.” (Barton, 2011, pp.72-73).

Ahora bien, desde la postura de las docentes de apoyo y orientadores la educación inclusiva es entendida desde la convicción de que todos los estudiantes pueden aprender, reconociendo la diversidad de los sujetos para aprender con ritmos, estilos, situaciones diferentes, que afectan el proceso educativo, por lo cual, perciben que estas diferencias resultan problemáticas para algunos profesores de aula que están acostumbrados a una educación tradicional y homogenizante, y en la que es difícil contemplar que la enseñanza deba ajustarse al estudiante y no al revés. Así, para este grupo de profesionales, aunque reconocen los avances en la inclusión de estos estudiantes, consienten en que todavía falta mucho para materializar la educación inclusiva como aceptación a la diversidad, y se requiere más apoyo por parte del Estado pues, la población de estudiantes inclusivos supera también la capacidad de atención de los docentes de apoyo, pues bien en un colegio con más de 40 estudiantes inclusivos solo se tiene a 1 docente de apoyo, como sucede en el Colegio Colombia viva, o 3 docentes de apoyo para 120 estudiantes inclusivo es el caso del Colegio EOH. Así como también hace falta elaboración de materiales didácticos, apoyo de las Entidades Prestadoras de Salud (EPS) para las terapias que requieren y la participación de los padres de familia.

De esta manera, la educación inclusiva en un sentido más general y común entre los docentes de aula, es la integración de personas con discapacidad para recibir educación en las aulas regulares, en donde, unas veces los docentes asumen la necesidad de cambiar sus prácticas, concepciones y acciones para hacer posible dicha educación, y otros casos, mantienen las prácticas tradicionales de aprobación y desaprobación valorando el mismo currículo para todos los estudiantes.

Pregunta No. 4. En relación con su práctica de aula, ¿ha participado en jornadas de capacitación para abordar los lineamientos de la SED, sobre la *Educación Inclusiva* de estudiantes en condición de discapacidad? Si ___ No ___. Si su respuesta es (Si) ¿mencione algunas acciones que

ha llevado a cabo a partir de estos lineamientos? Y si es (No), añada de manera voluntaria, su comentario.

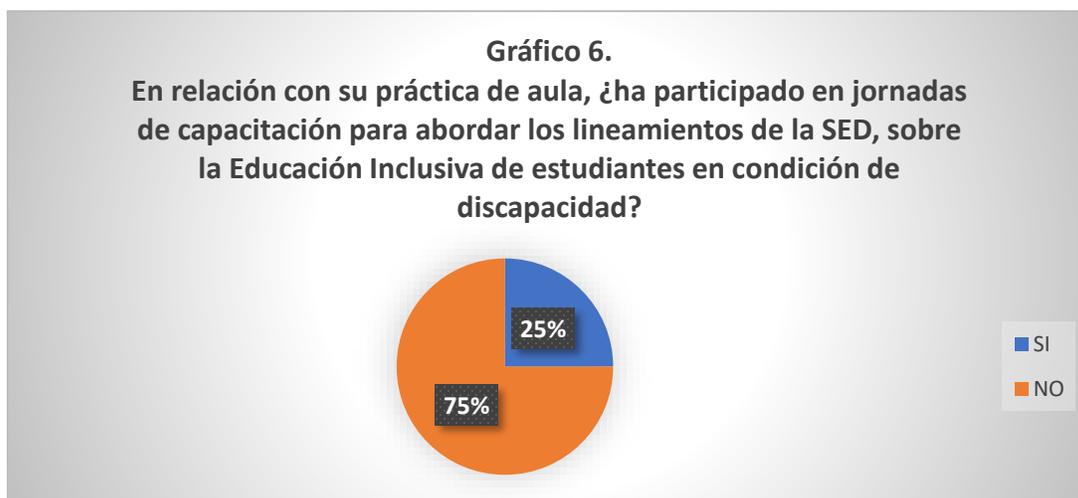


Gráfico 6. *Pregunta No. 4. Capacitación docente sobre la Educación Inclusiva de estudiantes con Discapacidad.*

Descripción: Frente a la pregunta 4, se indaga sobre la participación de los docentes de aula en posibles jornadas de capacitación para abordar los lineamientos de la SED sobre la Educación Inclusiva de estudiantes en condición de discapacidad, a lo cual el 75% (12) mencionan que NO y el otro 25% (4) señalan que Si han recibido argumentando que los temas visto en las capacitaciones son acerca de la construcción del PIAR, el proyecto de emprendimiento con estudiantes que tienen necesidades educativas especiales, trabajo con familias y comunidad educativa, atención a las necesidades específicas y activación de rutas de caso, de ser necesario.

Los docentes que reconocieron no haber participado en capacitaciones, argumentan que son necesarias para abordar los lineamientos con toda la comunidad educativa, así como también tener campañas de sensibilización frente al tema; otros docentes mencionan que no han participado por su llegada reciente a la institución por lo cual solo ha tenido encuentros con la profesional de apoyo que lo orienta y tener algunos conocimientos del tema por experiencia en trabajos anteriores relacionados con la atención educativa la diversidad.

Interpretación: Frente a la capacitación de los docentes frente a estos temas, se encuentra que la gran mayoría no ha participado en capacitaciones sobre temas de Educación Inclusiva por parte de la SED, en algunos casos reciben alguna charla de las docentes de apoyo, pero, sobre todo,

reciben las recomendaciones que los mismos frente a cómo trabajar con el estudiante inclusivo. Por lo tanto, manifiestan que las capacitaciones y la formación a docentes es necesaria para abordar los lineamientos con toda la comunidad educativa y sensibilizarse frente al tema.

Aquellos que han tenido charlas de las docentes de apoyo o capacitaciones en otros trabajos o escenarios, mencionan que han aprendido la construcción del PIAR, el proyecto de emprendimiento con estudiantes que tienen necesidades educativas especiales, trabajo con familias y comunidad educativa, atención a las necesidades específicas y activación de rutas de caso, de ser necesario.

Otras consideraciones de los docentes que estuvieron en alguna capacitación fueron relacionadas a que las orientaciones sobre la educación inclusiva parecen discursos alejados de las vivencias reales que se aprecian en las aulas regulares en su cotidianidad.

De acuerdo con Moriña (2004), la Educación Inclusiva es posible adecuando la formación docente, compartiendo los puntos de vista, entre otros, para responder mejor a la misma. Así, las capacitaciones y espacios de formación a los docentes hacen parte de las tareas necesarias para orientar el camino a la inclusión.

Valoración de la categoría de Política de Educación Inclusiva. De lo anterior, se puede decir que, existen vacíos en los docentes de aula frente a la comprensión de los propósitos del MEN y de la SED acerca de los lineamientos sobre Educación Inclusiva, lo que genera resistencias en las demandas de hacer cambios en sus prácticas sin saber bien cuál es el fin, no hay sentido en lo que se hace, el conocimiento que se requiere no es suficiente, está la sensación de creer que son imposiciones que no contemplan la realidad de las escuelas generando mayor trabajo y una sobrecarga laboral.

Para O'Hanlon (2009) la práctica inclusiva requiere de procesos democráticos y contextualizados con debates y acciones reflexivas para avanzar en la práctica inclusiva, pues se necesita problematizar más que solucionar para advertir cómo se estructuró la situación, al tiempo, exponer abiertamente los problemas y limitaciones de los propósitos y la calidad, para debatirse, lo que genera un medio democrático para compartir y reconocer las preocupaciones morales relacionadas con conceptos como equidad o inclusión.

De igual forma, Díaz, Bravo y Sierra (2020) reconocen que, cuando se comprende la Educación Inclusiva como una oportunidad de inclusión social, las prácticas son más efectivas que cuando se siente una obligación a realizar cambios en la práctica desconociendo el sentido, como imposiciones descontextualizadas, y logre entenderse más como una educación que promueve la igualdad social y los derechos en donde todos somos iguales, y no una educación dirigida a estudiantes con limitaciones física, sensoriales y cognitivas en un aula regular, enfocándose en la discapacidad.

Por ello, un mejor empalme entre las intenciones del MEN y la SED con las escuelas, aportaría a lograr un trabajo más sincronizado y efectivo.

En Colombia, se puede decir que, con el Decreto 1421 sobre la inclusión, se malentiende que la inclusión es exclusiva para las personas con discapacidad, sin embargo, su significado y sentido ante la UNESCO y varios referentes como Ainscow, Barton, Stainback, Moríña y otros, es más amplio, pues la comprenden como el acceso educativo a todas las minorías que sufren exclusión, reconociendo la diversidad humana para hacer sociedades más equitativas y menos discriminatorias. Por lo tanto, puede decirse que, Colombia toma acciones de inclusión a la población más sentida como excluida y que requiere de mayor apoyo político.

Así, las conceptualizaciones en relación con la Educación Inclusiva, resultan necesarias aclararse para ir todos en una misma sintonía de los que se pretende con la misma.

En cuanto a la aplicación del PIAR se puede advertir que son varios los docentes que lo aplican, sin embargo, pese a que por Decreto todos los docentes deben aplicarlo, puede decirse que su implementación aún presenta dificultades para los docentes, considerando sus razones como la sobre carga laboral que genera en las diversas situaciones de las escuelas frente a las varias situaciones que deben atender como el manejo de la clase con más de 40 estudiantes y el tiempo que requiere realizar un trabajo individualizado con el estudiante inclusivo.

Por su parte, algunos pocos docentes de aula afirman haber estado en algunas capacitaciones, que se relacionan con construcción y aplicación del PIAR, el manejo a padres de familia, proyecto de emprendimiento con estudiantes que tienen necesidades educativas especiales, trabajo con comunidad educativa, atención a las necesidades específicas y activación de rutas de caso. Sin embargo, otros docentes mencionan que tales orientaciones sobre la educación inclusiva se alejan de las situaciones que se presentan en el aula regular a diario.

En relación a las capacitaciones, considera el Informe GEM (2020) que, “la falta de preparación para la enseñanza inclusiva puede ser el resultado de lagunas en los conocimientos de los docentes sobre pedagogía y otros aspectos de la inclusión.” (Informe GEM, 2020, p.158), así su abordaje puede ser con técnicas, gestión del aula, participación de equipos multiprofesionales y métodos de evaluación del aprendizaje.

Del mismo modo, en el 2016 la Fundación Saldarriaga Concha recomienda que es importante y necesario para avanzar en la Educación Inclusiva en Colombia, que los profesores cuenten con formación para dar apoyo y garantizar la educación inclusiva. (Correa y Castro, 2016)

Por lo tanto, la formación docente resulta un aspecto importante para seguir el camino de construir escuelas y sociedades inclusivas.

Tematización de la categoría de Política de Educación Inclusiva. En este sentido, existe una idea común de pensar que los lineamientos de las políticas educativas no son lo suficientemente compartidos y socializados con la comunidad educativa, para entender entre todos los propósitos que se persiguen y sus motivos.

Así también, el uso del PIAR significa un recurso que aporta a algunos docentes para conocer las necesidades y posibilidades de los estudiantes inclusivos, pero a la vez, genera más trabajo, lo que incide en que no todos se animen a apropiarse y a utilizarlo como se espera.

Por otro lado, la Educación Inclusiva es frecuentemente entendida como una atención educativa a los estudiantes con discapacidad, sin embargo, algunos docentes se resisten a realizar los ajustes necesarios para los estudiantes o encuentran sin sentido el uso del PIAR, por lo cual, estas prácticas se asocian más al modelo de integración señalado por Camargo (2017), incluso puede decirse que existen aspectos también del modelo de segregación.

En cuanto a la capacitación docente, la mayoría de los mismos reconocen la falta de preparación que tienen para el manejo de los estudiantes, y consideran que es fundamental abordar los temas relacionados a la Educación Inclusiva, las condiciones de los estudiantes, los lineamientos y propósitos educativos, estrategias educativas, técnicas, comprensión del sujeto inclusivo, entre otras, que faciliten la práctica educativa.

6.2.1.2. Categoría 2. Discapacidad Intelectual (DI)

Para esta categoría de Discapacidad Intelectual (DI), se implementan tres preguntas cerradas, para conocer las concepciones que tienen los docentes de aula sobre este término, las consideraciones sobre los propósitos de la educación para esta población y las acciones que podrían ayudar al trabajo docente en las aulas regulares.

Pregunta No. 5. Desde su conocimiento, saber y experiencia, ¿cuál de las siguientes definiciones se relaciona más acertadamente con la Discapacidad Intelectual?:

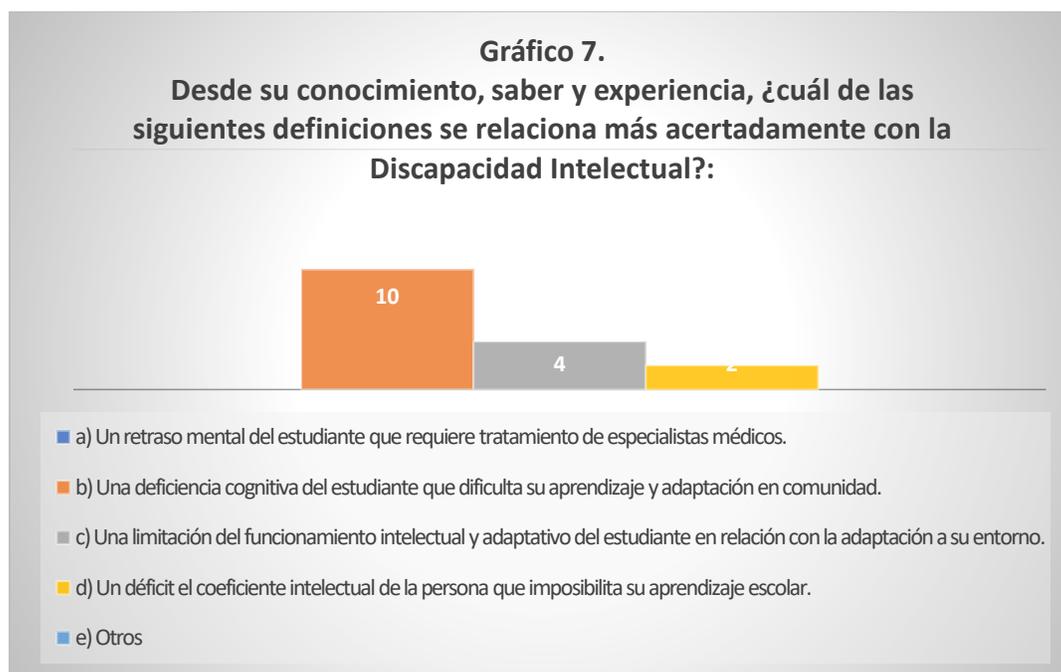


Gráfico 7. Pregunta No.5. Definición de la Discapacidad Intelectual (DI)

Descripción. De acuerdo a los resultados alcanzados, en la pregunta 5 referente a conocer desde la experiencia y saber del docente de aula cuál definición de las 4 opciones presentadas, se relaciona más acertadamente con la Discapacidad Intelectual (Gráfico 7), 10 docentes eligen la opción (b) la cual indica que la DI es una deficiencia cognitiva del estudiante que dificulta su aprendizaje y adaptación en comunidad, por otro lado 4 docentes eligen la opción (c) que señala que la DI es una limitación del funcionamiento intelectual y adaptativo del estudiante en relación con la adaptación a su entorno; y 2 docentes escogen la opción (d) la cual menciona que la DI es un déficit del coeficiente intelectual de la persona que imposibilita su aprendizaje escolar.

Interpretación. De acuerdo con las respuestas de los docentes de aula, una gran mayoría relaciona la definición de Discapacidad Intelectual con una deficiencia cognitiva del sujeto, otros pocos, a un déficit del coeficiente intelectual de la persona que imposibilita su aprendizaje escolar, estas dos concepciones comparten la relación deficiencia o déficit en la cognición o coeficiente intelectual del sujeto.

Esta manera de entender la Discapacidad Intelectual (DI) se asocia con las comprensiones de otros términos popularmente más conocidos como el retraso mental o la deficiencia cognitiva, predecesores de la DI que fueron sustituyéndose por su estigmatización, y cuyas características principales son el déficit del CI, medido por los campos de la medicina y la psiquiatría y un problema de salud propio del sujeto cuyo destino es ser un paciente en instituciones especiales. Esto compone la visión del *Modelo médico-Individual*, que de acuerdo con Peredo (2016) al ser la medicina el campo que primero aborda lo que hoy se conoce como DI, implica que su comprensión se explique en las razones biológicas y médicas, las cuales son insuficientes o inadecuadas para el actuar de un docente.

Ante los cuestionamientos a dicha perspectiva, por el sentido peyorativo y limitante de la definición y los conceptos utilizados, surge el *Modelo Social de la Discapacidad* como propuesta que considera que la discapacidad no es un asunto exclusivo de la medicina sino también de la sociedad. (Puga y Abellán, 2004).

Así, con el nuevo Modelo Social, se sustituye el término de retraso mental por el de Discapacidad Intelectual, resignificando su definición en una comprensión más integral que involucra el entorno del sujeto como factor que influye en su funcionalidad, así, se establece desde el 2013 hasta hoy que la DI es "...un trastorno que comienza durante el periodo de desarrollo y que incluye limitaciones del funcionamiento intelectual como también del comportamiento adaptativo en los dominios conceptuales, social y práctico.". (DSM-V, 2013, p.33).

Esta definición de la DI, es asumida por 4 de los 16 docentes de aula participantes, indicando que este sentido de la definición ha llegado a algunos docentes y que así mismo, puede incidir a la hora de ejercer su práctica educativa con esta población.

De esta manera, la definición actual de la DI pretende superar las concepciones pasadas y promover una nueva comprensión de estos sujetos para crear otras formas de relación en donde se posibilite su participación en los diferentes contextos de la sociedad.

Por su parte, los docentes de apoyo y orientadores asumen que la DI se asocia a una limitación del funcionamiento intelectual y adaptativo relacionado con la adaptación del entorno, pues se trata de adecuar la institución para poder dar manejo al proceso del estudiante considerando su particularidad, buscando apoyos con otras instituciones, brindando orientaciones y estrategias didácticas para el docente que conduce el proceso inclusivo del estudiante.

En este sentido, el modelo médico y modelo social, son discursos de la discapacidad que afectan en la forma de comprender, abordar y relacionarse con los sujetos que la presentan, pues como refiere Lacan (1972, como se citó en Contino, 2013) "Un discurso no se limita exclusivamente a lo que un individuo enuncia, sino que se lo concibe más bien como aquello que constituye modos de relacionarse socialmente con el otro.". (p.34). Del mismo modo, Kuhlman (s.f., como se citó en Peredo, 2016) señala que, "las definiciones de la discapacidad intelectual se utilizan todos los años para decidir el destino de miles de personas".

Así las cosas, el sujeto que se produce en el modelo médico es distinto al sujeto del modelo social, por tanto, la percepción que tengan los docentes de aula sobre la condición de discapacidad intelectual, afecta la relación con sus estudiantes, su práctica pedagógica y le da determinado sentido al propósito de la educación de los mismos.

Pregunta No. 6. Desde su conocimiento, saber y experiencia, cuál considera es el propósito de educar a los estudiantes con Discapacidad Intelectual:

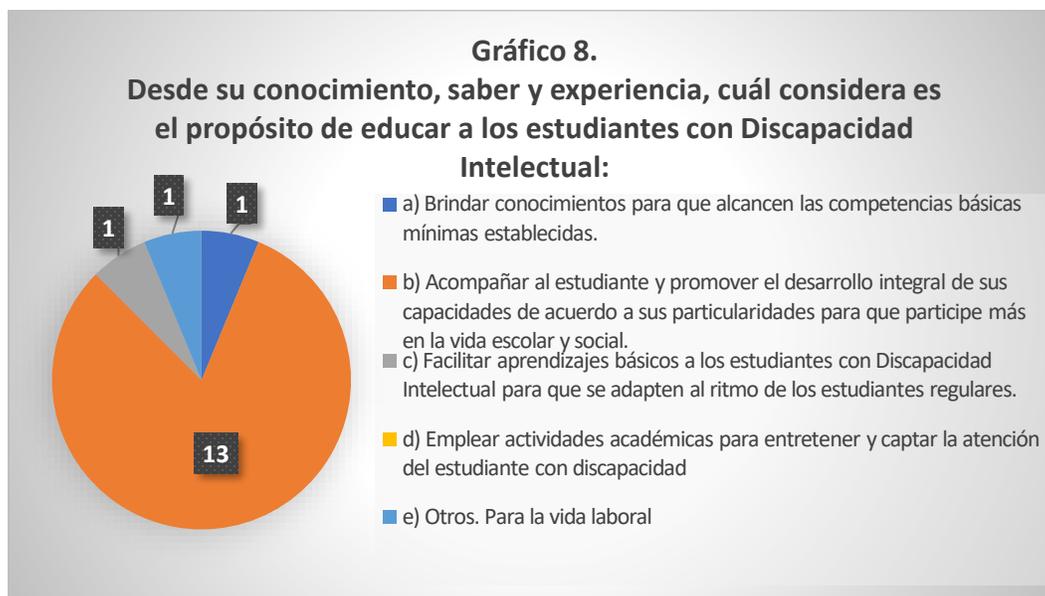


Gráfico 8. Pregunta No. 6. Propósito de la educación en el estudiante con DI

Descripción. En cuanto a la pregunta 6 que indaga sobre el propósito de educar a los estudiantes con Discapacidad Intelectual teniendo en cuenta la experiencia y el conocimiento del docente de aula (Gráfico 8) en el cual se puede ver que, (13) de los docentes eligen la opción (b) que indica acompañar al estudiante y promover el desarrollo integral de sus capacidades de acuerdo a sus particularidades para que participe más en la vida escolar y social (la cual concuerda con el sentido de la educación inclusiva); Un (1) docente de aula elige la opción (a) la cual refiere Brindar conocimientos para que alcancen las competencias básicas mínimas establecidas; otro docente de aula elige el (c) el cual considera que el propósito es Facilitar aprendizajes básicos a los estudiantes con Discapacidad Intelectual para que se adapten al ritmo de los estudiantes regulares. y otro (1) docente de aula selecciona la opción (e) otros, en donde argumenta que el propósito es Para la vida laboral.

Interpretación. Ante la pregunta a los docentes de aula sobre el propósito de educar a los estudiantes con discapacidad intelectual, la mayoría responden que se trata de acompañar al estudiante y promover el desarrollo integral de sus capacidades de acuerdo a sus particularidades para que participe más en la vida escolar y social.

En este sentido, resulta evidente que son varios los docentes quienes se percatan de lo esencial que es el acompañamiento al estudiante inclusivo, pudiera ser debido a las percepciones de las docentes de apoyo y orientadores, cuando mencionan que estos estudiantes son más propensos al matoneo por parte de los compañeros de clase, o que su participación en la clase sea mínima, prefiriendo muchas veces relacionarse con estudiantes indisciplinados y desempeño académico bajo, o la misma indiferencia de los docentes que no quieren enseñarles, estos, y otros factores desmotivan a los estudiantes inclusivos, dificultando su aprendizaje, su participación en el aula y también evitando que desarrollen capacidades para su desenvolvimiento social.

De acuerdo con el *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-V)* (APA, 2014), la discapacidad intelectual presenta limitaciones en el funcionamiento intelectual como: el razonamiento, planificación, resolución de problemas, juicio, pensamiento abstracto, aprendizajes académicos y por la experiencia, así como también, limitaciones en la adaptación, considerando que la persona no alcanza los niveles de desenvolvimiento para ser independientes y responsable socialmente, esperable para la edad y entorno sociocultural, expresadas en

limitaciones en la comunicación, participación social o autonomía, en espacios como el hogar, escuela, trabajo y comunidad.

Así, estas limitaciones, entendidas desde el modelo social de la discapacidad, se presentan teniendo en cuenta el entorno de estas personas y sus barreras, que para Victoria (2013), son barreras económicas, culturales y medioambientales, como falta de acceso a la educación, al trabajo, al transporte, a la vivienda, a los servicios de apoyo social y de salud sin discriminación, entre otros, por la etiqueta que promueve la desvalorización de las personas.

Para el caso de los estudiantes con discapacidad intelectual estas barreras pueden presentarse en la indiferencia del Estado, el sistema educativo regular, las prácticas pedagógicas tradicionales, la medición estandarizada homogeneizante, el pensamiento social discriminatorio que asume que su lugar está en instituciones especiales alejados de la sociedad, o que no pueden aprender en la escuela regular, ni desarrollar capacidades, entre otras.

Por estas razones, se precisan apoyos especializados (MEN, 2017) como estrategias pedagógicas, ajustes razonables, flexibilización curricular y asumir una perspectiva educativa desde la diversidad adaptada al sistema de evaluación, siguiendo los principios de la educación inclusiva, partiendo de la premisa de considerar que todos los estudiantes tienen la capacidad de aprender, ser autónomos, de estudiar en instituciones formales y de alcanzar logros hasta llegar a la educación superior. (MEN, 2017, p.33).

Así, estos apoyos disminuyen y eliminan las barreras que dificultan el aprendizaje facilitando los procesos educativos de los estudiantes inclusivos en el que pueda mejorar su funcionamiento en una mayor participación en el aula y en la escuela, autonomía, confianza y el desarrollo de capacidades.

Acerca de los otros tres propósitos planteados, un docente de aula considera que se trata de brindar conocimientos para que alcancen las competencias básicas mínimas establecidas, otro docente piensa que es facilitar aprendizajes básicos a los estudiantes con Discapacidad Intelectual para que se adapten al ritmo de los estudiantes regulares, otro docente, plantea que se y, por último, otro docente afirma que el propósito se relaciona con educar para la vida laboral.

Estas comprensiones, llevan a encontrar ideas en las que los docentes piensan una educación tradicional y homogeneizante, en los que todos los estudiantes han de tener las mismas

capacidades y aprender los mismos contenidos para establecer calificaciones, así, si aprenden lo que los objetivos establecidos del currículo regular, es entendido como un buen desempeño, si no logran aprender todos los objetivos, es un desempeño regular, o básico, y si no aprenden los contenidos, es un desempeño bajo, con destino a la desescolarización.

De esto, se puede inferir que estas percepciones pudieran ser barreras que afectan la inclusión, en donde el estudiante inclusivo se vea desmotivado al ser constantemente comparado con sus compañeros y advertir que por más esfuerzo que realice no podrá alcanzar el nivel esperado, por tanto, no es posible que tenga logros por si mismo, o que su desempeño pueda salir del regular, básico o bajo, lo que sería discriminatorio, por tanto, los temas académicos posibles son entendidos como los básicos, y que pueden servir para la preparación, ya no para la vida, sino para el trabajo.

En este sentido, es evidente que una parte de la comunidad docente no tiene claridad sobre el propósito de la educación para los estudiantes con discapacidad intelectual en el marco de la educación inclusiva, por lo mismo, su práctica y acciones pedagógicas frente a estos estudiantes solo se diferencia por enseñar y medir aprendizajes básicos, en comparación con los de sus compañeros regulares.

Pregunta No. 7. Desde su experiencia, ¿cuál de las siguientes actividades considera que pueden señalar mejores caminos para el avance del estudiante con Discapacidad Intelectual?

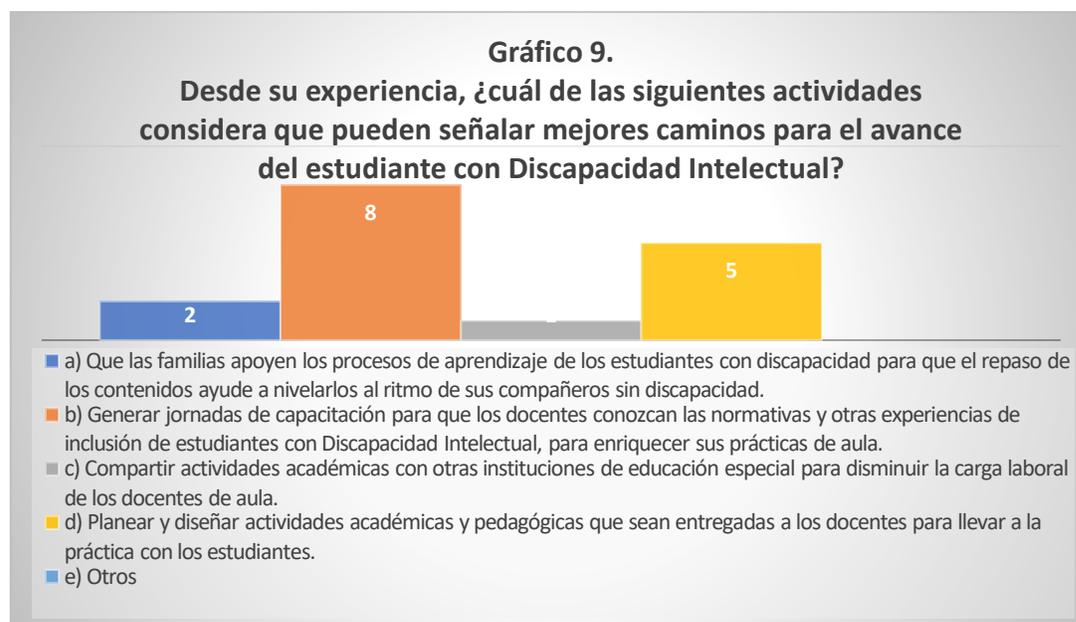


Gráfico 9. Pregunta No. 7. Actividades para el avance del estudiante con DI

Descripción. La pregunta número 7, busca conocer acerca de las actividades que los docentes de aula consideren, pueden llevar a mejores caminos para el avance del estudiante con Discapacidad Intelectual (Gráfico 9) en donde 8 de los docentes señalan la opción (b) que menciona, generar jornadas de capacitación para que los docentes conozcan las normativas y otras experiencias de inclusión de estudiantes con Discapacidad Intelectual para enriquecer sus prácticas de aula; otros 5 docentes eligen la opción (d) planear y diseñar actividades académicas y pedagógicas que sean entregadas a los docentes para llevar a la práctica con los estudiantes; por su parte 2 docentes eligen la (a) que las familias apoyen los procesos de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad para que el repaso de los contenidos ayude a nivelarlos al ritmo de sus compañeros sin discapacidad, y 1 docente escoge la opción (c) compartir actividades académicas con otras instituciones de educación especial para disminuir la carga laboral de los docentes de aula.

Interpretación. De acuerdo a los resultados, se hace evidente que los docentes reconocen la necesidad de formarse y capacitarse sobre los temas de educación inclusiva para que los estudiantes puedan tener mejores avances en su proceso educativo, por lo cual se asume que son muchos los vacíos que tienen frente al tema que dificulta su práctica pedagógica.

De otro lado, otros docentes de aula consideran que las actividades que pudieran llevar a mejores caminos para el avance del estudiante con Discapacidad Intelectual son planear y diseñar actividades académicas y pedagógicas que sean entregadas a los docentes para llevar a la práctica con los estudiantes, o, que las familias apoyen el proceso de aprendizaje para el repaso de los contenidos académicos de manera que puedan nivelarse con sus compañeros de clase. Dichas perspectivas demuestran que parte de lo que los profesores esperan es la dirección de lo que tienen que hacer en el aula con el estudiante inclusivo, un material que, de las pautas de los procesos, temas, actividades, entre otras, para aplicar, como si se tratara de un ejercicio operativo de la educación. Igualmente, aunque se ha considerado fundamental el acompañamiento de los padres de familia en los procesos educativos, el propósito no es que en la casa los reeduquen para que estos estudiantes alcancen el nivel de sus compañeros, pues nuevamente se hace manifiesto la actitud de los profesores en la que no reconocen las diferencias de sus estudiantes.

Finalmente, también están los docentes que afirman que lo mejor para el avance de los estudiantes con discapacidad intelectual es que se compartan actividades académicas con otras instituciones de educación especial para disminuir la carga laboral de los docentes de aula, lo que puede indicar que, aún predominan ideas de que estos estudiantes han de separarse del grupo de

compañeros del aula regular, ya sea porque no alcanzan el desempeño de sus compañeros, o por dificultades en la convivencia, y relaciones interpersonales, o porque los docentes de educación especial saben abordar mejor a esta población, estas y otras pueden ser las variadas razones para justificar el aislamiento del estudiante a otros espacios especializados.

Según Palacios (2008), a mitad del siglo XX esta población se consideraba un peligro para la salud y la inteligencia de futuras generaciones, por lo cual se establece el encierro en instituciones como medida sanitaria para atenderlas y por consiguiente rehabilitarlas, así, lograr que no fueran una carga para la sociedad, pasando ser una amenaza a ser pacientes. Esta perspectiva es distintiva del Modelo Médico-Individual que por muchos años hizo que la sociedad entendiera a estas personas como sujetos que debían ser separados de la sociedad, toda una mirada discriminatoria que invalidaba a los sujetos, y que hacia los años 70 empieza a concientizarse sobre el tema, logrando emprender la desinstitucionalización (Palacios, 2008), esto, gracias a los movimientos sociales que se dieron desde los años 60 según Victoria (2013), que denunciaron la marginación que la sociedad provocó, reclamando así los derechos a ser reconocidos como ciudadanos en igualdad de condiciones, propiciado en gran parte por los padres de la población con discapacidad, con el Modelo Social de la Discapacidad.

Así, señala Palacios (2008) este modelo está fundamentado en la normalización, lo que favoreció a muchas personas, pues se pudo demostrar que tenían un mayor progreso al salir de las instituciones e insertarse en ámbitos como colegios, hogares, trabajos con personas sin discapacidad.

Por parte de las docentes de apoyo y orientadores afirman que pese a las asesorías y acompañamientos sobre la condición de discapacidad intelectual y temas de educación inclusiva, es necesario mayor aporte del Estado y de las Secretarías para la preparación de los docentes frente al tema, pues la carga laboral de las docentes de apoyo es bastante al manejar hasta más de 40 estudiantes inclusivos, en los que han tenido que utilizar otros espacios fuera del aula regular, en el caso del Colegio EOH, para fortalecer la gimnasia cerebral, que en el aula regular se le dificulta a los maestros, como ejercitar memoria, funcionalidades ejecutivas, atención, habilidades de pensamiento. Esto se hizo, al advertir que el estudiante no aprendía en el aula regular por la falta de permanencia en las actividades, por tanto, como profesionales de la educación especial sabían que había otras habilidades y aspectos que eran necesarios abordar por fuera del aula.

Para la docente de apoyo y orientadores del Colegio Colombia Viva, las acciones implementadas para resolver asuntos de convivencia de todo el alumnado de la institución, la orientación a los docentes sobre el tema de la educación inclusiva y las condiciones del estudiante, favoreció que la relación entre los estudiantes regulares y los de inclusión fuera más tranquila, generando una cultura inclusiva, en la que no es necesario utilizar otros espacios fuera del aula regular para enseñar a estos estudiantes. Claro está, igualmente reconocen que se pueden hacer más acciones pues la inclusión es

Valoración de la categoría de Discapacidad Intelectual (DI). En este punto, se puede establecer que los docentes de aula, tienden a asociar la discapacidad intelectual desde la visión del Modelo Médico-individual, que la explica como un problema de salud de la persona, que solo puede mejorarse en instituciones especiales, aislados de la sociedad y atendidos por profesionales de la salud, por tanto, la asumen más como un retraso mental o una deficiencia cognitiva, lo que afecta en la forma de relacionarse con estos estudiantes pues los piensan desde la premisa de que es un asunto de otros y no de ellos.

Ante los cuestionamientos a este modelo médico, surge el Modelo Social de la Discapacidad, con el cual se plantean cambios en la concepción y el término, de allí, el paso del retraso mental a la discapacidad intelectual en el DSM-V (2013), ofreciendo otra comprensión más integral de estas personas. La discapacidad entonces, pasa a entenderse como,

El término genérico <<discapacidad>> abarca todas las deficiencias, las limitaciones para realizar actividades y las restricciones de participación, y se refiere a los aspectos negativos de la interacción entre una persona (que tiene una condición de salud) y los factores contextuales de esa persona (factores ambientales y personales) (19). (OMS y BM, 2011, p.4).

De esta manera, la discapacidad ya no es un asunto de la persona, sino también de la sociedad y las barreras de vida por las actitudes y entorno que evitan la participación en la sociedad con los mismos derechos de igualdad.

Esta perspectiva, la comparten algunos docentes de aula, en especial las docentes de apoyo y orientadores, quienes consideran que si es posible que estos estudiantes alcancen conocimientos cuando los profesores tienen en cuenta sus particularidades y proporcionan estrategias y apoyos para facilitar el aprendizaje, más aún, perciben las docentes de apoyo, cuando los profesores se muestran más dispuestos a enseñar a estos estudiantes se ven avances en el proceso educativo del

mismo, por tanto, la educación debe servir para posibilitar el desarrollo de capacidades y mejorar proyectos de vida.

Frente al propósito de la educación a los estudiantes con discapacidad intelectual, se puede ver que los docentes de aula reconocen la necesidad e importancia del acompañamiento al proceso educativo de los estudiantes para que logren avances en el mismo, sin embargo, persisten ideas en que el propósito es contar con el apoyo de los padres para que los estudiantes inclusivos puedan nivelar, alcanzar a sus compañeros regulares, o, que se les enseñe lo básico, o que la educación se oriente a la preparación para el trabajo. Esto puede entenderse por las costumbres y la cultura tradicional que por años se normalizó en las escuelas y en el pensamiento de los docentes, de allí que se vea difícil pensar en una educación distinta.

En consecuencia, cuando la perspectiva del docente reconoce al sujeto como un ser pensante y autónomo, puede generar nuevas estrategias y manejos frente a las posibilidades, deseos y capacidades que puede desarrollar el estudiante con Discapacidad intelectual. Como sugiere Contino (2013), ha de tenerse cuidado de promover en los niños una posición subjetiva en la que no se contemple la pregunta por nada en relación al deseo, y en donde cualquier rastro de singularidad es leído como falla, pues puede conducirse a una forma de debilidad mental. Es decir, cuando el docente no conduce al estudiante con discapacidad a conocer su deseo sobre las actividades educativas, sus gustos, sus capacidades, sus dificultades para aprender, sino que lo lleva a que solo haga lo que se le pide, a que no cuestione, a que no pregunte, a que cumpla con las tareas y actividades, así no las haya entendido, se promueven estudiantes con una postura pasiva ante su proceso educativo y ante el mundo que lo rodea, una posición que lo anula como sujeto al no poder actuar desde su interés y convicción, a no poder entrar en desacuerdo porque no sabe lo que quiere o desea, pues solo se le enseña a ejecutar, a cumplir órdenes, a obedecer, en conclusión, a ser un débil mental.

En relación a las actividades que ayudarían a mejorar los propósitos de la educación en los estudiantes con discapacidad intelectual, la más reconocida por los docentes es la formación y capacitación docente en los temas que sirvan para el proceso o enfoque de educación inclusiva y de la condición del estudiante, pues existen dudas frente a cómo abordarlos y el sentido de su práctica pedagógica con ellos.

De otro lado también consideraron actividades como el apoyo de un material que les indique como realizar el proceso educativo con estos estudiantes, o, que se compartan espacios con otros centros de educación especial, o, que las familias apoyen el proceso educativo para nivelarlos con sus compañeros regulares. Estas consideraciones, son formas más indirectas de afrontar la educación inclusiva, pueden apoyar los procesos, pero la actitud, el acompañamiento, y el reconocimiento que tenga el docente sobre la posibilidad de aprendizajes y logros de sus estudiantes inclusivos, resultan ser las principales acciones de una educación inclusiva.

Tematización de la categoría de Discapacidad Intelectual (DI). En esta categoría se establecen tres perspectivas: la primera, la mayoría de docentes desconocen la definición actual de la Discapacidad Intelectual, asumiéndola con definiciones pasadas como la de una deficiencia cognitiva del estudiante que dificulta su aprendizaje y adaptación en comunidad, es decir, se orientan más hacia el modelo médico-individual que al modelo Social de la Discapacidad.

La segunda, se establece que, los docentes reconocen que el acompañar al estudiante ayuda a promover el desarrollo integral de sus capacidades de acuerdo a sus particularidades para que participe más en la vida escolar y social, aunque también se malentienda que los conocimientos y objetivos que se planteen se asuman como básicos, elementales, fáciles, o que se requiera de mayor apoyo familiar para que así puedan alcanzar el mismo desempeño de sus compañeros regulares.

Finalmente, la tercera perspectiva establece que, los profesores reconocen que se requiere de mayor formación y capacitación sobre los temas de educación inclusiva, pedagogía, materiales de apoyo, para que el proceso educativo de los estudiantes con discapacidad intelectual avance.

6.2.1.3. Categoría 3. Evaluación Escolar

Para esta categoría se quiere indagar sobre las concepciones acerca de la evaluación que poseen los docentes de aula, al igual que la importancia y los efectos de la misma, sobre la práctica educativa y los objetivos de ella en el aula con el estudiante inclusivo.

Pregunta No. 8. Desde su conocimiento, saber y experiencia como docente, señale ¿cuál de los siguientes ítems considera mejor, o su forma más completa, de definir la evaluación de los estudiantes?

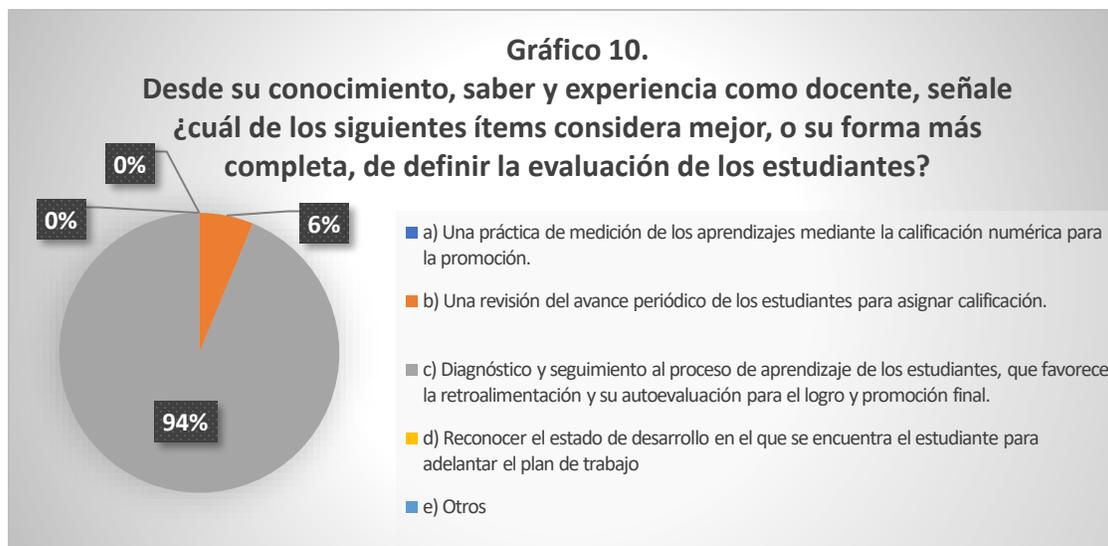


Gráfico 10. *Pregunta No. 8. Definición de la evaluación*

Descripción. Según las respuestas de los docentes de aula, a la pregunta 8 (gráfico 10) que busca conocer cuál de las definiciones presentadas consideran más acertada para la evaluación de los estudiantes. Así, el 94% (15) docentes reconocen que es la (c) que señala al concepto de evaluación como un diagnóstico y seguimiento al proceso de aprendizaje de los estudiantes, que favorece la retroalimentación y su autoevaluación para el logro y promoción final, y el restante 6% (1) escoge la (b) la cual indica que es una revisión del avance periódico de los estudiantes para asignar calificación.

Interpretación. Sobre los resultados obtenidos, la gran mayoría de los docentes de aula, reconocen que la mejor definición de evaluación es, ser diagnóstico y seguimiento al proceso de aprendizaje de los estudiantes, que favorece la retroalimentación y su autoevaluación para el logro y promoción final.

De acuerdo con Heritage (2007, como se citó en Moreno, 2016):

La evaluación formativa es un proceso sistemático para obtener evidencia continua acerca del aprendizaje. Los datos reunidos son usados para identificar el nivel actual del alumno y adaptar la enseñanza para ayudarlo a alcanzar las metas de aprendizaje deseadas. (p. 157).

De esta manera, los docentes identifican que la evaluación tiene una orientación formativa, que cumple la función de apoyar el proceso educativo desde el desarrollo del diagnóstico para guiar el proceso, así como servir durante el mismo para utilizar recursos valiosos como la retroalimentación y la autoevaluación, a fin de lograr el aprendizaje.

Por su parte, un docente participante, señala que la definición más acertada para la evaluación es, una revisión del avance periódico de los estudiantes para asignar una calificación, lo que sugiere una visión de la evaluación sumativa, más enfocada hacia el proceso final, luego de obtener unos resultados durante las actividades propuestas en el proceso que al sumarlas reflejan la nota final, la cual indicará si aprueba o no el estudiante.

Según Díaz y Barriga (2002), la evaluación sumativa, se desarrolla justamente al término de un proceso instruccional o ciclo educativo, por lo que también se denomina Evaluación Final y su finalidad es verificar el nivel de alcance de los objetivos propuestos de la institución educativa, así, se conforma como la evaluación más destacada, y la más reconocida por la comunidad educativa. Igualmente, señala Gimeno (1995, como se citó en Moreno, 2016), la evaluación sumativa es conocida como final, caracterizada por determinar el nivel de rendimiento, desde el éxito o fracaso, haciendo referencia al juicio final de un proceso concluido y emite un valor final, a su vez, es de carácter sancionatorio, que sirve a la selección y jerarquización de estudiantes de acuerdo con los resultados logrados.

En este sentido, la visión sumativa de la evaluación no permite modificaciones durante el proceso educativo, da una asignación numérica para la calificación para determinar si cumple o no el objetivo trazado, así las modificaciones que se deban hacer, se harán ya finalizado el proceso, no durante el mismo.

Pregunta No. 9. Desde su experiencia y saber docente en el contexto de la Educación Inclusiva, ¿para qué evalúa a sus estudiantes con Discapacidad Intelectual?



Gráfico 11. *Pregunta No. 9. ¿Para qué evalúa a los estudiantes con D.I.?*

Descripción. En relación a la pregunta 9, que indaga sobre el para qué evalúa el docente de aula a sus estudiantes con Discapacidad Intelectual (Gráfico 11), el 94% (15) elige la opción (c) que señala el valorar los procesos de formación de sus estudiantes con miras a promover el desarrollo de sus potencialidades, mientras el otro 6% (1) escoge la (b) la cual dice, revisar el nivel de aprendizajes logrados por el estudiante para emitir una calificación.

Interpretación. En la información recogida se puede encontrar que, la mayoría de los docentes de aula asumen que su forma de evaluar es para valorar los procesos de formación de sus estudiantes con discapacidad intelectual, con miras a promover el desarrollo de sus potencialidades.

Al respecto, varios autores señalan que el propósito de la evaluación formativa es (Chadwick y Riversa, 1991), formar a la persona, de tal manera que pueda tener un buen funcionamiento y alcanzar exitosamente el proceso educativo, (Moreno, 2016) influencia de manera positiva el aprendizaje, pues le proporciona esos mecanismo del qué y el cómo se aprende, para guiar la forma de aprender lo que se requiere aprender y permite dar cuenta si se está haciendo bien durante el camino para lograrlo, (Tamayo, Niño, Cardozo, y Bejarano, 2017), se trata de corregir procesos y actuaciones y el maestro es el primero en concientizarse y corregirlos, (Santos Guerra, 2007, como

se citó en Tamayo, 2017) ésta retroalimenta y transforma, permite la autorreflexión sobre los procesos.

Así las cosas, se puede ver que los docentes tienen razones para evaluar a los estudiantes inclusivos desde aspectos de la evaluación formativa, que pudieran pensar, afectan su práctica y acciones hacia el proceso de los estudiantes con discapacidad intelectual en el marco de la educación inclusiva.

Por otro lado, un docente refiere que evalúa para revisar el nivel de aprendizajes logrados por el estudiante para emitir una calificación, lo que se acerca a una perspectiva de la evaluación sumativa, y por tanto tradicional, de esperar al final del proceso si el estudiante logró o no el objetivo planteado, para así, determinar si pasa la asignatura, el periodo escolar, o el grado escolar.

Al respecto de estas consideraciones, las docentes de apoyo y orientadores manifiestan en las entrevistas realizadas que, la evaluación escolar es un proceso importante, porque permite advertir las fortalezas, debilidades y avances del estudiante en su proceso educativo, para realizar los ajustes en caso de ser necesario al PIAR, transformando las estrategias inicialmente establecidas, a fin de lograr que desarrollen capacidades y habilidades ya sea hacia las artes, deportes u otras actividades de las variadas que puede tener todo sujeto. También es una herramienta que aclara las metas posibles de acuerdo a la capacidad del estudiante, en las que pueda esforzarse e ir superándolas por sí mismo y eso, los hace sentir parte del aula regular, pues la calificación con una nota es importante ante el condicionamiento que se tiene de ser aprobado.

A su vez, han advertido que es un proceso importante tanto para estudiante como para sus padres, pues a través de ella puede conocer sus capacidades y dificultades y los padres quieren que sus hijos tengan sus notas y logren progresos y reconocimiento por sus esfuerzos y capacidades y no solo que los promuevan sin razón. Por parte de los profesores, las docentes de apoyo que acompañan los procesos educativos, perciben que aún se ven prácticas y pensamientos de una educación tradicional y fuertemente cuantitativa, y por el mismo sistema educativo regular, que llevan a los profesores a asignar notas donde prima el número, lo cuantitativo, que algún otro aspecto cualitativo y muchas veces califican un promedio básico de tres, al no tener muy claro lo que tienen que enseñar a los estudiantes y cual sea su capacidad. Por lo tanto, mientras la evaluación sea de enfoque tradicional y cuantitativo que valora si aprueba o no el estudiante, no aportará en nada al proceso educativo del estudiante inclusivo.

Frente a esto, se puede notar que tanto en la percepción de los profesores, como en los docentes de apoyo y orientadores existen ideas de una evaluación para valorar los procesos de formación de los estudiantes, que tienen acercamiento a las características de la evaluación formativa, sin embargo, en la prácticas aparecen otros factores que se perciben más hacia el lado de lo sumativo cuando se apoya en el número solicitado por las pruebas o exámenes, sin que se proporcione también elementos cualitativos.

Pregunta No. 10. A su juicio, de las prácticas evaluativas utilizadas para el proceso educativo del estudiante con Discapacidad Intelectual, ¿cuáles considera promueven el desarrollo del estudiante y cuáles requieren ser modificadas?

Descripción. Esta pregunta de la entrevista, se realiza de manera abierta para conocer cuáles de las practicas evaluativas que han utilizado los docentes de aula consideran promueven el desarrollo del estudiante y cuáles requieren ser modificadas.

Al respecto, entre las prácticas que promueven el desarrollo del estudiante, los docentes afirman que la evaluación debe ser continúa, procesual, observando, guiando, creando planes de mejora, adaptando estrategias y guías, pues la evaluación se basa del momento, de la motivación y participación; Analizar los avances y logros del estudiante con necesidades educativas para descubrir aspectos a reforzar y cuales se han logrado, evaluar constantemente el desarrollo de las actividades en la clase, teniendo en cuenta las capacidades del estudiante, sin embargo, al haber tantos estudiantes por curso, estas consideraciones se dificultan. También la flexibilización de la evaluación motiva al estudiante inclusivo al logro, pues se ajustan los temas, las actividades y la valoración de acuerdo a las posibilidades de los estudiantes. También se trata de que se evidencie el proceso y avance según las habilidades del estudiante inclusivo.

As mismo, se debe observar el desempeño en la solución de problemas cotidianos; ayuda la autoevaluación y el trabajo colaborativo, las evaluaciones individuales y flexibles ayudan, considerando la dificultad y posibilidad del estudiante.

En cuanto a los aspectos de la evaluación a modificar, los docentes sugieren que no debe ser cuantitativa sino cualitativa, o que predomine lo cualitativo, se requieren modificar las pruebas escritas y lo que se valora cuantitativamente, porque evalúan de manera estandarizada a los estudiantes como iguales sin importar las fortalezas o debilidades de cada estudiante, se debe valorar de manera integral, señalando el desenvolvimiento del estudiante inclusivo, en los tejidos

sociales que implica la Institución Educativa; debe modificarse la evaluación numérica; las prácticas deben ser individualizadas y particulares en lugar de generales; no ayudan las evaluaciones generales u orales frente a sus compañeros pues no propenden para el avance del estudiante, no promueve el desarrollo del estudiante manejar el mismo boletín que maneja los mismos criterios que los demás compañeros, es necesario ajustar los niveles a estos estudiantes.

Interpretación. De la pregunta anterior, se puede notar que las mayores cualidades que benefician al proceso del estudiante con discapacidad intelectual según los docentes de aula, son: que sea procesual, en donde se observe, se guíe, se creen planes de mejora, adaptando lo que sea necesario, motivar la participación del estudiante, analizar los avances del estudiante, descubrir aspectos a fortalecer teniendo en cuenta las capacidades del estudiante, se trata de que se evidencie el proceso y avance según las habilidades del estudiante inclusivo.

En este sentido, los docentes reconocen que la evaluación cualitativa la opción más viable para la atención y abordaje en el proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiante, así también mencionan algunas cualidades de la perspectiva formativa como ser procesual, adaptar la enseñanza al estudiante, motivarlo, analizar sus avances, pero también, señala Stoll y Fink (1999, como se citó en Moreno, 2016) que los conocimientos y la actitud apropiada juega un papel importante en el proceso académico, es así como, “No se trata solo de saber (conocimientos). sino de contar con la motivación, las disposiciones y actitudes favorables para el cambio.” (p.176).

Así también, señala Anijovich, *et al.* (2010) que la evaluación formativa contribuye a que el estudiante sea más independiente en su propio aprendizaje, y la enseñanza se convierte en una labor mutua, interactiva, colaborativa y amena.

De esta manera, como menciona Heritage (2007) el éxito de una evaluación formativa requiere que el docente cuente con algunos conocimientos como *el aprendizaje previo de los estudiantes* para tener reconocer la manera de comprender los conceptos, nivel de habilidades, actitudes que desarrolla como la iniciativa o autoconfianza, etc.; conocimiento de la evaluación, de diversas estrategias para evidenciar el desempeño del estudiante desde el propósito de promover un nuevo aprendizaje alineando las metas de la enseñanza; *crear condiciones en el aula que favorezcan una evaluación exitosa*, buscando que los grupos de estudiantes apoyen la autoevaluación y coevaluación, en el que se sientan respetados, valorado y que les contribuya a ellos; entre otros.

De otra parte, los aspectos que refieren los docentes deben modificarse, son esencialmente tener una visión más cualitativa de la evaluación que cuantitativa, cambiar de lo estandarizado a lo singular.

Por lo anterior, los docentes advierten la necesidad de un cambio en sus prácticas evaluativas, y con ello también del mismo sistema educativo, para que sea posible la inclusión y la calidad educativa.

Por parte de los docentes de apoyo y orientadoras señalan que entre los aspectos de la evaluación que consideran promueven el desarrollo académico y personal del estudiante con Discapacidad Intelectual es entender que cada niño es diferente; el PIAR es fundamental en la flexibilización; involucrar a las familias hace una evaluación más integral, pues el acompañamiento de los padres aporta significativamente al proceso educativo;

Valoración de la categoría de Evaluación Escolar.

De lo anterior, se puede resaltar que, en cuanto a la mejor definición frente al término de evaluación, la mayoría de los docentes de aula la han reconocido como el diagnóstico y seguimiento al proceso de aprendizaje de los estudiantes, que favorece la retroalimentación y su autoevaluación para el logro y promoción final, entendiendo que para desarrollar el proceso educativo de estos estudiantes se requiere conocer e identificar el nivel académico y de desarrollo del estudiante, para poder establecer las actividades, contenidos, estrategias y demás, que le ayuden a alcanzar el conocimiento establecido, reconociendo su particularidad.

Tal perspectiva, se acerca a las características de la evaluación formativa, que, si bien están en el pensamiento de los profesores, los docentes de apoyo y orientadores consideran que es un obstáculo el mismo sistema educativo regular, que están conformado de ideales de homogenización, de comparación de los estudiantes sin distinción y que mide a todos por igual, es decir, es de orden más sumativo de la evaluación, y de una visión de la educación tradicional, lo que impacta en que algunos docentes privilegien la nota numérica, sin considerar los aportes de factores cualitativos.

Por otro lado, en menos medida están los docentes que afirman estar más orientados a la perspectiva sumativa de la evaluación, por lo cual la definición más acertada para ellos es la revisión del avance periódico de los estudiantes para asignar una calificación, sentido que atiende más lo

que sucede al final del proceso para hacer cambios, que, durante el mismo, pues no permite modificaciones en el durante, lo que lo vuelve sancionatorio y discriminatorio, al solo valorar si el estudiante aprueba o no la actividad, la asignatura, o el año escolar.

Frente a la pregunta del para qué evalúan a los estudiantes con discapacidad intelectual, la mayoría de profesores llegan a la conclusión de que es para valorar los procesos de formación de sus estudiantes con discapacidad intelectual, con miras a promover el desarrollo de sus potencialidades, consideraciones que se orientan hacia la evaluación formativa, que valora la formación de la persona para que funcione en su contexto educativo y social y alcance logros guía la manera de aprender lo que se necesita aprender, y puede evidenciar si se está haciendo bien la actuaciones para que el proceso educativo y los aprendizajes se logren, para lo cual es fundamental que el maestro sea el primero en ser consciente de lo que acciona para el éxito del proceso, utilizando y valorando elementos valiosos como la retroalimenta y la autorreflexión sobre los procesos. Aspectos que también comparten los docentes de apoyo y orientadores, aunque igualmente, manifiesta que la pese a las intenciones de los profesores por evaluar desde la particularidad del estudiante, aún faltan esfuerzos para que se comprendan a los estudiantes no como deficientes sino como diversos.

Finalmente, sobre las prácticas evaluativas que pueden ayudar al desarrollo del sujeto y, aquellas que deben modificarse en la evaluación, se puede notar que los profesores tienen la convicción de que las propiedades cualitativas en la misma permiten mejorar tanto el proceso como el desempeño educativo de los estudiantes con discapacidad intelectual, enfoque se requiere de valorar desde las capacidades de los estudiantes, desde lo que sucede en su entorno y le es beneficioso para su desarrollo y desenvolvimiento escolar. Acerca de las medicaciones, concuerdan en la urgencia de cambiar esos aspectos de medida sumativa de la evaluación, que compara a los estudiantes por igual, por lo cual se requiere de transformar los exámenes, y boletines. Consideraciones, que igualmente reconocen los docentes de apoyo y orientadores, al notar en su ejercicio, especialmente los docentes de apoyo que, la evaluación es importante para el estudiante inclusivo y sus padres, al permitirles conocer los avances, las capacidades y dificultades para buscar estrategias de mejora y no solo para calificar y aprobar o desaprobado.

Tematización de la categoría de Evaluación Escolar.

El común denominador en la conceptualización de la evaluación es el de advertirse como un proceso que busca conocer el nivel del estudiante con discapacidad intelectual, a modo de diagnóstico, para generar las acciones, estrategias y actividades que ayuden al estudiante a lograr el aprendizaje, teniendo en cuenta lo que puede aprender, a manera de lograr también una mayor participación escolar. Concepto, que, para las docentes de apoyo y orientadores, en el ejercicio de la práctica se ve obstaculizado por el sistema educativo regular y las ideologías que lo fundamentan desde la visión tradicionalista de la educación.

Por su parte, el para qué se evalúan a los estudiantes con discapacidad intelectual, fue concertada la visión de valorar el proceso para potenciar el desarrollo de los mismos, como características de la evaluación formativa, que prioriza en su esencia la formación del sujeto, por lo cual se buscan todas las estrategias y formas de encausar el aprendizaje, no a obtener una nota para aprobar, sino para que se proporcione un sentido más pedagógico en cuanto a que todos los estudiantes inclusivos logren aprendizajes y capacidades para la vida escolar y social.

Finalmente, en la pregunta de las actividades que se deben resaltar de la evaluación para apoyar el proceso de los estudiantes con discapacidad intelectual, fue esencial para los docentes que sea procesual, que se desarrolle en todo momento y no solo al final del periodo, priorizando el enfoque cualitativo. Y por supuesto, esto llevaría a la necesidad de cambiar, o de prioriza lo cualitativo sobre lo cuantitativo.

6.3 Entrevista semiestructurada aplicada a docentes de apoyo y orientadores

En la etapa de recolección de datos, se desarrollaron 8 entrevistas semiestructuradas a los docentes de apoyo y orientadores de las instituciones distritales IED Colombia Viva y Enrique Olaya Herrera, con el fin de conocer el contexto de la educación inclusiva en las instituciones educativas regulares, teniendo en cuenta la perspectiva de los participantes sobre las categorías propuestas (Ver anexo 1): **1. Política de Educación Inclusiva; 2. Discapacidad Intelectual (DI); 3. Evaluación Escolar de estudiantes con Discapacidad Intelectual**, su propósito e incidencia en la educación de esta población **y 4. Generalidades**, que busca ampliar otros aspectos del escenario inclusivo en los colegios.

Así, durante el mes de junio de 2022, se realizan las entrevistas a los docentes y orientadores participantes, con 10 preguntas de respuesta abierta en las cuales se indaga sobre los lineamientos de la educación inclusiva utilizados en la institución, el uso del PIAR, y temas de la educación inclusiva, discapacidad intelectual y la evaluación escolar para conocer la incidencia de la evaluación en la educación inclusiva de estudiantes con Discapacidad Intelectual, además de los propósitos de la misma. Finalmente, se indaga acerca de las situaciones problemáticas que la inclusión pudiera generar con los padres de familia, docentes y estudiantes inclusivos.

Por lo anterior, se presente en el siguiente apartado las entrevistas realizadas, que permitieron develar el panorama de la Educación Inclusiva vivida desde la experiencia de los que lideran el proceso inclusivo de los estudiantes.

6.3.1 Perspectivas de los Docentes de Apoyo y Orientadores que lideran la Educación Inclusiva

De acuerdo a las respuestas de las docentes de apoyo y orientadores proporcionadas en las entrevistas, se logra conocer la experiencia y perspectiva de estos profesionales desde su oficio acerca de los lineamientos que siguen para el desarrollo de la educación inclusiva en la institución educativa, las acciones del PIAR, las posturas frente a las concepciones de la discapacidad intelectual y la evaluación escolar de los estudiantes con esta condición y las dificultades que se presentan con padres de familia, docentes y estudiantes con este enfoque inclusivo de la institución.

Por lo anterior, se presentan las respuestas de las docentes de apoyo y orientadores de las instituciones Colegio Colombia Viva y Colegio Enrique Olaya Herrera, frente a las categorías planteadas.

6.3.1.1. Categoría de Política de Educación Inclusiva

En esta categoría, se pregunta por los lineamientos que rigen la Educación Inclusiva en la Institución Educativa, en la cual, las 4 docentes de apoyo concuerdan en manejar, para la implementación de inclusión en el colegio, lineamientos como el Decreto 1421 de 2017, así, la docente de apoyo del Colegio Colombia Viva señala que siguen el Decreto pues es una disposición a nivel nacional. Mientras que las tres docentes de apoyo del Colegio Enrique Olaya Herrera, refieren que además de seguir el Decreto 1421, que es el principal por el que se rigen todos los colegios,

tienen en cuenta otras que no precisan, pero se relacionan con los criterios que establecen los tipos de discapacidad.

Las orientadoras del Colegio Colombia Viva, señalan guiarse tanto por el Decreto 1421 como por otros como los derechos de los niños, niñas y jóvenes (NNJ), al igual que los orientadores del Colegio Enrique Olaya Herrera.

En cuanto a la segunda pregunta relacionada con el inicio de la educación inclusiva en las instituciones donde trabajan, las cuatro docentes de apoyo concuerdan en haber llegado después de iniciarse la inclusión en el colegio, así, las docentes de apoyo del Colegio Enrique Olaya Herrera señalan que la inclusión con ellas se da en el año 2019, y su evolución ha sido el alcance de algunos logros como pasar de acompañar al estudiante inclusivo en el aula, cumpliendo más la función de “sombra”, lo cual no es el ideal en la educación inclusiva, a tener su propio espacio en la institución, el Aula de Neurofitnes, una oficina que sirve para que ellas puedan hacer un seguimiento semanal o quincenal e ir fortaleciendo la gimnasia cerebral, que en el aula regular se le dificulta a los maestros, como ejercitar memoria, funcionalidades ejecutivas, atención, habilidades de pensamiento. Esto, por cuanto advirtieron que el estudiante no aprendía en el aula regular por la falta de permanencia en las actividades, por tanto, como profesionales de la educación especial sabían que había otras habilidades y aspectos que eran necesarios abordar por fuera del aula.

Por ello, desarrollan actividades con los estudiantes inclusivos por fuera de la clase regular para ejercitar y fortalecer dichos aspectos de su desarrollo. De otro lado, al comienzo los profesores de aula no comprendían o aceptaban que el estudiante necesitaba de su acompañamiento, lo que poco a poco fue mejorando debido al desarrollo de charlas, capacitaciones y reflexiones a los docentes acerca de las otras habilidades que se encuentran en los estudiantes, a fin de que pudieran atender a esta población; de esto, algunos profesores aceptan la educación inclusiva, sin embargo hay otros, generalmente los más antiguos que la rechazan y consideran que esta población debe estar en instituciones especializadas y no en colegios regulares; otros avances han sido el manejo y uso del PIAR para tener claridad sobre el proceso educativo del estudiante, pese a esto, aun la educación inclusiva, como se aspira, requiere de mayor trabajo, pues aún persisten actitudes discriminatorias e ideas de que estos estudiantes no podrán aprender.

Entre tanto, la docente de apoyo del Colegio Colombia Viva no precisa fecha de inicio de la inclusión, sin embargo, menciona las acciones que ha desarrollado para lograr una mayor

concientización de la inclusión y de las condiciones de los estudiantes, por lo cual ha trabajado con la comunidad educativa sobre las miradas y perspectivas que hay sobre los estudiantes con discapacidad, también se han realizado ejercicios reflexivos en donde la comunidad educativa tenga un su propio dialogo de saberes sobre la diferencia, la particularidad y las barreras del aprendizaje; en un segundo momento trabajó con la sensibilización de la interacción con los Niños, Niñas y Adolescente (NNA) con discapacidad entre sus pares lo que evidenció que los docentes inicial el proceso de aprendizaje en la diversidad; finalmente, está en la etapa en que luego de un proceso gradual de reconocimiento a la diferencia en su práctica educativa, se desarrollan los ajustes razonables y el *Diseño Universal de Aprendizaje* (DUA) motivando a la comunidad a ver el mundo desde la diversidad en una sociedad esquiva a la diferencia. De otro lado, se ha logrado formar redes de apoyo con algunas instituciones de salud y de educación superior para lograr servicios de terapias que apoyen el proceso del estudiante, que en la institución no alcanza a realizarse y las Entidades promotoras de Salud EPS, no atiende como se debería hacer.

Por otro lado, los orientadores, en el Colegio Colombia Viva, mencionan que en la institución siguen lineamientos como el manual de convivencia institucional y normativas del MEN y SED y en el Colegio EOH los orientadores señalan que siguen normativas como el Decreto 1421, el manual de convivencia y el PEI.

En ambas instituciones los docentes de apoyo y orientadores concuerdan haber llegado después de haber iniciado el programa de educación inclusiva en el colegio donde trabajan, de allí, han notado que los avances están en cómo los profesores y demás estudiantes regulares perciben a los estudiantes, hay mejor aceptación de su presencia y de los cambios a su proceso educativo, aunque sienten que todavía hay actitudes discriminatorios y falta aún trabajo para que sea más efectiva la inclusión, también han logrado que los estudiantes inclusivos se sientan más acompañados y respaldados en su proceso y convivencia.

En la aplicación del PIAR, los docentes de apoyo y orientadores de ambas instituciones están de acuerdo en que esta herramienta se aplica en la institución, en el caso del Colegio Colombia Viva, el docente de apoyo elabora el PIAR y da a conocer a la comunidad educativa (estudiantes, padres de familia, docentes y orientadores) y se hace una mediación pedagógica y compromiso de todas las partes. Por su parte, el Colegio EOH, también implementa el PIAR, el cual se hace en conjunto con padres de familia, docentes de apoyo y de aula, generando acciones de asesoramientos y

acompañamientos al proceso del estudiante, advirtiendo los avances y las dificultades que puedan acontecer para los respectivos ajustes.

Frente a las condiciones particulares de los estudiantes para ser beneficiarios de la educación inclusiva con lo que implica: su flexibilización curricular y apoyos, los profesionales del Colegio Colombia Viva mencionan que se abordan estudiantes con *Necesidades Educativas Transitorias* (NET) o *Necesidades Educativas Permanentes* (NEP), por causa de enfermedades crónicas y permanencia larga en hospital y casa; otros son estudiantes con discapacidad cognitiva, baja visión, y acústicas, que entran dentro del campo de la discapacidad.

En cuando al Colegio EOH, señalan que la inclusión abarca discapacidades, extra edades, negritudes, y otros, pero la flexibilización curricular y la aplicación del PIAR solo se realiza a los estudiantes con discapacidad siguiendo el Decreto 1421 de 2017 del MEN.

En este sentido, se puede ver que el lineamiento principal por el que se rigen los docentes de apoyo y orientadores, en las instituciones educativas regulares, es el Decreto 1421 de 2017, del cual trabajan el PIAR para llevar un plan de trabajo con las observaciones necesarias de la condición de cada estudiante que se comparte con (docentes, padres de familia y estudiantes, y demás profesionales que estén involucrados), y así dar estrategias a los docentes de aula para su práctica educativa con el estudiante.

Así mismo, se han podido ver los avances de la Educación Inclusiva en las instituciones, expresada en una mayor aceptación de los estudiantes con discapacidad tanto por los docentes como por los pares y especialmente con los cambios a los procesos de enseñanza aprendizaje, resultado del trabajo de las docentes de apoyo y acompañamiento de los orientadores, con las charlas, capacitaciones, acciones de acompañamiento a docentes y a estudiantes en el desarrollo de habilidades para la vida.

Por otro lado, pese a los logros alcanzados por estos profesionales, se puede notar que aún existen diversas situaciones que dificultan una educación inclusiva como se ha establecido en la UNESCO o en los movimientos y grupo de intelectuales, pues entre las barreras más fuertes y marcadas está la actitud de los docentes de aula que se resisten a enseñar a estos estudiantes por ideologías tradicionales en donde las prácticas educativas deben ser estrictas, rígidas e iguales para todos los alumnos cumpliendo las mismas metas; por lo tanto, el desacuerdo a los cambios en las practicas reflejan niveles de indiferencia al proceso inclusivo de los estudiantes.

6.3.1.2. Categoría de Discapacidad Intelectual (DI)

Al respecto de esta categoría, los participantes reconocen que la concepción que más se entiende en la comunidad de docentes de aula, es la deficiencia cognitiva, es decir, aquella que se relaciona con el coeficiente intelectual, pues es el término que comúnmente llega del diagnóstico médico que se entrega al colegio, y el cual los docentes de apoyo deben comunicar dicho diagnóstico a los docentes de aula y orientadoras para implementar las estrategias en la flexibilización curricular.

En el Colegio Colombia Viva, las profesionales (docente de apoyo y orientadores) no están de acuerdo con el uso de términos de discapacidad o deficiencia cognitiva, se menciona al momento de compartir el diagnóstico a los docentes para iniciar el PIAR, sin embargo, optan por utilizar otros términos menos estigmatizantes como Necesidades Educativas Transitorias (NET) y Necesidades Educativas Permanente (NEP). Pese a cambiar con estos términos la visión y perspectiva con la que se piensa al estudiante con discapacidad, varios profesores aun conciben que es un problema de deficiencia cognitiva, que dificulta el aprendizaje.

Del mismo modo el Colegio Enrique Olaya Herrera, los profesionales perciben que varios docentes de aula asumen la Discapacidad Intelectual más en relación a la deficiencia cognitiva, es decir, a un problema propio del estudiante que dificulta el proceso de aprendizaje por lo cual su rendimiento no alcanza el nivel de sus compañeros, por ello, pueden considerar que lo más apropiado es que estos estudiantes estén en instituciones de educación especial, o desestiman aplicar actividades diferenciales calificando un promedio básico para evitar más trabajo, algunos por sentir una sobrecarga de trabajo y otros por perspectivas tradicionales y radicales de cómo comprenden debe ser la educación.

Del otro lado, otros pocos docentes de aula se muestran dispuestos y motivados a enseñar a esta población de estudiantes, siguen las recomendaciones de las docentes de apoyo, hacen uso adecuado del piar, sienten que les facilita la comprensión del alumno, dejando de lado la estigmatización que se genera alrededor de la discapacidad, adaptando las clases, actividades y temas, viendo un aprendizaje posible para el estudiante, buscando que obtenga éxitos e igualmente sean sentidos como un logro propio y genuino.

De este contexto, se puede notar que la perspectiva y los términos con los que se asocia la discapacidad intelectual inciden en la manera de comprender al sujeto y considerar su lugar en la sociedad, por lo cual, la visión de las cuatro docentes de apoyo parece distanciarse de la que poseen

los docentes de aula, pues las profesionales por su formación y experiencia ven posibilidades de educación de estos estudiantes en las aulas regulares, y a la vez perciben que algunos docentes de aula no alcanzan a notar esas posibilidades, pues la discapacidad intelectual la relacionan más con una deficiencia cognitiva en la que el sujeto es incapaz de aprender al no alcanzar el rendimiento de sus pares en aula regular, por tanto, deben ser separados y tratados en otros espacios por profesionales especiales, sin embargo, otros docentes concuerdan con la visión de las profesionales, y estiman que la dificultad del estudiante se puede superar aceptando que todos no aprenden de igual forma, y por tanto el estudiante puede superarse de acuerdo a su particularidad adecuando la enseñanza a su capacidad.

Entre las problemáticas que advierten las profesionales frente al uso de los términos de designados a estos estudiantes, es que los mismos sienten una diferencia con los demás y por lo tanto, tienden a relacionarse con otros estudiantes regulares que tienen dificultades de convivencia, o comportamentales, o, toman actitudes de desinterés por la asignatura y no realizan las actividades.

6.3.1.3. Categoría de Evaluación Escolar

En esta categoría los docentes y orientadores participantes coinciden en que la evaluación escolar es un proceso importante, pues permite advertir las fortalezas, debilidades y avances del estudiante en su proceso educativo, para realizar ajustes en caso de ser necesario al PIAR, transformando las estrategias inicialmente establecidas, a fin de lograr que desarrolle capacidades y habilidades ya sea hacia las artes, deportes u otras actividades de las variadas que puede tener todo sujeto. Así también, se vuelve una herramienta que aclara la capacidad del estudiante para así mismo implementarle metas, en las que pueda esforzarse e ir superándolas por sí mismos y los hace sentir parte del aula regular, pues la calificación con una nota es importante ante el condicionamiento que se tiene de ser aprobado.

Así mismo, notan que la evaluación también ayuda a que el estudiante sienta que puede mejorar y alcanzar logros desde sus esfuerzos, pero también les permite conocer sus dificultades, saber hasta dónde llegan, para redirigir las estrategias con la docente de apoyo y de aula, a fin de establecer objetivos que logre alcanzar con mérito.

Igualmente, para los padres también resultan significativo este proceso, pues ellos buscan que sus hijos tengan sus notas y logren progresos y reconocimiento por sus esfuerzos y capacidades

y no solo que los promuevan sin razón, ya que el fracaso de los estudiantes inclusivos es sentido igualmente por los padres como un fracaso de ellos y la desesperanza de que sus hijos no tendrán oportunidades, ni logros en la sociedad.

Consideran que el sistema evaluativo tradicional es la mayor barrera para valorar como se debe al estudiante inclusivo, por lo tanto, se debe promover más lo cualitativo de la evaluación con ellos, que lo cuantitativo. Por lo tanto, mientras la evaluación sea de enfoque tradicional y cuantitativo que valora solo si aprueba o no el estudiante, no aportará en nada al proceso educativo del estudiante inclusivo.

Frente al para qué evalúan los profesionales a los estudiantes con discapacidad intelectual, mencionan que, para poder advertir junto con ellos sus capacidades, y ver cómo ayudarlos y motivarlos a desarrollarlas en su posibilidad, así mismo, para que la familia se involucre y sienta que pueden ayudar, o poner barreras al aprendizaje de su hijo. De otro lado, también consideran que pueden desarrollar procesos formativos, pues el estudiante, aunque demore en algún aprendizaje lo puede lograr y eso debe valorarse.

Entre los aspectos de la evaluación que consideran, promueve el desarrollo académico y personal del estudiante con Discapacidad Intelectual, refieren que se debe entender que cada niño es diferente; el PIAR es fundamental en la flexibilización; involucrar a las familias hace una evaluación más integral, pues el acompañamiento de los padres aporta significativamente al proceso educativo;

Los aspectos de la evaluación a modificar, coinciden en que la valoración sea menos cuantitativa, o incluso, no sea cuantitativa, sino cualitativa; que los boletines cambien y sean cualitativos; valorar no tanto el conocimiento que puede memorizar sino su relación para afrontar la vida social, para vincularse en la sociedad, condición básica para el funcionamiento de la persona en su entorno; tener en cuentas las habilidades y ritmos de aprendizaje; articular el trabajo con otros profesionales de la salud.

Hasta aquí, se puede notar que las profesionales reconocen que la evaluación es importante para el proceso del estudiante inclusivo, porque pueden verse los avances del estudiante, así como descubrir capacidades, y posibilitar ajustes que hagan un proceso formativo, en donde lo que se dificulte sea entendido como una manera de buscar formas de mejorarlos y no solo para calificar y aprobar o desaprobar.

6.3.1.4. Generalidades. Preguntas complementarias del tema de Educación Inclusiva.

Se presentan dos últimas preguntas abiertas a las docentes de apoyo y orientadores, a fin de complementar la perspectiva frente a la Educación Inclusiva, como los problemas más frecuentes que se presentan por la educación inclusiva con padres de familia, estudiantes y docentes, las docentes de apoyo y orientadores del Colegio Colombia Viva y el Colegio Enrique Olaya Herrera, concuerdan en afirmar que los problemas son: en cuanto a los padres de familia, algunos son comprometidos con el proceso de sus hijos, los acompañan en las tareas, los llevan a sus terapias y se muestran tranquilos con la situación de sus hijo, y están los padres de familia desinteresados, que no acompañan el proceso, que no llevan a los hijos a las valoraciones y terapias, o les hacen las tareas para sentir que ese es el rol de padres y que niegan que su hijo tenga una situación particular que requiere de apoyos, por lo cual consideran que sus hijos no deben tener cambios en el proceso educativo. Así, los padres desconocen como acompañar el proceso educativo de sus hijos.

En cuanto a los problemas de la educación inclusiva con los docentes de aula, los docentes de apoyo y orientadores del Colegio Viva Colombia perciben algunas actitudes de desinterés, resistencias al enseñarles, por falta de formación para dar respuestas a las necesidades de los estudiantes, y por la cantidad de estudiantes en el aula que dificulta tener tiempo para dedicarse a los estudiantes inclusivos. Por parte del Colegio EOH las profesionales de apoyo y orientadoras encuentran actitudes similares en algunos profesores pues manifiestan no estar de acuerdo con la inclusión, tienen vacíos para poder enseñar y tener claridad sobre el proceso educativo con estos estudiantes, por lo mismo se muestran una negativa de hacer ajustes razonables a los temas, lo que dificulta que el estudiante pudiera desarrollar sus habilidades al máximo o al mínimo; en algunos casos los docentes pasan al estudiante con una calificación básica para no tener que hacer ajustes a los PIAR y así no comprometerse a hacer cambios en su práctica pedagógica. El docente solo evalúa conocimientos, no otras habilidades, o esfuerzos, o participación. desconocen los propósitos de la inclusión, conceptos y estrategias para abordar a los estudiantes inclusivos. La cantidad de estudiantes dificulta el acompañamiento personalizado.

Con los estudiantes, tanto regulares como inclusivos, los problemas radican en el bullying. En un grado distinto en cada colegio, pues en el Colegio Colombia Viva presentan menos dificultades en el trato discriminatorio hacia los estudiantes inclusivos, todo lo contrario, se ha visto apoyo y relaciones sociales tranquilas, lo que favorece el interés y la participación del proceso en los estudiantes inclusivos.

En el caso del Colegio Enrique Olaya Herrera, las docentes de apoyo y orientadoras señalan que en primaria la convivencia es más tranquila entre todos, pero en bachillerato hay una mayor discriminación y bullying, lo que genera muchas veces que los estudiantes inclusivos se desmotiven o se integren a los grupos de estudiantes indisciplinados y con bajo rendimiento académico, afectando el proceso educativo y convivencial de los estudiantes de inclusión.

VII. PROPUESTA DE EVALUACIÓN FORMATIVA PARA ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

El presente capítulo, plantea una propuesta de evaluación formativa que puede ser aplicada al proceso educativo de los estudiantes con discapacidad intelectual (DI), por medio de una serie de acciones que permitan promover las cualidades y posibilidades de este modelo evaluativo al desarrollo social y educativo de los estudiantes. Del mismo modo, la propuesta busca favorecer la práctica pedagógica y evaluativa del docente, en el reconocimiento de las particularidades de sus estudiantes con DI, que le ayuden a comprender las dinámicas de educación en la práctica de enseñanza-aprendizaje desde el contexto de la inclusión, para facilitar y potenciar el desarrollo de capacidades que permitan al estudiante desenvolverse en diferentes ámbitos sociales.

Para ello, el propósito de esta propuesta, se enfoca en transformar la visión del docente sobre la noción que posee de sus estudiantes con deficiencia cognitiva - término asociado al *modelo médico-individual* -, para comprender las nuevas perspectivas dadas con el *modelo social*, que presenta un cambio en el término y su concepción, sustituyendo términos como retraso mental o deficiencia cognitiva por la Discapacidad Intelectual (DI), en donde esta última reconoce a la persona que la presenta, como sujeto de derecho y participante político en la sociedad.

Lo anterior, con el propósito de resignificar la construcción del sujeto con DI, para cambiar las formas de relación y de abordaje en el contexto educativo, en la búsqueda de beneficiar el proceso de enseñanza-aprendizaje, apoyados en el modelo de la evaluación formativa, que promueve la reflexión de la práctica pedagógica y evaluativa del docente, así como, el desarrollo integral del sujeto desde los aspectos físico, intelectual y psíquico, aunados a los principios que regulan la educación inclusiva.

Es así como, a continuación, se establece la caracterización de la propuesta de acción, para el uso de la evaluación formativa enfocada al proceso educativo y evaluativo de los estudiantes con DI, en la intención de aportar a las prácticas de evaluación en el contexto de la educación inclusiva.

7.1 Elementos de la evaluación formativa para la Educación Inclusiva

A partir de las conceptualizaciones dadas a la evaluación formativa, se recogen algunas características que pudieran favorecer la práctica docente, y el proceso educativo de los estudiantes con discapacidad intelectual (DI).

De este modo, se resaltan las siguientes características de la evaluación formativa: 1. Es Formadora y retroalimentadora, 2. Es de carácter continuo. 3. Conduce a la autonomía y a la interacción en la vida del sujeto. y 4. Todos los estudiantes pueden aprender. Es así como, se pueden considerar estos elementos e incorporarlos en el aula regular, llevadas a efecto en la práctica docente.

De esta manera se plantea que:

1. **El carácter formativo y de retroalimentación**, son aspectos que se relacionan con la perspectiva del docente, enfocada en el desarrollo del sujeto, por lo cual podrá percibir las oportunidades de aprendizaje en todos los estudiantes, independientemente de su ritmo, estilo y nivel de aprendizaje. De acuerdo con Chadwick y Rivera (1991), "El propósito es formar a la persona, el proceso, los materiales o los programas, de una manera tal, que los lleve a un buen funcionamiento y a alcanzar en forma exitosa los objetivos de instrucción." (p. 45).

Es decir, el modelo permite salir de la idea de una educación estandarizada, en donde todos los estudiante son iguales, y por tanto, han de aprender y ser evaluados del mismo modo, la nueva propuesta, se enfoca más bien, en reconocer las posibilidades del estudiante desde el interés por formar sujetos independientes, activos, seguros y responsables en su propio proceso de aprendizaje; ello con la ayuda de la retroalimentación dada por el docente en cada obstáculo que se presente en el proceso educativo del estudiante, con miras a superarlo.

Del mismo modo, para Black y William (1998^a, como se citó en Moreno, 2016, p. 154) la práctica evaluativa de carácter formativo ha de considerar aspectos como: centrar la evaluación en el aprendizaje, separar la clasificación y la retroalimentación y usar la autoevaluación y la coevaluación.

Desde esta perspectiva, puede contemplarse este elemento de la evaluación formativa, en el proceso educativo del estudiante con DI, pues aquí se reconoce al sujeto como un ser particular e individual, que ha construido sus propias formas de aprendizaje, es decir, cada uno aprende a su manera, a su ritmo y posee conocimientos previos adquiridos en su experiencia escolar y de contexto.

Así entonces, la evaluación ya no estará dirigida a asignar una calificación estándar, donde se comparen los aprendizajes y/o resultados del estudiante con DI, con los resultados del grupo en

general; pues ello impide el reconocimiento del esfuerzo del estudiante con DI según sus posibilidades, lo que puede generar dificultad en el logro de calificaciones sobresalientes, al ser precisamente comparado con sus pares, sin reconocer que condiciones como la discapacidad intelectual, son las que dificultan su aprendizaje. Así, el aprendizaje, al no ser igual en todos, necesariamente requiere de una valoración particular e individual, que permita un avance en el proceso formativo y ayude a la motivación del estudiante.

En este sentido, estas características concuerdan con los propósitos dados en la Educación Inclusiva (EI) como un asunto de equidad y calidad educativa para todos los actores del ámbito educativo, lo que implica incrementar la participación no solo de estudiantes con discapacidad, sino del grupo de aula, por lo cual se trata de proveer un espacio en el que todos independientemente de su capacidad, género, lenguaje, etnia u otra, puedan ser valorados, respetados y provistos de oportunidades reales en la escuela. (Stainback y stainback, 1990), (Ballard, 1999) y (Thomas y Loxley, 2001). Unido a ello, los aspectos formativos y de retroalimentación se contemplan en la EI, que busca la presencia, participación y el éxito de todos los estudiantes. (Ainscow, 2003).

2. Una **evaluación continua**, no solamente cuantifica exámenes para asignar un valor numérico (nota), sino que busca identificar dificultades de aprendizaje a partir de la relación docente-estudiante, que permite indagar en ambos casos las posibilidades o limitaciones en el proceso educativo, con el fin de plantear un objetivo y planear cómo llegar a él por medio de estrategias y apoyos que ayuden al estudiante según su capacidad y particularidades. Como señala Heritage (2007, como se citó en Moreno, 2016), “la evaluación formativa es un proceso sistemático para obtener evidencia continua acerca del aprendizaje. Los datos reunidos son usados para identificar el nivel actual del estudiante y adaptar la enseñanza para ayudarlo a alcanzar las metas de aprendizaje deseadas.”. (p. 157).

Es así como, en este elemento de la evaluación formativa, es importante la relación y participación del estudiante con el docente, pues ayuda a conocer sus debilidades y metas a alcanzar, siendo conscientes del progreso, los obstáculos, y lo que hace falta para lograr dicha meta. Esto, beneficia al estudiante con discapacidad intelectual al reconocerle en ese proceso continuo los logros y capacidades que va desarrollando para alcanzar los conocimientos de la clase, como también puede reconocer sus dificultades en el aprendizaje, sus límites, y tomar acciones junto al docente para continuar el proceso con el apoyo de otros recursos y metodologías, o explorar temas más pertinentes a sus posibilidades.

Este elemento de la evaluación formativa, puede verse asociado a elementos de la educación inclusiva, ya que ésta última ha de ser un proceso que requiere de tiempo para advertir el beneficio de la diversidad y que busca identificar y eliminar barreras sociales y de aprendizaje. (Ainscow, 2003). Así, durante la valoración que el docente desarrolle en el proceso del estudiante con DI, podrá dar cuenta de los logros alcanzados, cuando se aplican prácticas inclusivas y formativas, que además logran advertir las barreras que se presentan e impiden al estudiante alcanzar el conocimiento, como pueden ser actitudes discriminatorias de sus pares o profesores, o el uso de una metodología y/o recursos didácticos que no le aportan en su proceso de enseñanza aprendizaje.

3. Otro aspecto importante de la evaluación formativa, es la *conducción a la autonomía y la interiorización en la vida del sujeto*. Esto significa que, el docente hace partícipe al estudiante en su proceso evaluativo, lo conduce a que él identifique y conozca sus capacidades y dificultades, que los lleven a ambos a tomar decisiones durante el proceso para alcanzar las metas; ello, quedará interiorizado en el estudiante pues ya no será solamente evaluado por otros, sino que él mismo podrá autoevaluarse y conocer el cómo aprende mejor y qué requiere para lograrlo.

De acuerdo con Anijovich (2010) la evaluación formativa "...contribuye a que los estudiantes sean más independientes en el aprendizaje.". (p. 16), cuando el docente proporciona al estudiante los objetivos o expectativas del logro con claridad, retroalimenta, incentiva y promueve en el estudiante la concientización de su proceso de aprendizaje por medio de la reflexión y el reconocimiento de dificultades, habilidades, estrategias y avances; así mismo, construye junto con el estudiante los criterios de calidad de los trabajos y actividades y recoge la información de sus observaciones y aporte del estudiante para ajustar la enseñanza.

Así, no solamente cuenta el conocimiento y habilidades del docente para abordar la clase con su estudiante con DI, sino que, como señala Stoll y Fink (1999, como se citó en Moreno, 2016), si los docentes tienen todos los conocimientos y habilidades para la evaluación formativa sin la actitud apropiada para cumplir su rol de formador, sus conocimientos no tendrán efecto en dicho proceso, por tanto, "No se trata solo de saber (conocimientos), sino de contar con la motivación, las disposiciones y actitudes favorables para el cambio. (p.176).

Estos aspectos, podrían beneficiar a los estudiantes con DI, al brindarles, por medio de una relación confiable, respetuosa e interactiva con su profesor, la tranquilidad de escuchar del otro,

correcciones, sugerencias, o comentarios sobre su proceso educativo, para que pueda responder con seguridad y reflexión sobre lo comentado por su docente; e igualmente, sentir que puede opinar y entrar en desacuerdo desde su propia postura. Además, le permite establecer estrategias con su docente sobre la mejor vía para alcanzar la meta del aprendizaje, orientando al estudiante a la búsqueda de conocer y resolver sus propias dificultades.

4. Desde el carácter cualitativo de la evaluación, existe la premisa de que **todos los estudiantes pueden aprender**, aspecto que soporta la evaluación formativa, debido a la consideración de respetar los tiempos y formas de aprendizaje, frente a esto Hoffmann (2010, como se citó en Anijovich, 2010, p. 73), considera que, todos los estudiantes aprenden siempre, y más, cuando hay mejores oportunidades de aprendizaje.

Es así como, el reconocimiento por parte del docente frente a los diferentes tiempos y formas de aprendizaje de sus estudiantes, así como la conciencia en que les es posible aprender a todos, le permitirá desarrollar estrategias en su práctica pedagógica y evaluativa, en beneficio de cualquier estudiante y en cualquier circunstancia; pues no está sometida a la perspectiva tradicional de la evaluación, en donde se mide de manera estandarizada. La nueva postura, contempla las posibilidades de aprendizajes en todos los estudiantes reconociendo sus diferencias, así, no se trata de medir rendimientos, sino de valorar procesos de enseñanza-aprendizaje y ofrecer posibilidades de éxito y fortalezas a los estudiantes.

En este sentido, las posibilidades que se dan para los estudiantes con discapacidad intelectual resultan valiosa, pues pueden ser vistos y tratados por sus docentes, compañeros y sociedad, como sujetos que tienen capacidades y que, al brindar el escenario adecuado para su aprendizaje, les da la confianza de aportar a su contexto y sociedad, con la tranquilidad de dedicar su atención a su proceso de aprendizaje, y no a las frustraciones que le pueden generar las comparaciones con sus compañeros. Por lo tanto, este elemento puede potenciar el aprendizaje y el desarrollo de habilidades y capacidad de autonomía en el estudiante con DI, respetando sentidos de la educación inclusiva, que se propone reconocer al estudiante como partícipe de la sociedad e individuo con capacidades de ofrecer su opinión sin discriminación alguna por su condición.

Según lo expuesto, se puede evidenciar que el carácter formativo, el uso de la retroalimentación, de la evaluación continua, la conducción a la autonomía y la premisa de que todos los estudiantes pueden aprender, sirven tanto a la educación inclusiva como a la evaluación

del estudiante con discapacidad intelectual, pues facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje y su desarrollo personal, cuando se hace un seguimiento a sus avances en el proceso educativo, para reconocer sus habilidades y obstáculos que sirven para adecuar el proceso cuando sea necesario para alcanzar las metas establecidas, utilizando la retroalimentación. A su vez, funcionen también para la adquisición de capacidades que le permitan ser un sujeto que pueda tomar decisiones adecuadas para su vida y afrontarla por sí mismo, por medio del apoyo de sus docentes para crear confianza cuando se es tratado y pensado desde la posibilidad de alcanzar logros que puede tener al ser un sujeto, que, como todos, puede aprender.

7.2 Acciones para el uso de la Evaluación Formativa a estudiantes con Discapacidad Intelectual

Las características y cualidades de la evaluación formativa, permiten dar respuesta a la enseñanza de los docentes de aula en el marco de la educación inclusiva, a estudiantes con discapacidad intelectual, pues son afines a sus propósitos, la búsqueda de formar sujetos sensibles, críticos y activos en sus procesos de aprendizaje.

De esta manera, se pueden acoger elementos de la evaluación formativa, que permitan beneficiar el trabajo pedagógico y de evaluación en el aula a estudiantes con discapacidad intelectual, para que los docentes desarrollen una serie de habilidades en su práctica educativa, como: 1. Conocer el aprendizaje previo de los estudiantes; 2. Hacer uso de la práctica de la retroalimentación; 3. Buscar una participación activa del estudiante y 4. Ajustar la enseñanza al vacío de aprendizaje.

Es así como, se busca promover en el docente las siguientes prácticas de evaluación formativa, con el fin de favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje de estudiantes con discapacidad intelectual.

(1) Autorreflexión frente a la percepción del estudiante con DI y la práctica evaluativa.

Aquí, se trata de que el docente pueda reflexionar sobre su práctica educativa y las concepciones que posee acerca de temas como la discapacidad intelectual, la educación inclusiva y la evaluación, para interrogarse si estos saberes le ayudan a ejercer un proceso educativo formativo en sus estudiantes con DI. Por lo cual, resulta importante que los docentes conozcan las actuales perspectivas que se han dado a estos temas, para que pueda acoger otros conocimientos que le

sirvan a su práctica pedagógica y evaluativa, con relación a poder responder a las necesidades educativas de sus estudiantes con discapacidad intelectual.

Por otra parte, esta acción sería desde una relación interactiva que se logre dar en el acompañamiento del docente al estudiante, reconociendo habilidades, posibilidades, formas de aprendizaje y dificultades en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en la búsqueda de lograr que el estudiante sea un sujeto activo, protagonista y que proponga junto con el docente una guía del proceso educativo, para lograr el aprendizaje y la meta establecida entre ambos, según sus posibilidades.

(2) Adaptar el proceso de enseñanza y aprendizaje al estudiante con DI. El docente ha de adaptar, ajustar, flexibilizar, las condiciones pedagógicas (estrategias, actividades, planificaciones, recursos, medios, entre otros) en función de las necesidades del estudiante con DI. Ha de utilizar la calificación sumativa junto con la formativa (no solo sumativa) para que se beneficie el proceso y el estudiante conozca las valoraciones cualitativas. Así mismo, el estudiante ha de hacer ajustes en sus procesos educativos, según el reconocimiento de sus capacidades y/o dificultades, adaptando estrategias que le permitan superar los obstáculos que pueda encontrar.

(3). Participación activa del estudiante. Aquí el docente ha de conducir al estudiante a conocer y descubrir sus capacidades, habilidades y posibilidades, así como también las barreras que impidan su participación para disminuirlas o eliminarlas, utilizando la autoevaluación como forma de reflexión a su proceso de aprendizaje, siguiendo estrategias de autorregulación y llevarlas a satisfacer sus propias necesidades de aprendizaje. Por lo cual, el docente le permite comprender el estado actual de su aprendizaje y cómo puede progresar en el mismo, estableciendo criterios para alcanzar el aprendizaje.

Así también, es importante que el docente genere un ambiente colaborativo, de respeto y seguridad, llevando a los estudiantes a que apoyen la autoevaluación y la coevaluación, sintiéndose respetados y valorados, permitiendo crear la confianza y tranquilidad al grupo y a los estudiantes con DI, de participar y dar su opinión y postura sobre el tema que se está valorando; así mismo, puede conducirlos a reconocer y a apreciar las diferencias individuales, escuchando al otro con respeto y respondiendo de manera constructiva. Por lo tanto, el docente ha de generar un ambiente seguro adquiriendo habilidades para instaurar normas.

Se trata de que dicha participación forme al estudiante a ser un sujeto autónomo y más confiado para resolver las dificultades que se le presenten por sí mismo, y así, sea parte activa de su proceso educativo lo que facilita al docente centrarse en proponer e implementar acciones más claras y apropiadas para que se logre un proceso exitoso. Por lo cual, no se trata solo de enseñar contenidos teóricos, sino también que tengan relación con el mundo que lo rodea, con lo que es conocido para él.

(4). **Los aprendizajes son para toda la vida.** El docente ha de conducir su práctica para que los aprendizajes del estudiante con discapacidad intelectual le permitan funcionar en la sociedad en el curso de su vida, para ello, ha de observar a cada estudiante, analizar y comprender sus diferentes estrategias de aprendizaje y trazar metas que ayuden a mejorar a los estudiantes.

El docente ha de establecer acciones significativas, que se relacionen con la cotidianidad del estudiante con discapacidad intelectual, que sirvan y/o le sean útiles en su contexto, acercándolo a la realidad de su entorno, sus intereses, posibilidades y desarrollo de capacidades y habilidades que le permitan construir propósitos para su futuro y afrontar las situaciones que se le presenten para alcanzar dichos propósitos.

Estas acciones que se han propuesto permiten acercar a la práctica del docente, los fundamentos y cualidades de la evaluación formativa para que se vea fortalecida al responder a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual, desde la autorreflexión de ambos actores sobre sus acciones en el proceso educativo del estudiante, con su adaptación para posibilitar la participación del estudiante, posibilitando el desarrollo de capacidades y aprendizajes para desenvolverse en la vida.

7.3. La evaluación formativa en el acompañamiento del docente de apoyo y orientadores

Según lo expuesto, la evaluación formativa permite tanto al docente de aula como al estudiante, reconocer y participar en los procesos de enseñanza-aprendizaje de manera reflexiva, autónoma y libre, pues a partir de la retroalimentación, el análisis continuo, la búsqueda de la autonomía y en el reconocimiento que todos los estudiantes pueden aprender, esta postura permite dar nuevas orientaciones a la práctica pedagógica y de evaluación en el contexto escolar, respetando principios de la educación inclusiva y en la búsqueda de apoyar al estudiante con DI.

A la vez, dichas características también han de apoyar el proceso de orientación pedagógico y evaluativo del docente de apoyo y orientadores de las instituciones, con el fin de favorecer la práctica de enseñanza-aprendizaje de docentes y estudiantes, a partir del trabajo en conjunto de los implicados en el proceso educativo.

Autorreflexión. El docente de apoyo y orientadores han de reflexionar sobre su práctica profesional, interrogando si los conocimientos y saberes que poseen sobre los estudiantes y su condición de DI, así como también sobre la educación inclusiva y la evaluación, son suficientes a su quehacer profesional, y también, si los medios, recursos y acciones que utiliza funcionan para orientar de manera acertada las inquietudes y vacíos del profesor de aula, para que pueda desarrollar su práctica educativa de forma apropiada y confiada a sus estudiantes con discapacidad intelectual, a crear ambientes y culturas inclusivas, y especialmente, a evaluarlos desde criterios más cualitativos reconociendo la diferencia de sus aprendizajes y la posibilidad de potenciar y desarrollar habilidades en ellos. Para esta reflexión, el docente de apoyo y el orientador requieren conocer los actuales sentidos que se han dado a estos tres temas, y demás que se relacionen con éstos, para adquirir una perspectiva más cercana a los propósitos de las políticas educativas que orientan a la escuela, pero también valerse de referentes teóricos que le den soporte a su postura y brindarles herramientas para tener propósitos comunes entre las políticas educativas, las intenciones de la escuela, la práctica del docente de aula, frente a la educación de los estudiantes con discapacidad intelectual.

Retroalimentación. El docente de apoyo puede utilizar este elemento, brindando información clara, descriptiva y basada en los criterios que se van a establecer para las acciones de los involucrados; es decir, docente de aula, docente de apoyo y orientadores, que guían el acompañamiento al proceso educativo del estudiante con discapacidad intelectual. Por lo tanto, el docente de apoyo ha de indicar a los profesores de aula, los logros que se han alcanzado por sus acciones pedagógicas adaptadas, en el estudiante, así como también se menciona qué puede estar obstaculizando la meta establecida, y qué pasos se pueden acordar para avanzar a la meta.

Para ello, el docente de apoyo ha de ejecutar los pasos para cerrar el vacío entre el aprendizaje actual del profesor y la meta a alcanzar, modificando las estrategias y enseñanzas, evaluando nuevamente los efectos, y volver a modificar lo que resulte necesario y volver a evaluar.

Identificación del “vacío”. En este caso se trata de identificar el vacío entre el conocimiento actual del docente de aula y la meta que se establece interdisciplinariamente para que el docente enseñe y evalúe, de manera apropiada y adaptada al estudiante con discapacidad intelectual, desde las orientaciones por la docente de apoyo. Para lo cual, la docente de apoyo ha de percibir si esa meta le es posible al profesor, considerando las condiciones de su clase, de su asignatura y de los conocimientos que posee sobre inclusión y la condición de discapacidad intelectual, pues estos factores pueden generar tensión, desmotivación y resistencia del docente al no poder seguir las orientaciones por las dificultades que se presentan. Por lo tanto, se trata de poder ajustar las metas que se establecen considerando lo que hace falta para que el profesor logre desarrollar su práctica de manera efectiva, que impacte positivamente en el desempeño del estudiante con discapacidad intelectual, al llenar esos vacíos con la retroalimentación y la generación de estrategias para alcanzar la meta.

Hasta aquí, se puede decir que las características de la evaluación formativa sirven también a la práctica profesional de los docentes de apoyo y orientadores involucrado en el proceso educativo del estudiante con discapacidad intelectual, por tanto, puede hacer uso de los elementos expuesto como la autorreflexión, retroalimentación e identificación del Vacío, para seguir fortaleciendo su labor en el contexto de la educación inclusiva.

Por lo anterior, se considera la realización de un taller (anexo) para los docentes de aula, docentes de apoyo y orientadores, con el propósito de contextualizar el concepto de educación inclusiva, discapacidad intelectual y evaluación formativa, con sus características, objetivos, intenciones y posibilidades, a fin de que los docentes se formen en estos temas, y viabilicen la posibilidad de poner estos conocimientos en práctica incorporando la evaluación formativa a su práctica educativa en el aula regular con sus estudiantes en condición de discapacidad intelectual, como una estrategia que le permita fortalecer el proceso de sus estudiantes para el éxito de los objetivos establecidos de acuerdo a su área.

El taller es el recurso elegido para la implementación de esta propuesta, pues para Niño, Tamayo, Díaz y Gama (2004), el taller es un recurso que apoya el trabajo colectivo para aprender haciendo, reflexionando en grupo y motivando la participación activa en un diálogo de saberes para construir sentido y significado. A su vez, genera democracia e integra la teoría con la práctica.

De este modo, el taller propone la reflexión y construcción de conocimiento a partir de los saberes de los docentes, para fomentar los nuevos sentidos de la educación inclusiva, la discapacidad intelectual y la práctica evaluativa de carácter formativo, a fin de encontrar aspectos que beneficien la enseñanza en la educación inclusiva.

A continuación, se expone el: **Taller de formación a docentes en educación inclusiva, discapacidad intelectual y evaluación formativa.**

SENTIDOS ACTUALES DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA, LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y EL CARÁCTER FORMADOR DE LA EVALUACIÓN ESCOLAR

El propósito de esta propuesta, se enfoca en transformar la visión del docente sobre la noción que posee de sus estudiantes con deficiencia cognitiva - término asociado al *modelo médico-individual* -, para comprender las nuevas perspectivas dadas con el *modelo social de la Discapacidad*, que presenta un cambio en el término y su concepción, sustituyendo términos como retraso mental o deficiencia cognitiva por la Discapacidad Intelectual (DI), en donde esta última reconoce a la persona que la presenta, como sujeto de derecho y participante político en la sociedad.

Lo anterior, con el propósito de resignificar la construcción del sujeto con DI, para cambiar las formas de relación y de abordaje en el contexto educativo, en la búsqueda de beneficiar el proceso de enseñanza-aprendizaje, apoyados en el modelo de la evaluación formativa, que promueve la reflexión de la práctica pedagógica y evaluativa del docente, así como, el desarrollo integral del sujeto desde los aspectos físico, intelectual y psíquico, aunados a los principios que regulan la educación inclusiva.

A su vez, se fundamenta en: 1. identificar las concepciones que tienen los docentes acerca de la educación inclusiva, la discapacidad intelectual y la evaluación, que, desde la visión tradicional de la misma, se caracteriza por las condiciones de evaluación manejadas en el aula regular. 2. Conocer la incidencia en la formación de los sujetos ante la mirada conceptual del docente sobre educación inclusiva, discapacidad intelectual y evaluación enfocada a la medición de resultados. Y 3. Exponer las actuales miradas de la educación inclusiva, la discapacidad intelectual y la evaluación, resaltando esta última desde el valor cualitativo y formativo.

Para el contenido, se pretende exponer las concepciones de la integración escolar y la educación inclusiva, como procesos en que se intenta incluir a las personas con discapacidad a la sociedad desde diferentes formas de comprender y abordar al sujeto.

Del mismo modo, se presentan las concepciones a la Discapacidad Intelectual desde las comparaciones de su comprensión en los modelos *Médico-Individual* y *Social de la Discapacidad*, como perspectivas que se oponen a la comprensión del sujeto, y que por tanto, promueven visiones, creencias y prácticas en las que los estudiantes son entendidos o, desde la deficiencia y la minusvalía, o desde el reconocimiento de su diversidad y el derecho a participar en la sociedad, en el que la sociedad se conforma por sujetos diversos por tanto ha de proporcionar los apoyos necesarios para equilibrar las cargas y hacerla más equitativa.

Finalmente, se expone la evaluación desde el sentido tradicional que se la ha dado durante muchos años a un sentido actual, formativo y alternativo desde un enfoque cualitativo que permite responder a las necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad intelectual en el marco de la educación inclusiva. De ello, se pretende desarrollar el tema acerca de la educación inclusiva, la discapacidad intelectual y la evaluación, a partir de textos de autores como Álvarez Méndez, Moreno Tiburcio, Alfonso Tamayo, Rebecca Anijovich, entre otros. Autores que se han dedicado al estudio minucioso de la evaluación y han dado nuevos horizontes al uso de ésta.

En este sentido, se plantea una serie de actividades que permitan la contextualización del contenido, con el fin de presentar a los docentes lo referido a la educación inclusiva, discapacidad intelectual, la evaluación y la evaluación formativa, con el fin de, que a partir de la reflexión acerca de lo expuesto, consideren una visión más amplia de comprensión hacia sus estudiantes con discapacidad intelectual y el uso y beneficios de la evaluación formativa en los procesos de la enseñanza en el marco de la educación inclusiva de dichos estudiantes.

TALLER SENTIDOS ACTUALES DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA, LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y EL CARÁCTER FORMADOR DE LA EVALUACIÓN ESCOLAR
PROPÓSITOS:

1. Identificar las concepciones que tienen los docentes acerca de la educación inclusiva, la discapacidad intelectual y la evaluación, que, desde la visión tradicional de la misma, se caracteriza por las condiciones de evaluación manejadas en el aula regular.
2. Conocer la incidencia en la formación de los sujetos ante la mirada conceptual del docente sobre educación inclusiva, discapacidad intelectual y evaluación enfocada a la medición de resultados.
3. Exponer las actuales miradas de la educación inclusiva, la discapacidad intelectual y la evaluación, resaltando esta última desde el valor cualitativo y formativo.

CONTENIDOS:

1. Taller ¿Qué es Educación Inclusiva, Discapacidad Intelectual y evaluación formativa?
2. Referentes teóricos de los tópicos mencionados en el taller.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

1. Presentación del taller ¿Qué es Educación Inclusiva, Discapacidad Intelectual y evaluación formativa?
2. Inicio del taller conformando tres grupos integrados por docentes de aula, docentes de apoyo y orientadores, a partir del material propuesto para la sesión.

ACTIVIDAD No. 1

Trabajo en subgrupos para las lecturas propuestas, acerca de la concepción dada a la educación inclusiva en el contexto nacional desde la comprensión de Camargo (2018) y desde el Ministerio de Educación Nacional MEN (2017), que reglamenta la educación inclusiva en las escuelas. Así mismo, se presentan los sentidos actuales de la Discapacidad Intelectual desde el modelo social como transformador de la visión del estudiante de inclusión que proponen Contino (2013) desde su postura psicoanalista y Cuesta & de la fuente (2019), desde el campo de la educación, promoviendo nuevas miradas a la inclusión y a la discapacidad.

Breve reseña historia de la inclusión en Colombia Alfonzo Camargo (2018)

El tratamiento que en el campo de la educación ha recibido el fenómeno de las diferencias entre los sujetos, se puede clasificar a grandes rasgos en cuatro tipos: exclusión, segregación, integración, inclusión. La exclusión se caracteriza por la actitud sistemática de prescindir de determinadas personas, por alguna circunstancia particular, ocasionándole daño a las mismas, y negándole al grupo social la participación de todos. La segregación consiste en la separación de personas en circunstancias diferenciadoras y especiales, y agrupándolas con el fin de ofrecerles servicios que apenas son medianamente comparables con los recibidos por el grupo

social estándar. La integración hace alusión a la vinculación de dichas personas en condiciones especiales, dentro del grupo social, en condición de igualdad, pero ignorando la necesidad del tratamiento de equidad. La inclusión, por su parte, hace referencia a la acogida de dichas personas en circunstancias particulares, pero en condiciones de equidad (Arnaiz, 1997). Según este autor (citado por Madrid Vivas y otros, 2011), la comunidad se convierte en el horizonte de comprensión de auténticos procesos educativos, y en espacio natural de experiencia inclusiva. En este trabajo nos referimos fundamentalmente a este último concepto. (Camargo, 2018, p.181).

Decreto 1421 de 2017 del Ministerio de Educación Nacional MEN (2017)

En el 2017 el MEN adopta la definición que se ha de manejar en todos los colegios a nivel nacional de La educación Inclusiva como, un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo. (Decreto 1421 del MEN, 2017, p. 5).

DISCAPACIDAD MENTAL Y DEBILIDAD MENTAL. APORTES DESDE EL PSICOANÁLISIS Alejandro Contino Contino (2013)

Podríamos describir al Modelo Médico-Individual como un modo de abordaje (que excede los límites de cualquier disciplina particular) orientado por la certeza de la existencia material de una diferencia radical, a nivel de colectivo social, entre las personas en situación de discapacidad y las consideradas “normales”. Esta diferencia se materializaría pura y exclusivamente de forma individual bajo la forma de algún impedimento, deficiencia, minusvalía, déficit, o como quiera denominarse, constituyendo en consecuencia una entidad ontológica concreta: la discapacidad. Foucault describe muy claramente el proceso de medicalización en el estudio de la sexualidad, pero podría pensarse como una analogía del déficit: la mecánica del poder que persigue a toda esa disparidad no pretende suprimirla sino dándole una realidad analítica, visible y permanente: la hunde en los cuerpos, la desliza bajo las conductas, la convierte en principio de clasificación y de inteligibilidad, la constituye en razón de ser y orden natural del desorden (...). Al diseminarlas, se trata de incorporarlas en lo real y de incorporarlas al individuo (Foucault, 2010, p. 46). Al encontrarse directamente relacionada en el individuo, el déficit con la salud (clasificada en alguno de los niveles posibles: mental, motriz, visceral o funcional), esta diferencia se establece como signo evidente de patología en un plano ontológico. A la vez, puede leerse como una desventaja social, ya que tales individuos no podrían transitar por la sociedad de la misma manera que cualquier otro que no presente esa característica. “A esto se responde tratando de curar o rehabilitar a las personas discapacitadas. Estos procesos pretenden devolverles a la condición ‘normal’ de ser discapacitados” (Drake, 1998, p. 163). Se genera así toda una red de compensaciones por parte del Estado –terapéuticas, económicas, laborales, etc.- de manera de intentar igualar las posibilidades, aunque en la realidad, esto no se cumpla casi nunca (Fundación Par, 2005).

Existe ya un movimiento académico y político que interroga el modelo Médico-Individual, denominado por sus propios autores, Modelo Social de la discapacidad. Éste se basa en la redefinición de la discapacidad que realizó la denominada Union of the Physically Impaired Against Segregation (UPIAS), en 1974. Desde allí se posibilitó la organización de los Disability Studies, trabajos de estilo académico que van posibilitando la construcción de una teoría social de la discapacidad. En esta línea, Oliver (2006) sostiene que “cada vez más personas con discapacidad señalan que no son las limitaciones personales las que evitan su plena participación, sino las restricciones sociales que la misma sociedad les impone” (p.20), lo cual invita a pensar que “la discapacidad es por tanto, una forma particular de opresión social” (UPIAS, 1974, p. 4), siendo ésta una de las hipótesis principales del Modelo Social. Es en esta línea que Finkeilstein (activista y escritor sudafricano con discapacidad, y uno de los fundadores de UPIAS), define a la discapacidad como un “perjuicio o restricción de la actividad causada por una organización social contemporánea que ignora completa o parcialmente a las personas con impedimentos físicos” (Finkeilstein, 1980, p. 11). Estos desarrollos llevan a preguntas acerca del modo de funcionamiento de los establecimientos dedicados al abordaje de la discapacidad mental en general... (Contino, 2013, pp.34-38).

La Discapacidad Intelectual: concepto y funcionamiento de las personas en su relación con el entorno.

José Luis Cuesta y Raquel de la fuente (2019)

El propio concepto utilizado para referirnos a la discapacidad intelectual también ha sufrido grandes modificaciones, mucho mayores que las que afectan a otros grupos de discapacidades. En general, las connotaciones peyorativas asociadas a los términos utilizados, ha sido el argumento principal que ha motivado los cambios de nombre, con términos en ocasiones mal utilizados al transitar del lenguaje científico al popular: imbéciles, idiotas, subnormales, oligofrénicos, son conceptos hoy en desuso, válidos inicialmente en la práctica médica e investigadora y convertidos hoy en descalificaciones en los contextos y situaciones más cotidianas.

Si nos ceñimos al concepto y a la clasificación actual de la discapacidad intelectual, advertimos que, como en el resto de las discapacidades, se ha impuesto una “perspectiva ecológica” que, según Schalock (2011), permite, en el caso de la discapacidad intelectual, no entenderlo como un rasgo absoluto o fijo de la persona, sino que nos lleva a considerar la interacción de la persona con su entorno, y especialmente el efecto que los apoyos pueden proporcionar para su mejor funcionamiento en sociedad. Y esto es debido, según este autor, a la propia evolución en el concepto de las discapacidades, a los avances médicos y científicos, a la influencia en la discapacidad de la Clasificación Internacional de la OMS (CIF, 2001) y, en definitiva, es resultado del movimiento social de la discapacidad, que impacta de manera especial en el ámbito de la discapacidad intelectual.

La Asociación Americana de Psiquiatría, APA, referente mundial en salud mental, adopta esta nueva corriente en la definición de discapacidad intelectual en 1994, en su Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales (DSM- IV) y lo mantiene hasta hoy en su última versión de 2014, en el DSM V. Utiliza como sinónimos los términos “discapacidad intelectual” y “trastorno del desarrollo intelectual”. Y establece cuatro niveles de afectación: Leve, Moderado, Grave y Profundo, describiendo en su descripción, tres dominios para su análisis y diagnóstico: el dominio conceptual, el social y el práctico.

“Plena Inclusión” es la Organización que representa en España a las personas con discapacidad intelectual o del desarrollo y a sus familias, y es la referencia del movimiento asociativo en el

reconocimiento y defensa de estas personas en nuestro país. Para Plena Inclusión (antes FEAPS) la definición de la discapacidad intelectual coincide plenamente con la acuñada por la AAIDD. En su opinión, la discapacidad intelectual, siempre manifestada antes de los 18 años, generalmente permanece toda la vida, e implica limitaciones en las habilidades que las personas deben aprender para un funcionamiento diario. La discapacidad intelectual se expresa, por tanto, en su relación con el entorno y depende tanto de la propia persona como de las barreras de éste. Expone, así mismo, que hay muchos tipos y causas diferentes de discapacidad intelectual.

La incorporación en la definición de discapacidad intelectual de aquellos déficits asociados al desarrollo, implica para Plena Inclusión considerar como tal a todas aquellas discapacidades que se originan en el tiempo del crecimiento. Generalmente, en nuestra cultura, este tiempo se ciñe a los primeros 18 años de vida de la persona. Indica que existen limitaciones en áreas relevantes de la vida tales como el lenguaje, la movilidad, el aprendizaje, el autocuidado y la vida independiente.

Las discapacidades del desarrollo engloban una serie de condiciones como:

- La propia discapacidad intelectual.
- Los trastornos del espectro del autismo (TEA)
- La parálisis cerebral.
- Otras situaciones estrechamente relacionadas con la discapacidad intelectual. (Plena Inclusión, 2018).

Según lo señalado hasta el momento, en el caso de la discapacidad intelectual, probablemente más que en ninguna otra discapacidad, merece especial consideración su análisis desde un enfoque biopsicosocial, y entenderlo, al igual que afirma Flórez (2018), como un estado particular de funcionamiento, que conlleva limitaciones en el razonamiento, en la resolución de problemas, en el aprendizaje académico o en el pensamiento abstracto. Además, las personas con discapacidad intelectual pueden presentar distintos niveles de dificultad en las habilidades más básicas que permiten al individuo funcionar en la vida diaria: vestirse, alimentarse, tomar un transporte público o responder un correo electrónico. Y estas dificultades siempre comienzan en la infancia (Flórez, 2018).

En definitiva, podríamos afirmar que asistimos en la actualidad a una convergencia en los distintos enfoques teóricos dados a la discapacidad intelectual. El modelo social de la discapacidad y el peso que otorga a los entornos en la configuración de la misma, se ha instalado en la interpretación actual de discapacidad intelectual en la que confluyen, tanto la definición internacional de la Organización Mundial de la Salud (CIF, 2001); la de la Asociación Americana de Psiquiatría, APA (2014); la definición de la Asociación Americana sobre la Discapacidad Intelectual y del Desarrollo (2011) y la interpretación de la discapacidad de la propia Convención Internacional sobre los Derechos de las personas con discapacidad, en el sentido de considerar que la discapacidad no está solo en la persona, sino también en el entorno.

Actividad No. 2

Reflexiones iniciales acerca de los conceptos de *educación inclusiva* y *discapacidad intelectual*, de acuerdo a lo trabajado en las instituciones educativas. Para identificar cuáles sentidos se encuentran o no en la práctica docente.

1. De acuerdo con las lecturas, cuál ha sido la experiencia en el trabajo con estudiantes de inclusión y qué rasgos de la perspectiva integral y de la perspectiva de inclusión puede identificar y reconocer su práctica pedagógica.

2. A su vez, cuál ha sido la experiencia en el trabajo con estudiantes con discapacidad intelectual, y qué concepciones dadas desde el modelo médico-individual y del modelo social, considera que asume en su práctica profesional a la hora de pensar en su estudiante de inclusión.

Actividad No. 3

Trabajo en subgrupos para las lecturas propuestas de evaluación en su postura tradicional que expone Ragnhild Guevara (2017), y las nuevas miradas formativas que propone Tiburcio Moreno (2016).

Evaluación. De la medición de resultados a la evaluación formativa Ragnhild Guevara (2017)

Aunque se plantean cambios en la política educativa, desde los noventa se continúa con un modelo que confunde la evaluación con la medición y sigue dando importancia a los resultados del rendimiento de los estudiantes y a las pruebas estandarizadas. Existe una predominancia del discurso neoliberal, liderado por los organismos internacionales, con unos intereses claramente económicos y políticos. El Estado se encarga de dar razón de los avances de la política educativa y marca un lenguaje técnico empresarial “adecuado (1)” a las instituciones educativas, que son las directas implicadas en rendir cuentas para dar o no continuidad a sus programas y proyectos institucionales.

La calidad, la competencia y las pruebas estandarizadas surgen en un contexto mercantil, desde una mirada técnica que resuelve el Estado para responder a la política internacional y a la globalización. La medición de las competencias se convierte así en el indicador más importante de la calidad educativa, mientras la rendición de cuentas hace parte de la política de descentralización que establece maneras de evaluar resultados de una buena gestión. Los sistemas de evaluación se transforman entonces en instrumentos de rendición de cuentas para el manejo adecuado de recursos y resultados. La calidad educativa deberá abordarse desde de una construcción de saberes en diferentes contextos históricos y culturales, tendrá que acoger los diferentes intereses y puntos de vista de las realidades en los distintos países; tal y como se plantea en la teoría crítica, el sujeto se reconocerá activamente cuando participe con otras comunidades y se dirija a la acción emancipadora. Se trata de incluir acuerdos intersubjetivos, sociales y políticos de los sectores implicados. Las competencias hacen parte de contextos históricos y culturales que mantienen realidades específicas, y deben ser analizadas por los estudiantes de una manera activa y crítica, de tal forma que sea posible construir intersubjetividad entre las instituciones educativas y las comunidades y recuperar el sentido de

lo humano en el discurso educativo. En tal sentido, la evaluación es una oportunidad para mejorar y no solo un instrumento de control, por lo que debe ser el resultado de un diálogo continuo entre profesor y estudiante. El sentido de la evaluación se piensa en términos de aprendizaje. (Guevara, 1027. p. 168)

(1). Adecuado para la mirada empresarial, es decir, se exige a las instituciones educativas resultados a través de estadísticas en función del rendimiento de los estudiantes.

Un nuevo enfoque en la evaluación formativa Tiburcio Moreno, (2016)

La evaluación tiene dos propósitos principales: la certificación (evaluación sumativa) y la ayuda al aprendizaje (evaluación formativa). Estos propósitos están inextricablemente entrelazados y, dadas las limitaciones de recursos de la mayoría de las instituciones educativas, es probable que sea imposible separarlos en la práctica. Ambos propósitos de la evaluación deben ser juzgados en términos de sus efectos sobre el aprendizaje de los alumnos ya que no hay forma de tener una confiable evaluación sumativa del sistema si se inhibe el aprendizaje que se busca certificar. La evaluación debe juzgarse en términos de sus consecuencias (Messick 1989).

Hay quien plantea que las actuales prácticas de evaluación tal vez representan el principal impedimento para moverse hacia la llamada sociedad del conocimiento. Esta afirmación se basa en la evidencia de que la evaluación sumativa, tal como opera actualmente, en ocasiones termina convirtiéndose en un dispositivo que inhibe muchas características de la sociedad del conocimiento. La evaluación se transmuta en un mecanismo de control, el cual es ejercido por quienes se erigen como los guardianes de determinados tipos de conocimiento (maestros, instituciones educativas, organismos profesionales y organizaciones ocupacionales) sobre aquellos a quienes controlan mediante una evaluación (alumnos, novicios y empleados más jóvenes). La responsabilidad de formular juicios de valor acerca de su actuación o desempeño se deposita fácilmente en manos de otros, socavando de este modo la capacidad de los alumnos para ser eficaces, a través de disfrazar los criterios y las normas de desempeño que se consideran válidos, mientras se les convence que sus intereses están siendo atendidos mediante el incremento de sofisticados mecanismos de evaluación.

La discusión acerca de la evaluación formativa ciertamente no es nueva, es un debate que tiene ya varias décadas de existencia. Sin embargo, pese a ser un tema de vieja data se admite que ha habido una escasa contribución al pensamiento actual de la evaluación. Proporcionar retroalimentación que ayude a los alumnos en su aprendizaje es indispensable para la enseñanza y el aprendizaje, pero se corre el riesgo de que termine siendo un lugar común, a tal punto que sea ignorada y se convierta en algo irrelevante.

A medida que las sociedades actuales se han obsesionado por la certificación, la clasificación, las mediciones públicas del rendimiento y la rendición de cuentas, la evaluación formativa se ha visto eclipsada por la evaluación sumativa. Ya sea que opere con referencia a la norma o en un marco 329 basado en nuevos estándares, la preocupación por el etiquetado ha sido fundamental (Moreno 2010c; Perrenoud 1996).

La rendición de cuentas y la representación del logro sin duda son importantes, pero el hecho de centrarse en la certificación de la evaluación ha conducido, casi inevitablemente, a un desplazamiento de la preocupación por el aprendizaje y los procesos de evaluación necesarios

que deben acompañarlo. Irónicamente, se han descuidado los aspectos de la evaluación que más contribuyen a desarrollar la capacidad de los alumnos para aprender por sí mismos y así poder contribuir a la sociedad del conocimiento. Tenemos que poner atención sobre cómo aprenden los alumnos y el papel que la evaluación puede desempeñar al respecto. Si bien la evaluación puede impulsar el aprendizaje, lo hace de formas tan complejas que éstas deben ser desentrañadas.

Tanto la evaluación formativa como la sumativa, qué duda cabe, influyen en el aprendizaje. La evaluación sumativa lo hace aportando de facto la agenda para el aprendizaje. Proporciona una declaración de autoridad de lo que cuenta y dirige la atención del alumno a esas cuestiones. Nos dice qué aprender. Desafortunadamente, no se comunica de forma directa o inequívoca: utiliza una forma de código que sólo los alumnos más eficaces pueden decodificar.

En cambio, la influencia de la evaluación formativa en el aprendizaje es más sutil, aunque no menos profunda. Ésta provee la puesta a punto de un mecanismo de qué y cómo aprendemos. La evaluación formativa nos guía en la forma de aprender lo que queremos aprender, y nos dice lo bien que estamos haciéndolo en el camino para llegar ahí.

Paradójicamente, la evaluación sumativa conduce el aprendizaje al mismo tiempo que busca medirlo. Para ello, asume la responsabilidad de los juicios sobre el aprendizaje lejos de la única persona que puede aprender (el alumno) y la coloca, de forma unilateral, en manos de otros. Se envía el mensaje de que la evaluación no es un acto del que aprende, sino un acto realizado sobre el que aprende. ¿Cómo sustituir esta imagen engañosa por otra que coloque a la evaluación en manos de los alumnos, al tiempo que se reconoce la función legítima de la certificación de los demás? Si bien no es posible ni deseable eliminar los juicios sumativos de los demás, es necesario un cambio significativo de equilibrio, a fin de capacitar a los alumnos para que se mantengan a sí mismos como evaluadores a lo largo de la vida. Antes de identificar lo que sería posible para la evaluación sostenible, primero se tiene que ver cuidadosamente lo que la evaluación formativa requiere.

La evaluación formativa, si se emplea efectivamente, puede proveer a los profesores y a sus alumnos de la información que necesitan para avanzar en su aprendizaje. Pero después de más de cien años de exhortaciones y un cuerpo significativo de investigación sobre este tópico, la idea de 330 que la evaluación y la enseñanza son actividades recíprocas aún no está firmemente asentada en la práctica de los educadores. En realidad, la evaluación aún es vista como algo en competición con la enseñanza, antes que como una parte integral de la enseñanza y el aprendizaje (Gimeno 1995; Moreno 2010a). (Moreno, 2016, pp. 161-164).

Actividad No. 4

Después de realizada las lecturas comente sobre lo siguiente:

¿Qué concepto le merece la evaluación tradicional vs la formativa?

Identifique los aspectos comunes y las diferencias en los conceptos presentados.

¿Qué herramientas de evaluación formativa considera usted que pueden ayudar a la práctica educativa y en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual en el marco de la educación inclusiva?

Actividad de cierre

Por último, se presenta un mensaje como reflexión acerca de la práctica educativa que promueva nuevos sentidos a la inclusión, la discapacidad intelectual y de evaluación, con miras a transformar las percepciones de estas categorías.

Mensaje reflexivo.

El fracaso escolar

¿Es necesario definir el fracaso escolar? Es una expresión que no deja a nadie indiferente, cada uno ajusta sus recuerdos felices o desventurados, en los que se mezclan arrepentimiento, nostalgia...a veces rencor. Existen aquellos a los que el fracaso escolar no les impidió triunfar en la vida y que se vanaglorian por eso, los que no se recuperaron jamás, y los que, felizmente más numerosos, no lo conocieron nunca.

Se considera que está en situación de fracaso escolar el niño que no “sigue”, porque en la escuela es necesario seguir, ante todo seguir el programa -que indica lo que hay que aprender, en qué orden, en qué momento-, seguir a su clase, no alejarse del rebaño.

Veremos que el fracaso escolar afecta al sujeto en su totalidad. Sufre al mismo tiempo por la subestimación que siente al no estar a la altura de sus aspiraciones, sufre también por la desvalorización, cuando no por el desprecio que lee en la mirada de los demás. En consecuencia, el fracaso toca al ser íntimo y al ser social de la persona, y sabemos bien el lugar que tiene el éxito social en el espíritu de nuestros contemporáneos. (Cordié, 2003, p.9).

Muchas gracias por su participación

VIII. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En este capítulo, se abordan las conclusiones y recomendaciones del trabajo investigativo que tiene como objeto conocer las nociones de los docentes frente a la evaluación escolar en estudiantes con discapacidad intelectual para aportar elementos que favorezcan a la práctica evaluativa orientada a lo formativo en el marco de la educación inclusiva.

Para ello, el análisis de las categorías: Políticas educativas, Discapacidad Intelectual y Evaluación, fueron abordadas bajo una mirada hermenéutica comprensiva, que indaga acerca de las concepciones de educación inclusiva, discapacidad intelectual y evaluación, que poseen los docentes de aula, de apoyo y orientadores de dos colegios distritales, a fin de comprender las posibilidades y tensiones que desarrollan alrededor de la práctica evaluativa.

8.1. Políticas Educativas, tensiones y posibilidades para la Educación inclusiva

En el escenario internacional y colombiano de las políticas educativas y de evaluación para la educación inclusiva, se construye una amplia normatividad desde hace casi dos siglos, tratando de llevar estos preceptos a los colegios y a la sociedad como visiones de progreso al ver la inclusión como un asunto de derecho. Sin embargo, la realidad de las escuelas expone que dichas visiones aún están en proceso, en ideas y en documentos, pues son múltiples los factores que complejizan su materialización, uno de estos, es la presión por responder a la rendición de cuentas que prioriza la productividad de los estudiantes en las pruebas estatales, para asignar un valor de calidad a la institución, rendimientos que como se ha visto dependen del nivel académico, de las condiciones sociales, económicas, culturales, y de salud del estudiante, los padres y en la escuela.

Es así como, en el escenario educativo, una de las poblaciones que más preocupan son las personas con discapacidad, debido a una mayor exclusión y complejidad para su abordaje por preceptos ideológicos asociados a la anormalidad y creencias de que no pueden aprender entre la sociedad. Por ello, gracias a los movimientos sociales que han reclamado los derechos de las minorías excluidas, como la discapacidad, se ha logrado mayor participación de estas personas en los contextos, generando nuevas visiones que la comprenden, en beneficio de ciudadanos y familias, al asegurarles una educación que potencie su desarrollo al compartir en la sociedad.

Las disposiciones internacionales, y el efecto de la globalización, van orientando las formas naturales de pensar la educación y sus propósitos, por tanto, aunque el sujeto va tomando más

relevancia, la función del desarrollo económico, la competencia, las comparaciones entre países, escuelas, y estudiantes, siguen vigentes con las pruebas estandarizadas, manteniendo el pensamiento de que todos los esfuerzos de la educación y la acción pedagógica han de centrarse en mejorar los resultados de las pruebas y no en acciones que beneficien al desarrollo de sujetos y de sociedades equitativas.

La realidad de en la escuela muchas veces entra en contradicción con las demandas de las políticas educativas, solicitando cambios y resultados sin que se aporten las condiciones y elementos necesarios para llevarlos a cabo, generando mayor presión en la labor docente e ideas equivocadas del propósito de la educación, lo que conlleva a afectar el proceso de enseñanza. De esto, el acceso de personas con diversas condiciones puede significar un nuevo malestar al ser un escenario desconocido, que genera resistencias por las contradicciones del sistema, los prejuicios alimentados con la educación especial que promueven actitudes discriminatorias. Si bien menciona Ainscow, la inclusión es un proceso que requiere de tiempo para asimilarse, además de otras condiciones para hacerla posible, existen aún vacíos y desafíos que superar, por lo cual puede pensarse que aún se vive en varias escuelas el modelo de integración, y otras, van promoviendo poco a poco acciones inclusivas. Es así como, las mayores tensiones se dan por el arraigo del enfoque tradicionalista de la educación, homogeneizante y competitivo frente a la nueva demanda de una educación inclusiva, intercultural, heterogénea e integral.

Por lo anterior, la actual visión de educación inclusiva implica la reflexión sobre los propios valores, actitudes, prácticas y prejuicios que pueden ser barreras que dificultan el derecho de los estudiantes diversos a tener oportunidades de educación y desarrollo, con ello, seguir buscando alternativas y crear mejores formas de asegurar la permanencia de los mismos en el contexto educativo y social, innovando prácticas, acciones y actitudes del docente y de la escuela.

De acuerdo con lo resultados en las entrevistas frente a la búsqueda por los saberes y experiencias de los docentes que participan de la investigación, acerca de los lineamientos, como el Decreto 1421 y otros, se encontró que, la política de inclusión no ha sido clara para los profesores, pues consideran que el Decreto 1421 se relaciona con facilitar la educación de todos los niños con discapacidad ampliando el ingreso en la cobertura educativa de las escuelas regulares para reducir el presupuesto a la educación especial.

De lo anterior, se puede deducir que, en el pensamiento de varios docentes está la idea de que el Estado toma decisiones sobre la Educación en función de resolver asuntos económicos, más no de derechos o del fortalecimiento en el desarrollo de los educandos. Así, se evidencia que los fundamentos y objetivos de la política de inclusión, no han sido lo suficientemente socializados y debatidos con la comunidad educativa de manera que haya concordancia entre las Secretarías, Ministerio y colegios.

Por este motivo, se considera apropiado que la comunidad educativa de los colegios distritales logren tener un mayor conocimiento de las intenciones y propósitos de los lineamientos implementados por el MEN y la SED frente al desarrollo de la Educación Inclusiva, así, como también sus propuestas en las prácticas formativas que sirven de apoyo y de respuesta a las necesidades de los estudiantes en sus procesos de enseñanza-aprendizaje, a fin de promover un enfoque integral de la educación y la reflexión entre docentes y estudiantes sobre el proceso educativo, evaluativo e inclusivo.

8.2. Mirada social de la Discapacidad Intelectual.

Las conceptualizaciones y sentidos dados a la actual Discapacidad Intelectual tienen distinta connotación desde dos perspectivas que la comprenden. Al ser la discapacidad primero un asunto del campo de la medicina las primeras comprensiones se dan con el Modelo Médico-individual, que por cuestionamientos ante las limitaciones que generaba a la libertad de estas personas, nace la creación de nuevos sentidos con el Modelo Social de la Discapacidad.

Esto pudo evidenciarse durante el ejercicio investigativo en las respuestas de los docentes participantes, al afirmar que la Discapacidad Intelectual es entendida más como una deficiencia cognitiva del sujeto que dificulta su aprendizaje, por lo cual, el valor del esfuerzo del estudiante con DI, se ve afectado al ser comparado con el rendimiento académico de sus compañeros, evitando un reconocimiento real según sus capacidades y posibilidades. Dicha situación la destacan los docentes de apoyo, quienes evidencian prácticas tradicionales de evaluación por parte de los docentes a la hora de asignar un valor numérico y por ende la promoción del nivel académico.

En este sentido, se puede vislumbrar que, la visión del docente de aula concuerda o se ve afectada por el modelo médico-individual, que presenta la discapacidad intelectual como el Retraso mental o deficiencia cognitiva, términos predecesores, que se caracterizan principalmente por concebirse como un problema de salud de la persona al tener un déficit del coeficiente intelectual

(CI), justificado por pruebas o tests de inteligencia, por lo tanto, su destino en la sociedad es ser paciente para rehabilitarse y reeducarse en establecimientos especiales como forma de integración social. Tal es la dimensión del discurso en este modelo, que no da lugar a ser cuestionado por el paciente, pues desde este modelo no se explica, ni justifica, ni dialoga con el paciente su condición, sólo da indicaciones de lo que se debe hacer por su bien, para rehabilitación.

Ante dicha perspectiva, aparecen los cuestionamientos que hacen surgir el Modelo Social de la Discapacidad, cuya lógica, en oposición a esas ideas del modelo Médico, es resignificar la comprensión del retraso mental como una condición cuyo impedimento se debe no solo a la persona, sino a las barreras sociales, recuperando así su lugar como sujeto de la sociedad, un ciudadano civil con derechos como todos, y no un eterno paciente a ser rehabilitado. Frente a esto, según lo hallado, se encuentran consideraciones por parte de algunos docentes de apoyo, al identificar dificultades sociales y de convivenciales entre las relaciones que se entretienen de los estudiantes regulares y los estudiantes de inclusión. A su vez, también se encuentra resistencia en la transformación de prácticas educativas por parte de algunos docentes, al considerar el trabajo con el estudiante de inclusión como ajeno a su práctica profesional y como una carga extra de trabajo, lo que dificulta un ejercicio concienzudo de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de evaluación, frente a las posibilidades del estudiante de inclusión, y en este caso específicamente al hablar del estudiante con DI.

Es así como, un cambio en las consideraciones y concepciones tanto de la inclusión como del estudiante con DI, pueden construir una postura de la discapacidad, en la comprensión de formar sujetos más activos, vistos desde las creencias de que pueden alcanzar una vida desde su deseo, sus decisiones, que pueden desarrollar capacidades, lograr autonomía, de alcanzar logros, ser reconocidos desde su diversidad y hacerlos partícipes de los diferentes ámbitos sociales, cuando cuenta con los apoyos necesarios que disminuyen las barreras sociales que dificultan su funcionalidad, a fin de balancear y equilibrar cargas.

Así, la discapacidad ya no es un asunto exclusivo de la medicina y la psiquiatría, sino, de la sociedad, y tampoco es un problema de salud, sino, una particularidad en la diversidad de la humanidad. Igualmente, en la indagación con los docentes de aula, se puede evidenciar que, tanto estos como los docentes de apoyo, conciben que el estudiante con DI requiere de sustentos que le permitan llevar mejores procesos educativos y formativos, situación que se ve afectada por la falta de conocimiento, preparación y apoyos por parte de las entidades gubernamentales, que no

consideran las particularidades, situaciones y dinámicas del aula regular, cuando se ha de enseñar a estudiantes regulares e inclusivos, en un mismo grupo de más 40 estudiantes, además de los problemas convivenciales.

Igualmente, de acuerdo con los resultados en las entrevistas a los docentes de aula, al respecto de la definición de la discapacidad intelectual se encuentra que, la mayoría de los docentes asumen que se trata de una deficiencia cognitiva del estudiante que dificulta su aprendizaje y adaptación en comunidad, o como un déficit del coeficiente intelectual de la persona que imposibilita su aprendizaje escolar, y otros pocos señalan que es una limitación del funcionamiento intelectual y adaptativo del estudiante en relación con la adaptación a su entorno. Así las cosas, se puede decir, que el discurso predominante en las escuelas distritales y en el pensamiento de los profesores es el modelo médico individual, al entender a estos estudiantes como sujetos que tienen la dificultad en su coeficiente intelectual, o como deficiencia y no como diversidad y como cambio social.

Lo contrario sucede con los docentes de apoyo y orientadores, quienes, sí pueden advertir una responsabilidad de la sociedad sobre la manera de entender a estos estudiantes, pues consideran no estar de acuerdo con comprensiones de deficiencia o, incluso de discapacidad, por lo cual usan otros términos menos peyorativos como Necesidades Educativas Transitorias o Permanentes, de manera que haya otras comprensiones.

Por lo anterior, se ve la importancia de la reflexión en la comunidad académica, incluso en estudiantes y padres de familia, sobre las concepciones que se tienen de la discapacidad intelectual, pues a partir de ello se producen sujetos que pueden llevarse a que sean dependientes, minusválidos y una sociedad que no los reconozca ni se ajuste a ellos, o, lograr que sean autónomos, independientes y una sociedad más integral y que reconozca la diversidad humana.

Es así como, se propone un cambio de perspectiva por parte del docente de aula frente al reconocimiento, concepción y noción que posee acerca de la educación inclusiva y la discapacidad intelectual, ello al comprender que la educación inclusiva es un proceso que requiere de tiempo para transformar las escuelas, por lo cual se pueden formular acciones reflexivas que permitan resolver poco a poco las barreras más urgentes como el cambio de actitud frente a la enseñanza de estudiantes inclusivos, y cambios en la práctica pedagógica que le sea posible al docente en la

realidad del aula regular, y fundamental el apoyo desde las Secretarías de Educación y localidades, para todos los niños que tengan educación inclusiva.

Es así como, el pensamiento psicoanalítico brinda otra manera de entender la DI, y también de abordarla, ampliando las posibilidades para superar la visión del modelo médico individual en las escuelas, para acoger las actuales comprensiones con el modelo social de la discapacidad, o incluso, otras visiones alternas que pudieran ofrecer las distintas corrientes de conocimiento que transforme la perspectiva reducida y limitada de un sujeto deficiente.

8.3 De la Evaluación cuantitativa a la Evaluación Formativa para el marco de la inclusión

Las conceptualizaciones de la evaluación transcurren en ser concebida como un instrumento de medición en donde predomina la valoración cuantitativa, de medición o calificación y no en ser una herramienta valiosa para la formación de los sujetos. No obstante, se ha de tener en cuenta el apoyo y complementariedad de ambos enfoques.

Por lo tanto, desde el enfoque tradicional, la evaluación se entiende como un test y prueba estandarizada que promueve la preocupación por la medición a fin de obtener buenos resultados en las pruebas Estatales, y para rendir cuentas que permitan destinar recursos económicos a los mejores programas curriculares, generando la competencia entre escuelas y el afán por la eficiencia, pasando por alto las diversas situaciones en la cotidianidad y realidad de las escuelas en factores como lo socioeconómico, la cultura, la particularidad del estudiante, entre otros, y, minimizando la importancia de la función pedagógica en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Aquí, el estudiante, el docente y las escuelas son sujetos de pruebas para medir sus conocimientos y competir con los otros, a fin de recibir reconocimiento, la pedagogía sirve a la preparación de los estudiantes para los exámenes y pruebas, que para su formación como sujetos integrales y políticos. La relación estudiante y docente es inactiva, el docente proporciona la información para que el estudiante la aprenda, en relación a memorice, para los exámenes. Por lo tanto, se trata de que la escuela cree objetivos para mejorar su competencia en las pruebas estatales, y la evaluación sirva para saber si se cumplieron o no.

En el curso de la investigación, las docentes de apoyo afirman que a varios docentes se les dificulta atender de manera particular a los estudiantes inclusivos, por tanto, una valoración de su desempeño solo se realiza en comparación con el rendimiento del grupo, pues no tiene tiempo de

revisar si el estudiante está comprendiendo el tema, y los estudiantes muchas veces no comunican al profesor sus dudas. Esta situación, evidentemente afecta la valoración al estudiante incluso pues su desempeño está constantemente valorado con una nota básica o regular.

Es así como, desde el enfoque alternativo, que conciben un mayor valor a la valoración cualitativa sobre la cuantitativa, reconoce la diferencia de las escuelas, de los sujetos, y reconoce el papel de la pedagogía en la formación de los sujetos, como principal motor para el desarrollo y beneficio de las personas y de las sociedades. Aquí, el estudiante es más reflexivo y participativo de su proceso de aprendizaje, y la relación con el docente es más interactiva, y el aprendizaje se dimensiona al aporte de la formación en los sujetos, que, a la competencia para recibir recompensas económicas, o de reconocimiento social sobre otros estudiantes o escuelas.

En lo señalado por los docentes participantes, afirman que un propósito de la educación es acompañar al estudiante y promover el desarrollo integral de sus capacidades de acuerdo a sus particularidades para que participe más en la vida escolar y social.

Por lo tanto, las escuelas pueden crear objetivos que atiendan las características de la misma y situaciones de los estudiantes para el desarrollo de sujetos sociales, con cualidades que sirvan a la sociedad, críticos, políticos, y que conlleven a ser aspectos que tengan valor en las pruebas estatales, y sirvan al propósito de obtener mejores puntuaciones, haciendo uso de la evaluación como un acompañamiento y seguimiento de los propósitos del aprendizaje de los estudiantes, a fin de movilizar acciones y estrategia durante el proceso, y no al final, para que se fortalezcan los procesos de enseñanza aprendizaje.

De esta manera, entre las diversas propuestas de evaluación con enfoque cualitativo se presenta aquí la Evaluación Formativa que se dirige a corregir las dificultades que se presentan *In situ* en los procesos de enseñanza y aprendizaje, esto con el fin de favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje no solo de estudiantes regulares sino de estudiantes con DI, permitiendo una transformación en los métodos de valoración que apoyen mejores resultados de aprendizaje en dicha población. Esta visión comprendida, es un proceso sistemático para evidenciar constantemente lo que está sucediendo en el aprendizaje, para retroalimentar y transformar, para alcanzar una autorreflexión sobre los procesos, considerando la adquisición y modos de razonar de los estudiantes para ayudarlos a progresar, implica que tanto a docentes como estudiantes construyan nuevos conocimientos.

Es así como, este modelo logra mejorar la realización y el desempeño escolar que otras intervenciones de enseñanza, pues su función y propósito es contribuir a la mejora del aprendizaje, a regular los procesos de enseñanza y aprendizajes para adecuar las acciones y apoyos necesarios hacia las necesidades de los estudiantes, influir positivamente en el proceso usando los mecanismos del qué y el cómo se aprende para guiarse, para corregir el proceso y actuaciones, siendo el maestro el primero en concientizarse y corregirse; a favorecer la mejora de la integración de saberes que adquiere el estudiante bajo una contextualización significativa; se trata de formar a la persona, el proceso, los materiales o programas, para un buen funcionamiento que permita alcanzar los aprendizajes propuestos.

Este modelo, busca también formar conciencia del estudiante sobre sus capacidades de aprendizaje y cómo fortalecerlas, hace uso de estrategias y recursos como la autoevaluación, la coevaluación, la retroalimentación y la participación activa del estudiante, separando la importancia de los resultados, sin dejar de lado la asignación de una valoración numérica para dar una calificación al proceso. Situación que puede favorecer la construcción del sujeto con DI, desde un desarrollo favorable de su autoestima, autorreflexión y por ende participación en su contexto y sociedad.

Para ello, el docente se vuelve guía, formador que dirige al éxito en el proceso educativo, en la premisa de que toda acción del docente tiene un grado formativo; a su vez, el estudiante es un sujeto activo de su propio aprendizaje, que trabaja en conjunto con el docente para alcanzar el objetivo propuesto, se vuelve más independiente y con mayores recursos para aplicarlos en su vida.

Así las cosas, la evaluación formativa se considera la propuesta más oportuna de este trabajo investigativo, cuya población de estudio son directamente los docentes de aula e indirectamente a los de apoyo y orientadores, que se involucran en la enseñanza a estudiantes con discapacidad intelectual en el contexto de la Educación Inclusiva, la cual, ha generado la emergencia de investigar y hacer cambios al proceso educativo, que implica atravesar por las ideologías y prácticas educativas ya instauradas por la tradición, y buscar allí cambios paulatinos que ayuden al docente a ejercer su práctica de manera exitosa y posible.

De acuerdo, con las respuestas de los docentes de aula se aprecia, frente a la definición y objetivos de la evaluación escolar, se encuentra que la mayoría de profesores conciben que la evaluación es un diagnóstico y seguimiento al proceso de aprendizaje de los estudiantes, que

favorece la retroalimentación y su autoevaluación para el logro y promoción final, definición que se asocia a la evaluación formativa.

Otros pocos reconocen que es una revisión del avance periódico de los estudiantes para asignar calificación. De ello, se puede decir que en el pensamiento de los docentes la intención de la evaluación se dirige a fortalecer el proceso de aprendizaje de los estudiantes, en la búsqueda de lograr que desarrollen capacidades.

Sin embargo, desde la mirada de las docentes de apoyo que acompañan el proceso educativo de los estudiantes con discapacidad intelectual, señalan que aún se pueden advertir acciones de los profesores de medir a los estudiantes por igual, sin una distinción clara de lo que valoran, predomina la calificación numérica que la cualitativa, y evitan adecuar las prácticas educativas calificando un promedio básico de 3, para su promoción, esto, debido al desconocimiento de cómo enseñar y saber qué se les puede exigir a los estudiantes inclusivos, y como no generar situaciones sentidas como injusta con sus compañeros regulares.

8.4. Recomendaciones a las instituciones educativas participantes de la investigación

En este apartado, se presentan una serie de recomendaciones para los docentes de aula, que desarrollan su práctica educativa a estudiantes con discapacidad intelectual en el marco de la educación inclusiva, en el Colegio Colombia Viva y Colegio Enrique Olaya Herrera, con relación a las categorías implementadas en el ejercicio investigativo.

Así también, para los directores, docentes de apoyo, orientadores y en general a la comunidad educativa, para promover la evaluación formativa en estudiantes y profesores como recurso para responder a la diversidad de los estudiantes fortaleciendo los procesos educativos, el papel del profesor y la participación activa de los estudiantes.

Las recomendaciones expuestas, nacen a partir de los resultados que arrojan las entrevistas realizadas a los docentes de aula, docentes de apoyo y orientadores, a fin de buscar fortalecer la práctica evaluativa al interior de las instituciones educativas, que permitirán también mejores prácticas educativas y mejor respuesta de los estudiantes.

A partir de las miradas, y algunas limitaciones, que poseen los docentes de aula en relación con los lineamientos planteados por el MEN y la SED acerca de la educación inclusiva, se deja a consideración, la posibilidad de que las disposiciones que plantean para la educación inclusiva,

podrían ser un apoyo y/o referente teórico para el trabajo práctico y evaluativo de los docentes de aula, resaltando que, dentro de los lineamientos curriculares establecidos, se enuncie el uso de la evaluación formativa para la educación inclusiva, como herramienta que facilite una medición desde el análisis cuantitativo y cualitativo de los procesos que se desarrollan con los estudiantes inclusivos en todas las áreas académicas.

De esta manera, se sugiere un acercamiento y socialización con la comunidad educativa de las instituciones, al conocimiento de estos lineamientos, al igual que, al enfoque curricular que poseen las instituciones (Colombia Viva y EOH) que permita asociar los elementos que allí se enuncian, a la práctica educativa y de evaluación de los profesores, logrando que las consideraciones para los estudiantes con discapacidad intelectual u otra diversidad, puedan orientar y apoyar también los objetivos que se buscan en el aula de clase.

Se trata, de relacionar los objetivos del MEN y de la SED con el PEI de las instituciones educativas y las prácticas de los docentes, a los procesos formativos que se dan en el aula, a manera de comprender los mecanismos de evaluación que se dan en las instituciones educativas, en función de un bien común: mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes y responder a las necesidades particulares de los mismos y de las instituciones educativas. Se aconseja la práctica de la evaluación formativa, como herramienta que permite recoger información útil para el análisis y reflexión de los estudiantes inclusivos y también de las estrategias metodológicas y didácticas más apropiadas para la enseñanza de dichos estudiantes.

Se busca generar la reflexión y conciencia frente al quehacer de los profesores en su ejercicio pedagógico, en su papel formador, que le permita interrogar las dinámicas educativas a favor del fortalecimiento en el desarrollo de los estudiantes y la escuela inclusiva.

Por este motivo, se considera favorable fortalecer la formación a los docentes de aula sobre la educación inclusiva, la discapacidad intelectual y la evaluación formativa, con el fin de que brinde a los docentes los conocimientos necesarios que les ayude a soportar la práctica educativa, a desenvolverse más tranquilamente y con mayor seguridad en la diversidad de condiciones de sus estudiantes, a afirmar su sentido y papel formador, a cuestionar sus propias ideologías, a construir nuevos conocimientos, a recuperar esa vocación propia del docente al querer enseñar, más que a la preocupación por medir y entrenar a sus estudiantes para las pruebas. Se trata de una transformación cultural en el aula a partir de las reflexiones para mejorar los procesos educativos

de sus estudiantes, lo que conlleva un éxito académico y evidencias de logros alcanzados por los estudiantes y el grupo, resultados verdaderos ante la seguridad del docente de saber lo que se hace.

Con relación a la Discapacidad Intelectual (DI), se considera que la actual visión social de la discapacidad aportaría beneficiosamente en la relación y abordaje entre docentes y estudiantes inclusivos, al superar las visiones pasadas en donde el sujeto con DI u otra condición, debía ser aislado de la escuela regular para institucionalizarse en escuelas especiales. La actual visión, es una ideología progresista que promueve la participación de las minorías excluidas y la formación de sociedades más integrales y equitativas. Por lo cual, resulta valioso que se brinde estos conocimientos a los docentes y comunidad educativa, para un mejor manejo del ejercicio, relación y expectativa de los docentes frente a los estudiantes y sus particularidades.

De igual forma, es importante resaltar el papel del docente como guía y formador para los estudiantes inclusivos, que permita construir una relación con sus estudiantes más interactiva para que se cree una mayor apropiación del estudiante sobre su propio proceso educativo, y un mayor conocimiento del docente sobre lo que sucede durante el proceso para intervenir y mejorar la conducción del mismo hacia el logro de aprendizajes, realizando acciones subjetivantes que forme a sujetos más autónomos, reflexivos, críticos y políticos.

Por lo anterior, se hace un llamado a la comunidad de docentes a reflexionar sobre su labor pedagógica, sus principios rectores, no solo para enseñar contenidos a los estudiantes, sino para formar personas que requieren orientación para desarrollar y potenciar capacidades.

8.5. Recomendaciones a la SED y MEN

A partir de los resultados encontrados en las entrevistas realizadas a los docentes de aula, docentes de apoyo y orientadores, y con el propósito de fortalecer la educación inclusiva y la práctica del profesor en la misma, se propone considerar la implementación investigaciones, programas, acciones y material de apoyo, para la formación docente, la socialización y el debate con la comunidad académica, para abordar de mejor manera la educación inclusiva, teniendo en cuenta las características que distinguen a cada institución educativa y las posibilidades que tienen de brindar una educación con calidad a las diversas condiciones de los estudiantes inclusivos.

En ese sentido, es importante dotar a los colegios con un mayor número de profesionales, asegurando que los todos los colegios cuenten con el personal necesario para acompañar la labor

del docente de aula, en beneficio de garantizar una buena educación a los estudiantes, de fortalecer la cultura inclusiva en las escuelas, y de potenciar el desempeño académico, cuando se dan los apoyos necesarios que sugieren las distintas organizaciones y autores de la educación inclusiva.

Finalmente, se sugiere repensar el sistema educativo regular, que afecta directa e indirectamente sobre la práctica de los docentes y al proceso educativo de los estudiantes inclusivos, especialmente, la generación y creación de tensión en el ejercicio de la educación inclusiva, pues aunque se ha avanzado en los lineamientos que garantizan la inclusión, aún permanecen en las escuelas dinámicas de integración en donde los estudiantes con discapacidad son evaluados de la misma manera, con los mismo métodos, que los estudiantes regulares. En este sentido, los cambios hacia la educación inclusiva y al pensamiento del docente, requiere en conjunto modificaciones al sistema educativo como sugieren los académicos referentes en los temas de inclusión.

Hasta aquí, y de acuerdo con lo hallado, el propósito de esta investigación se enfoca en proponer la construir escuelas y sociedades más integradas, diversas y equitativas, que permitan rescatar la visión del ser humano no como sujeto de inclusión sino un sujeto integral.

Referencias

- Aguilar, G. (2004). Del exterminio a la educación inclusiva: Una visión desde la discapacidad. (V Congreso Educativo Internacional: De la educación tradicional a la educación inclusiva). *Universidad Interamericana. Costa Rica*. Recuperado de https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=http%3A%2F%2Fwww.inclusioneducativa.org%2Fcontent%2Fdocuments%2FPROCESO_HISTORICO.doc&wdOrigin=BROWSELINK
- Aguilar, C., & Lima, M. (2009). ¿Qué son y para qué sirven las políticas públicas? *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. septiembre 2009. Recuperado de www.eumed.net/rev/cccss/05/aalf.htm
- Ainscow, M. (2003). Desarrollo de Sistemas educativo Inclusivos. *San Sebastián 2003*. Recuperado de https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/FDO6565/mel_ainscow.pdf
- Albán, J., & Naranjo, T. (2020). Inclusión educativa de estudiantes con discapacidad intelectual: un reto pedagógico para la educación formal. *593 Digital Publisher CEIT, 5(4)*, 56-68. Recuperado de <https://doi.org/10.33386/593dp.2020.4.217>
- American Psychiatric Association-APA. (1994). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4a. ed). Washington, DC. Recuperado de <https://www.eafit.edu.co/ninos/reddelaspreguntas/Documents/dsm-iv-manual-diagnostico-estadistico-trastornos-mentales.pdf>
- _____. (2014). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (5ª ed.). Ed. Arlington, VA, Asociación Americana de psiquiatría. Documento recuperado de <https://www.bibliopsi.org/docs/guia/DSM%20V.pdf>
- Anijovich, R. [Comp.] (2010). La evaluación Significativa. (pp. 44-45). *Buenos Aires: Paidós*.
- Arancibia, J. (2015). La estandarización de la evaluación Las pruebas nacionales e internacionales ¿medición o evaluación? *Noruega. Internacional de la Educación para América Latina*.
- Arriaga, M. (2015). El diagnóstico educativo, una importante herramienta para elevar la calidad de la educación en manos de los docentes. *Revista Atenas. Vol. 3, No. 31. Pp. 63-74. Cuba*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4780/478047207007.pdf>
- Baquero, G. C. (2019). La autoevaluación escolar en el área de educación física: posibilidades desde la evaluación autocrítica y autorreflexiva. [Tesis Magister, Universidad Pedagógica Nacional].
- Barton, L. (2011). La investigación en la educación inclusiva y la difusión de la investigación sobre discapacidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 25, núm. 1, abril, 2011, pp. 63-76*. España. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419147004.pdf>

- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. *OEI-FUHEM. España*.
- Bruno, P. (1986). Al margen. Sobre la debilidad mental. *Ed. Pliegos. Revue du Champ freudien, n. 37, abril-jun 1986. Pp. 38-65*. Recuperado de <file:///C:/Users/Ana/Downloads/PIERRE%20BRUNO-Sobre%20la%20debilidad%20mental.pdf>
- Camargo, A. (2018). Breve reseña histórica de la inclusión en Colombia. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad. V. 4, No. 4. Pp. 181-187*.
- Carlino, F. (1999). La evaluación educacional. Historia, problemas y propuestas. *Buenos Aires, Argentina: Aique*
- Carrión, M. y Santos, O. (2019). Inclusión educativa de las personas con necesidades educativas especiales permanentes. *Universidad Técnica de Machala. Conrado, 15(68), 195-202. Epub 02 de septiembre de 2019*. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000300195#:~:text=Las%20NEE%20pueden%20ser%20permanentes,del%20desarrollo%20o%20retos%20m%C3%BAltiples
- Casanova, M. (s.f). Evaluación: Concepto, tipología y objetivos. *En M. Casanova, La evaluación educativa. México:Muralla*. Recuperado de https://cursa.ihmc.us/rid=1303160302515_965178929_26374/EvaluacionConceptoTipologia_Y_Objeto.pdf
- Colegio Enrique Olaya Herrera, (s.f). Recuperado de [https://colegioenriqueolayaherrera.edupage.org/a/resea-historica#:~:text=En%201980%20inici%C3%B3%20labores%20el,del%20Fondo%20Educativo%20Regional%20\(F.E.R.\)](https://colegioenriqueolayaherrera.edupage.org/a/resea-historica#:~:text=En%201980%20inici%C3%B3%20labores%20el,del%20Fondo%20Educativo%20Regional%20(F.E.R.))
- Colegio Enrique Olaya Herrera, (2021). Proyecto Educativo Institucional. Recuperado de <https://docs.google.com/document/d/1sDZl76RiheDjyQXa2z8pby1lcEB-fqPualpJu4XeJew/edit#>
- Comas, A. (2009). Tendencias curriculares en la postmodernidad. Barcelona, España. *Revista Praxis. Vol. 5, nº. 1, 2009, pp. 48-62*. Recuperado de <https://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/praxis/article/view/91/84>
- Congreso de la República de Colombia (2009). Ley 1346. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. *Diario oficial No. 47.427*.

- _____. (2013). Ley Estatutaria 1618. Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. *Diario Oficial No. 48.717. Bogotá.*
- Constitución Política Colombiana (1991). Asamblea Nacional Constituyente. *Bogotá, Colombia, 6 de Julio de 1991.* Recuperado de <https://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Colombia/colombia91.pdf>
- Contreras, J. (1997). La autonomía del profesorado. *España: Morata.*
- Contino, A. (2013). Discapacidad Mental y Debilidad Mental. Aportes desde el psicoanálisis. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología. 6(1):33-40, junio.* Recuperado de [file:///C:/Users/Ana/Downloads/Dialnet-DiscapacidadMentalYDebilidadMentalAportesDesdeEIPs-4905181%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Ana/Downloads/Dialnet-DiscapacidadMentalYDebilidadMentalAportesDesdeEIPs-4905181%20(2).pdf)
- Correa, L., y Castro, M., (2016). Discapacidad e inclusión social en Colombia. Informe alternativo de la Fundación Saldarriaga Concha al Comité de Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad. Ed. *Fundación Saldarriaga Concha. Bogotá D.C., Colombia. 162p.* Recuperado de https://www.saldarriagaconcha.org/wp-content/uploads/2019/01/pcd_discapacidad_inclusion_social.pdf
- Cordié, A. (2003). Los retrasados no existen; psicoanálisis de niños con fracaso escolar. Ed. *Nueva Visión. Buenos Aires.*
- Cuesta, J., de la Fuente, R., y Ortega, T. (2019). Discapacidad intelectual: una interpretación en el marco del modelo social de la discapacidad. *ALAS.* Documento recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/5886/588662103007/html/>
- Chadwick, C. y Rivera, N. (1991). Evaluación formativa para el docente. Barcelona, España. *Paidós.* Recuperado de https://convivenciajt.weebly.com/uploads/2/6/7/3/26732425/chadwick_rivera_1991_cap_2._concepto_e_importancia_de_la_evaluacin_y_la_evaluacin_formativa.pdf
- De Alba, A., Díaz Barriga, A. y Viesca, M. (1984). Evaluación: Análisis de una noción. *Revista Mexicana de Sociología, Instituto de investigación Social, UNAM. V. XLVI. No. 1.* Recuperado de <https://es.calameo.com/read/005609770f770ae432ef4>
- De la Garza, E. (2004). La Evaluación Educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa. vol. IX, núm. 23, octubre-diciembre, 2004, pp. 807-816.* Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14002302.pdf>
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. *Santillana Ediciones UNESCO. Madrid*

- Díaz Barriga, A. (1987). "Problemas y retos del campo de la evaluación educativa". *Revista Perfiles Educativos*, n.º. 37, pp. 3-15. Distrito Federal, México.
- Díaz Borbón, R. (2004). Políticas Educativas y Evaluación en la Era Neoliberal. *Opciones Pedagógicas* (29 y 30). Pp. 27-65.
- Díaz, Bravo y Sierra. (2020). Educación inclusiva en contexto: reflexiones sobre la implementación del Decreto 1421 del 2017. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. Vol. 22. No. 34. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-72382020000100265#fn90.
- Díez, E. (2006) Evaluación de la cultura institucional en educación un enfoque cualitativo teórico-práctico. *Santiago de Chile: Arrayán*
- Duarte, J., Bos, M. y Moreno, J. (2012). Calidad, Igualdad y Equidad en la Educación Colombiana. Análisis de la prueba SABER 2009. *Banco Interamericano de Desarrollo*.
- Echeita, G. & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, n.º 12 (2011), págs. 26-46. Recuperado de https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18038/23_La%20educacion%20inclusiva%20como%20derecho.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Eisner, E. (1998). El ojo ilustrado Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa. *Barcelona, España: Paidós*. Recuperado de <https://teoriasocialenclaveeducativa.files.wordpress.com/2018/09/el-ojo-ilustrado-elliott-eisner.pdf>
- Escobar, L. (Noviembre de 2014). ¿Políticas públicas? ¿O..., el endoso de las ilusiones de los más a las ambiciones de los menos? *Educación y Cultura* (106), 8-14.
- Escudero, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *RELIEVE*; v.9, n.1, p. 11-43. http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm
- Fernández, A. (2014). Evaluando la evaluación de los aprendizajes. *San Salvador: UFG Editores*. Recuperado de <https://ri.ufg.edu.sv/jspui/bitstream/11592/9611/1/Evaluando%20la%20Evaluaci%C3%B3n%20de%20los%20Aprendizajes.pdf>

- Figuerola, L., Ospina, M. y Tuberquia, J. (2019). Prácticas Pedagógicas inclusivas desde el Diseño Universal de Aprendizaje y Plan Individual de Ajuste Razonable. *Revista Uniminuto*. Recuperado de file:///C:/Users/Ana/Downloads/ojsadmin-articulo-1.pdf
- Forero, D. & Saavedra, V. (2019). Los 10 pasos para hacer de Colombia la mejor educada de América Latina. *Fedesarrollo*, 390 p. *Premio a la Investigación en Políticas Públicas - Luis Carlos Sarmiento Angulo 2018*. Bogotá
- García, I. (2005). Concepto actual de discapacidad intelectual. *Intervención Psicosocial*, 14 (3), 255-276. [fecha de Consulta 13 de Abril de 2022]. ISSN: 1132-0559. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179817547002>
- Gimeno Sacristán, j. (Comp.), (2009). Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo? *Madrid, Morata*.
- González, M. (2000). La escuela inclusiva en respuesta a todo el alumnado. *Revista de Estudios e Experiencias Educativas*. Pp.179-186. Recuperado de https://dspace.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/646/pg_179-186_adaxe16.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Guevara, R. (2017). La calidad, las competencias y las pruebas estandarizadas: una mirada desde los organismos internacionales. *Revista Educación y Ciudad N°33*, pp. 159-170. Recuperado de <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/1658/1632>
- Hernández, J. (2010). Ideología, educación y políticas educativas. *Revista española de pedagogía*. Recuperado de file:///C:/Users/Ana/Downloads/Dialnet-IdeologiaEducacionYPoliticasEducativas-3099488%20(2).pdf
- Hernández, R., Fernández, C., & Bautista, M. d. (2014). Metodología de la investigación. *México D.F.: McGraw Hill*. Recuperado de <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- IED Colombia Viva. (2017). *Proyecto Educativo Institucional*. Recuperado de <https://www.redacademica.edu.co/sites/default/files/2021-11/PEI%202017-Versi%C3%B3n-Publicable-Junio%204.pdf>
- IED Colombia Viva. (2020). *Proyecto Educativo Institucional 2020 - 2025*. Bogotá D. C.
- Instituto Nacional de Ciegos-INCI. (2019). El INCI y el Decreto 1421 en el país. *Revista INCIDigital*. No. 90. Recuperado de <https://www.inci.gov.co/blog/el-inciy-el-decreto-1421-en-el-pais>

- _____. (2018). Según el DANE, el 7,2% de los colombianos tiene alguna discapacidad. *Blog INCI. No. 193*. Noviembre. <https://www.inci.gov.co/blog/segun-el-dane-el-72-de-los-colombianos-tiene-alguna-discapacidad>
- Jerusalinsky, A. (2000). *Psicoanálisis en problemas del desarrollo infantil. Una clínica transdisciplinar. Ed. Nueva Visión. Buenos Aires, Argentina.*
- Lacan, J. (1972). "Clase del 15 de marzo de 1972". *En Seminario de Jacques Lacan. Libro 19: "... o peor". Inédito.*
- _____. (1987). *El seminario de Jacques Lacan. Libro 11. Los cuatro conceptos fundamentales del Psicoanálisis. 1964. Buenos Aires: Paidós.*
- _____. (2006). *Mi enseñanza. 1era Ed. Paidós. México.* Recuperado de <https://teorias2centro.files.wordpress.com/2020/03/20.-lacan-j.-mi-enseñanza.pdf>
- Lahera, E. (2002). *Introducción a las Políticas Públicas. Fondo de Cultura Económica. Santiago de Chile*
- López, A. Virgüez, A. Silva C. y Sarmiento, J. (2017). Desigualdad de oportunidades en el sistema de educación pública en Bogotá, Colombia. *Lecturas de Economía. No. 87. Pp. 163-190. Medellín.* Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/le/n87/0120-2596-le-87-00165.pdf>
- Malaver, G. (2018). *La evaluación docente: concepciones e implicaciones en la cualificación profesional". Revista Educación y cultura. Número 124, pp. 21-27.*
- Mannoni, M. (1964). *El niño retardado y su madre. Buenos Aires, 1992: PAIDOS.*
- Martínez, M. (2002). *Comportamiento Humano. Nuevos Métodos de investigación. 2da edición. Ed. Trillas. México.*
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa. México: Editorial Trillas. S. A. de C. V.*
- Martínez, P. (2006). *El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. Pensamiento & Gestión. No. 20. pp165-193.* Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional -MEN. (1993). *Ley 60. Por la cual se dictan normas orgánicas sobre la distribución de competencias de conformidad con los artículos 151 y 288 de la Constitución Política y se distribuyen recursos según los artículos 356 y 357 de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones. Bogotá.* Recuperado de <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1789477>

- _____. (1994). Ley 115. Por la cual se expide la ley general de educación. *Bogotá*. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- _____. (2005). Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables. Bogotá. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-90668_archivo_pdf.pdf
- _____. (2013). Lineamiento Políticas de educación superior inclusiva. Bogotá. Recuperado de <http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/Lineamientos.pdf>
- _____. (2016). Sistemas de Información. Recuperado el 12 de julio de 2017, de Ministerio de Educación Nacional: <http://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-168883.html>
- _____. (2017). Decreto 1421. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-381928.html?_noredirect=1
- _____. (2017). Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Bogotá. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-360293_foto_portada.pdf
- _____. (2020). Orientaciones para el reporte de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en el Sistema Integrado de Matricula (SIMAT). Recuperado de https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2020-12/Documento%20SIMAT%20accesible.pdf
- Miranda, G. (2006). Hacia una visión hermenéutica crítica de la política educativa. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, vol. 1, núm. 115, 13-34.
- Monje, C. A. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Neiva: *Universidad Surcolombiana*. Recuperado de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Moreno, T. (2016). Evaluación del Aprendizaje y para el Aprendizaje Reinventar la evaluación en el aula. *Ciudad de México, México. Universidad Autónoma Metropolitana*.
- Moriña, A. (2004). Teoría y práctica de la educación inclusiva. *Ed. Aljibe. Málaga*.
- Munévar, D. (2017). Análisis de la política educativa colombiana desde la teoría del constructivismo estructuralista. *Diversidad, Innovación y Política Educativa*, 6(2), 67-80.

- Niño, L. (1996). La Evaluación: ¿Instrumento de Poder o Acción Cultural? *En revista Pedagogía y Saberes* Nº. 8. Bogotá D.C.: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/6202/5154>
- _____. (2006). El sujeto en la evaluación educativa en la sociedad globalizada. *Revista Opciones Pedagógicas*. Pp. 39-53. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá
- _____. (2013). Currículo y Evaluación críticos: Pedagogía para la autonomía y la democracia. *Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional CIUP*.
- Niño, L., Tamayo, A., Díaz, J. y Gama, A. (2014). Estándares y Evaluación: ¿medición o formación? Bogotá, Colombia: *Universidad Pedagógica Nacional CIUP*.
- _____. (2016). Competencias y currículo: problemáticas y tensiones en la escuela. Bogotá, Colombia. *Universidad Pedagógica Nacional*.
- O'Hanlon, C. (2009). Inclusión educacional como investigación-acción. Un discurso interpretativo. *Ed. Magisterio*.
- Organización de Naciones Unidas-ONU (2015). Declaración Universal de Derechos Humanos. *Edición Ilustrada*. Recuperado de https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2019). Trastornos mentales. (8 de junio de 2022). Recuperado de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-disorders>
- Organización Mundial de la Salud-OMS y Grupo del Banco Mundial BM (2011). Informe Mundial sobre la Discapacidad. Recuperado de https://www.afro.who.int/sites/default/files/2017-06/9789240688230_spa.pdf
- Pabón R. (2012). Cartas a Matilde. Una mirada a las experiencias de inclusión educativa en estudiantes con discapacidad en Colombia. *Bogotá: Alianza Educación Compromiso de Todos*.
- Palacios, A. (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. *Ediciones Cinca*. Madrid. Recuperado de <https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/coleccion/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf>
- Páramo, P. (2013). La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación. *Bogotá: Universidad Piloto de Colombia*.
- Parra, E. Labra, J. & Brito, J. (2003). Evaluación del Aprendizaje y la Enseñanza. *Universidad Católica*. Ed. UCSH. Santiago. Recuperado de

digital.ucsh.cl/greenstone/collect/libros_respaldofull/index/assoc/HASHdd2c.dir/Evaluacion%20de%20aprendizaje.pdf

Parra, S. (2009). Propuesta de apropiación y ejecución de las políticas educativas nacionales referidas a la educación especial, para mejorar la calidad pedagógica y social del colegio gimnasio cultural moderno de Bogotá. [*Tesis de especialización, Universidad Libre de Colombia.*].

<https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8763/TRABAJO%20DE%20GRADO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Payá Rico, A. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina. *Propuestas, realidades y retos de futuro. Revista Educación inclusiva. V. 3, n. 2, pp. 125-142.*

Peredo, R. (2016). Comprendiendo la discapacidad intelectual: datos, criterios y reflexiones. *Revista de Investigación Psicológica, (15), 101-122.* Recuperado de

http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322016000100007

Pérez, F. (2018). Políticas educativas en Colombia: en busca de la calidad. *Actualidades Pedagógicas. V. 1. No. 71. Art. 9. Bogotá.* Recuperado de

<https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1344&context=ap>

Perrenoud, Ph. (2008). La evaluación de los alumnos: de la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. *Porto Alegre, Buenos Aires: Alternativa Pedagógica.* Recuperado de

<https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/10masCelman/Perrenoud-La%20eval%20de%20los%20alumnos002.pdf>

Puga, M., y Abellán, A. (2004). El proceso de Discapacidad. Un análisis de la encuesta sobre discapacidades, deficiencias y estado de salud. *Madrid. Fundación Pfizer.* Recuperado de

<http://envejecimiento.csic.es/documentos/documentos/puga-discapacidad-01.pdf>

Quijano, N. (2019). La Educación Musical y la Evaluación Escolar: de la Cuantificación a las prácticas Formativas. Estudio de caso en dos instituciones distritales con artistas formadores del Proyecto Filarmónico Escolar (ProFE). [*Tesis Magister, Universidad Pedagógica Nacional*].

<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/11420/TO-23698.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ramírez, W. (2017). La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Cuadernos de Lingüística Hispana. Diciembre*

- Resumen del documento de Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (s.f.). Recuperado de <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Roldán, A. (2020). Procesos de subjetivación (Foucault): el caso de Don Quijote de la Mancha. *Utopía y praxis latinoamericana*, vol. 26, núm. 92, págs. 128-139, 2021 Universidad del Zulia. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/279/27968017010/html/#:~:text=Como%20definici%C3%B3n%20inicial%20se%20dir%C3%A1,como%20dividido%20de%20los%20otros.>
- Roth, A. (2002). Políticas públicas: Formulación, Implementación y Evaluación. *Ediciones Aurora. Bogotá.*
- Rubio, J. (2006). La debilidad mental. Desde el psicoanálisis de orientación lacaniana. *Barcelona.* Recuperado de <https://www.scb-icf.net/nodus/contingut/arxiupdf.php?idarticle=236&rev=33>
- Sadock, BJ., Sadock, VA., Ruiz, P. (2015). Sinopsis de Psiquiatría. 11ªed. *Wolters Kluwer. Barcelona*
- Salariche, N. (2015). Aproximación Histórica a la Evaluación Educativa: De la Generación de la Medición a la Generación Ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2015, 8(1), pp. 11-25. Recuperado de <https://revistas.uam.es/riee/article/view/2973/3193>
- Santos Guerra, M. (2002) Hacia el futuro: riesgos o esperanza. *Valores escolares y educación para la ciudadanía. Ed. Graó. pp. 29-32. Barcelona.*
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2013). El enfoque formativo de la evaluación. *Secretaría de Educación Pública, 2012, Argentina 28, Centro, 06020, Cuauhtémoc, México, D.F.* Recuperado de https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/2Academicos/h_1_enfoque_formativo.pdf
- Secretaria de Educación-SED. (2018). Notas técnicas lineamientos. Lineamiento de política de Educación Inclusiva. *Editorial. Bogotá mejor para todos.* Recuperado de <https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/bitstream/handle/001/756/LBR%20Nota%20Educacion%20Inclusiva.pdf;jsessionid=ED358762EDDD1010927ADA2444A575F4?sequence=1>
- Sentencia C-1051/01. (2001). Republica unitaria, descentralización y autonomía-Significado. 04 de octubre de 2001. Recuperado de <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2001/C-1051-01.htm>

- Serna, J, (2020). Las Tensiones entre la Evaluación en el Aula y la Prueba Estandarizada Saber 11 en Inglés: Estudio de Caso en una Institución Educativa de Bogotá. [Tesis Magister, *Universidad Pedagógica Nacional*].
- Soler, G. (2013). Implicaciones pedagógicas de la democratización de la evaluación. En: L.S. Niño Zafra, Currículo y evaluación críticos (pp. 59-75) Bogotá D. C.: *Universidad Pedagógica Nacional, CIUP*
- Stufflebeam, D. & Shinkfield, A., (1993). Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica. Ed. *Paidós. Barcelona*.
- Sverdlick, I. (2012). ¿Qué hay de nuevo en evaluación educativa? Políticas y prácticas en evaluación de docentes y alumnos; Propuestas y experiencias de autoevaluación. Buenos Aires: Noveduc.
- Tamayo, A. Niño, L., Cardozo, L. y Bejarano. (2017). ¿Hacia Dónde va la Evaluación? Aportes Conceptuales para Pensar y Transformar las Prácticas de Evaluación. *Bogotá D.C. IDEP*.
- Taylor, SJ y Bogdan, R. (1990). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona, *Paidós*. Recuperado de <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2011/12/Introduccion-a-metodos-cualitativos-de-investigaci%C3%B3n-Taylor-y-Bogdan.-344-pags-pdf.pdf>
- Torres, C. (2013). Apuntes para una conceptualización de las políticas públicas. *Avances, Vol. 15, N° 1*.
- Torres, G. (2018). Evaluación Formativa: oportunidad para el mejoramiento educativo. *Revista Educación y cultura. No. 124, pp. 10-20*.
- Tort, M. (1979). El coeficiente intelectual. *Siglo XXI de España Editores, S.A. Madrid*. Recuperado de <file:///C:/Users/Ana/Downloads/Tort%20El%20coeficiente%20intelectual.pdf>
- Unesco. (1990). Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Jomtien, Tailandia. *UNESCO*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- _____. (1992). Educación para Todos: finalidad y contexto. Monografía I de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Francia. *UNESCO*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184556>
- _____. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción. Sobre necesidades educativas especiales. Conferencia Mundial sobre necesidades especiales Acceso y Calidad. *Salamanca, España*. Junio. Recuperado de https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18064/47_Declaraci%C3%B3n-Salamancac.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- _____. (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Jomtien: *UNESCO*. Recuperado de https://www.insor.gov.co/home/wp-content/uploads/filebase/ept_necesidades_basicas_apredinzaje.pdf
- _____. (2000). Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes. *Foro Mundial de la Educación. Dakar, Senegal*
- _____. (2007). Colombia. Taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva. *Argentina. UNESCO*. Recuperado de file:///C:/Users/Ana/Desktop/MI%20TESIS/Sobre%20politiclas/Gloria%20Calvo%202007.%20colombia_inclusion.pdf
- _____. (2008). Conferencia Internacional de Educación. "La educación inclusiva: el camino hacia el futuro". *Ginebra. UNESCO*. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish_.pdf
- _____. (2015). Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción. *Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Incheon (República de Corea)*. Recuperado de https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18066/50_ESP-Marco-de-Accion-E2030.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- _____. (2020). 2020 América Latina y el Caribe- Inclusión y Educación: todos y todas sin excepción. *Paris, UNESCO*. Recuperado de <https://gem-report-2020.unesco.org/es/america-latina-y-el-caribe/>
- _____. (2020). Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción. *Paris, Unesco*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>
- Vasilachis, I. (2006). Estrategias de Investigación Cualitativa. *Barcelona, España: Gedisa*. Recuperado de <http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/103/2013/03/Estrategias-de-la-investigacin-cualitativa-1.pdf>
- Vélez Méndez, C. (2007). El cambio de paradigma en evaluación de políticas públicas: el caso de la cooperación al desarrollo. *Nuevas Políticas Públicas: anuario multidisciplinar para la modernización de las Administraciones Públicas*, 3, 145-170. Recuperado de

https://www.juntadeandalucia.es/institutodeadministracionpublica/anuario/articulos/descargas/03_EST_05_velez.pdf

- Vélez, L. (2013). La Educación Inclusiva en los Programas de Formación Inicial de Docentes. [tesis de Doctorado, Universidad Pedagógica Nacional]. Recuperado de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/93/TE-16658.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Verdugo, M. (s.f.). Análisis de la definición de discapacidad intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002. Universitario de Integración en la Comunidad. *Universidad de Salamanca*. Recuperado de https://sid-inico.usal.es/idoocs/F8/ART6141/AAMR_2002.pdf
- Victoria, J. (2013). El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. *Boletín mexicano de derecho comparado*, 46(138), 1093-1109. Recuperado en 19 de abril de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0041-86332013000300008&lng=es&tlng=es.
- Wahlberg, E. (s.f.). Discapacidad Intelectual. ¿Es la nueva denominación un cambio de perspectiva? Documento recuperado de <http://www.icid.com.ar/archivos/articulos/apd11-discapacidad-intelectual.pdf>

Anexos

Anexo No. 1



Instrumento No. 2. Encuesta dirigida a: Docentes de aula

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSTGRADOS - MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
ÉNFASIS DE EVALUACIÓN Y GESTIÓN GRUPO EVALUÁNDO_NOS 2022

Estimado(a) Docente

Reciba un cordial y atento saludo. Le invito a participar de la siguiente entrevista que tiene como propósito indagar y conocer el proceso evaluativo del programa de Educación Inclusiva en la IED.

La información que se propone recoger hace parte del desarrollo de la Tesis de Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, titulada *“LA EVALUACIÓN ESCOLAR Y LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL: HACIA UNA EVALUACIÓN FORMATIVA EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA. ESTUDIO DE CASO CON DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA”*

De antemano, agradezco su tiempo y colaboración.

I. DATOS GENERALES⁶⁶

Fecha de aplicación del cuestionario: ____/____/____ Género M ____ F ____
 Edad: ____

Años de docencia: _____ Asignatura: _____

Nivel escolar en el que enseña: Primaria ____ Grado: ____ Bachillerato ____

Título de Pregrado: _____

Estudios de posgrado: Sí ____ No ____ Cuál: _____

Tiempo que lleva como docente en la IED: _____

⁶⁶ * Los datos personales y la información aquí consignada son de carácter confidencial. Por lo tanto, se garantiza al docente participante que el contenido desarrollado en la encuesta será utilizado con fines exclusivamente analíticos dentro del esquema metodológico de la investigación referenciada.

De acuerdo con su experiencia y conocimiento, marque con una **X** la respuesta que considere más apropiada y escriba los argumentos a su respuesta en los casos determinados.

I. POLÍTICAS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

1. Según el Decreto 1421⁶⁷ del MEN⁶⁸ (2017) se reglamenta el servicio educativo a las personas con discapacidad en las escuelas regulares, asegurando la permanencia y la calidad educativa desde un enfoque inclusivo que atienda la diversidad.

En este sentido, usted ¿cuál considera es el propósito de este decreto?

- a. Facilitar la educación de todos los niños con discapacidad ampliando la cobertura educativa en las escuelas regulares para su ingreso y reducir el presupuesto a la educación especial.
- b. Promover autonomía a las instituciones educativas para decidir realizar, o no, la Educación Inclusiva de estudiantes con discapacidad.
- c. Garantizar que todas las escuelas y colegios regulares implementen los mismos criterios para la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad.
- d. Mejorar la eficiencia de las Instituciones Educativas que matriculan a niños, niñas y jóvenes con discapacidad.
- e. Otro(a): _____

2. En su práctica pedagógica, para atender al estudiante inclusivo, ¿usted aplica el *Plan Individual de Ajustes Razonables-PIAR*⁶⁹? Si ___ No ___

Si lo aplica ¿en qué medida ha facilitado o dificultado su labor? Y si no lo aplica, por favor comente, de manera voluntaria, cuáles son los motivos.

3. A su juicio, ¿Cuál de las siguientes definiciones de *Educación Inclusiva* (EI), considera usted se acerca más a la que se aplica en la Institución Educativa donde trabaja?

⁶⁷ El Decreto 1421 de 2017, es el documento por medio del cual se reglamenta la prestación del servicio educativo a la población con discapacidad, en los niveles de preescolar, básica y media, de los colegios públicos y privados, desde un enfoque inclusivo que implica adaptar la educación para que sea posible el aprendizaje para el estudiante, esto, con el propósito de garantizar la calidad de la educación y las condiciones de equidad.

⁶⁸ MEN-Ministerio de Educación Nacional

⁶⁹ Según el Decreto 1421 del MEN (2017), se debe elaborar por cada estudiante de inclusión el *Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR)*, para tener un conocimiento de la particularidad del estudiante con discapacidad y su aprendizaje, para implementar la metodología y los apoyos necesarios para su proceso educativo.

- a. La (EI) es el proceso que integra a los estudiantes con discapacidad a las aulas regulares, para recibir una educación acorde a sus necesidades educativas especiales.
- b. La (EI) es la institucionalización de todos los estudiantes con discapacidad en escuelas especiales para ser educados en la sociedad.
- c. La (EI) es el medio por el cual el Estado busca educar mayor cantidad de estudiantes en las escuelas regulares, incluidos aquellos con discapacidades, para tener mayor cobertura y disminuir la pobreza.
- d. La (EI) responde a la diversidad de las personas, incluyendo aquellas en desventaja por: pobreza, etnia, discapacidad, orientación sexual, religión, etc., en su derecho a educarse en las aulas regulares para su integración en la escuela y en la sociedad.
- e. Otro(a): _____

4. En relación con su práctica de aula, ¿ha participado en jornadas de capacitación para abordar los lineamientos de la SED⁷⁰, sobre la *Educación Inclusiva* de estudiantes en condición de discapacidad?

Si ___ No ___.

Si su respuesta es (Si) ¿mencione algunas acciones que ha llevado a cabo a partir de estos lineamientos? Y si es (No), añada de manera voluntaria, su comentario.

II. DISCAPACIDAD INTELECTUAL (DI)

5. Desde su conocimiento, saber y experiencia, cuál de las siguientes definiciones se relaciona más acertadamente con la Discapacidad Intelectual:

- a. Un retraso mental del estudiante que requiere tratamiento de especialistas médicos.
- b. Una deficiencia cognitiva del estudiante que dificulta su aprendizaje y adaptación en comunidad.
- c. Una limitación del funcionamiento intelectual y adaptativo del estudiante en relación con la adaptación a su entorno.
- d. Un déficit el coeficiente intelectual de la persona que imposibilita su aprendizaje escolar.

⁷⁰ SED- Secretaría de Educación Nacional

e. Otro(a): _____

6. Desde su conocimiento, saber y experiencia, cuál considera es el propósito de educar a los estudiantes con Discapacidad Intelectual:

a. Brindar conocimientos para que alcancen las competencias básicas mínimas establecidas.

b. Acompañar al estudiante y promover el desarrollo integral de sus capacidades de acuerdo a sus particularidades para que participe más en la vida escolar y social.

c. Facilitar aprendizajes básicos a los estudiantes con Discapacidad Intelectual para que se adapten al ritmo de los estudiantes regulares.

d. Emplear actividades académicas para entretener y captar la atención del estudiante con discapacidad.

e. Otro(a): _____

7. Desde su experiencia, ¿cuál de las siguientes actividades considera que pueden señalar mejores caminos para el avance del estudiante con Discapacidad Intelectual?

a. Que las familias apoyen los procesos de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad para que el repaso de los contenidos ayude a nivelarlos al ritmo de sus compañeros sin discapacidad.

b. Generar jornadas de capacitación para que los docentes conozcan las normativas y otras experiencias de inclusión de estudiantes con Discapacidad Intelectual, para enriquecer sus prácticas de aula.

c. Compartir actividades académicas con otras instituciones de educación especial para disminuir la carga laboral de los docentes de aula.

d. Planear y diseñar actividades académicas y pedagógicas que sean entregadas a los docentes para llevar a la práctica con los estudiantes.

e. Otro(a): _____

III. EVALUACIÓN ESCOLAR

8. Desde su conocimiento, saber y experiencia como docente, señale ¿cuál de los siguientes ítems considera mejor, o su forma más completa, de definir la evaluación de los estudiantes?:

a. Una práctica de medición de los aprendizajes mediante la calificación numérica para la promoción.

- b. Una revisión del avance periódico de los estudiantes para asignar calificación.
- c. Diagnóstico y seguimiento al proceso de aprendizaje de los estudiantes, que favorece la retroalimentación y su autoevaluación para el logro y promoción final.
- d. Reconocer el estado de desarrollo en el que se encuentra el estudiante para adelantar el plan de trabajo.
- e. Otro(a): _____

9. Desde su experiencia y saber docente en el contexto de la Educación Inclusiva, ¿para qué evalúa a sus estudiantes con Discapacidad Intelectual? Para

- a. Verificar si los conocimientos establecidos para sus estudiantes se cumplieron al final del periodo.
- b. Revisar el nivel de aprendizajes logrados por el estudiante para emitir una calificación.
- c. Valorar los procesos de formación de sus estudiantes con miras a promover el desarrollo de sus potencialidades.
- d. Tener control sobre las acciones, actividades y desempeño de sus estudiantes para medir y comparar los aprendizajes.
- e. Otro(a): _____

10. A su juicio, de las prácticas evaluativas utilizadas para el proceso educativo del estudiante con Discapacidad Intelectual, ¿cuáles considera promueven el desarrollo del estudiante y cuáles requieren ser modificadas?

Muchas gracias por su participación.

Anexo No. 2



Instrumento No. 1. Entrevista semiestructurada dirigida a: Docentes de apoyo y Orientadores

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POSTGRADOS - MAestrÍA EN EDUCACIÓN
ÉNFASIS DE EVALUACIÓN Y GESTIÓN GRUPO EVALUÁNDO_NOS 2022

Estimado(a) Docente y Orientadora

Reciba un cordial y atento saludo. Atentamente le invito a participar de la siguiente entrevista que tiene como propósito indagar y conocer el proceso evaluativo del programa de inclusión en la IED Colegio Enrique Olaya Herrera.

La información que se propone recoger hace parte del desarrollo de la Tesis de Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional, titulada *“LA EVALUACIÓN ESCOLAR Y LA DISCAPACIDAD INTELECTUAL: HACIA UNA EVALUACIÓN FORMATIVA EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA. ESTUDIO DE CASO CON DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA”*

De antemano, agradezco su tiempo y colaboración.

I. DATOS GENERALES

Fecha de aplicación: _____ Género M ___ F ___

Cargo que desempeña: _____

Años de experiencia en el cargo: _____ Tiempo laborando en la IED: _____

Título Profesional: _____

Estudios de posgrado: Si ___ No ___Cuál: _____

Otros títulos o estudios: _____

I. Política de Educación Inclusiva (EI)

1. ¿Cuáles son los lineamientos y/o normativas por las cuales se rige la Educación Inclusiva (EI) en la Institución Educativa donde labora?

2. ¿Cuándo se inicia el programa de Educación Inclusiva en la Institución Educativa donde trabaja y cuál considera ha sido su evolución, desde esa fecha hasta hoy?

3. En la Institución Educativa donde labora, ¿se aplica el *Plan Individual de Ajustes Razonables-PIAR*? Si se aplica, ¿cómo se pone en acción este Plan en la Institución Educativa? Y si No, ¿cuáles serían las razones?

4. ¿Qué poblaciones, o condiciones diferentes a la discapacidad, reciben la atención inclusiva y flexibilización curricular en la Institución Educativa?

II. Discapacidad Intelectual (DI)

5. De las concepciones que se han dado a la Discapacidad intelectual, algunas son: *Como una deficiencia cognitiva que imposibilita el aprendizaje escolar; o, como una limitación del funcionamiento intelectual y adaptativo relacionado con la adaptación del entorno.* Desde su experiencia ¿Cuál se acerca más a la que se entiende en la Institución Educativa donde labora?, o ¿qué otras comprensiones, percibe?, y de ellas, ¿usted cuál asume en su labor?

III. Evaluación escolar de estudiantes con Discapacidad Intelectual (DI)

6. ¿Qué importancia cree usted que tiene la evaluación escolar en el proceso educativo del estudiante con Discapacidad Intelectual? Mencione algunas fortalezas o debilidades de este proceso.

7. ¿Para qué evalúa a sus estudiantes con Discapacidad Intelectual? Pudiera ser *para comparar y medir los objetivos establecidos; o, para desarrollar un proceso formativo que promueva las mejoras durante el mismo; o, ¿qué otras razones concibe en su labor?*

8. ¿Qué aspectos de la evaluación podrían promover el desarrollo académico y personal del estudiante con Discapacidad Intelectual? y ¿Cuáles deberían adecuarse?

IV. Generalidades

9. Frente a las directrices de la SED (2), o del colegio, sobre *Educación Inclusiva*, ¿Qué problemas se han podido presentar (con docentes, padres de familia o estudiantes) ?, y ¿Cómo los ha abordado?

10. En el tiempo que se ha desarrollado la Educación Inclusiva usted ¿Ha participado en capacitaciones de la SED para orientar el proceso inclusivo en la institución dónde labora?

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<i>[2] SED- Secretaría de Educación Nacional</i>

Muchas gracias por su participación.