



Umbral Científico

ISSN: 1692-3375

umbralcientifico@umb.edu.co

Universidad Manuela Beltrán

Colombia

Moreno Castro, Esther Lidia; Barrero, Vivianne; Marín, Yecenia; Martínez, Yenny
NÚCLEOS PROBLEMÁTICOS PARA LA INCLUSIÓN ESCOLAR DE ADOLESCENTES EN
SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD

Umbral Científico, núm. 14, junio, 2009, pp. 8-26

Universidad Manuela Beltrán

Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30415059002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

NÚCLEOS PROBLEMÁTICOS PARA LA INCLUSIÓN ESCOLAR DE ADOLESCENTES EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD

Fecha de recepción: Noviembre 11 de 2008

Fecha de Aceptación: Abril 16 de 2009

Esther Lidia Moreno Castro¹

Vivianne Barrero, Yecenia Marín y Yenny Martínez²

RESUMEN

El presente artículo describe los núcleos problemáticos encontrados en el contexto escolar de adolescentes en situación de discapacidad en instituciones educativas distritales de tres localidades de la ciudad de Bogotá, en el desarrollo de una investigación realizada por el Grupo de Ocupación Humana en Procesos Comunitarios de la Universidad Manuela Beltrán.

En la investigación se planteó como objetivo general describir los núcleos problemáticos presentes en el contexto escolar que interfieren en el desempeño ocupacional de la población adolescente en situación de discapacidad y diseñar una estrategia de inclusión para tres localidades de la ciudad de Bogotá. Dentro de la metodología empleada fue enfoque cualitativo y estudio descriptivo. Se empleó como técnica para la recolección de la información una encuesta. La investigación pone de manifiesto las brechas y tensiones evidentes en la transición de la integración escolar a la educación inclusiva, evidenciando las creencias, saberes y actitudes de los docentes en relación con los adolescentes en situación de discapacidad y las condiciones de las instituciones educativas frente a procesos de inclusión escolar.

Para el análisis de información, se retomaron tres categorías propuestas por la UNESCO en el Índice de Inclusión: cultura, políticas y prácticas, las cuales hacen posible el reconocimiento de barreras para el aprendizaje y la participación en el contexto escolar, siendo ésta una herramienta de uso reciente en Colombia y Latinoamérica, para la autoevaluación de las escuelas y planeación de acciones de educación inclusiva.

PALABRAS CLAVE:

Discapacidad, inclusión escolar, adolescencia y desempeño ocupacional.

ABSTRACT

This article describes the core problem found in the school for adolescents in situations of disability in district schools in three localities of the city of Bogota, in the development of an investigation conducted by the Group Human Occupation in Community Processes of the University Manuela Beltran.

The investigation was aimed to describe the general cores present problem in the school that interfere with the occupational performance of the adolescent population in a state of disability and design a

¹Terapeuta Ocupacional. Especialista en Fármacodependencia. Docente Investigador UMB. Grupo Ocupación Humana en Procesos Comunitarios

²Terapeutas Ocupacionales en Formación. UMB

strategy of inclusion for three locations in the city of Bogotá. Within the methodology used was qualitative and descriptive study. Was used as a technique for collecting survey information. This research highlights the gaps and tensions evident in the transition from school integration to inclusive education, highlighting the beliefs, knowledge and attitudes of teachers with adolescents in situations of disability and institutional conditions compared to processes of inclusion school.

For the analysis of information, were picked three categories proposed by UNESCO in the Index Inclusion: culture, policies and practices, which make possible the recognition of barriers to learning and participation in the school context, this being a tool recent use in Colombia and Latin America, for school self-evaluation and planning of actions of inclusive education.

KEY WORDS

Disability, school inclusion, adolescence, occupational performance.

INTRODUCCIÓN

La discapacidad en Colombia se ha convertido en un fenómeno complejo de magnitudes cada vez mayores como resultado de factores de orden económico, social y político, que han derivado en condiciones de pobreza, violencia y desplazamiento, entre otras. Para aproximarse al conocimiento de esta realidad, el Departamento Nacional de Estadística (DANE), en el año 2005 realizó el último censo en Colombia, en el cual se encontró una prevalencia de discapacidad del 6,4%, como también muestra que hay 392.084 menores de 18 años con discapacidad, de los cuales 270.593 asisten a la escuela, quedando 119.831 que no lo hacen.

De acuerdo con el Registro para la Localización y Caracterización de las Personas con Discapacidad³ en la ciudad de Bogotá, se reportan 331.301 con limitaciones permanentes. De igual manera este estudio revela que los niños y adolescentes en situación de discapacidad, son los más afectados por barreras conductuales y físicas, como también revela que aunque en Bogotá se han dado los principales desarrollos en materia de inclusión educativa, existe un 21.52% de personas mayores de tres años que nunca han asistido a la escuela y evidencia que las personas menores de 25 años son quienes tienen mayor participación escolar, aunque ésta disminuye con el aumento en número de años.

La educación es un derecho humano universal, fundamental para la integración y desarrollo del individuo, como se reconoce en la Constitución Nacional de Colombia, en su artículo 5 *“las personas con necesidades educativas especiales, tienen derecho a acceder a una educación de calidad a lo largo de toda la vida, que promueva su desarrollo integral, su independencia y su participación, en condiciones de igualdad, en los ámbitos público y privado”*

La escuela ha de constituirse en un espacio de encuentro e igualdad de oportunidades para todos, en la que la convivencia, respeto y aceptación de la diversidad sean una realidad para los niños, niñas y adolescentes, sin embargo, aun pareciera ser un escenario privilegiado para unos pocos, en el que la discriminación y desigualdad de oportunidades, no hacen posible el reconocimiento de los derechos de las personas en situación de discapacidad.

La exclusión en la educación puede darse de diversas maneras, siendo víctimas de ésta todos los niños y adolescentes que no tienen acceso a la educación, aquellos que abandonan prematuramente

³DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSTICA – DANE y MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Resultados preliminares de la implementación del registro para la localización y caracterización de las personas con discapacidad. Bogotá, 2007

el sistema, los niños y adolescentes en situación de riesgo y los niños y los jóvenes con “necesidades especiales”, siendo excluidos en últimas, *“todos aquellos para los que la enseñanza y el aprendizaje no responden a sus necesidades y aspiraciones y al que, por consiguiente, no le ven verdaderamente sentido en su vida”* (UNESCO, 2007)

Discapacidad:

De acuerdo con la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIF), la discapacidad es reconocida como toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia), de la capacidad de realizar una actividad, en la forma o dentro del margen, que se considera normal para un ser humano. Este término incluye déficits, limitación en las actividades y restricciones en la participación, indicando los aspectos negativos de esta interacción con una “condición de salud” y sus factores ambientales y personales (OMS. 2001).

Recientemente y según la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, se establece que el término discapacidad hace referencia a *“aquellos 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 los demás”*. (ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS, 2006).

Según Trujillo, Cuervo y Escobar, existen diferentes modelos para comprender la discapacidad, entre ellos, el modelo individual que localiza el problema en el individuo e identifica las causas de este problema como resultado de limitaciones funcionales o pérdidas psicológicas que se asume provienen de la discapacidad. Se propone igualmente, un modelo social de la discapacidad en el cual se reconoce el fracaso de la sociedad para ofrecer servicios apropiados y asegurar que las necesidades de las personas con discapacidad sean tenidas en cuenta dentro de la organización social.

Educación y Escuela:

“La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Ley 115 de 1994, Art.1.)

La educación ha sido reconocida tradicionalmente como un proceso de transmisión de conocimientos, costumbres, formas de actuar, valores y normas, siendo una de las principales creaciones de la humanidad, constituyéndose en un elemento esencial de la actividad social. La educación se transmite de varias formas, no solo de manera escrita, sino también oral, a través de acciones, sentimientos y actitudes.

En un principio la escuela tenía como función principal la implementación técnica de algunas habilidades como lectura, escritura, y música. También en algunos centros educativos se impartían conocimientos de cálculo y números. Cuando en el siglo XIX se estableció la escuela obligatoria para todos, esto generó grandes controversias, pues se creía que las personas de bajos recursos estaban destinadas a las tareas mecánicas y a las más penosas.

En relación con la población en condición de discapacidad el tema de la educación fue asumido inicialmente a través de prácticas asistencialistas y benefactoras, que con el tiempo se transformaron en propuestas educativas (PARRA, 2004), surgiendo la Educación Especial, que para el caso de Colombia se dio en tres momentos: Un primer periodo caracterizado por la aparición de las primeras escuelas para niños sordos y ciegos que va desde finales del siglo XIX hasta inicio de los años sesenta; un segundo momento en el que aparece el apoyo de las terapias física, ocupacional y del lenguaje para la atención en centros especializados de niños y adultos en situación de discapacidad y un tercer periodo a partir de los años setenta marcado por el surgimiento de organizaciones oficiales que favorecerían la formulación de políticas para la atención en discapacidades sensoriales, Instituto Nacional para Ciegos (INCI) e Instituto Nacional para Sordos (INSOR), y un mayor compromiso del Estado a partir de la

Constitución de 1991 hacia la población en condición de discapacidad (SALINAS, 1990).

En el escenario internacional, la Declaración de Salamanca, destacó el carácter abaricante que había de tener la educación, al proponerse la idea de **una educación para todos**, aquellos que están excluidos por condiciones económicas, socioculturales y necesidades especiales (PLETSCH, DE SOUZA, 2006).

De la Integración a la Inclusión Escolar:

“La noción clave en materia de integración es la normalización, y el principio de normalización apunta, en la medida de lo posible, a hacer accesibles a las personas socialmente desvalorizadas las condiciones y modelos de vida análogos a los que conocen, de forma general, el conjunto de personas de un medio o de una sociedad dadas”⁴.

El principio de normalización influyó de manera importante en la formulación de políticas de intervención sobre la discapacidad, teniendo como consecuencia la presentación en 1978 del “Informe Warnock”, que planteó el principio de la integración en el ámbito escolar. (CASADO, EGEA)

Inicialmente la integración escolar se tomó como un cambio físico en la institución educativa creando apoyos. Dentro de esos apoyos de escuelas integradoras se encuentran: aulas especiales y aulas de apoyo. La integración se centra en la opción que la persona con discapacidad logre integrarse a la institución, y esto, hace que los alumnos integrados tengan un trato exclusivo, claramente discriminatorio.

El “término de integración es abandonado por tener como objetivo reinsertar a un alumno o un grupo de alumnos en el esquema normal de la escuela y en la vida comunitaria, cuando el antes ya había sido excluido”⁵.

En Colombia, a partir de 1994 con la promulgación de la Ley General de Educación se comienza a hablar de necesidades educativas especiales, para referirse a aquellos niños que presentan discapacidad temporal o permanente (CASTAÑEDA, 1998) y en este mismo año con la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, celebrada por la UNESCO, se da el vuelco de la normalización a la **inclusión**.

Los conceptos de inclusión o educación inclusiva se han venido empleando recientemente en el contexto latinoamericano. De acuerdo con el Índice de Inclusión propuesto por la UNESCO, la inclusión se concibe como *“un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado”⁶.*

La inclusión escolar es un proceso que se construye a partir de: **la presencia**, estar en la escuela, superando el aislamiento del ambiente privado e insertando el individuo en un espacio público de socialización y aprendizaje; **la participación**, según el ofrecimiento de las condiciones necesarias para que el alumno pueda interactuar y participar de las actividades escolares y la **construcción de conocimientos**. (AINSCOW, 2004)

El enfoque de las escuelas inclusivas es construir un sistema que incluya y esté estructurado para satisfacer las necesidades de cada uno. A diferencia del ya abolido concepto de integración escolar que buscaba que el alumno con necesidades educativas especiales se adaptara a la escuela regular, la inclusión busca que la escuela, los maestros y la enseñanza se adapten al alumno con discapacidad, por ende, la responsabilidad se sitúa en el personal de la escuela que debe prepararse para satisfacer

⁴DORE, Robert, WAGNER Serge y BRUNET Jean- Pierre. En: Como lograr la integración escolar de alumnos con deficiencia intelectual a la escuela secundaria. México: Pearson Educación. 2002. p.10

⁵Ibid., p.16.

⁶UNESCO, CSIE. Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. 2002. p.9

las necesidades de todos sus alumnos.

*“El Índice de Inclusión igualmente propone el término de **“barreras para el aprendizaje y la participación”** en lugar del de necesidades educativas especiales para hacer referencia a las dificultades que experimenta cualquier alumno o alumna. Se considera que las barreras al aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos⁷”.*

Diferencias entre Inclusión e Integración Escolar

INCLUSIÓN	INTEGRACIÓN
Inserción total e incondicional (los niños con discapacidad no necesitan “prepararse” para la escuela regular)	Inserción parcial y condicionada (los niños “se preparan” en escuelas o clases especiales para poder asistir a escuelas o aulas regulares)
Exige rupturas en los sistemas	Pide concesiones a los sistemas
Los cambios benefician a toda y cualquier persona (no se sabe quién “gana” más, sino que TODAS las personas ganan).	Los cambios mirando prioritariamente a las personas con discapacidad (consolida la idea de que ellas “ganan” más).
La sociedad se adapta para atender a las necesidades de las personas con discapacidad y con esto se vuelve más atenta a las necesidades de todos.	Las personas con discapacidad se adaptan a las realidades de los modelos que ya existen en la sociedad.
Exige transformaciones profundas	Exige transformaciones superficiales.
Defiende el derecho de TODAS las personas con o sin discapacidad.	Defiende el derecho de las personas con discapacidad.
Incluye en los sistemas los grupos de “excluidos” y, paralelamente, transforma estos sistemas para que se vuelvan de calidad para TODOS.	Inserta a los sistemas grupos de “excluidos que puedan probar que son aptos”.
Valora la individualidad de personas con discapacidad.	Tendencia a tratar a las personas con discapacidad como un bloque homogéneo.
A partir de la certeza que TODOS somos diferentes, no existen “los especiales”, “los normales”, “los excepcionales”, lo que existen son personas con discapacidad.	Reconoce un bloque mayoritario y homogéneo de personas sin discapacidad rodeadas por los que si presentan discapacidad.

Fuente: WERNECK, Claudia. ¿Es usted gente?. Rio de janeiro: WVA Editora, 2004. p.54 y 55.

Inclusión Escolar y Contexto Normativo

Los actuales desarrollos observados en inclusión escolar se ven reflejados en la formulación de políticas y la definición de un marco jurídico nacional e internacional, que se ha venido construyendo en respuesta a las necesidades de la población en situación de discapacidad y que explicita los compromisos del Estado, los cuales asumidos de manera conjunta con la sociedad civil, podrán fortalecer las acciones en materia de inclusión social.

⁷Ibíd., p.8

INCLUSIÓN ESCOLAR - CONTEXTO NORMATIVO

1948	Declaración Universal de los Derechos Humanos garantiza el derecho de todos los niños a recibir una educación básica y gratuita	1991	Constitución Política de Colombia , en su artículo 67 determina la educación como derecho de la persona y en el artículo 68 reconoce la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales, como obligación del Estado.
1960	Convención de la UNESCO relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza	1994	Ley General de Educación , establece que la educación para personas con limitaciones, es parte del servicio público educativo. Las instituciones educativas deben organizar acciones pedagógicas y terapéuticas que posibiliten la inclusión educativa.
1989	Declaración de los Derechos del Niño , reconoce el derecho de todos los niños a recibir una educación sin discriminación	1996	Decreto 2082 de 1996 , reglamenta la atención educativa de las personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognitivas, emocionales o con capacidades excepcionales y reglamenta el establecimiento de las aulas de apoyo especializadas.
1990	Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien) refuerza la idea de una educación básica para todos, que satisfaga las necesidades básicas de aprendizaje	1997	Ley 361 de 1997 , establece mecanismos de integración social de las personas con limitación, en los artículos 10 al 15 reconoce el acceso a la educación y la capacitación en los niveles primario, secundario, profesional y técnico para las personas con limitación, quienes para ello dispondrán de una formación integral dentro del ambiente más apropiado a sus necesidades especiales.
1993	Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad de las Naciones Unidas , establecen la igualdad del derecho a la educación y declaran que la educación debe impartirse en "entornos integrados" y en el "marco de las estructuras comunes de educación".	2003	Resolución 2565 de 2003 , la cual establece parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales.
1994	Declaración de Salamanca y el Marco de acción para las necesidades educativas especiales , establecen que "las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras.	2004	Política Pública Nacional de Discapacidad. Conpes 80. Propuso la estrategia de <i>superación</i> que incluye mecanismos que procuran la igualdad de condiciones en términos de lograr la mayor autonomía posible en las actividades que conforman el quehacer cotidiano de las personas.

2000	Marco de Acción del Foro Mundial sobre la Educación (Dakar) y Objetivos de Desarrollo del Milenio , exigen que todos los niños tengan acceso a una educación primaria obligatoria y gratuita de aquí al año 2015.	2006	Ley 1098 de 2006 , garantiza a los niños, niñas y adolescentes el pleno desarrollo para que crezcan en el seno de la familia y de la comunidad. Reconoce el derecho a la igualdad y la dignidad humana. Las instituciones educativas públicas y privadas, deberán inculcar un trato respetuoso y considerado hacia los demás, especialmente hacia quienes presentan discapacidades, especial vulnerabilidad o capacidades sobresalientes.
2001	La UNESCO inicia un Programa emblemático sobre el derecho a la educación de personas con discapacidades: Hacia la Inclusión.	2007	Decreto 470 de 2007 , Política Pública Distrital de Discapacidad, considera la educación como un derecho fundamental y responsabilidad del Estado, la sociedad y la familia. Reconoce como necesaria la plena inclusión e integración social, garantizando la calidad de vida escolar.
2006	Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad , que en su artículo 24 establece lineamientos orientados a la educación, con énfasis en ausencia de discriminación, igualdad de oportunidades, sistema de educación inclusivo a todos los niveles.		

Adolescencia y discapacidad

El periodo de la adolescencia suele entenderse como una etapa de transición de la niñez a la adultez, Erickson⁸ refería que se trataba de una periodo de moratoria social, de una especie de compás de espera en el que se sitúan los adolescentes hasta que empiezan a ejercer los roles de los adultos, como resultado de un proceso de adaptación que incluye diversos cambios de tipo físico y psicológico, esta adaptación según Izquierdo⁹ consiste en: una *adaptación interna*, que abarca ciertas necesidades psicológicas y una *adaptación externa*, que abarca ciertas necesidades de integración social.

En razón a que los adolescentes se desenvuelven la mayor parte del tiempo en el contexto educativo, las necesidades surgidas a este nivel son de gran importancia en esta etapa del desarrollo, debido a que es allí donde se fortalece la responsabilidad y autonomía de pensamiento y conducta; igualmente, allí el adolescente interactúa con sus pares logrando confianza y seguridad en sí mismo.

Para asegurar que los niñ@s y adolescentes con necesidades educativas especiales reciban una educación adecuada surgen las escuelas inclusivas, las cuales deben garantizarles el derecho a la educación. Sin embargo, aun se encuentran barreras para acceder a este derecho pues *“en todos los países las instituciones educativas no siempre son accesibles a las personas con impedimentos y en muchos casos aquellos no son admitidos en las mismas escuelas que los demás. Lo mismo se aplica a la formación profesional y a los estudios académicos”¹⁰*.

Discapacidad y Desempeño Ocupacional

La discapacidad genera en el hombre limitaciones en la ejecución de algunas actividades, siendo un desafío para las personas en situación de discapacidad desempeñarse de manera funcional e independiente en su medio, puesto que las exigencias dadas por el ambiente les obligan a adaptarse a las condiciones establecidas por la sociedad.

⁸ OCHAÍTA, Esperanza y ESPINOSA, Ma. Ángeles. Hacia una teoría de las necesidades infantiles y adolescentes. España: McGraw Hill. 2004. p. 314.

⁹ IZQUIERDO, Ciriaco. El mundo de los adolescentes. México: Trillas. 2003. p. 65.

¹⁰ DESPOUY, Leandro. Los Derechos Humanos y las personas con discapacidad. Nueva York: Naciones Unidas. 1993. p. 26

Por consiguiente, *“las personas en situación de discapacidad presentan dificultad para involucrarse en cualquier grupo social y por ende se ven alterados sus roles ocupacionales, ya que estos muestran las expectativas sociales y la presentación conductual de las actividades y rutinas”¹¹.*

Los roles juegan un papel importante dentro del desempeño ocupacional, puesto que son espacios sociales en los que el hombre entra, actúa y sale, dependiendo del nivel funcional, la edad y el contexto en donde se desenvuelve cada persona, por lo que una condición de discapacidad puede interrumpir o impedir el desempeño de roles ocupacionales.

MATERIALES Y MÉTODOS

El diseño metodológico de la investigación correspondió a un enfoque cualitativo y estudio descriptivo, que permitía conocer los núcleos problemáticos existentes en el contexto escolar de adolescentes en situación de discapacidad.

El estudio se llevó a cabo en nueve instituciones educativas distritales de la ciudad de Bogotá distribuidas en tres localidades: Rafael Uribe Uribe, Usme y Bosa. De cada localidad participaron tres colegios y se contactaron cuatro docentes para el diligenciamiento de las encuestas, para un total de doce docentes por cada localidad, y una muestra total de treinta y seis. Para la selección de la muestra participante, se consideraron como aspectos para la inclusión, ser docente de Instituciones Educativas Distritales en las localidades de Rafael Uribe Uribe, Bosa y Usme, a cargo de población adolescente. No se consideraron como muestra poblacional docentes que no fueran de instituciones educativas de carácter público, ni fuera de las localidades seleccionadas o a cargo de población infantil. Los participantes del estudio firmaron previamente el consentimiento informado.

El instrumento utilizado para esta investigación fue una encuesta diseñada por Fonseca¹², para la cual se realizó una revisión de diferentes fuentes de información: **normatividad vigente** que apoya la inclusión educativa de las personas en situación de discapacidad, **aspectos culturales** (creencias, conceptos y saberes), relacionados con la inclusión a espacios escolares y educativos de los niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad, **barreras físicas** existentes en instituciones educativas y **marcos de referencia y modelos** que posicionan la ocupación humana y el desempeño ocupacional como facilitadores de la inclusión social.

El instrumento incorpora preguntas relacionadas con las categorías: **cultura, políticas y prácticas**, propuestas en el Índice de Inclusión.

Para la organización y el análisis de los resultados se utilizó la estadística descriptiva, que permitió la comparación de los porcentajes obtenidos, relacionados con discapacidad y adolescencia en tres localidades de la ciudad de Bogotá (Usme, Rafael Uribe Uribe, y Bosa), dentro de las cuales se escogieron aleatoriamente tres colegios distritales.

En el análisis de información se realizó una interpretación de las relaciones entre las categorías y los datos que las sustentan, con fundamento en algún nivel de significancia estadística; se determinó el grado de generalización de los resultados de la investigación, posteriormente se realizó el análisis a partir de las categorías cultura, políticas y prácticas, con sus correspondientes subcategorías, que permitieron ordenar, manipular y resumir los datos fin de explicar e interpretar las posibles relaciones que expresan los hallazgos de la investigación.

¹¹ BLESEDELL CREPEAU, Elizabeth. Terapia Ocupacional. Décima edición. Editorial Médica Panamericana. 2005. p. 1034.

¹² FONSECA VILLAMARIN, María Elizabeth. Diseño e implementación de estrategias ocupacionales que promuevan la inclusión social, en personas con discapacidad. Bogotá: Universidad Manuela Beltrán. Proyecto docente investigador. 2007.

DESCRIPCION DE RESULTADOS

Respecto a la concepción que tienen los docentes del niñ@ / joven en situación de discapacidad, se encuentra que predomina la creencia de ser una persona que aprende a su ritmo y puede hacer parte del aula regular (75%), seguida de la convicción de que es una persona que puede compartir, pero requiere de apoyos (67%), observándose que un menor porcentaje de docentes considera que el niñ@ / joven en situación de discapacidad aunque puede aprender requiere de mucha atención. Sin embargo en la localidad de Usme, los docentes (58%), coinciden en estas tres concepciones.

Grafica 1. ¿Qué es para usted un niñ@ o joven en situación de discapacidad?



De igual manera se encontró que en los docentes predominan las creencias del niñ@ / joven en situación de discapacidad como alguien que puede ser útil a la sociedad (100%) y tiene derecho a la inclusión escolar (92%), como también se observa que para un menor porcentaje, el niñ@/ joven en situación de discapacidad es alguien que presenta dificultades en el desempeño de actividades; siendo éstas, concepciones en las que coinciden los profesores de la localidad de Bosa.

Grafica 2. Considera usted que un niñ@ o joven en situación de discapacidad:



Este estudio encontró además que la ternura es el sentimiento que más genera un niñ@ / joven en situación de discapacidad, seguida del temor y la tristeza, observándose que los docentes de Usme y Rafael Uribe Uribe, coinciden en estos dos sentimientos, mientras que en Bosa además de temor los docentes expresan que los niñ@s y jóvenes en situación de discapacidad no les generan ningún tipo de sentimiento.

Grafica 3. ¿Qué sentimiento le genera o generaría, un niñ@ o joven en situación de discapacidad?



Al indagar respecto a haber tenido en la formación profesional alguna aproximación en cuanto al abordaje y manejo de personas en situación de discapacidad, se encontró que un 75% de los docentes de la localidad de Bosa afirman que no lo tuvieron, observándose que en las dos localidades restantes un 42% afirma lo mismo, siendo en la localidad de Usme donde un porcentaje significativo de profesores (67%), reporta que sí recibió este tipo de formación, seguido de un 50% de los docentes de la localidad de Rafael Uribe Uribe.

Grafica 4. ¿En su formación profesional tuvo alguna aproximación, en cuanto al abordaje y manejo, de personas en situación de discapacidad?



En cuanto a las formas de discapacidad, se halló que la más conocida por los docentes de las tres localidades es la motora (92%), seguida de la sensorial y cognitiva, siendo la discapacidad psicosocial la menos conocida por los docentes de las localidades de Usme, Rafael Uribe Uribe y Bosa.

Grafica 5. ¿Qué formas de discapacidad conoce?



Respecto a la situación en qué se encuentran frente a la discapacidad, los docentes participantes de este estudio, se observa que en las localidades de Usme y Bosa coinciden en que no han tenido contacto con personas con discapacidad (50%), y en igual porcentaje en la localidad de Rafael Uribe Uribe, los profesores consideran que esta población debe estar en centros especializados. Asimismo se observa en un menor porcentaje de docentes, temor a tratar personas con discapacidad.

Grafica 6. ¿En cual de estas situaciones se encuentra con respecto a la discapacidad?



En relación con lo que harían los docentes ante un niñ@ / joven que presenta alguna discapacidad

se halló que predomina el deseo de brindarles ayuda, aspecto que se observa en mayor porcentaje en la localidad de Usme (92%), seguido de Rafael Uribe Uribe y Bosa. Como también se encontró que aceptarían esta población en su curso, destacándose en esta opción los docentes de la localidad de Rafael Uribe Uribe. En un menor porcentaje, los profesores de las localidades de Usme y Bosa consideran que se retardaría su trabajo como docente y en igual porcentaje (17%), en Usme y Rafael Uribe Uribe se considera que un niño / joven en situación de discapacidad tendría problemas con compañeros.

Grafica 7. Si un niño o joven presenta alguna discapacidad ¿Qué haría usted?



En relación a las formas como los docentes creen que se adquiere una discapacidad, en este estudio se encontró que en principio se considera que es por accidente o enfermedad, creencia que predomina en los profesores de la localidad de Usme (92%), seguido de considerar que nadie está exento que en la familia se presente una discapacidad. En menor porcentaje (75%), en las localidades de Rafael Uribe Uribe y Bosa, los profesores coinciden en que en cualquier momento se puede adquirir una discapacidad y por último se cree que la discapacidad se puede dar por casualidad.

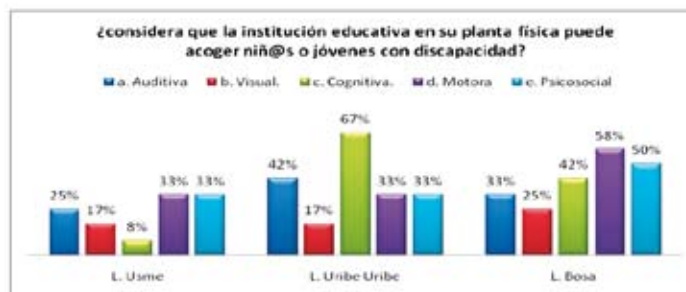
Al cuestionar a los docentes en cuanto a poder manejar niños o jóvenes en situación de discapacidad, se encontró un porcentaje importante de docentes en la localidad de Rafael Uribe Uribe que consideran poderlo hacer en casos de discapacidad cognitiva (67%). En igual porcentaje (58%), los docentes de Bosa consideran poder manejar discapacidad motora y psicosocial, así como en Usme discapacidad motora, seguida de cognitiva (50%). Se observa que frente a la discapacidad auditiva es menor el porcentaje de docentes que considera estar en capacidad de asumir su manejo.

Grafica 8. Considera usted que como docente puede manejar niños o jóvenes con discapacidad?



Respecto a la posibilidad de acoger niños o jóvenes en situación de discapacidad en la planta física de las instituciones educativas, se halló que en la localidad de Rafael Uribe Uribe los docentes identificaron predominante la accesibilidad a discapacidad cognitiva (67%), seguida por la accesibilidad a discapacidad auditiva (42%), mientras que en la localidad de Bosa predomina la posibilidad de acceso a niños o jóvenes en situación de discapacidad motora, seguida de cerca por la psicosocial y cognitiva. En la localidad de Usme con frecuencia equivalente se encontró posibilidades de accesibilidad a discapacidad motora y psicosocial seguida por la auditiva. Con menor frecuencia se identificó para la localidad de Bosa y Rafael Uribe Uribe la discapacidad visual, mientras que para la localidad de Usme se halló la discapacidad cognitiva.

Gráfica 9. ¿Considera que la institución educativa en su planta física puede acoger niñ@s o Jóvenes con discapacidad?



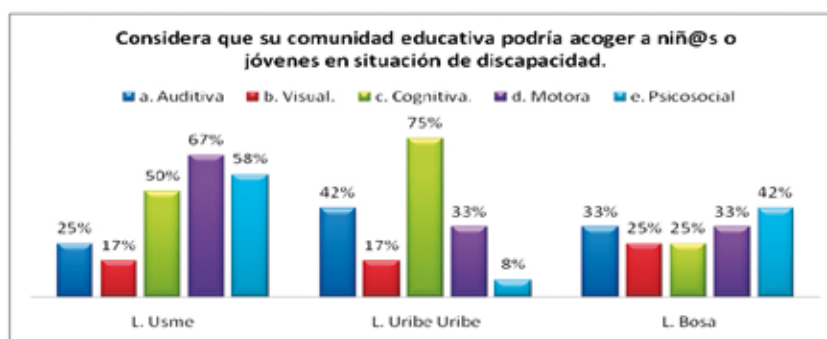
Al indagar a los docentes, sobre el rechazo de los padres de familia a la asistencia de niñas o jóvenes en situación de discapacidad, en las localidades de Usme y Rafael Uribe Uribe los docentes consideran que esta situación no se presentaría, mientras en la localidad de Bosa un 33% de los docentes refirieron que si sucedería.

Esta investigación permitió conocer que en las localidades de Rafael Uribe Uribe y Bosa los docentes consideran que los demás alumnos en el aula no rechazarían a un compañero por presentar alguna discapacidad, sin embargo en la localidad de Usme, se encuentran opiniones divididas frente a la presencia o ausencia de rechazo hacia el niñ@ o joven en situación de discapacidad, en igual porcentaje entre los docentes.

Un significativo porcentaje de docentes en las tres localidades partícipes de esta investigación reconocen que los términos de discapacidad, deficiencia y minusvalía no son sinónimos, observándose predominio de esta respuesta en la localidad de Usme (92%), seguida de Bosa (83%) y Rafael Uribe Uribe (75%).

Frente a los tipos de discapacidad que los docentes consideran que sus comunidades educativas podrían acoger, se encontró un alto porcentaje de docentes (75%) en la localidad de Rafael Uribe Uribe consideran que podría acogerse discapacidad cognitiva, mientras que en Usme se da prioridad a la discapacidad motora (67%), seguida de la psicosocial (58%) y en Bosa a la discapacidad psicosocial (42%), seguida de la auditiva y motora en igual porcentaje (33%).

Grafica 10. Considera que su comunidad educativa podría acoger a niñ@s o jóvenes en situación de discapacidad.



En las tres localidades la respuesta de los docentes ante la posibilidad de inclusión de niñ@s o jóvenes en situación de discapacidad según estructura física del colegio, fue negativa, opinión que predomina en la localidad de Usme (100%), seguida de Bosa (67%) y Rafael Uribe Uribe (58%).

Grafica 11. Considera que la planta física del colegio favorece la inclusión de niñ@s o jóvenes con discapacidad.



Igualmente se encontró que en las localidades de Bosa (75%) y Rafael Uribe Uribe (67%), los docentes consideran que los programas ofrecidos por los colegios se pueden adaptar para la atención de niñ@s o jóvenes con discapacidad cognitiva, mientras que en Usme no, respuesta dada por un alto porcentaje de docentes de esta localidad (67%).

Gráfica 12. ¿Considera que los programas ofrecidos por el colegio pueden adaptarse a niñ@s o jóvenes con discapacidad cognitiva?



Respecto al incremento de costos para la prestación de servicios en los colegios, al tener niñ@s o jóvenes en situación de discapacidad, los docentes coinciden en su respuesta afirmativa en las tres localidades, con frecuencia predominante en Usme (75%), seguida de Rafael Uribe Uribe (67%) y Bosa (58%).

Grafica 13. Considera que tener niñ@s o jóvenes en situación de discapacidad, en el colegio, incrementaría los costos para la prestación del servicio.



Al indagar respecto al talento humano en los colegios para la inclusión de niñ@s o jóvenes en situación de discapacidad los docentes identificaron en igual porcentaje (58%), la discapacidad cognitiva en la localidad de Rafael Uribe Uribe y la psicosocial en Bosa, como también se encontró igual frecuencia (50%) para la discapacidad motora en Usme y cognitiva en Bosa. Se observó adicionalmente una menor frecuencia respecto a talento humano para la inclusión de discapacidades auditiva y visual en las tres localidades.

En cuanto a recursos tecnológicos en los colegios para la inclusión de niñ@s o jóvenes en situación de discapacidad, los docentes en la localidad de Usme reportaron la ausencia de éstos frente a todos los tipos de discapacidad, mientras que en la localidad de Rafael Uribe Uribe en mínimo porcentaje (8%) se identificó la disponibilidad de recursos tecnológicos para discapacidad cognitiva y psicosocial, al igual que en Bosa, localidad en la que se encontró mayor frecuencia para la cognitiva (33%), seguida de la psicosocial (25%).

Al cuestionar sobre el conocimiento del Decreto 2082 de 1996, es notable en las tres localidades su desconocimiento, respuesta que predomina en Usme y Bosa (100%), seguido de Rafael Uribe Uribe (59%).

Respecto a la Resolución 2565 de 2003, se encontró igualmente desconocimiento por parte de los docentes en las tres localidades, predominando en la localidad de Usme y Bosa (100%), y Rafael Uribe Uribe (67%).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Históricamente, los niñ@s y jóvenes en situación de discapacidad, no siempre han tenido garantizado el acceso a la escuela regular, realidad que ha cambiado con la definición de políticas y normas sobre inclusión escolar. No obstante, en la actualidad aún existen políticas institucionales excluyentes, en relación con percepciones, creencias e imaginarios erróneos ante la discapacidad, a pesar de que se vive un momento en que el tema de la inclusión escolar es vigente. Bogotá ha asumido un claro compromiso en materia de inclusión educativa, lo que ha generado una serie de brechas, tensiones y transiciones en las instituciones educativas distritales que invitan a la reflexión en torno a la educación inclusiva.

Al identificar los resultados obtenidos en la categoría de **cultura** y cuestionar temáticas relacionadas con la **construcción de comunidad**, la cual es un aspecto congruente con las actitudes y creencias de los docentes, se observa la relación con los sentimientos que los estudiantes en situación de discapacidad les generan, evidenciándose de manera relevante el sentimiento de ternura, seguido de temor y tristeza por la mayoría de los docentes encuestados en las tres localidades, siendo interesante destacar que a pesar de referir ternura hacia esta población los docentes consideran que deberían estar en centros especializados, como también reconocen que no tienen contacto con estos jóvenes, lo cual permite comprender la existencia de sentimientos como el temor.

Estos sentimientos podrían reflejar además, desconocimiento frente a la discapacidad y subestimación de la capacidad, comprometiendo la relación que debería tener un docente frente a un niñ@ o joven en situación de discapacidad, la cual no debería ser distinta a la que se tiene con los demás estudiantes, lo que permite inferir que la comunidad docente aún no está preparada para aceptar la diferencia y para la implementación de procesos inclusivos que requieren de transformaciones profundas y de cambios en las creencias, superando los imaginarios erróneos que conllevan a que aún prevalezca la tendencia hacia la integración más que hacia la inclusión.

Frente a las acciones que asumirían los docentes ante los niñ@s o jóvenes que presentan alguna discapacidad, se evidencia el deseo de ayuda, sin embargo, esta se hace efectiva cuando existen **valores inclusivos** en la comunidad escolar y las familias, generándose un entorno que favorece el desempeño del estudiante en situación de discapacidad, permitiéndole sentirse acogido y participar en su contexto en igualdad de oportunidades. No obstante, aunque los docentes consideran que las familias y los compañeros de un niñ@ o joven en situación de discapacidad no tendrían rechazo hacia ellos, reconocen que en algunas localidades se generaría exclusión por parte de éstos, lo que derivaría en un rompimiento del tejido necesario para la construcción de comunidades con culturas inclusivas. Los valores inclusivos deben ser compartidos por todo el personal de la escuela, directivos, docentes, estudiantes y las familias, pues *“los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guían*

*las decisiones que se concretan en las políticas escolares de cada escuela*¹³.

Respecto a los tipos de discapacidad que las comunidades educativas podrían acoger, los docentes identificaron predominantemente la cognitiva, seguida de la motora y psicosocial, reconociendo barreras para la inclusión de discapacidades sensoriales, sin embargo la inclusión escolar exige inserción total e incondicional para todos y todas, reconociendo sus derechos. La escuela debería reunir las condiciones necesarias para que puedan incluirse todas las formas de discapacidad, aspecto que no se evidencia en las instituciones educativas que participaron en este estudio y refleja la necesidad de incorporar estrategias innovadoras y continuas que posibiliten el desarrollo la misma.

Las creencias y percepciones de los docentes respecto a los niñ@s o jóvenes en situación de discapacidad determinan los valores inclusivos del contexto escolar. En relación con lo anterior y observando el predominio en los docentes de la concepción que esta población puede aprender a su ritmo y hacer parte del aula regular como también compartir, aunque puede requerir muchos apoyos y atención, estas concepciones reflejan la contraposición de creencias entre la opción del aula regular o la especializada, lo que evidencia permanencia de la tendencia normalizadora propia de la integración escolar, según la cual se considera que la respuesta se centra en la creación de apoyos bajo contextos de aulas especiales que posibiliten la integración.

Dentro del conocimiento de la causa por la que se adquiere una discapacidad, la muestra poblacional encuestada identificó el accidente o enfermedad en su mayoría, seguida por la posibilidad de adquirirla en cualquier momento y reconociendo que nadie está exento de adquirirla, esta creencia podría relacionarse con una clara influencia del enfoque médico que atribuye a la persona su condición de discapacidad como un problema individual, con una amplia probabilidad de ocurrencia sin distinción de influencias por condiciones sociodemográficas. De igual forma, se observó mayor reconocimiento de la discapacidad motora, seguido de la sensorial y cognitiva y evidente desconocimiento de la psicosocial.

Lo anterior, refleja debilidad en la formación profesional de los docentes para el abordaje de población en situación de discapacidad, lo cual afirmó un alto porcentaje de docentes, siendo una falencia reconocida con mayor prevalencia en la localidad de Bosa. En consecuencia, la pobre formación e inexperiencia se verá reflejada en carencia de competencias para asumir el reto de la educación inclusiva, dando lugar a la configuración de barreras actitudinales que obstaculizan los procesos de aprendizaje y participación de los adolescentes en situación de discapacidad.

Para la categoría de **políticas**, se contempla la subcategoría **desarrollo de una escuela para todos**, evidenciándose a través de esta investigación que los docentes reconocen que la planta física de las instituciones educativas no posee condiciones que permitan acoger niñ@s o jóvenes en situación de discapacidad, identificándose posibilidades sólo para la discapacidad cognitiva y motora, sin embargo, llama la atención la identificación de menores condiciones de accesibilidad frente a las discapacidades sensoriales y fundamentalmente la visual, lo cual podría relacionarse con las implicaciones que éstas tendrían en la realización de ajustes en la comunicación, infraestructura, materiales y actividades académicas de manera que se generen apoyos para el aprendizaje y la participación, logrando como lo propone el Índice de Inclusión aumentar la capacidad de la escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado.

¹³ UNESCO. Op. Cit. p.18

Lo anterior da lugar a la reflexión en torno a la importancia de la interacción de la persona y el contexto, la cual como propone el Modelo de Ecología del Desempeño Humano, influye en el comportamiento y en el desempeño de las tareas, lo que se traduce en que las personas y los contextos son singulares y dinámicos, por lo que es imposible comprender a la persona sin comprender también su contexto. El quehacer del terapeuta ocupacional promueve la autodeterminación y la inclusión de las personas con discapacidades en todos los contextos, sin embargo, esta práctica exige apertura y flexibilidad para la realización de cambios en los sistemas, de manera que las personas en condición de discapacidad accedan libremente a sus derechos al interactuar en contextos físicos, sociales y culturales sin barreras que limiten su desempeño.

Dentro la categoría de *políticas*, se contempla además la subcategoría de **organizar el apoyo para atender la diversidad**; lo cual permite “asegurar que la inclusión sea el centro del desarrollo de la escuela, permeando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todo el alumnado¹⁴”. A través de esta investigación se encontró que los docentes identifican que podrían atender niños o jóvenes con discapacidad cognitiva y motora, seguida de la psicosocial, percepción que juega un papel importante para la aplicación de estrategias inclusivas, las cuales se verían limitadas al estructurar apoyos que seguramente no responderían a las diversas expresiones de la discapacidad en estas localidades.

Una problemática que no solamente se observa en el ámbito escolar, es la falta de conocimiento y cumplimiento de parámetros legales establecidos, ya que como propone Fonseca: *“La Constitución Política de Colombia y las leyes, decretos y resoluciones que de ella se desprenden, han posibilitado y generado un piso legal y político para que los procesos de inclusión se lleven a cabo desde de una mirada amplia e integral de los derechos. La realidad evidencia un proceso diferente, la gran mayoría de las personas en situación de discapacidad se encuentran en riesgo de exclusión y ven interferida su autorrealización por carecer de oportunidades para salir de ella¹⁵”*.

Es así como los resultados de este estudio muestran el desconocimiento admitido por los docentes de las localidades de Usme, Rafael Uribe Uribe y Bosa frente al Decreto 2082 de 1996 y la Resolución 2565 de 2003, siendo el primero, la norma que reglamentó la atención educativa a las personas con limitaciones y el establecimiento de aulas especializadas, en su momento; y la Resolución, definió parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo en necesidades educativas especiales. Esto invita a reflexionar sobre las implicaciones que el desconocimiento de normas y políticas genera en las prácticas institucionales dando lugar a barreras que en últimas promueven condiciones de discapacidad, ya que como plantea la UNESCO, “las discapacidades se crean en la interacción entre actitudes, acciones, culturas, políticas y prácticas institucionales discriminatorias¹⁶”.

La última categoría contemplada para esta investigación son las **prácticas**, de ésta se deriva la subcategoría **orquestrar el proceso de aprendizaje**, en este sentido, todas las actividades a desarrollar en el aula y aún a nivel extraescolar deberán estructurarse de tal manera que promuevan el aprendizaje superando las barreras para la participación de los estudiantes. Es así como en esta investigación los docentes reconocen la posibilidad de adaptar los programas para el abordaje de la discapacidad cognitiva, aspecto que se considera necesario pues la flexibilidad en las adecuaciones a los procesos de enseñanza y aprendizaje, es imprescindible para poder responder a las diversas capacidades de los estudiantes, teniendo en cuenta, que la diversidad se constituye en motor que dinamiza las estrategias pedagógicas para eliminar los obstáculos y convertirlos en nuevas oportunidades para el aprendizaje. “Todo lo anterior exige una visión más positiva de la diferencia, además de suficiente confianza en la propia profesionalidad, que se puede fomentar mediante la formación permanente y la práctica¹⁷”.

¹⁴ Ibid. p.19

¹⁵ FONSECA, Op. Cit. p. 1

¹⁶ UNESCO, Op. Cit. p. 19

¹⁷ ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. UNESCO. Superar la exclusión

La subcategoría **movilización de recursos**, comprende la necesidad de disponer de talento humano, recursos tecnológicos y financieros que permitan poner en marcha las acciones de la escuela, en este orden de ideas, los docentes identificaron que la atención a niñ@s o jóvenes en situación de discapacidad incrementaría los costos, como también en algunas localidades reconocen la insuficiencia en unas y la carencia en otras, de recursos tecnológicos y talento humano para el abordaje de alumnos en situación de discapacidad. Sin embargo, se destaca mayor disponibilidad frente a la discapacidad cognitiva y motora, encontrándose nuevamente ausencia de recursos para la atención de estudiantes con discapacidades sensoriales. Es necesario comprender entonces, que una escuela que no moviliza sus recursos de manera suficiente y oportuna, provoca indefectiblemente exclusiones que impiden asumir los desafíos a los que convoca la educación inclusiva.

Es preciso identificar desde Terapia Ocupacional y sus propósitos, cómo las problemáticas para la inclusión educativa influyen de manera significativa en el desempeño escolar de los adolescentes en situación de discapacidad, condicionando el mantenimiento y/o desarrollo de habilidades, para la plena participación en un área ocupacional que sin duda es la piedra angular para la adquisición de competencias que le permitan a los adolescentes interactuar en diversos entornos, promoviendo, como reconoce la Constitución Nacional, *su desarrollo integral, independencia y participación, en condiciones de igualdad, en los ámbitos público y privado*.

Las implicaciones de la exclusión escolar en la población adolescente puede generar un impacto negativo en su realización humana, siendo esta quizás una de las etapas más críticas del ciclo vital, que para un joven en situación de discapacidad se convertiría en un valor agregado a los conflictos propios de esta edad.

Esta investigación permite concluir que, el primer paso para favorecer la inclusión, es el reconocimiento de la diversidad y la comprensión misma de la discapacidad, como una condición que comprende otras formas de capacidad humana, y una situación en la que es necesario reconocer potencialidades y oportunidades que deben ser fortalecidas con el fin de garantizar la mejor calidad de vida posible.

Los docentes reconocen ciertas capacidades funcionales de los niñ@s o jóvenes en situación de discapacidad para hacer parte del aula regular, de tal forma que es posible establecer una cultura inclusiva en donde se pueda disipar el prejuicio a la diferencia, considerando que la población en situación de discapacidad puede ser útil a la sociedad. La escasa preparación y experiencia profesional para la aceptación de niñ@s en situación de discapacidad dentro del aula regular, es una situación que genera preocupación frente a la propuesta de inclusión ya que es fundamental la formación docente para la creación de una cultura inclusiva que apoye el aprendizaje y sustente el proceso innovador de la escuela actual.

A partir del presente proyecto se planteó una estrategia de inclusión basada en un material informativo de carácter práctico con el fin de reflexionar frente a aspectos básicos para la inclusión, que abrieran el camino para la aceptación de la diversidad dentro del aula regular. Este material se distribuyó en las instituciones que participaron en la investigación; a través de las directivas, sin la evaluación de su impacto debido a la dificultad que ante la misma establecieron las instituciones.

Considerando el impacto que tiene la discapacidad en los diferentes entornos es importante una intervención transdisciplinaria que favorezca el reconocimiento y aceptación de la diferencia, de tal forma que el presente proyecto puede representar un punto de partida para diferentes investigaciones y estrategias de intervención que favorezcan la inclusión no solo escolar sino social, de personas en situación de discapacidad.

Considerando que para esta investigación los propios docentes identifican debilidades en sus conocimientos y habilidades, que favorecen la adaptación de niñ@s o jóvenes en situación de discapacidad, se recomienda tanto a los docentes, como a las directivas de las instituciones educativas y entes públicos, la promoción de la capacitación necesaria para el establecimiento de una educación inclusiva.

Reconociendo desde Terapia Ocupacional el impacto que la educación inclusiva puede tener para la funcionalidad del desempeño ocupacional de niñ@s o jóvenes en situación de discapacidad, se recomienda la promoción de estudios tanto en Terapia Ocupacional como en otras disciplinas; con el fin de justificar, difundir e implementar metodologías que difundan la importancia de la educación inclusiva.

Es importante que desde la práctica de los profesionales de Terapia Ocupacional, que en este momento ejercen en el sector educación, se propongan proyectos dentro de instituciones educativas con el fin de favorecer el acceso y apoyo para este proceso, promoviendo el mayor grado de autonomía.

Por último, es necesario precisar que las acciones del terapeuta ocupacional en el aula regular bajo la mirada de la educación inclusiva no involucran la ejecución de procedimientos terapéuticos que corresponden a la rehabilitación funcional, muchas veces esperados por las comunidades educativas, ya que estos son competencia del sector salud y no de educación.

BIBLIOGRAFÍA

AINSCOW, M. Hacia una educación para todos: algunas formas posibles de avanzar. [Online]. Disponible en: www.inclusioneducativa.cl/documentos

ASAMBLEA GENERAL DE LAS NACIONES UNIDAS, Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. 2006.

BARRERO, V.; MARÍN Y.; MARTÍNEZ Y. Descripción de núcleos problemáticos en el contexto escolar que interfieran en el desempeño ocupacional de la población adolescente en situación de discapacidad. Trabajo de grado. Facultad de Salud. Programa Terapia Ocupacional. Universidad Manuela Beltrán. 2008.

BLESEDELL Crepeau, Elizabeth. Terapia Ocupacional. Décima edición. Editorial médica Panamericana, 2005, Argentina. p.1034.

BONILLA CASTRO Elsy, RODRIGUEZ Penélope. Más allá del dilema de los métodos: La investigación en ciencias sociales. 3ª ed. Bogotá: Editorial Norma, 2005, p 220.

CASADO, D.; EGEA. C. Las estrategias para el cambio pro inclusión de las personas con discapacidad. 2005

DELVAL, Juan. Aprender en la vida y en la escuela Madrid: Segunda Edición Morata, 2001. P.

DESPOUY, Leandro. Los Derechos Humanos y las personas con discapacidad. Nueva York: Naciones Unidas. 1993. p. 26

DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSTICA – DANE. Censo General. Bogotá, 2005

DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSTICA – DANE y MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Resultados preliminares de la implementación del registro para la localización y caracterización de las personas con discapacidad. Bogotá, 2007

FONSECA VILLAMARIN, María Elizabeth. Diseño e implementación de estrategias ocupacionales que promuevan la inclusión social, en personas con discapacidad. Bogotá: Universidad Manuela Beltrán. Proyecto docente investigador. 2007.

IZQUIERDO, Ciriaco. El mundo de los adolescentes. México: Trillas. 2003. p. 65.

KIELHOFNER, Gary .Terapia Ocupacional Modelo de Ocupación. Tercera edición. Editorial médica Panamericana, 2004, Argentina. P 643.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Educación para todos. Al Tablero. Bogotá. (Septiembre-Diciembre 2007)

OCHAÍTA, Esperanza y ESPINOSA, Ma. Ángeles. Hacia una teoría de las necesidades infantiles y adolescentes. España: McGraw Hill. 2004. p. 314, 316.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud. 2001

PARRA. C. Derechos Humanos y discapacidad. Bogotá: Universidad del Rosario. 2004

PLETSCH, M.; DE SOUZA, R. La inclusión escolar de alumnos con necesidades especiales: directrices, prácticas y resultados de la experiencia brasileña. En: Revista Mexicana Educar No. 37. 2006. Disponible en: <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/dirrseed.html>

STAINBACK, Susan y William. Aulas Inclusivas, un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo. Ed. Segunda. Madrid: Narcea S.A Ediciones, 2001 .p.20.

TRUJILLO, Alicia. Terapia ocupacional conocimiento y practica en Colombia. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2002. p. 35.

UNESCO. CENTRE FOR STUDIES ON INCLUSIVE EDUCATION. CSIE. Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Bristol. UK. 2000

WERNECK, Claudia. ¿Es usted gente?. Rio de janeiro: WVA Editora, 2004.