



Las voces de los niños y las niñas cuentan: su experiencia de inclusión

Diana Marcela Álvarez Montoya

Leidy Diana Castro Jaramillo

Tesis de maestría presentada para optar al título de Magister en Educación y Desarrollo Humano

Gabriel Antonio Lara Guzmán, Magíster en Lingüística Hispánica y Magíster Comunicación y Análisis de Medios. Pontificia Universidad Javeriana

Universidad de Manizales - CINDE
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Maestría en Educación y Desarrollo
Sabaneta, Antioquia, Colombia

2025

Cita	Álvarez Montoya y Castro Jaramillo (2025)
Referencia	D. M. Álvarez Montoya y L. D. Castro Jaramillo, “Las voces de los niños y las niñas cuentan: su experiencia de inclusión”, Tesis de maestría, Universidad de Manizales-CINDE, Medellín, Sabaneta 2025.



Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud - CINDE

Línea de Investigación Educación y Pedagogía.

Declaración de inteligencia artificial: las autoras de esta tesis declaran que han utilizado herramientas de inteligencia artificial (IA), tales como ChatGPT, de manera ética y responsable, tal como se establece en el Acuerdo UManizales 002 (julio 26 de 2023) sobre propiedad intelectual e IA. Esta herramienta fue empleada como apoyo en mejorar redacción, pero en ningún caso sustituyen el análisis crítico, la argumentación académica ni la originalidad del trabajo.

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Manizales ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

A nuestras familias por su apoyo amoroso e incondicional.

A los niños y las niñas que, con la fuerza de sus voces y la riqueza de sus experiencias, dieron vida a esta investigación.

Este trabajo les pertenece, porque en cada palabra y en cada relato se teje su verdad. Que sus voces no solo resuenen en estas páginas, sino también en los corazones de quienes las lean, recordándonos siempre que la inclusión se construye escuchando, acogiendo y valorando la diferencia.

Agradecimientos

La culminación de este trabajo fue posible gracias al apoyo de personas e instituciones, a quienes expresamos nuestra más sincera y profunda gratitud.

En primer lugar, agradecemos a Dios por habernos guiado en cada paso de este camino.

Nuestro más sincero reconocimiento al maestro Gabriel Lara Guzmán, nuestro asesor de tesis, por su dirección experta, su motivación, paciencia, apertura, calidad humana, empatía, respeto y su invaluable compromiso con nuestro proyecto.

A la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE, agradecemos la oportunidad de formarnos en sus aulas en compañía de los mejores maestros y maestras.

Extendemos un agradecimiento especial a la Institución Educativa María Auxiliadora, en cabeza de su rectora Nelly Osorio Restrepo, por su disposición, apertura y el cálido recibimiento que nos brindaron. Su colaboración y la confianza depositada en nuestro trabajo fueron esenciales para la consecución de esta propuesta investigativa.

De igual manera, expresamos nuestra gratitud a la profesora Sirley María Londoño Cuervo, cuyo acompañamiento generoso y apoyo constante hicieron posible nuestro acceso al aula y el compartir con los niños y las niñas.

Finalmente, y de manera muy especial, queremos agradecer a la persona con la que compartimos este viaje. La riqueza de las ideas compartidas y la colaboración incansable hicieron de esta experiencia un gran logro y una travesía inolvidable. Este trabajo es el reflejo de un esfuerzo mutuo.

Tabla de contenido

Resumen.....	7
Abstrac.....	8
Introducción.....	9
Antecedentes.....	9
Contexto y realidades de la educación para personas con discapacidad	12
Discapacidad Intelectual, capacidades, actitudes y desafíos para la inclusión	14
Inclusión Escolar de las personas con discapacidad, panorama en Latinoamérica y Colombia.....	177
Voces de los niños y las niñas, adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual en el proceso de inclusión en la escuela.	200
Planteamiento del problema	23
Objetivos.....	277
Objetivo General:.....	277
Objetivos Específicos:	277
Justificación	27
Marco Teórico	311
Inclusión: Tejiendo posibilidades para todos y todas en la escuela.....	321
La inclusión desde el ámbito educativo	355
Discapacidad: otras posibilidades para comprender, habitar el mundo y la escuela	39
<i>Modelos explicativos del concepto de discapacidad.....</i>	41
<i>Tipos de discapacidad.....</i>	45
<i>Discapacidad intelectual: comprensión, dignidad y posibilidad.....</i>	48
<i>Características de la discapacidad intelectual leve, moderada, grave y profunda.....</i>	52

<i>El aprendizaje en estudiantes con discapacidad intelectual: características y necesidades pedagógicas</i>	54
Experiencia: espacio de sentido, afecto y transformación	58
Marco Normativo	62
Metodología.....	66
Participantes	68
Técnicas e instrumentos de recolección de la información	68
<i>Grupos tematizados</i>	68
<i>Entrevista semiestructurada</i>	69
<i>Relatos de vida</i>	70
Análisis de la información	70
<i>Análisis Vertical</i>	70
<i>Análisis Horizontal</i>	71
Apuesta del proceso de inclusión en la Institución María Auxiliadora	71
Resultados.....	73
Análisis Horizontal	73
Categoría Inclusión.....	73
Categoría Discapacidad	80
Categoría Experiencia.....	85
Conclusiones	96
Lo aprendido en el camino.....	101
Referencias	104
Anexos	117
Anexo 1. Instrumentos de recolección de la información.....	117
Anexo 2. Matriz análisis horizontal	122

Anexo 3. Formato de Consentimiento Informado 123

Lista de tablas

Tabla 1. Comparativo inclusión educativa y educación inclusiva..... 37

Resumen

La inclusión empieza por visibilizar las voces de todos, incluidos los niños y las niñas con discapacidad intelectual como protagonistas de la experiencia en la Institución Educativa María Auxiliadora, ubicada en el municipio de Sabaneta (Antioquia), desde sus relatos de vida, saberes, percepciones para resignificar, articular y fortalecer los procesos escolares. En este sentido, la investigación cualitativa interpretativa recopila la experiencia subjetiva como fuente confiable de saber y conocimiento de las realidades socioeducativas, desde un enfoque narratológico y biográfico que accede a las lógicas de acción inmersas en la perspectiva y el lenguaje propio de los sujetos que lo vivencian, mediante las narraciones de sus relatos de vida alrededor del fenómeno social, recopiladas en varias técnicas, principalmente en la aplicación de las entrevistas semiestructuradas, analizadas y reflexionadas en los ejes temáticos: inclusión, discapacidad y experiencia. Los cuales, permitieron concluir que, la inclusión trasciende las adaptaciones curriculares, situándose en lo humano y lo relacional; la conexión socioemocional, los gestos afectivos, los apoyos cotidianos que brindan docentes y pares. Al mismo tiempo, revelando necesidad de fortalecer las prácticas pedagógicas y la cultura escolar.

Palabras clave: inclusión, discapacidad intelectual, relatos de vida, investigación cualitativa interpretativa, enfoque narratológico biográfico, prácticas y cultura escolar

Abstrac

Inclusion begins by making everyone's voices visible, including those of children with intellectual disabilities as protagonists of the experience at the María Auxiliadora Institution Educativa, located in the municipality of Sabaneta (Antioquia). Their life stories, knowledge, and perceptions are used to reframe, articulate, and strengthen school processes. In this sense, interpretive qualitative research gathers subjective experience as a reliable source of knowledge and understanding of socio-educational realities. It employs a narratological and biographical approach that accesses the logic of action embedded in the perspective and language of the individuals who experience it. This is achieved through the narratives of their life narratives surrounding the social phenomenon, collected using various techniques, primarily semi-structured interviews. These narratives are analyzed and reflected upon in relation to the thematic axes of inclusion, disability, and experience. The research concluded that inclusion transcends curricular adaptations, focusing on the human and relational aspects. The socio-emotional connection, the affectionate gestures, the daily support provided by teachers and peers. At the same time, revealing a need to strengthen pedagogical practices and school culture.

Keywords: inclusion, intellectual disability, life stories, interpretive qualitative research, biographical narratological approach, school practices and culture

Introducción

El desafío de la inclusión ha implicado para la escuela una transformación en las prácticas educativas que acorde a las particularidades de cada contexto, se hace evidente la necesidad de ir más allá de los discursos teóricos para explorar la experiencia real que viven los niños y las niñas quienes son el centro de este proceso.

Hablar de inclusión no es solamente detener la mirada sobre una política, una ley o un ideal, es, sobre todo, una experiencia humana que se vive día a día en las aulas, en las relaciones, en las miradas, en las palabras y en cada momento de encuentro donde se tejen las relaciones sociales, y se descubren esas nuevas formas de conocernos y reconocernos.

La presente investigación, titulada "Las voces de los niños y las niñas cuentan: su experiencia de inclusión", se adentra en las narrativas de cinco niños y niñas con discapacidad intelectual que proponen resignificar su experiencia de inclusión al reconocer sus vivencias y emociones, que invita a tener una mirada que confronte la teoría con la práctica, para que, a partir de sus voces, se puedan generar reflexiones y recomendaciones que contribuyan a una educación verdaderamente inclusiva.

En las siguientes páginas, se realizará un recorrido por los antecedentes históricos de la inclusión y la discapacidad. Se explorará el marco teórico que sustenta el proceso inclusivo desde una mirada relacional y emocional. Seguido del marco metodológico que permitirá profundizar en lo anterior a partir de la gran bondad de las narrativas, el análisis de los relatos de los participantes, reconociéndolos como fuente legítima de conocimiento, y desde allí aportar a la construcción de prácticas educativas más sensibles, justas y humanas.

Antecedentes

La inclusión escolar es un tema de vital importancia en la actualidad, ya que promueve a partir del marco normativo nacional e internacional, la participación activa y equitativa de todos los estudiantes en el sistema educativo, con sus características y condiciones particulares (Vélez et al., 2020). Esto justificado en el reconocimiento y la práctica de los derechos humanos, entendiéndolos como valores universales orientados a garantizar la igualdad y el respeto por la diversidad.

Una perspectiva que, por una parte, fomenta la creación de un ambiente enriquecedor para todos los estudiantes, preparando a las generaciones futuras para vivir y trabajar en sociedades que promueven el desarrollo de habilidades socioemocionales necesarias para una sana convivencia, y, por otro lado, favorece el trabajo docente en la medida que implica retos, nuevas apuestas, reformulaciones a las estrategias educativas para ir transformando la escuela y sus esquemas en beneficio del aprendizaje y la mejora continua de la calidad educativa a partir de la transformación de las prácticas pedagógicas, las comprensiones de lo que debe ser la escuela en estos contextos, que deben distinguirse por reconocer y potencializar lo diverso (Ministerio de Educación Nacional, 2022).

En el marco de los diferentes colectivos poblacionales que conviven en la escuela, principalmente aquellos que son reconocidos por la constitución como ciudadanos de especial protección como las personas con discapacidad. Por ello, este trabajo focaliza para este estado de arte a esta población particular representada en niños y niñas con discapacidad intelectual que se encuentran entre las edades de 9 a 13 años.

Es por lo anterior que resulta fundamental considerar las experiencias y percepciones de los niños y las niñas con discapacidad intelectual, quienes enfrentan desafíos particulares en su proceso de inclusión en la escuela. De hecho, las instituciones educativas se han tomado bastante tiempo en implementar y acoger las directrices establecidas en función de brindar las oportunidades de participación a los estudiantes con discapacidad que les permita sentirse valorados, aceptados y parte de un grupo en el que puedan fortalecer la confianza en sí mismos, el desarrollo de sus potencialidades y su participación social; lo que se convierte en un desafío para todos los actores educativos.

A pesar de los esfuerzos de muchos para promover la inclusión escolar, comenzando por la UNESCO a través de las directrices, políticas que acompañan el desarrollo y la gestión escolar a nivel mundial, todavía los estudiantes con discapacidad intelectual se enfrentan a diversas barreras institucionales, actitudinales y socioculturales al ingresar a la escuela, dada la carencia de recursos para satisfacer sus necesidades y fomentar su reconocimiento pleno en igualdad de condiciones con los demás (Echeita, 2015).

Esto destacando que la inclusión educativa motiva una transformación social del contexto escolar para posibilitar las condiciones materiales, políticas, estrategias y culturales

para superar las desigualdades y fomentar la participación protagónica y democrática de los estudiantes (De Sousa, 2022).

No obstante, las dinámicas excluyentes que aún se observan en el entorno escolar, entre otras cosas, por la falta de concientización del personal docente, quienes reproducen actitudes, estereotipos y prejuicios sociales sobre las concepciones de inclusión y discapacidad que no favorecen la empatía y el reconocimiento de la diversidad (Echeita, 2015). Por consiguiente, la pregunta que se desea responder en esta investigación en un horizonte analítico se enfoca en comprender ¿Cuál es la experiencia en el proceso de inclusión desde las voces de niños y niñas con discapacidad intelectual entre los 9 y 13 años de edad en la Institución Educativa María Auxiliadora del municipio de Sabaneta y cómo resignificarla para mejorar los procesos de inclusión?

Con el propósito de encontrar otras miradas frente a este interrogante que puedan nutrir la percepción que se tiene ante este tema, se llevó a cabo una búsqueda exhaustiva de estudios sobre experiencias de inclusión en la escuela desde las voces de los niños y las niñas con discapacidad intelectual, por medio de la exploración de 49 investigaciones realizadas entre los años comprendidos entre 2005 y 2023 que corresponden a tesis de Maestrías y Doctorados publicados en el Repositorio Institucional Universidad de Manizales, Universidad Pedagógica Nacional y artículos investigativos publicados en revistas de alto impacto, indexadas en: Scielo, Redalyc, Dialnet, cuyo énfasis fue la investigación social y educativa.

Para lograr esto, se desarrolló una selección de palabras claves que orientó la búsqueda: educación inclusiva, discapacidad intelectual, historia de la inclusión y discapacidad en la escuela, inclusión, voces y escuela, que permitió agrupar la información en 4 categorías: contexto y realidades de la educación para personas con discapacidad, discapacidad Intelectual, capacidades, actitudes y desafíos para la inclusión, Inclusión Escolar de las personas con discapacidad, panorama en Latinoamérica y Colombia, y Voces de los niños y niñas, adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual en el proceso de inclusión en la escuela.

La mayoría de tesis encontradas corresponden a investigaciones realizadas en Colombia en diferentes regiones del país, Bogotá, Valle del Cauca, Popayán, Neiva,

Manizales, Municipio de La Estrella y en el ámbito internacional en España, Argentina, República Dominicana, Ecuador y Santiago de Chile.

Las investigaciones se agruparon de acuerdo al enfoque, resaltando el cualitativo. Utilizaron el método fenomenológico hermenéutico (de alcance descriptivo e interpretativo), principalmente, a partir de la técnica narrativa, utilizando diferentes instrumentos como la entrevista semiestructurada, dibujos, cartografía social pedagógica, foto voz, relatos biográficos múltiples (cruzados), diarios de campo, carta asociativa, registro fotográfico, talleres pedagógicos y grupos focales.

Contexto y realidades de la educación para personas con discapacidad

En esta categoría, se identificaron diferentes trabajos de carácter nacional e internacional que recopilan aportes históricos, teóricos e investigativos en el campo de la educación dirigida a la población con discapacidad en Colombia, como lo desarrollaron Vélez y Manjarrés (2020) en su estudio orientado a esta perspectiva desde el marco de las tendencias latinoamericanas y mundiales donde se destaca que la historia de la discapacidad en el ámbito escolar ha sido marcada por una larga lucha que ha transitado por diversos momentos que van desde el aniquilamiento, la invisibilización, el enfoque de rehabilitación hasta lo que hoy se denomina inclusión, comprendiéndola como un proceso que debe distinguirse por posibilitar el acceso y la participación de todos en la escuela, sin excepciones.

Dentro del contexto de que, la inclusión educativa implica también un proceso social en la escuela, teniendo en cuenta en primer lugar, el modelo social actual donde se reconoce que las barreras presentes en los entornos limitan o facilitan las posibilidades de las personas con discapacidad en la sociedad. Prosiguiendo, en segundo lugar, con la mirada frente al sujeto desde su reconocimiento como ser humano con derechos, capacidades, habilidades, oportunidades de participación y convivencia. Para terminar, en tercer lugar, con la responsabilidad de los actores (familias, docentes, estudiantes, entre otros) en su rol de agentes que posibilitan las transformaciones para el desarrollo de la educación inclusiva para el estudiantado con discapacidad (Vélez y Manjarrés, 2020).

Reflexiones pertinentes para esta investigación en tanto permiten reconocer la evolución, las tensiones y actualidad del momento histórico de la educación de los sujetos con discapacidad en Colombia.

En la investigación titulada “*Políticas públicas sobre discapacidad e inclusión en Colombia: una mirada alternativa a la legislación*”, Santamaría (2017) argumenta que existe distorsión en la forma como el sistema educativo colombiano concibe la inclusión. A pesar de tener avances legislativos, lineamientos, directrices que promueven el ingreso y la acogida de las personas con discapacidad cuando se trata de atender sus necesidades escolares de apoyo específico, en la práctica se mantiene un enfoque médico y tradicional en el cual se espera que los niños y las niñas con discapacidad se adapten al sistema educativo, porque “no se contempla un panorama de equidad en el que los lineamientos, los estándares básicos de competencias y los derechos básicos de aprendizaje, perciban los procesos de inclusión como escenarios sociales” (Santamaria, 2017, p. 39).

Otra Investigación sobre prácticas pedagógicas a la luz de las políticas de inclusión educativa que se han desarrollado históricamente en Colombia, desarrollada por Perdomo et al. (2016) ilustra en concordancia con la anterior, que a pesar de los avances normativos, la integración escolar es un proceso que se continúa gestionando en las instituciones como una alternativa que posibilita el acceso , más no garantiza la cobertura educativa completamente desde los recursos tecnológicos y pedagógicos que establecen la Ley 1618 de 2013 y el Decreto Reglamentario 1421 de 2017 para desarrollar la atención de calidad (Colombia, Congreso de la república, 2017).

Basándonos en los estudios mencionados previamente, se puede tener una visión general sobre el desarrollo de los procesos de inclusión escolar con respecto a los niños y las niñas con discapacidad intelectual y las prácticas educativas, aspectos de gran relevancia para los intereses de este estado del arte, en tanto nos permite conocer la posición actual desde el ámbito nacional e internacional con relación al proceso de inclusión en la escuela, la transición de la educación especial a la integración escolar y la realidades frente a las barreras existentes aún en las instituciones educativas.

Discapacidad Intelectual, capacidades, actitudes y desafíos para la inclusión

La discapacidad intelectual comprende una serie de condiciones que afectan el funcionamiento de los diferentes procesos cognitivos, las habilidades y capacidades mentales de un ser humano, su impacto puede ser leve o significativo dependiendo de la causa y del entorno desde las posibilidades y apoyos que se les brindan a las personas en los diferentes contextos de la vida, incluida la educación (Sulkes y Pekarsky, 2024). Las investigaciones realizadas sobre discapacidad intelectual en contextos educativos nacionales e internacionales muestran aportes muy valiosos para nuestro proyecto.

En ese orden de ideas, la reflexión Bioética que demarca la investigación denominada “*La educación inclusiva con estudiantes con trastorno del desarrollo intelectual*”, desarrollada por Frederikson (2020), denota que los procesos de inclusión social de las personas con limitación cognitiva dependen de la perspectiva que se asuma y el grado de discapacidad asociada. Básicamente, el autor argumenta que los estudiantes con deficiencias leves pueden ser educables porque sus capacidades mentales, comunicativas y adaptativas se lo permiten, ya que pueden lograr potenciar competencias socioemocionales desde asimilar normas básicas de convivencia e incrementar sus capacidades de aprendizaje, desarrollando procesos fundamentales como la lectura y las matemáticas.

Por su parte, el estudio titulado “*Manifestaciones del autoconcepto en un grupo de niños y niñas entre 11 y 12 años de edad con discapacidad intelectual*” de Manrique (2010) evidencia que esta población estudiantil logra desarrollar su autoconcepto, relegado en la expresión de sus gustos, conocimientos, características e intereses acorde a sus posibilidades, resaltando también la importancia que tiene la interacción social y familiar para lograr desarrollar esas habilidades, manifestaciones cognitivas, comportamentales y afectivas.

Hasta el momento, las investigaciones nos llevan a reconocer la existencia de condiciones cognitivas y adaptativas como el primer paso para avanzar en la inclusión debido a que independientemente de que exista una condición de discapacidad, cualquier estudiante puede aprender, lo que representa una oportunidad de cambio en la percepción docente y la mirada pedagógica para multiplicar las formas y posibilidades de construir conocimiento, favoreciendo la participación, el aprendizaje y la formación de la niñez.

Uno de los aportes en esa línea que permite avanzar hacia la inclusión escolar consiste en reconocer la disposición y la actitud docente. Dentro de la investigación titulada “*Actitud docente frente a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual*” en el departamento de Nariño. Los autores Rosero et al. (2020) evidencian que la mayoría de docentes participantes del estudio tienen una actitud negativa o indiferente frente a la inclusión de esta población, considerando que a pesar tener una formación de postgrado, se observan como agentes externos, puesto que atribuyen la responsabilidad formativa a los docentes de apoyo. Además, porque se observan barreras institucionales como sobrecarga laboral, la falta de preparación, la insuficiencia en recursos didácticos, materiales y tecnológicos, complementada por la carencia de acompañamiento de personas especializadas para mejorar la práctica pedagógica.

Simultáneamente, la investigación “*Educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual en el curso tercero de básica primaria John f. Kennedy I.E.D*” en Bogotá. Gamboa (2020) encontraron desde la realización de entrevistas que existen diferentes actitudes ya que algunos docentes logran ser más sensibles y muestran una actitud dispuesta a implementar nuevas estrategias, mientras que otros a pesar del conocimiento que tienen sobre las leyes, las directrices existentes en Colombia para desarrollar la inclusión, presentan barreras actitudinales, argumentadas desde las limitaciones formativas, de infraestructura y de los recursos físicos que se requieren para implementar nuevas metodologías en beneficio del proceso de los niños y niñas con discapacidad.

A diferencia de los trabajos presentados, Albán y Naranjo (2020) dentro de proyecto investigativo internacional titulado “*Inclusión educativa de estudiantes con discapacidad intelectual: un reto pedagógico para la educación formal*”, orientado a reconocer las garantías del sistema educativo en Ecuador, muestra que el desafío de la inclusión es para los profesores y la sociedad, por consiguiente, los autores exponen que como primer paso, se hace fundamental desarrollar actitudes positivas principalmente en los docentes para avanzar tanto en la integración escolar, así como en el reconocimiento de las diferentes condiciones, características y realidades de los estudiantes con discapacidad intelectual leve y moderada para desarrollar estrategias que faciliten su participación activa, con el apoyo, respaldo de las familias y demás actores escolares.

Llegados a este punto, se puede decir que las diferentes investigaciones reconocen que el gran reto de abrir las puertas del aula para la participación de estudiantes con discapacidad intelectual está relacionado con los desafíos que enfrentan los docentes en sus prácticas pedagógicas, dada la necesidad percibida de tener respaldo y sentir apoyo por el estado, los directivos en las instituciones educativas, profesionales en las diferentes áreas y las familias, debido a que estos como integrantes del sistema educativo también son corresponsables de la inclusión escolar.

Ahora, el proyecto de innovación titulado “*Propuesta de intervención psicopedagógica para la inclusión de estudiantes de básica primaria con discapacidad intelectual de una Institución Educativa pública del Departamento de Sucre*”. Arias (2021) resalta los esfuerzos institucionales para atender la diversidad de estudiantes con necesidades de apoyo educativo y sugiere fortalecer la formación de los docentes, la transformación del currículo y las prácticas pedagógicas. De la misma forma, reconoce la necesidad de vincular personal especializado con el fin de ofrecer una mejor competencia a los docentes para apoyar a los estudiantes y orientar a las familias como responsables de la crianza y educación de sus hijos, en especial cuando presentan limitaciones cognitivas. Igualmente, articulando la entrega de informes académicos con los espacios de escuelas para familia y a su vez, manteniendo una comunicación constante con cada uno de ellos durante el proceso escolar.

Desde la mirada familiar, la investigación “*Necesidades de la familia y de la escuela en la educación de niños con discapacidad intelectual*” elaborada por Acuña et al. (2017), destaca la necesidad en común que comparten la escuela y la familia, relacionada con la comprensión y el abordaje de las características propias de las personas con deficiencias intelectuales, porque dejar a un lado el desconocimiento abre a las posibilidades para estimular y desarrollar potencialidades académicas y relacionales en el entorno escolar, las cuales dependen simultáneamente de un currículo flexible que facilite las oportunidades para formar las capacidades.

Complementando lo anterior, Chávez (2021) en su investigación “Estrategias para la estimulación del pensamiento crítico en estudiantes con discapacidad intelectual” afirma que todos podemos desarrollar la creatividad en mayor o menor grado, y depende de las

estrategias que se utilicen se favorecerá la comunicación, la socialización, el sentirse productivos e incluidos en la sociedad.

En la investigación “*El juego como estrategia didáctica que favorece las habilidades para la vida en estudiantes con discapacidad intelectual entre 13 y 15 años*”. Cáceres & Serna (2023) encontraron que esta es una oportunidad para fortalecer diferentes habilidades para la vida en los estudiantes que presentan discapacidad cognitiva, porque la aplicación del juego como metodología de aprendizaje activo fomenta competencias en los adolescentes, encaminando sus proyectos de vida a través del liderazgo, la seguridad y la empatía, factores que facilitan transformar las prácticas pedagógicas de los docentes.

Rodríguez (2015) en su proyecto investigativo denominado “*Uso de las TIC para favorecer el proceso de aprendizaje de estudiantes con Discapacidad Intelectual en la Institución Educativa Nicolás Gómez Dávila, Bogotá, Colombia. Estudio de caso*”, complementa los aportes anteriores, mencionando que el uso de las TIC juega un papel primordial tanto para la adquisición de nuevos aprendizajes, así como para el fortalecimiento de los saberes y habilidades ya existentes, en especial en los estudiantes con limitaciones cognitivas, porque les brinda la posibilidad de expresarse más espontáneamente, siendo más creativos, autónomos y comunicativos con otros.

De ahí que, se establece como resultado de esta categoría que la discapacidad intelectual sigue siendo un desafío para los docentes y la escuela en general, sin embargo, las posibilidades de alternar diversas estrategias didácticas, favorecerían un entorno más equitativo, ya que aportarían al desarrollo de sus capacidades y habilidades. Estas investigaciones influyen significativamente en nuestra exploración porque favorecen la inclusión de personas con discapacidad intelectual en los procesos escolares, promoviendo su desarrollo integral y facilitando su participación activa en la comunidad, lo cual se convierte en un elemento esperanzador para este proyecto investigativo.

Inclusión Escolar de las personas con discapacidad, panorama en Latinoamérica y Colombia

En esta categoría, se exploran diferentes investigaciones, tesis de grado para ampliar la perspectiva frente a las concepciones, desarrollos y retos en cuanto a la inclusión escolar de las personas con discapacidad. Jiménez y Ortega (2018) en su estudio orientado a los

referentes de la inclusión educativa para esta población, destacan que es fundamental entender que la inclusión escolar representa un compromiso que surge de la creciente interconexión global, pero que se enmarca dentro de una iniciativa local. Por lo tanto, es necesario abordar este tema considerando las necesidades específicas de cada contexto y de las diversas poblaciones, con el fin de implementar de manera efectiva los enfoques diferenciales en el ejercicio del derecho a la educación.

Esta investigación realizó un rastreo importante sobre la normatividad con respecto a los derechos de las personas con discapacidad en varios países de América del Sur o Sudamérica consignada en la constitución política de cada nación, encontrando que la educación es un derecho que el estado legitima y debe garantizar institucionalmente. No obstante, las condiciones de pobreza, violencia y la carencia de oportunidades en cada región confrontan a las personas de manera constante con el desafío de acceso educativo (Jiménez y Ortega, 2018).

Así como esta investigación, en su artículo de tesis encaminado a identificar actitudes y prácticas pedagógicas inclusivas. Mora (2019) muestra que aun cuando una institución ha puesto en marcha un proyecto educativo inclusivo para permitir el acceso a la población, hacen falta garantías y pasos para reconocer el derecho a la educación, pues las prácticas pedagógicas están dando cuenta de un proceso de integración social más no de una inclusión educativa, ya que este implica garantizar el protagonismo permanente de los estudiantes y su respectivo reconocimiento de derechos fundamentales en los distintos procesos escolares. Advirtiéndole que esto implica desarrollar la posibilidad de ajustarse institucionalmente desde las necesidades de la persona con discapacidad, es decir, a la idea impuesta de inclusión donde las leyes vienen dadas desde otros estamentos y no precisamente desde una investigación del contexto.

Soto (2007) en su tesis titulada *“la atención educativa de niños, niñas y jóvenes considerados con necesidades educativas especiales: Una mirada desde la integración y desde la inclusión”*, hace mención al hecho en que la escuela moderna con su interpretación de “enseñad todo a todos” como si fuera “enseñad todo a todos de la misma manera”, potenció la presunción de todos aprenden de la misma forma y por ende, son personas sanas, factor que ha determinado que, quienes no se ajustan a los estándares establecidos por esta

suposición, queden excluidos de esta categoría, además ha contribuido a fortalecer la dicotomía entre normalidad y anormalidad.

Dicho esto, se puede interpretar entonces que así la legislación enmarque normas para validar los derechos de las personas con discapacidad, éste no ha sido un proceso contextualizado desde los territorios y las necesidades individuales, lo que continúa perpetuando con mayor fuerza el concepto de integración más que de inclusión.

En una perspectiva más contextual aparece la investigación titulada “*la educación inclusiva en las escuelas públicas del nivel primario en República Dominicana*”, donde Suarez (2019) concluyen que la organización y la estructura física de las Instituciones del nivel primario obedecen a un centro educativo inclusivo, pero su funcionamiento obedece más a una escuela integradora, ya que se garantiza el acceso a estudiantes con barreras de aprendizaje, pero el apoyo ofrecido se desarrolla de forma independiente o separada del proceso educativo habitual, puesto que hay una puesta en práctica mínima del diseño curricular propuesto, el cual se refleja en la falta de integración dentro la planificación general que favorezca a todos los estudiantes.

Esta visión la complementa el proyecto titulación “Educación inclusiva en América Latina: Trayectorias de una educación segmentada”, donde los autores Delgado et al. (2022) establecen que parte de las situaciones que viven los estudiantes, incluidos los estudiantes con discapacidad, se deben a que la mayoría de países en Latinoamérica desarrollan programas y currículos vinculados que benefician la asistencia y la participación, en vez de desarrollar intervenciones efectivas que permitan alcanzar aprendizajes significativos para garantizar el éxito del proceso educativo, desde la responsabilidad que tienen los diferentes agentes para trabajar por una educación desde los procesos cotidianos que al servicio verdaderamente de los niños y adolescentes.

Colombia no se queda atrás y hace parte de estas tendencias educativas. En la investigación “*Análisis del proceso de inclusión educativa en el Quindío*”, realizada por Gallego (2017), se evidencia que en el departamento del Quindío existe una notable discrepancia entre la teoría y la práctica, ya que, aunque el discurso sobre la inclusión aborda aspectos valiosos, las acciones en los entornos educativos continúan siendo obsoletas y están marcadas por diversas problemáticas. Los resultados de la investigación demuestran que la

comunidad educativa no tiene una ruta establecida en temas de inclusión y su tendencia está más ligada a una situación de integración y aceptación de los estudiantes con discapacidad en el marco de una educación tradicional.

Al respecto, Barrio (2009) en su investigación denominada “*Hacia una educación inclusiva para todos*”, menciona que para responder a las demandas y tendencias sociales es necesario generar escuelas a las que pueda asistir todo el alumnado, independientemente de sus características personales. Esta apreciación es una postura compartida con Cruz y Hernández (2022) quienes en su investigación desarrollan una reflexión en torno a la educación inclusiva en el aula, sugiriendo que este modelo interpela a la preparación docente permanente, el establecimiento de políticas institucionales coherentes con la realidad socio cultural, la práctica de valores y la erradicación de los prejuicios socioculturales.

Para nuestra investigación el proceso de inclusión educativa continúa siendo un reto para la escuela en tanto no se establezcan acciones claras que permitan la implementación de prácticas pedagógicas efectivas, que incluyan las necesidades de todos los estudiantes y no solo se quede en lo normativo. Al mismo tiempo porque como destacan autores como Hernández y Oviedo (2019) la inclusión educativa para la población con discapacidad es un reto que los docentes y directivos asumen en soledad porque aunque existen iniciativas formativas por parte del estado, no hay un proceso intensivo de acompañamiento especializado para ellos que tienen relación directa en el proceso de aprendizaje, el desarrollo de acciones tendientes a garantizar la permanencia y egreso exitoso de los estudiantes con discapacidad.

Voces de los niños y las niñas, adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual en el proceso de inclusión en la escuela.

La presente categoría se encauza a ilustrar la vivencia de los niños, las niñas, adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual en la escuela, mostrando distintas investigaciones que recogen las diferentes experiencias escolares que viven cada uno de ellos en diversos escenarios y contextos educativos.

Siguiendo esta premisa dentro del estudio que lleva como título “*La cultura de inclusión, desde las voces de los educandos de grado tercero y sus representantes de familia, en la Institución Educativa San Agustín (Popayán – Cauca*”, los autores Parra, Muñoz y

Yasnó (2017) evidenciaron a través de la experiencia en este contexto particular que uno de los aspectos más relevantes para avanzar en la inclusión consiste en generar la dialogicidad en el aula, para que los estudiantes con discapacidad y sus familias no sean invisibilizadas.

Puesto que el diálogo frecuente posibilita el conocimiento, el encuentro y la democracia educativa con relación a las decisiones que se toman y repercuten positiva o negativamente en la atención de todos los estudiantes, las cuales deben ser visible tanto en los diferentes dispositivos, por ejemplo, los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), las adaptaciones curriculares, las actividades pedagógicas, los planes de ajustes razonables y los programas de apoyo. Así como en las diversas posibilidades que se derivan de ellos en el contexto escolar, la convivencia estudiantil para la formación ciudadana y la participación familiar en el aprendizaje (Parra, Muñoz y Yasnó, 2017).

No obstante, la investigación denominada “*Escenarios de la Experiencia Escolar: una exploración desde la voz de estudiantes etiquetados con Discapacidad Intelectual*” de Muñoz, Figueroa y Yáñez (2020), establece que en los contextos educativos donde el desarrollo académico de orden hegemónico tiene más relevancia que los aspectos socioemocionales, a razón de que los estudiantes sienten incertidumbre en la interacción con sus docentes y perciben indiferencia por parte de los compañeros. Inclusive llegando a no sentirse parte de las clases, porque su participación se limita a la realización de actividades y trabajos escritos. Adicionalmente, este trabajo aporta que la población con limitaciones cognitivas siente una gran dependencia hacia la entidad que representa el espacio donde son escuchados y les permite la construcción de su identidad, aludiendo al programa de integración escolar.

En este mismo sentido, Parrado (2020) ratificó en su trabajo de investigación titulado “*Experiencias y procesos de subjetivación de estudiantes con discapacidad intelectual en procesos de inclusión educativa*” que las políticas educativas no se encuentran diseñadas para reconocer y atender a estos estudiantes, valorando y tomando en cuenta sus aportaciones, también porque son mínimas las oportunidades que ellos tienen para hablar, expresar sus sentimientos y deseos, ya que suelen ser los adultos quienes deciden y hablan por ellos, desconociendo sus necesidades e intereses.

Algo interesante en este panorama, se observa en el estudio que lleva por título “*Las voces de las infancias en torno a la inclusión de estudiantes con discapacidad*”, debido a que en el análisis de los discursos de los niños pertenecientes a la escuela primaria de la UNLP como escenario de investigación, desarrollado por la autora Anastasio (2022), revela que los niños con discapacidad no son ni pretenden ser sujetos pasivos, rotulados en la escuela, por el contrario, sueñan con saber, conocer, relacionarse, incluir, participar y aprender con los otros. Del mismo modo, se perciben como personas que necesitan ayudas o apoyos, pero sin la necesidad de que los demás les nieguen las oportunidades y devalúen sus esfuerzos, además reconocen la colaboración como posibilidad para aprender. Una posición que se desprende de las concepciones de enseñanza constructivista.

Del valor de lo colaborativo pasamos al valor del encuentro dentro del trabajo “*Sentido y prácticas del encuentro con el otro: encuentro entre maestros y estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*”. Cajiao (2019) a partir del análisis reflexivo desarrollado en los resultados identificó que el significado que los maestros, niñas, niños y jóvenes con discapacidad otorgan a la experiencia del encuentro es de gran relevancia por posibilitar en el caso de los estudiantes la creación de la representación social sobre el maestro, mientras que, para el docente es la oportunidad de generar un vínculo educativo cercano, derivado de la vivencia y conexión significativa que pueda generar en los diferentes escenarios escolares.

En cambio en la investigación titulada “*Algunas narrativas acerca de prácticas y discursos de integración escolar e inclusión en la educación pública en Bogotá*”, Villalba (2016) encontró que los niños y las niñas con discapacidad viven diferentes experiencias y que cada una de ellas los motiva a preguntarse diferentes aspectos como su apariencia física, su estado de salud, el cambio de espacios y lugares de trabajo que son distintas a las de sus compañeros, puesto que en sus discursos se evidencia que han vivido discriminación por algunos de sus profesores al ser llamados despectivamente estudiantes de inclusión y situaciones de maltrato, rechazo e incompreensión por parte de los compañeros a razón de sus diferencias, ya que en la mayoría de los casos se hace referencia a que tanto el rendimiento académico como la forma de relacionarse que no es igual a la de los demás.

Después de revisar estas investigaciones referentes al tópico de las voces de los niños y las niñas con discapacidad intelectual en la escuela se puede decir brevemente que se confirma la necesidad de realizar esta investigación, con el fin de recoger y escuchar cuáles son sus experiencias, visibilizar sus sentires, emociones, deseos y sueños para que sean reconocidos por encima de las barreras y los estándares tradicionales establecidos por la escuela.

Planteamiento del problema

La inclusión educativa es un derecho, pero también un desafío para dar respuesta a la educación de calidad en el mundo. Hoy en día frente a esta realidad que es tendencia, las instituciones educativas viven con un sin número de dificultades, a pesar de que diariamente escuchamos términos como: acceso, permanencia, ajustes, derechos, necesidades, entre otros. En Colombia, existen aproximadamente alrededor de 4.640 estudiantes con discapacidad intelectual (Fundación Saldarriaga Concha, 2022).

Sin embargo, según el DANE (2023) en su boletín informativo frente a la población, a pesar de que Colombia ha avanzado en el acceso y la inclusión escolar de la niñez con discapacidad por la disminución de brechas en comparación con personas sin ninguna clase de limitación entre las edades de 7 a 14 años. No ha logrado resolver los problemas estructurales del sistema educativo, debido a que es frecuente ver en las instituciones educativas la desatención a los requerimientos y directrices de apoyo educativo, diferenciales principalmente en aquellos que presentan condiciones cognitivas, por factores como la pobreza que limita la adquisición de los recursos para atender las características y realidades particulares.

Revisando un poco la historia sobre el tema, se hace necesario mencionar que la inclusión comenzó a hacerse visible por las luchas de familias con personas en condición de discapacidad quienes conformaron pequeños grupos para desafiar las barreras que como sociedad eran visibles por su discriminación y exclusión, teniendo en cuenta que, durante los primeros siglos de la humanidad, las personas eran vista como una equivocación biológica que se solucionaba con el exterminio o la eutanasia. Luego, fueron concebidas como seres que necesitan rehabilitación en instituciones especiales, hasta años después donde

organizaciones de defensa como la National Association for Retarded Children (NARC, 2025), fundada en Estados Unidos en 1950 llevó a cabo acciones como sacar los niños y las niñas de las Instituciones segregadas y establecer diferentes alternativas de atención entre la misma comunidad.

Este planteamiento se fortaleció entre la década de 1960 y 1970 a partir del surgimiento de diversos movimientos de los derechos civiles que sirvieron de inspiración para que las personas con discapacidad y sus familias reclamaran igualdad y acceso. Este fenómeno que comenzó a propiciarse en Latinoamérica hasta la década de los 80 donde las familias de personas con diversas condiciones de discapacidad comenzaron a unirse y a dar pasos para exigir la creación de un sistema educativo propio (la educación especial) y de rehabilitación, por la falta de servicios y oportunidades que ofertaban los diferentes gobiernos, incluido Colombia (De la Rosa y González, 2023).

Sin duda, una lucha política que continuó avanzando amparado en otras normas como la declaración mundial de la educación para todos, el surgimiento del modelo social de la discapacidad y principalmente la Convención de Derechos de Personas con discapacidad de Organización de Naciones Unidas (ONU, 2006) dentro de la cual, se ratifica el derecho a la inclusión educativa.

En este sentido, Colombia como nación que ha estado inmersa en esta trayectoria histórica descrita, en ese orden de ideas, también ha tenido cambios lentos y progresivos desde 1990. Desde la legislación colombiana, se han creado leyes, decretos, normas, directrices que deben favorecer y proteger el derecho de los niños y las niñas con algún tipo de condición, a una educación de calidad que les permita participar, aprender y avanzar de acuerdo a sus ritmos, logrando una trayectoria que les permita cumplir con los estándares educativos establecidos en la nación y construir su propio proyecto de vida.

Al respecto, Mosquera (2024) señala que los estándares educativos en Colombia no cumplen con las expectativas mundiales, porque se le da prioridad desde el estado únicamente al acceso y la dotación de recursos mínimos, dejando a un lado factores esenciales para el desarrollo de procesos de inclusión exitosos y de calidad como la formación docente y la articulación curricular.

Ya que a pesar de que existen los cambios normativos para la inclusión educativa de las personas con discapacidad intelectual en la nación promovidos por los movimientos de la población y sus familias, estos no se ven reflejados en las prácticas cotidianas. Las leyes y decretos no aseguran una educación de calidad y mucho menos la oportunidad de una participación en igualdad de condiciones.

De acuerdo con la Universidad del Rosario (2024) alrededor del 82 % de estudiantes con discapacidad viven situaciones de acoso en los entornos escolares en Colombia, Una de las realidades derivada de las prácticas excluyentes, segregadoras que se todavía se mantienen de la educación tradicional. Además, porque los estudiantes son quienes deben adaptarse a las directrices de la Institución y no al contrario. A causa de que las instituciones continúan tomando decisiones acerca de la ruta para los procesos de inclusión en la escuela, las responsabilidades de las familias en ese proceso y las sanciones en el no cumplimiento de esas obligaciones.

Todo esto sin contar con las experiencias, vivencias y sensaciones de quienes son los directamente implicados en este proceso: los niños y las niñas con discapacidad intelectual. De acuerdo con el informe de la situación de las personas con discapacidad de UNICEF (2022), el 56% de los estudiantes con diversas discapacidades tienen dificultades para acceder y permanecer en el sistema educativo colombiano, principalmente por la falta de voluntad de las comunidades educativas para implementar las directrices y los parámetros asociados a la inclusión.

Con base en esto, se puede decir que los estudiantes hacen parte de la escuela, pero no de una manera activa, por el contrario, son sujetos pasivos ante la toma de decisiones, la resolución de conflictos que les competen y la participación en las directrices establecidas por la Institución.

Es por esto que, ignorar sus experiencias y sensaciones no permite que la escuela vea más allá de un problema de convivencia, de las bajas calificaciones, de la desmotivación en algunos casos frente al aprendizaje y de la repitencia misma. Así pues, esta investigación eligió la Institución Educativa María Auxiliadora de Sabaneta y un grupo de cinco estudiantes con discapacidad intelectual, quienes cursan el grado quinto de la básica primaria, con el propósito de conocer y comprender sus experiencias y vivencias dentro del proceso de

inclusión en la escuela; porque las decisiones pedagógicas alrededor de las prácticas de inclusión no pueden avanzar ausentes de la experiencia de los sujetos que la viven.

Aun hoy a pesar del camino recorrido y el avance en estructuras legales, las escuelas como lo muestran las cifras expuestas, siguen reproduciendo modelos que perpetúan escenas de exclusión como lo observamos desde nuestra experiencia docente cotidiana: niños y niñas con discapacidad intelectual sentados en su silla de escuela, en silencio, en posición de espera, inseguros al hablar, incluso con miedo a participar y que les hagan preguntas; parece que en ocasiones expresaran con su cuerpo la sensación de no pertenencia. Esta brecha entre lo normativo y las prácticas cotidianas son el punto de partida para hacernos la siguiente pregunta investigativa:

Pregunta de investigación

¿Cuál es la experiencia en el proceso de inclusión desde las voces de los niños y niñas con discapacidad intelectual entre 9 y 13 años en la Institución Educativa María Auxiliadora del municipio de Sabaleta y como resignificarla para mejorar los procesos de inclusión?

Objetivos

Objetivo General:

Resignificar a través de los relatos de vida, la experiencia alrededor de la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual con el fin de reconocer sus saberes y articularlos al fortalecimiento de los procesos de inclusión escolar.

Objetivos Específicos:

- Indagar sobre las vivencias, sentimientos y valoraciones de los estudiantes con discapacidad intelectual frente a su proceso de inclusión, para reconocer y dar valor a sus voces.
- Analizar, a partir de los relatos de vida, las experiencias alrededor de la inclusión de los estudiantes con discapacidad intelectual, para que hagan parte de las apuestas educativas.
- Articular los relatos de vida de los estudiantes con las apuestas de inclusión de la institución educativa para fortalecer este proceso.

Justificación

El proceso de inclusión no puede avanzar sin escuchar las voces de quienes participan en ella, no puede estar ausente de la experiencia de los sujetos que la viven y es por esto que, después de revisar diferentes investigaciones y conocer cómo en el contexto nacional e internacional se avanza en las concepciones de inclusión y discapacidad desde la postura de diferentes teóricos, a partir de una legislación que pretende garantizar el derecho a la educación de la niñez, se identificó que muy pocos estudios se centran en la experiencia vivida y en las voces de los niños y las niñas con discapacidad intelectual en el proceso de inclusión como fuente legítima de conocimiento.

El hecho de revisar los diferentes estudios permite dimensionar el recorrido histórico sobre inclusión y discapacidad. Al igual que, las acciones educativas implementadas en las

instituciones, la percepción de los docentes con relación al proceso de inclusión de niños y niñas con discapacidad intelectual, los retos y desafíos que enfrentan, la necesidad latente del apoyo del estado y de las familias.

Bajo esta perspectiva, se resalta que, aunque existen avances en el acceso de la población infantil, hacen falta garantías para materializar el derecho a la educación, pues las prácticas pedagógicas están dando cuenta de una integración social más no de una educación inclusiva de calidad para todos y todas, acorde a las necesidades y contexto de los diferentes territorios. De la misma manera, las políticas educativas tienden a estar diseñadas para responder a unas necesidades que se cree que los estudiantes tienen, dejando de lado la importancia de lograr la dialogicidad en el aula.

Además, es muy común ver que los estudiantes con discapacidad intelectual no tienen la posibilidad de participar y de ser escuchados, puesto que el protagonismo se centra en la figura céntrica de enseñanza (el docente) en vez del sujeto de aprendizaje (el estudiante), según la Fundación Saldarriaga Concha (2023) hacen falta estrategias pedagógicas, metodologías, didácticas, también voluntades para promover prácticas y la cultura incluyente que permita a los estudiantes minoritarios como los niños y las niñas con limitaciones cognitivas tener sentido de pertenencia a partir de vivir la sensación de ser valorados y reconocidos en los diferentes espacios educativos.

De ahí, la trascendencia de esta investigación por proponer una mirada que des-centra al adulto y privilegia la perspectiva de los niños y las niñas, visibilizando sus voces, percepciones y vivencias, comprendiendo qué piensan, qué les gusta, cómo desean ser tratados por sus pares, familias y maestros, qué estrategias les facilitan el aprendizaje y el desarrollo de sus talentos y habilidades, para que sean reconocidos por encima de las barreras y los estándares establecidos por la escuela.

El hecho de reconocer las experiencias de los niños y las niñas con discapacidad intelectual, implica asumir un compromiso ético, social, político y pedagógico con una educación verdaderamente inclusiva, que pueda valorar desde sus voces, sus percepciones, sus diversas formas de ser, actuar y expresarse, creando un entorno mucho más sensible y comprensivo donde no se señale lo que les falta, si no alcanzan un estándar, ni se les aísle por un comportamiento diferente al de sus compañeros.

A razón de que la misión docente para una educación inclusiva implica derribar barreras para la participación, comenzando por resignificar creencias como las personas con discapacidad no pueden hacer, son incapaces, proporcionando la oportunidad de intentarlo. Más aun, cuando todo profesional de la educación debe dejar de pensar que no existen las herramientas para que los niños con limitaciones puedan estar en las clases, dándose la posibilidad de conocerlos y preguntarse a sí mismo ¿qué más puedo hacer si lo que hago con los otros no funciona?

Un cambio de visión que motiva a valorar lo que sienten, lo que dicen y lo que son capaces de lograr los niños y las niñas con discapacidad, respetando sus tiempos y reconociendo sus esfuerzos. Solo así se podrá construir una educación que no solo incluya, sino que potencie el ser de cada estudiante.

Así entonces, los primeros beneficiados con nuestra investigación son los niños y niñas con discapacidad intelectual de quinto grado de la Institución Educativa María Auxiliadora del Municipio de Sabaneta (Antioquia), para que desde sus voces puedan expresar sin ningún miedo o rechazo, sus deseos, preferencias y sueños, que puedan avanzar a su propio ritmo en un entorno más seguro, justo y equitativo, donde sientan que pueden ser escuchados y participar sin burlas, ni cuestionamientos, sintiendo que son tenidos en cuenta, porque la inclusión se construye desde el respeto por la diferencia y la riqueza de coincidir con el otro en cada uno de los espacios educativos.

Además, la investigación beneficiará a docentes y directivos ofreciéndoles herramientas para comprender mejor el proceso de inclusión desde una perspectiva más humana y práctica que va más allá de la teoría. Los resultados los invitan a reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas y a transformarlas, reconociendo que la experiencia de los niños y las niñas con discapacidad intelectual es única, diferente e individual.

De la misma forma, con los resultados de este proyecto, se busca promover el diseño de estrategias más pertinentes para esta población, no solo a través de actividades diferenciadas, sino mediante motivar y proporcionar información para una verdadera transformación en la planeación educativa.

Tomando en cuenta que, las múltiples formas de representación, acción y expresión pueden ser una realidad en el aula, a partir de la voz de los estudiantes que se pueden asumir como insumos para constituir los apoyos que realmente necesitan, basados en el reconocimiento de la persona, sus habilidades y no en sus limitaciones. Lo que genera una nueva dinámica donde los maestros se convierten en creadores de posibilidades de aprendizaje en lugar de constructores de barreras.

Cada aula de clase se convierte en la posibilidad del encuentro y cada maestro decide qué quiere transformar en su práctica pedagógica si está dispuesto a escuchar con atención y mayor sensibilidad la voz de cada uno de sus estudiantes, en especial las situaciones vividas de los niños y las niñas con discapacidad intelectual, porque permitirán conocer un panorama sobre las interacciones que se tejen entre los compañeros de clase y toda una comunidad educativa.

De ahí su relevancia social, puesto que esta investigación pretende que las experiencias de niños y niñas sean contadas desde sus voces y que quienes las escuchen puedan transformar sus prácticas, siendo más sensibles, aportando a la construcción de una educación inclusiva, privilegiando el ser, sin condiciones ni barreras.

Una educación que favorezca la interacción, el encuentro con los otros y el desarrollo de habilidades y capacidades, permitiéndoles a cada uno ser participantes activos de la vida escolar, sin sentirse y ser percibidos como diferentes. En este sentido, este trabajo no solo busca reconocer las experiencias, sino también generar transformaciones, contemplando que los hallazgos orienten nuevas maneras de pensar y actuar la inclusión en la comunidad educativa, más sensibles, más dialógicas y más cercanas a las verdaderas necesidades e intereses de los estudiantes con discapacidad intelectual.

Al visibilizar sus voces, este proyecto investigativo es importante para la institución educativa porque aporta elementos claves para avanzar hacia una cultura escolar inclusiva, más equitativa, participativa y respetuosa de las diferencias, en la que cada estudiante pueda sentirse acogido, valorado y protagonista de su propio proceso formativo. Del mismo modo, porque los hallazgos pueden ser utilizados para re-pensar el currículo, capacitar a los maestros y diseñar programas y propuestas innovadoras que acojan la diversidad.

Para las familias, representa una oportunidad para comprender mejor cómo sus hijos e hijas viven la escuela, fortaleciendo así el vínculo entre hogar y comunidad educativa, conocer cómo desde la dinámica y acompañamiento familiar se puede potencializar las habilidades y talentos de los niños y las niñas, cómo crear entornos más seguros, fortaleciendo la independencia y autonomía, cómo vivir la inclusión sin barreras desde el hogar, conociendo a cada uno desde sus capacidades y habilidades.

Marco Teórico

Esta investigación se inscribe en el campo de la educación inclusiva, reconociendo en las voces de niños y niñas con discapacidad intelectual su experiencia en la escuela. Para ello, el marco teórico se organiza en torno a tres categorías centrales: inclusión, discapacidad y experiencia. Éstas permiten a partir de los aportes de diferentes autores construir una comprensión de cada uno de estos conceptos para luego articularlos a la interpretación y análisis de las vivencias cotidianas de los niños y las niñas en la escuela.

La categoría de inclusión como primer apartado del marco teórico busca mostrar el concepto y su trascendencia a partir de ilustrar que, la integración física de los estudiantes con discapacidad, ya que no se limita al cumplimiento de normas o a la presencia simbólica en el espacio escolar. Por el contrario, se concibe como un proceso ético, político y relacional, orientado a garantizar la participación activa, el reconocimiento de la diferencia y el ejercicio pleno del derecho a la educación de todos y todas (González et al., 2017).

A pesar de los avances normativos y de los discursos institucionales que promueven la inclusión, aún persisten tensiones, resistencias y barreras como la ausencia de apoyos suficientes, la formación docente y la falta de participación real de los estudiantes en la toma de decisiones que limitan su realización efectiva. Las escuelas siguen reproduciendo modelos excluyentes, en los que la diferencia es apenas tolerada pero no acogida plenamente, ni reconocida como valor pedagógico y ético (Ministerio de Educación Nacional, 2022).

Por su parte, la categoría de discapacidad como segundo apartado se asume desde el enfoque social, distante de concepciones reduccionistas, puesto que se reconoce como una construcción relacional y contextual, atravesada por discursos, prácticas institucionales y barreras sociales que afectan el reconocimiento y la participación plena de las personas con

discapacidad en la vida escolar (Yarza et al., 2020). Al reconocer su dimensión social, política y cultural, se abre la posibilidad de resignificar la discapacidad no como una limitación, sino como una forma legítima, aunque muchas veces invisibilizada de habitar el mundo y de construir conocimiento en y desde la escuela.

Finalmente, la categoría de experiencia como tercer apartado se presenta como un elemento clave para centrar el análisis en las voces de los niños y las niñas dentro del entorno escolar. Hablar de experiencia en esta investigación implica reconocer que los estudiantes con discapacidad intelectual no solo habitan la escuela, sino que la viven, la sienten, la interpretan y la resignifican desde sus propias trayectorias y afectividades.

La experiencia es entendida como vivencias cargadas de sentido, memoria y emocionalidad. Esta categoría posibilita captar lo subjetivo, lo situado y lo narrado, permitiendo reconocer los relatos de niños y las niñas como fuentes de conocimiento legítimo. Además, incluir esta categoría permite cambiar el foco tradicional de la investigación educativa, habitualmente centrado en los discursos adultos o institucionales, para privilegiar las perspectivas de los niños y las niñas, muchas veces invisibilizadas o filtradas por intermediarios. Reconocer la experiencia como categoría analítica es una apuesta epistemológica y política por una pedagogía que escucha, que acoge y valora al otro como sujeto de derecho y de conocimiento.

De ahí que, esta categoría dialogue profundamente con las previamente mencionadas (inclusión y discapacidad). Por lo tanto, la elección de estas tres categorías responde a la necesidad de construir una lectura coherente y profunda del fenómeno investigado, centrando la atención en quienes usualmente han sido representados desde miradas adultocéntricas. Desde allí, este marco teórico no solo se pretende dar sustento conceptual al trabajo, sino que también orientará las posibilidades de comprensión, interpretación y análisis de la experiencia de los niños y las niñas con discapacidad intelectual en la escuela. Basados en aclaraciones, se procede a desglosar cada categoría teórica propuesta:

Inclusión: Tejiendo posibilidades para todos y todas en la escuela

La inclusión no surge de manera espontánea y natural, sino que emerge como respuesta a las múltiples formas de exclusión y segregación vivida por diferentes grupos sociales, los cuales en un acto de resistencia y agencia decidieron reivindicar el derecho a ser

reconocidos como sujetos plenos y participar en condiciones de igualdad en los diferentes ámbitos de la vida.

Entre estos colectivos, se encuentran los movimientos de personas con discapacidad, afrodescendientes, feministas, indígenas, y comunidad LGTBIQ+ que, en defensa de sus derechos, han sido persistentes en generar conciencia, resistir activamente, y confrontar estructuras de poder que naturalizan la exclusión. Dichas estructuras se sustentan en prejuicios relacionados con el género, el origen étnico, la orientación sexual, la discapacidad, o la condición socioeconómica, y siguen representando un desafío para la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

Estas estructuras operan en distintos niveles: desde políticas escolares que imponen un currículo uniforme sin considerar las necesidades de los estudiantes, hasta prácticas cotidianas como el uso de un lenguaje que rotula y etiqueta, por ejemplo, el problemático, el lento o el discapacitado. Reforzando estigmas que limitan tanto la participación como la creación de entornos seguros y de respeto.

En el contexto colombiano, la inclusión como principio se encuentra respaldado en el artículo 13 de la Constitución Política de 1991, el cual establece que todas las personas nacen libres e iguales ante la ley y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica. El Estado tiene la obligación de promover las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva.

Sin embargo, la realidad evidencia que las minorías y movimientos que defienden los derechos de estos colectivos, aún deben salir continuamente a las calles, interponer demandas, derechos de petición y acciones de tutela como mecanismos para hacerse visibles y exigir el cumplimiento, restablecimiento de sus derechos vulnerados ya que por norma se encuentran establecidos como valores universales, pero suelen no garantizarse e invisibilizarse en el contexto social.

La inclusión no puede comprenderse entonces como una noción aislada ni meramente técnica, sino como un derecho, una construcción social y política que ha sido moldeada por procesos históricos de exclusión y por la resistencia firme de quienes han sido marginados. Así, lejos de ser una práctica asistencialista, se configura como un acto de justicia social que

interpela a las instituciones, las políticas públicas y las prácticas cotidianas. Como lo plantea Walsh (2009) una praxis que se construye desde el reconocimiento del otro y desde la posibilidad de crear mundos comunes donde la diferencia no sea negada, sino el punto de partida para una transformación colectiva.

El concepto de inclusión ha sido abordado desde diferentes perspectivas teóricas, dando lugar a una variedad de definiciones que reflejan comprensiones diversas. Según las normativas internacionales, se puede entender como un proceso que garantiza el derecho de todas las personas a participar plena y efectivamente en la vida social, cultural, educativa, política y económica, sin discriminación alguna, reconociendo la diversidad como un valor inherente a la condición humana (UNESCO, 1994; ONU, 2006).

Esta definición no solo se refiere a la presencia de las personas en un mismo espacio, sino implica ir más allá del simple acceso físico o administrativo a partir del reconocimiento de derechos, el intercambio en entornos sociales o educativos y comprometerse con la creación de condiciones que permitan la participación activa y la valoración de lo diferente, como principio de justicia social.

Desde el enfoque de Sen (1999) la inclusión se entiende como el acceso equitativo a oportunidades y recursos que permitan a todas las personas desarrollar sus capacidades y llevar una vida que valoren, es decir, no es suficiente con acceder formalmente a un servicio, sino que se trata de garantizar las condiciones reales y efectivas para que cada individuo pueda participar plenamente y alcanzar su bienestar.

Este autor propone que el verdadero desarrollo humano se mide no solo por indicadores económicos o de acceso, sino por la capacidad de las personas para tomar decisiones sobre su vida, para relacionarse, expresarse y participar activamente en la sociedad. Desde esta perspectiva, el desarrollo humano se centra en la ampliación de oportunidades y libertades para que cada persona pueda construir una vida acorde a sus necesidades, valores y aspiraciones (Sen, 1999).

En este sentido, se interpreta que las capacidades humanas no se ven afectadas por una única condición, sino por la interacción de múltiples factores socioculturales como la discriminación que deben ser abordados de manera integral, buscando la eliminación de

barreras que impiden la participación plena de ciertos grupos como las personas con discapacidad, desde formas de actuación orientadas a la justicia social, por favorecer el acceso en igualdad de condiciones a los bienes socioculturales y educativos, que posibilitan una vida digna.

De manera complementaria, Nussbaum (2011) desde su enfoque de las capacidades, propone un modelo integral del desarrollo humano, el cual reconoce una serie de capacidades centrales necesarias para vivir con dignidad, ofreciendo aportes que contribuyen a comprender lo que implica participar en igualdad de condiciones en la vida social. En otras palabras, si las capacidades de una persona están limitadas por barreras sociales, culturales o institucionales, la inclusión solo se evidencia de una manera formal, carece de profundidad y transformación como consecuencia de ser no tenido en cuenta socialmente.

Estas capacidades dentro de las que se incluyen utilizar los sentidos, imaginar, pensar y razonar, desarrollar la razón práctica y de afiliación, entre otras. Constituyen los pilares que permiten al ser humano actuar como agentes libres en su contexto social. Por ejemplo, la capacidad de afiliación se expresa en el interés y la posibilidad de establecer vínculos significativos con otros (Nussbaum, 2011). En el contexto escolar, esto implica que un estudiante no solo asista al aula, sino que se sienta valorado, escuchado y parte de la comunidad educativa, lo cual solo es posible si se promueve una cultura afectiva del reconocimiento (Skliar, 2006).

Por ello, la inclusión implica transformar de manera profunda las estructuras, prácticas y discursos que perpetúan la exclusión, reconociendo que toda persona, independientemente de sus características o condiciones, posee el derecho y la capacidad de participar plenamente en la vida social. Solo en la medida en que se garanticen entornos respetuosos, accesibles y equitativos, será posible avanzar hacia una sociedad verdaderamente inclusiva.

La inclusión desde el ámbito educativo

Trasladar la noción de inclusión al ámbito educativo, debe proporcionar una mirada que no solo identifique las barreras o desafíos del sistema escolar, sino también avanzar en la transformación de prácticas y culturas que limitan el derecho a una educación de calidad para todos y todas.

Transformar las culturas escolares supone revisar las ideas, valores y formas de relación, que muchas veces mantienen prácticas excluyentes hacia algunos estudiantes. Esto implica, por ejemplo, dejar atrás la idea preconcebida de que los niños que se ajustan a ciertas normas son los únicos “buenos” y reconocer que hay muchas formas validas de aprender. También exige escuchar más a los estudiantes y tener en cuenta sus opiniones y experiencias. Como señala Dubet (2004), una escuela justa no es la que trata a todos exactamente igual, sino la que reconoce que no todos parten desde las mismas condiciones y, por eso, ofrece apoyos y oportunidades que permitan una verdadera equidad.

La inclusión real implica una renovación profunda de las estructuras escolares, en la forma de construir vínculos humanos y en el sentido mismo de la enseñanza. Ya que los diseños curriculares no contemplan los ritmos, estilos y necesidades de aprendizaje de los estudiantes, y por lo tanto perpetúan las desigualdades en el acceso que no favorecen enfoques flexibles y equitativos. Vélez y Manjarrés (2020) explican que la inclusión no es una cuestión de tiempos (de nueve a catorce horas), lugares (escuela), momentos (lunes, tardes, mañanas), con unos únicos actores (los profesores), sino que es un continuo en el que participan tanto los estudiantes como los profesores, los padres y otros miembros de la comunidad educativa; abarcando diferentes aspectos como la inclusión social, laboral, cultural y no solo la educativa.

Esta visión permite comprender que la inclusión debe ir mucho más allá de la práctica convencional de la escuela, entendida como un proceso continuo y compartido que tiene en cuenta las relaciones, los espacios y las formas de participación, reconociendo que cada contexto ofrece oportunidades para fomentar el respeto, la cooperación y la justicia social.

En esta línea, algunas concepciones más operativas. Giangreco et al., (1993) citados en González (2021) entienden la inclusión educativa desde una lógica correctiva, centrada en la incorporación de estudiantes excluidos a través de medidas específicas, sin cuestionar profundamente el modelo educativo. Por ejemplo, adaptar un examen para un niño con discapacidad intelectual sin cambiar la metodología de enseñanza, constituye una acción correctiva que busca mitigar el impacto de un sistema que no fue pensado para todos. Por el contrario, una transformación estructural implica rediseñar las actividades con apoyos que beneficien a todo el grupo, promoviendo un aprendizaje accesible desde el principio.

No obstante, uno de los principales referentes en el campo de la inclusión educativa la define como un proceso orientado a responder a la diversidad estudiantil mediante una creciente participación en los aprendizajes, las culturas y las comunidades escolares, y a la vez, reduciendo la exclusión dentro y desde la educación (Ainscow, Booth y Dyson, 2006). Desde esta mirada, la inclusión implica transformar las prácticas, estructuras y culturas escolares para que todos los estudiantes tengan oportunidades reales de participación y desarrollo. Ainscow et al. (2006) insisten en que estas transformaciones no pueden basarse en soluciones estandarizadas, sino mediante un compromiso ético y colaborativo que promueva el respeto por la diferencia como un recurso enriquecedor para el aprendizaje.

Sin duda, esta comprensión permite situar el debate más allá de los ajustes puntuales e invita a pensar en transformaciones estructurales que reconozcan la diferencia como base del quehacer educativo. Bajo este marco, surge la necesidad de clarificar términos como inclusión educativa y educación inclusiva, los cuales, aunque estrechamente relacionados, presentan matices que revelan enfoques distintos (ver Tabla 1).

Tabla 1. Comparativo inclusión educativa y educación inclusiva

Categoría	Inclusión educativa	Educación inclusiva
Definición general	Proceso de incorporación de estudiantes con necesidades específicas al sistema educativo regular.	Proceso de transformación del sistema educativo para atender a todos los estudiantes, sin excepción.
Enfoque	Correctivo, basado en ajustes o adaptaciones individuales.	Preventivo, estructural y transformador del sistema en su conjunto.
Objetivo principal	Integrar al estudiante “diferente” mediante apoyos o adaptaciones específicas.	Reconocer y valorar la diversidad como eje central del aprendizaje y la convivencia escolar.
Visión del estudiante	Sujeto que debe adaptarse a las exigencias del sistema.	Sujeto activo, diverso y con derecho a participar plenamente, sin necesidad de asimilarse a una norma única.
Transformación del sistema	Parcial, limitada a estrategias específicas dentro de estructuras tradicionales.	Integral, que implica cambios en políticas, prácticas, cultura y currículo escolar.
Sustento teórico	Giangreco et al. (1993); González (2021)	Mel Ainscow, Booth y Dyson (2006); UNESCO (2009);

Parra Dussan (2011); Skliar (2006); Nussbaum (2011).

Nota: Elaborado con base en los aportes de González (2021), Nussbaum (2011), Parra (2011), UNESCO (2009), Ainscow et al. (2006), Skliar (2006) y Giangreco et al. (1993);

El establecimiento de esta distinción entre inclusión educativa y educación inclusiva desarrollada en la anterior Tabla 1, resulta fundamental para comprender que no todas las acciones denominadas “inclusivas” tienen el mismo alcance, ni el mismo compromiso en la garantía de los derechos estudiantiles. A manera de síntesis, se puede decir brevemente que mientras la inclusión educativa suele centrarse en acciones puntuales o estrategias de acceso, la educación inclusiva implica una transformación profunda del sistema, orientada por principios éticos y de equidad.

Reflexionar sobre este postulado permite profundizar en las implicaciones que la justicia social tiene en el ámbito educativo, así como el valor del reconocimiento como principio ético y político. Se trata de garantizar no solo el acceso, sino también la permanencia y la participación plena de todos los estudiantes, sin ningún tipo de discriminación.

El acceso equitativo no solo a la escuela como ubicación geográfica, sino también a la información y la educación de calidad (Ministerio de Educación Nacional, 2022). La permanencia no solo como el tiempo que los estudiantes transitan en el sistema educativo, sino como la capacidad para completar sus estudios con los apoyos que requieren. Finalmente, la participación no solo como estar presente físicamente en el aula de clase, sino también estar involucrado activamente en las actividades escolares, ser valorado y respetado en un ambiente seguro en el que todos puedan participar.

Ahora bien, aunque existen diversas formas de entenderla, la educación inclusiva, según la UNESCO (2009), se define como un proceso orientado a fortalecer la capacidad del sistema para responder a las necesidades de todos los estudiantes, sin dejar a nadie por fuera. Desde esta perspectiva, se considera una estrategia clave para alcanzar el objetivo de una Educación Para Todos. Por su parte, Parra (2011) la describe como un proceso permanente que reconoce, valora y atiende la diversidad de características, intereses, capacidades y expectativas estudiantiles. Con el propósito de promover el desarrollo, el aprendizaje y la

participación en igualdad de condiciones, junto a sus pares, en un entorno común de aprendizaje, libre de cualquier manifestación de discriminación o exclusión.

Así pues, esta investigación adopta la postura conceptual donde la educación inclusiva se alinea con la posición de fortalecer la capacidad del sistema educativo para responder a la diversidad de todos los estudiantes, garantizando la igualdad de oportunidades y la intención de consolidar un Diseño Universal de Aprendizaje para todos (DUA).

En correspondencia con esta visión, la educación inclusiva debe comprenderse simultáneamente, como fundamento esencial para el desarrollo integral del ser humano. Identificando que este último no solo debe medirse en términos económicos, sino que también deberá vincularse con las posibilidades que las personas tienen de elegir entre diferentes formas de vivir. Así como lo expresa Sen (1999) el desarrollo verdadero solo se logra cuando se eliminan las barreras que limitan la libertad de las personas, por ejemplo, la falta de acceso a oportunidades, la discriminación o la exclusión social.

Basados en lo expuesto, se hace evidente que los entornos educativos deben transformarse en espacios que reconozcan y valoren la diferencia como eje central del aprendizaje. La inclusión educativa no solo exige estrategias pedagógicas diferenciadas, sino también el compromiso con un sistema que garantice la participación plena de todos los estudiantes. Incluidos aquellos que presentan una condición de discapacidad.

Discapacidad: otras posibilidades para comprender, habitar el mundo y la escuela

Hablar de discapacidad es tocar una herida histórica. Es mirar de frente siglos de exclusión, silencios forzados, cuerpos escondidos, voces apagadas, es nombrar, con respeto y firmeza, que durante demasiado tiempo las personas con discapacidad fueron tratadas como lo “otro”, lo anormal, lo que debía ser corregido o apartado para que no incomodara la imagen idealizada de una sociedad "funcional".

La discapacidad, en muchos contextos, ha sido una razón para negar derechos, ocultar existencias y condicionar el valor de una vida al criterio ajeno de utilidad o normalidad, porque esta noción al igual que otras poblaciones minoritarias y sus realidades han estado marcada por las lógicas reduccionistas y binarias donde se establece que si no se cumplen con ciertos parámetros y características socialmente preestablecidas dentro de la definición

de ser sano, inmediatamente se rotula o estereotipa como una persona enferma que, en otras palabras, no es útil socialmente (Calderón y Rascón, 2022).

No obstante, el concepto de discapacidad ha generado muchas posibilidades de comprensión que, a lo largo de la historia, las creencias, las culturas, las prácticas, las relaciones e interacciones sociales y políticas han posibilitado gradualmente la construcción de diferentes modelos, enfoques, programas, proyectos y actividades con las personas con diversas condiciones de discapacidad.

Siguiendo este planteamiento, para llegar a la comprensión actual de la discapacidad se ha transitado por diversos momentos históricos, que reflejan la intención de reconocer la diversidad humana y promover una educación de calidad que beneficie la valoración de cada ser humano en su diferencia a partir de brindar alternativas que permitan el encuentro y comprensión de la realidad del otro.

Sin embargo, debe reconocerse que este recorrido inició con las luchas de grupos minoritarios en Latinoamérica durante la década de los 80, inspirados por los movimientos de derechos humanos internacionales, por ejemplo, el movimiento de vida independiente en Estados Unidos, que buscaba combatir la segregación y la exclusión, especialmente en sujetos con discapacidades sensoriales y motoras, por las barreras que los entornos imponen a los individuos para su adecuado desarrollo y vida en comunidad (De la Rosa y González, 2023; Guzmán, 2018).

Desde entonces la población con discapacidad y sus familias han sido persistentes, generando conciencia y trabajando incansablemente para desafiar el asistencialismo, las percepciones negativas y las barreras sociales que han enfrentado históricamente, para ser escuchados, reconocidos como parte legítima y digna de la humanidad (De la Rosa y González, 2023, Molseh y Gilpson 2022).

Ahora bien, los modelos tradicionales, los de rehabilitación, biopsicosocial y de calidad de vida han surgido en las diferentes épocas para explicar el concepto de discapacidad, los cuales se describirán a continuación para potenciar la construcción teórica que fundamenta el presente marco teórico para los fines de la investigación.

Modelos explicativos del concepto de discapacidad

Inicialmente las concepciones de discapacidad estaban centradas en el individuo, en las limitaciones y defectos, las cuales causaban el abandono, desprecio, indiferencia y exclusión de estas personas. A razón de que eran considerados innecesarios para la sociedad, tratándolos como anormales, generando prácticas, políticas eugenésicas y de marginación.

Estas prácticas responden a las realizadas en la sociedad griega y romana en las cuales el nacimiento de un niño o niña con discapacidad era el resultado de un pecado cometido por los padres o una alianza no cumplida con los dioses (Ruiz, 2021). En la Edad Media “las personas que tenían algún tipo de discapacidad física o mental eran excluidas, marginadas socialmente, ya sea porque se las consideraba como peligro para la comunidad por estar en cierta manera malditos o porque eran objetos de compasión” (Palacios y Bariffi, 2013, pp. 13-15). Por lo tanto, desde este modelo tradicional la exclusión era la respuesta social a la discapacidad.

Aproximadamente en la mitad del siglo XX surge el enfoque médico y científico, en el cual, dejando a un lado las causas religiosas, se consideraba que las personas discapacitadas o con enfermedades mentales eran una amenaza para la salud e inteligencia de las futuras generaciones. Una creencia social que desencadenó una gran cantidad de encierros de personas con discapacidad en instituciones para la asistencia y rehabilitación. Hecho que cambio la perspectiva porque los seres humanos con cualquier discapacidad, pasaron de ser considerados innecesarios a ser aceptados y útiles socialmente, siempre y cuando fueran rehabilitadas, psíquica, física, mental o sensorialmente (Palacios y Bariffi, 2007).

Esta concepción fue la base del modelo de rehabilitación, reflejado en la aparición de políticas donde el asistencialismo era su principal medio de subsistencia (Palacios y Bariffi, 2007). Ahora vale precisar que desde estas concepciones enmarcadas en el modelo tradicional y de rehabilitación se define la discapacidad como un conjunto de rasgos o atributos del sujeto, que pueden ser relativamente modificables a través de la rehabilitación por parte de profesionales especializados.

Posteriormente, se enmarca en el modelo social durante los años 70 en reino unido, en el cual, emerge de las prácticas sociales, educativas e institucionales, defendiendo que los sujetos con discapacidad son personas con diversidades funcionales” (Schalock y Verdugo, 2012, p. 21). Esto significa por decirlo de algún modo que estos individuos pueden aportar a la sociedad y que su contribución está relacionada con los procesos de inclusión que se convierte en un constructo social, en la perspectiva de que las sociedades deben ocuparse de las necesidades de todas las personas, como lo afirma Nussbaum (2006) la discapacidad no es sólo el resultado de una limitación física o mental, sino que puede ser generada por la carencia de condiciones y un entorno social inapropiado para el desarrollo de las potencialidades.

En la década de los 90 surge una nueva concepción de discapacidad, centrada en las relaciones entre el sujeto con discapacidad y su entorno más cercano, contemplando variables relacionadas con la accesibilidad física, social y actitudinal. Ello estableciendo un vínculo constante y permanente que permita el reconocimiento de sus fortalezas, limitaciones y capacidades (Palacios y Bariffi, 2007).

Esta concepción se enmarca en el modelo biopsicosocial, reconociendo según Nussbaum (2006) que una persona tiene una capacidad no sólo cuando tiene una potencialidad para realizar una acción, sino cuando puede hacer un uso real de ella. Además, las personas con discapacidad deben ser concebidas como ciudadanos y como miembros iguales de la comunidad humana.

Durante la primera década de los años 2000 surgió una nueva concepción desde el modelo de calidad de vida, en el cual, la discapacidad se define como un continuo de posibilidades y está centrada en las necesidades de apoyo que requiere la persona, considerando que puede aportar a la sociedad en igual medida que el resto de personas sin discapacidad; siempre desde la valoración y el respeto por los derechos humanos, propiciando la inclusión social, la accesibilidad y la normalización del entorno.

Desde esta perspectiva más humana, comprender la discapacidad exige reconocer la historia del daño, pero también afirmar con convicción que la diferencia no es una amenaza, sino una expresión de lo que somos como especie y sociedad. La discapacidad no está en el

cuerpo ni en la mente de quien la vive: está en las barreras que seguimos levantando (muchas veces sin darnos cuenta) para impedir la participación plena de todos.

Comprender la discapacidad desde una mirada biopsicosocial y centrada en la calidad de vida implica abandonar las concepciones reduccionistas que la entienden únicamente como una deficiencia individual, y reconocerla, en cambio, como una expresión legítima de la diversidad humana. Esta perspectiva enfatiza que la discapacidad no se origina exclusivamente en una condición médica o funcional, sino en la interacción entre la persona y su entorno.

Cuando el entorno impone barreras sean físicas, sociales o culturales —como la inaccesibilidad, el estigma o la falta de apoyos adecuados—, se limita la posibilidad a las personas con discapacidad de ejercer plenamente sus derechos. Desde este enfoque, promover la calidad de vida no significa adaptar al individuo al sistema, sino transformar las condiciones estructurales y simbólicas que impiden su participación activa y bienestar. Autores como Schalock y Verdugo (2002, 2012) han sido fundamentales en el desarrollo del enfoque de calidad de vida al proponer un modelo integral que abarca diversas dimensiones interrelacionadas del bienestar. Este modelo comprende áreas como: el bienestar emocional, físico, material, las relaciones interpersonales, los derechos, la inclusión social, la autodeterminación y el desarrollo personal.

En ese orden de ideas, el bienestar emocional se vincula con la sensación de tranquilidad, satisfacción con la vida y ausencia de estrés o emociones negativas, aspectos que se reflejan en indicadores como el autoconcepto y la percepción subjetiva de felicidad (Verdugo et al., 2013). Mientras que el bienestar físico, por su parte, se refiere al estado de salud general, incluyendo hábitos saludables como la alimentación, el descanso adecuado y el acceso efectivo a servicios médicos. Sus indicadores abarcan desde la higiene personal hasta la participación en actividades recreativas o físicas.

Por su lado, el bienestar material se encuentra asociado a las condiciones de vida, el entorno educativo, laboral, el acceso a bienes básicos, servicios y tecnologías. No obstante, las relaciones interpersonales hacen alusión a la capacidad de establecer vínculos positivos con otras personas, contar con redes de apoyo y experimentar satisfacción en los lazos afectivos y sociales.

La dimensión de derechos en cambio, contempla el reconocimiento y respeto hacia la persona, incluyendo su derecho a ser escuchada, tomada en cuenta y tratada con equidad. La inclusión social, por su parte, implica la participación activa y significativa en distintos espacios sociales, garantizando que las personas con discapacidad puedan influir, opinar y sentirse parte de su comunidad.

Entretanto, la autodeterminación hace referencia a la posibilidad de tomar decisiones sobre aspectos importantes frente a la propia vida, como la gestión del tiempo libre, la definición de metas o la elección de relaciones personales. Finalmente, el desarrollo personal implica el acceso a experiencias que favorezcan el crecimiento individual, el aprendizaje de habilidades útiles para la vida cotidiana y el ejercicio pleno de capacidades personales en contextos reales donde tengan la oportunidad de construir vínculos significativos, ejercer ciudadanía y desarrollar su potencial.

Los conceptos que se han construido a través de las diferentes épocas y momentos históricos permiten comprender la discapacidad como parte de lo humano, requiere un compromiso pedagógico y ético que interpela a toda la comunidad educativa. La discapacidad no anula la dignidad, ni reduce el valor de una vida, por el contrario, se reconoce que toda existencia humana tiene el mismo valor. De la misma forma se comprende que las personas con discapacidad son sujetos de derecho, con total posibilidad de participación, transformación y aporte social.

Esta postura sostiene que las denominadas “limitaciones” como se entienden comúnmente no residen en la persona, sino en las barreras físicas, sociales, culturales y actitudinales que la sociedad ha construido, que obstaculizan su inclusión efectiva y que no basta con ofrecer acceso o cuidados básicos. Se trata de garantizar condiciones que permitan a cada persona vivir con sentido, elegir, contribuir y ser parte activa de su comunidad, pues sitúa a cada persona como un ser integral, en proceso continuo de desarrollo, cuyas características no deben definirse exclusivamente a partir de un diagnóstico, porque la persona no se reduce ni se circunscribe a la discapacidad, cuenta con otras características, preferencias, intereses y dimensiones como todo ser humano (Schalock y Verdugo, 2012).

Desde esta perspectiva, la familia y la escuela deben asumir un gran desafío, ampliar la mirada, reconocer cuáles son esas características, habilidades con las cuales cuentan los

estudiantes que día a día encontramos en la escuela con discapacidad visual, auditiva, física, psicosocial e intelectual y poder identificar no solo qué apoyos necesitan sino también cuáles son aquellas preferencias y habilidades que se pueden potenciar, teniendo en cuenta que las personas con discapacidad no son sujetos estáticos en el tiempo.

Tipos de discapacidad

La discapacidad se organiza en diferentes tipos según la deficiencia o limitación que presente cada persona, con el propósito de comprender y proporcionarles los apoyos que necesarios para que no se limite su participación y vida en comunidad, los cuales se definen con base en los criterios en la clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y la salud (CIF) desarrollados por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2001).

En el marco de la Resolución 113 de 2020 del Ministerio de Salud y Protección Social, se establecen siete tipos de discapacidad reconocidas oficialmente en los certificados, provenientes del Registro de Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad (RLCPD). Lo que permite identificar las principales formas en que se manifiestan las discapacidades, considerando sus implicaciones funcionales, de apoyo y de participación en diferentes entornos sociales, con base en los criterios internacionales de la Organización mundial de la salud, mencionados anteriormente. A continuación, se procede a describir cada una a grandes rasgos:

Discapacidad física y motora

La discapacidad física y motora, se refiere a las limitaciones permanentes en la movilidad del cuerpo, causadas por deficiencias musculares, neurológicas, esqueléticas o del sistema tegumentario, ya sean congénitas o adquiridas. Afecta la capacidad para realizar actividades como caminar, desplazarse, mantener posturas, manipular objetos o cuidar de sí mismo. Para favorecer su autonomía, las personas que presenten cualquier condición asociada a esta categoría pueden requerir apoyos técnicos como prótesis, sillas de ruedas, bastones o caminadores, así como entornos accesibles y transporte adaptado que facilite su participación educativa, laboral, social y cultural.

Discapacidad sensorial y sus subtipos (visual – auditiva y sordoceguera)

La discapacidad visual contrario a lo señalado previamente, como parte de la categoría sensorial, no afecta la movilidad sino el sentido de la vista al presentarse como ceguera total o baja visión, y afecta la capacidad de percibir y procesar información visual, aun con ayudas ópticas. Las personas con discapacidad visual pueden necesitar herramientas como textos en braille, lupas, lectores de pantalla o información sonora, además de señalización contrastada, pisos táctiles o audio-descripción para su poder integrarse en diferentes espacios sociales.

La discapacidad auditiva como el otro integrante de la categoría sensorial compromete el sentido del oído desde la percepción de sonidos y la comprensión del lenguaje oral, se incluyen tanto personas sordas como aquellas con hipoacusia. Dependiendo del grado de pérdida auditiva, los apoyos pueden incluir intérpretes de Lengua de Señas Colombiana, audífonos, implantes cocleares y señalética visual en los entornos educativos y sociales.

También existe la sorda ceguera como forma de discapacidad sensorial que, a pesar de resultar de la combinación de limitaciones visuales y auditivas, se considera como una forma de discapacidad particular, por la complejidad de sus características, dado que afecta profundamente la comunicación, la orientación y el acceso a la información. Las personas con esta discapacidad requieren apoyos específicos como los servicios de guía-intérprete, que permiten la transmisión táctil de la información visual o auditiva del contexto, facilitando su participación en igualdad de condiciones (Ministerio de Salud y Protección Social, 2020).

Discapacidad múltiple y psicosocial

La discapacidad múltiple implica la presencia simultánea de dos o más deficiencias (física, sensorial, sordoceguera, intelectual o psicosocial), generando mayores desafíos en la comunicación, el aprendizaje, la interacción social y la autonomía. Estas personas suelen requerir apoyos complejos y personalizados para su desarrollo integral (Ministerio de Salud y Protección social, 2020).

A diferencia de las anteriores categorías de discapacidad, la discapacidad psicosocial (mental), se relaciona con las alteraciones significativas y persistentes en el pensamiento, las emociones, el comportamiento y la relaciones, que dificultan la participación social plena (Ministerio de Salud y Protección social, 2020). Esta categoría contempla, por ejemplo, a

personas con trastornos del estado de ánimo, ansiedad, esquizofrenia, entre otros. Requieren apoyos médicos, psicológicos y sociales que promuevan su inclusión y garanticen su bienestar en contextos educativos, laborales y comunitarios.

No obstante, la discapacidad intelectual está relacionada con las deficiencias en las capacidades mentales generales como el razonamiento, la resolución de problemas, la planificación, el pensamiento abstracto, el juicio, el aprendizaje académico y experiencial, acompañado de limitaciones significativas en las habilidades cognitivas y adaptativas. De tal manera que las personas tienen una menor capacidad para alcanzar los estándares de independencia personal y de responsabilidad social en uno o más aspectos de la vida cotidiana, incluidos la comunicación, la participación social, el funcionamiento académico u ocupacional y el desempeño personal plenamente autónomo tanto en casa como en la comunidad.

Por consiguiente, las personas con deficiencias o limitaciones intelectuales requieren apoyos educativos, terapéuticos y sociales que se ajusten a sus ritmos y formas de aprender, así como programas formativos que faciliten su participación, el autocuidado acorde a sus posibilidades y el ejercicio de roles sociales (Ministerio de Salud y Protección Social, 2020). En conjunto, esta clasificación (visual, auditiva, psicosocial, intelectual, múltiple) permite reconocer la heterogeneidad de la discapacidad, no como una condición individual aislada, sino como una situación que emerge de la interacción entre las características personales y las barreras del entorno.

Una persona con discapacidad (cualquiera que esta sea) se moviliza en un continuo que puede cambiar constantemente, a través del cual deben tomarse en cuenta sus fortalezas y limitaciones, los entornos con los que puede vincularse y los apoyos que requiere para desarrollar determinadas tareas o actividades (Schalock y Verdugo, 2012). Estos apoyos se refieren no solo a los que puedan proporcionar los profesionales especializados, sino también todos los apoyos que puedan brindar las personas que hacen parte de cada entorno educativo, familiar y social, en los cuales, los maestros, los padres, cuidadores y amigos son importantes en este proceso de acompañamiento.

Se hace conveniente llegados a esta instancia profundizar sobre las características que presentan las personas con discapacidad intelectual es población central de esta

investigación, ya que es necesario ampliar la mirada para comprender los procesos cognitivos, las formas en que aprenden, los ritmos de aprendizaje, y las experiencias que viven dentro del entorno escolar.

Esto partiendo del hecho de que lograr una mayor comprensión no solo es fundamental para visibilizar sus trayectorias educativas, sino también para identificar los apoyos pedagógicos, emocionales y sociales que requieren para participar en condiciones de equidad. Reconocer la singularidad de sus necesidades es un paso clave hacia la construcción de entornos escolares incluyentes y acogedores, donde se valore la diferencia y se promueva el desarrollo integral de todos los estudiantes.

Discapacidad intelectual: comprensión, dignidad y posibilidad

El abordaje de la discapacidad intelectual en esta investigación parte de un compromiso ético al reconocer a cada niño y niña con esta condición de vida como sujeto de derecho, único, valioso, capaz de construir sentidos, aprender y transformar. Por lo cual, se hace necesario comprender cómo ha evolucionado el concepto que anteriormente se conocía como “retraso mental” hacia la actual noción de discapacidad intelectual.

Este tránsito conceptual ha pasado de una mirada reduccionista, centrada exclusivamente en el déficit individual, hacia una perspectiva más integral, contextual y basada en el enfoque de derechos. En esta evolución han sido fundamentales los aportes de organismos como la Organización Mundial de la Salud (OMS), la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD), y de autores como Ruth Luckasson y Miguel Ángel Verdugo, quienes han contribuido a una comprensión más amplia y humana de esta condición.

El enfoque y los aportes de cada uno, promueve la valoración de las capacidades funcionales, la interacción con el entorno y la importancia de los apoyos personalizados como elementos clave para el desarrollo y la participación activa de las personas con discapacidad intelectual en todos los ámbitos de la vida, especialmente en el contexto educativo.

A la luz del presente planteamiento, la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD, 2011), anteriormente conocida como la Asociación Americana sobre Deficiencia Mental (AAMR), introdujo un cambio significativo al sustituir

el término “retraso mental” por el de “discapacidad intelectual”, reconociendo que esta nueva denominación refleja un enfoque más respetuoso, inclusivo y centrado en la persona. En su definición inicial, el “retraso mental” se entendía como un funcionamiento intelectual significativamente inferior al promedio, acompañado de limitaciones en la conducta adaptativa, manifestado durante el período de desarrollo. Esta conceptualización sentó las bases para el desarrollo posterior del término “discapacidad intelectual”, al establecer tres criterios básicos: 1) un funcionamiento intelectual por debajo del promedio, 2) dificultades en la conducta adaptativa y 3) una aparición antes de los 18 años.

Esta definición se apoyaba en el uso de pruebas de cociente intelectual (CI), una medida utilizada ampliamente para la determinación de la capacidad intelectual. El CI se obtiene al comparar la edad mental (EM) del individuo con su edad cronológica (EC) $[(EM/EC) \times 100]$ (Schalock, Luckasson & Tassé, 2021).

En su 12ª edición, la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD, 2021) define la discapacidad intelectual como la presencia de limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa, manifestadas en habilidades conceptuales, sociales y prácticas necesarias para una vida autónoma. Esta condición, generalmente de origen genético, debe evidenciarse antes de los 22 años (Schalock, Luckasson & Tassé, 2021).

La definición enfatiza que el funcionamiento intelectual comprende capacidades como el razonamiento, el aprendizaje y la resolución de problemas, mientras que la conducta adaptativa se refiere a las habilidades cotidianas necesarias para desenvolverse de manera eficaz en distintos contextos. Así, la evaluación de esta condición debe considerar no solo los factores individuales, sino también el entorno y la cultura en la que la persona se desenvuelve.

Esta perspectiva propuesta por la AAIDD se alinea con la definición adoptada por la Organización Mundial de la Salud (OMS), la cual también concibe la discapacidad intelectual como una combinación de limitaciones significativas en el funcionamiento cognitivo y la conducta adaptativa (OMS, 2001).

Para la OMS (2001), estas limitaciones impactan diversas habilidades necesarias para la vida cotidiana y deben manifestarse antes de los 18 años. Desde el enfoque de la Clasificación Internacional del Funcionamiento (CIF), se enfatiza que la discapacidad no puede comprenderse únicamente como un déficit individual, sino como el resultado de la interacción entre una condición de salud y las barreras del entorno que restringen la participación activa y plena en la sociedad. Ambas definiciones coinciden en destacar la importancia de valorar el contexto, la cultura y los apoyos disponibles para entender de manera más justa e inclusiva las trayectorias de vida de las personas con discapacidad intelectual.

Es importante destacar que La AAIDD propuso un modelo multidimensional para comprender mejor el concepto de discapacidad intelectual que contempla cinco dimensiones del funcionamiento humano: Habilidades intelectuales, conducta adaptativa, salud, participación y contexto. Estos aspectos interactúan entre sí y configuran la experiencia única de cada persona. Asimismo, se enfatiza el papel de los apoyos personalizados, entendidos como recursos, estrategias y asistencias que permiten potenciar el desarrollo, la autonomía y la calidad de vida del individuo (AAIDD, 2011).

La AAIDD también estableció cinco premisas fundamentales para aplicar adecuadamente esta definición de discapacidad intelectual (DI en adelante) (AAIDD, 2011, p.33 citados en Ministerio de Educación Nacional, 2017, p. 94):

Premisa 1. “Comparar las habilidades del individuo con las de sus pares, esto es, estudiantes de la misma edad y pertenecientes al mismo contexto cultural.

Premisa 2. En los procesos de caracterización y evaluación tener presente la diversidad lingüística y cultural de los estudiantes, así como sus características y atributos particulares (en cuanto a los aspectos comunicativo, motor, sensorial, afectivo, social, entre otros) para la configuración de adecuadas propuestas de intervención.

Premisa 3. Reconocer las capacidades y potencialidades del estudiante. Todas las personas con DI al igual que todos los seres humanos, presentan dificultades y habilidades en todos los ámbitos de la vida.

Premisa 4. Caracterizar los estudiantes con DI con la finalidad de identificar los requerimientos de apoyo que precisan.

Premisa 5. Procurar la continuidad del trabajo y los apoyos requeridos, para que las adquisiciones y logros se mantengan en el tiempo.

Este enfoque integral propone superar la lógica diagnóstica centrada en el déficit, proponiendo una comprensión más dinámica y respetuosa de la diversidad humana. Desde esta perspectiva, abordar la discapacidad intelectual en el contexto escolar requiere el compromiso activo de docentes, familias, profesionales de apoyo y otros actores educativos.

Como señala Verdugo y Gutiérrez (2009) la discapacidad intelectual no puede entenderse sólo como una condición médica o psicológica, sino como el resultado de una interacción compleja entre la persona y el entorno en el que vive. Por lo tanto, es indispensable como añade Correa (2003) citado en Verdugo y Urríes (2022) diseñar e implementar ajustes razonables, entendidos como las modificaciones necesarias en el entorno educativo que respondan a las necesidades específicas del estudiante, garantizando su derecho a una educación equitativa y de calidad.

En este marco, el concepto de discapacidad intelectual se enriquece también con los aportes de Luckasson et al. (2002) quienes afirman que, la discapacidad intelectual no reside en la persona, sino en la interacción entre las limitaciones de esta y el grado de adecuación del entorno que le rodea. Esta visión refuerza la necesidad de intervenir en el contexto y no únicamente en el sujeto.

Tipos de discapacidad intelectual

En el manual diagnóstico y estadístico y de los trastornos mentales DSM-5-TR, la discapacidad intelectual (DI) es la denominación que sustituye el termino retraso mental e implica déficits en el funcionamiento intelectual (razonamiento, resolución de problemas, planificación, abstracción, aprendizaje académico y de la experiencia y juicio, entre otros) y adaptativo (dominios conceptual, social y práctico) de la persona, con distintos grados de limitación o deficiencia (American Psychiatric Association, 2022).

El DSM-5-TR clasifica la discapacidad intelectual de acuerdo al grado de complejidad en leve (CI 52–69), moderada (CI 36–51), grave (CI 20–35) y profunda (CI

menor de 20). No obstante, esta categorización debe ser comprendida como un punto de partida que posibilite identificar capacidades, más que como una etiqueta limitante. Dentro del manual (DSM -5 -TR), la American Psychiatric Association (2022) define que para determinar la DI se deben cumplir tres criterios:

- A. Deficiencias de las funciones intelectuales, como el razonamiento, la resolución de problemas, la planificación, el pensamiento abstracto, el juicio, el aprendizaje académico y el aprendizaje a partir de la experiencia, confirmados mediante la evaluación clínica y las pruebas de inteligencia estandarizadas individualizadas,
- B. Deficiencias del comportamiento adaptativo que producen fracaso del cumplimiento de los estándares de desarrollo y socioculturales para la autonomía personal y la responsabilidad social. Sin apoyo continuo, las deficiencias adaptativas limitan el funcionamiento en una o más actividades de la vida cotidiana, como la comunicación, la participación social y la vida independiente en múltiples entornos, tales como el hogar, la escuela, el trabajo y la comunidad.
- C. Inicio de las deficiencias intelectuales y adaptativas durante el periodo de desarrollo.

Características de la discapacidad intelectual leve, moderada, grave y profunda

Discapacidad intelectual leve (CI 52–69)

Las personas con discapacidad intelectual leve presentan un desarrollo conceptual más lento, así como en las habilidades sociales, pueden aprender habilidades prácticas para la vida diaria, lo que les permite desenvolverse en la vida cotidiana con un apoyo mínimo. Durante la edad preescolar, puede no haber diferencias manifiestas, pero con el paso del tiempo, se puede observar inmadurez en las relaciones sociales, principalmente en la etapa de educación primaria (Ministerio de Educación Nacional, 2010).

En la etapa escolar, estos estudiantes presentan dificultades de aprendizaje (en lectura, escritura, aritmética, tiempo y dinero) y requieren ayuda en uno o más campos, por ejemplo, en el proceso de socialización necesitan apoyo en aspectos básicos como la comunicación, la conversación y el lenguaje, también en tareas de la vida cotidiana complejas (Ministerio de Educación Nacional, 2010).

No obstante, aunque las personas que tienen discapacidad intelectual leve suelen requerir apoyo para relacionarse inicialmente, pueden lograr desarrollarse socialmente de manera independiente, también pueden desarrollar habilidades básicas de lectura, escritura y cálculo; mientras se brinde un acompañamiento tanto médico como pedagógico.

Discapacidad intelectual moderada (CI 52–69)

Las personas con DI moderada requieren un apoyo más elevado que las personas consideradas leves en aspectos de autocuidado, pueden lograr desplazarse a lugares familiares de su comunidad y aprender habilidades básicas relacionadas con la seguridad y la salud. En el contexto escolar, presentan mayor dificultad en el proceso de aprendizaje, pueden realizar las actividades con mayor lentitud, utilizando instrucciones simples, logran adquirir algunas nociones básicas como ejemplo, contar, reconocer algunas letras, palabras visualmente con acompañamiento pedagógico y terapéutico constante (Ministerio de Educación Nacional, 2011).

Discapacidad intelectual grave (CI 20–35)

La DI grave se manifiesta con retrasos importantes en el desarrollo, y las personas suelen comprender el habla, pero presentan habilidades de comunicación limitadas (Sattler, 2002). A pesar de ser capaces de aprender rutinas cotidianas y de llevar a cabo acciones sencillas de autocuidado, las personas con DI grave necesitan supervisión en espacios sociales y del cuidado familiar para vivir en un entorno, como un hogar comunitario.

Discapacidad intelectual profunda (CI menor de 20)

Las personas con discapacidad intelectual profunda suelen presentar síndromes congénitos (Sattler, 2002). Estas personas no pueden vivir de forma independiente y requieren supervisión permanente cercana y ayuda con sus actividades básicas de autocuidado y cotidianas. Tienen una capacidad de comunicación muy limitada y a menudo presentan limitaciones físicas.

En síntesis, la discapacidad intelectual se manifiesta de forma diversa en cuanto a intensidad, necesidades de apoyo y posibilidades de desarrollo, dependiendo del nivel de afectación. Reconocer las características particulares de cada grado —leve, moderado, grave

o profundo— es esencial para ofrecer respuestas pedagógicas, familiares y sociales pertinentes que promuevan la autonomía, el bienestar y la participación de las personas con DI en los distintos ámbitos de la vida. Esta clasificación no debe entenderse como una etiqueta limitante, sino como una herramienta orientadora que permite planificar apoyos personalizados, respetuosos de la dignidad humana y enfocados en el desarrollo de las capacidades dentro de contextos equitativos.

Paralelamente, la discapacidad intelectual (DI) independientemente del grado, puede estar asociada a otras enfermedades del neurodesarrollo o problemas de salud física o mental que inciden en el desarrollo global del individuo. Entre las condiciones más comunes se encuentran el síndrome de Down, los trastornos del espectro autista (TEA), los trastornos generalizados del desarrollo y la parálisis cerebral. Aunque estas condiciones pueden compartir ciertas manifestaciones, presentan diferencias significativas en sus causas, características clínicas y necesidades de apoyo.

Por ejemplo, el síndrome de Down tiene una causa genética conocida (trisomía 21) y suele implicar discapacidad intelectual leve, moderada e incluso grave, acompañada de rasgos físicos distintivos y posibles complicaciones de salud (Artigas, s.f.). En cambio, el trastorno del espectro autista se caracteriza principalmente por dificultades en la comunicación social y patrones de comportamiento restringidos o repetitivos, y no siempre implica discapacidad intelectual (Sulkes y Pekarsky, 2024). Por su parte, la parálisis cerebral es un trastorno del movimiento y la postura, consecuencia de una lesión cerebral temprana, que puede o no estar acompañada de discapacidad intelectual, dependiendo de la severidad y localización del daño neurológico.

Estas diferencias subrayan la importancia de realizar evaluaciones interdisciplinarias que reconozcan las particularidades de cada condición, para establecer apoyos individualizados que promuevan el desarrollo integral y la participación activa de los estudiantes en contextos educativos inclusivos.

El aprendizaje en estudiantes con discapacidad intelectual: características y necesidades pedagógicas

Los estudiantes con discapacidad intelectual leve o moderada suelen presentar dificultades en sus procesos de aprendizaje debido a que su desarrollo neurológico es más

lento y menos maduro que el de sus pares (Sulkes y Pekarsky, 2024). Sin embargo, atraviesan fases evolutivas en las que sus habilidades cognitivas progresan, y como cualquier otra persona, manifiestan deseos, intereses y necesidades.

Desde la práctica docente, enseñar a niños, niñas y jóvenes con discapacidad intelectual representa un desafío que exige preparación, sensibilidad y una pedagogía centrada en sus particularidades. Estos estudiantes aprenden más lentamente y suelen necesitar estrategias variadas, concretas y sostenidas en el tiempo, que se ajusten a sus estilos de aprendizaje (Rincón y Linares, 2017).

Además, presentan dificultades para mantener la atención por periodos prolongados, por lo que es recomendable iniciar con actividades de corta duración e ir aumentando gradualmente el tiempo de trabajo. También pueden requerir guía y acompañamiento constante para realizar tareas de forma autónoma, así como repeticiones frecuentes que refuercen los aprendizajes y favorezcan su permanencia en la memoria (Rincón y Linares, 2017). En términos de habilidades cognitivas básicas, como atención, percepción, memoria y motivación, estos estudiantes presentan ciertas particularidades que deben ser comprendidas para diseñar estrategias pedagógicas eficaces. Las capacidades cognitivas básicas se describen de la siguiente forma:

Atención. Tienen tendencia a distraerse fácilmente con estímulos del entorno. Para ayudarles a mantener la atención, es importante hablarles directamente, mirarlos a la cara y reforzar los mensajes cortos de manera repetitiva y clara (Rincón y Linares, 2017).

Percepción: Generalmente procesan mejor la información por medios visuales. Por eso, se benefician del uso de imágenes, gráficos, objetos, sonidos y materiales táctiles, lo que requiere un enfoque multisensorial (Rincón y Linares, 2017).

Memoria; Tienen más dificultades con la memoria a corto plazo y con el recuerdo verbal. En cambio, responden mejor a la memoria visual. Por ello, se recomiendan técnicas como el uso de fotografías, categorización de objetos, canciones, rimas o cuentos para facilitar la retención de información (Flórez, 1999; McGuire y Chicoine, 2009).

Motivación. Su nivel de interés está directamente relacionado con la atención. Si no encuentran sentido o disfrute en las actividades propuestas, es probable que pierdan el foco o se desmotiven fácilmente. Por ello, es clave ofrecer actividades atractivas, dinámicas y con tiempos de respuesta adecuados para evitar la frustración (Rincón y Linares, 2017).

En el plano emocional y social, muchas veces presentan una menor capacidad para anticiparse a las consecuencias de sus acciones, controlar sus emociones, o adaptarse a los cambios. Es común que tengan dificultades para iniciar o mantener interacciones sociales, lo que puede llevarlos a situaciones de aislamiento. Por eso, es fundamental favorecer ambientes relacionales seguros y cooperativos, donde puedan practicar habilidades como la empatía, el respeto, el autocontrol y la comunicación con sus compañeros. Verdugo (2006) señala que las personas con discapacidad intelectual pueden presentar dificultades en la autorregulación emocional y social. Esto hace que requieran de entornos con sistemas de apoyo estructurados para facilitar su participación y bienestar.

Respecto a la comunicación, pueden encontrar obstáculos tanto para organizar sus ideas como para expresarlas oralmente. Por ende, es necesario el uso de estrategias aumentativas o alternativas de comunicación, así como la adaptación del lenguaje oral por parte del docente, quien debe dar instrucciones claras, secuenciadas y concretas, y brindar el tiempo necesario para que los estudiantes puedan procesarlas y responder. Según Verdugo (2006), las limitaciones en la comunicación expresiva e interpretativa que presentan algunas personas con discapacidad intelectual requieren estrategias pedagógicas específicas, entre ellas el uso de apoyos visuales, instrucciones simplificadas y tiempo adicional para procesar la información.

Finalmente, en los procesos de pensamiento, suelen mostrar resistencia ante el esfuerzo prolongado, dificultad para transferir lo aprendido a nuevas situaciones y para comprender conceptos abstractos. Sin embargo, estas características no deben interpretarse como incapacidad, sino como señales de necesitar una enseñanza más contextualizada, con apoyos concretos y gradualmente menos dependientes. Por ejemplo, a través de utilizar materiales manipulativos, organizar las tareas por pasos y aprovechar situaciones cotidianas para reforzar conceptos les permite avanzar en su proceso de aprendizaje de manera significativa y con mayor autonomía.

Al respecto, Verdugo (2006) señala que las personas con discapacidad intelectual pueden desarrollar habilidades significativas si se emplean métodos de enseñanza que consideren el ritmo individual, el uso de apoyos visuales, el lenguaje bimodal y la aplicación de contenidos en contextos simulados o reales.

En consecuencia, las características de los estudiantes con discapacidad intelectual desde esta investigación, no se conciben exclusivamente desde una mirada médica o diagnóstica, sino como el reflejo de una interacción compleja y dinámica entre la persona y los múltiples entornos en los que se desarrolla.

Debido a que comprender la discapacidad intelectual desde esta perspectiva invita a abandonar etiquetas que reducen y estigmatizan, para abrirse a una visión más justa, humana y amorosa, en la que el estudiante no es definido por sus limitaciones, sino valorado por sus posibilidades, su capacidad de sentir, de aprender, de crear vínculos, de soñar y de transformar el mundo que habita. Así, los maestros entre otros integrantes de la comunidad escolar pasan de concebir al estudiante con discapacidad intelectual como alguien con inteligencia disminuida, a reconocerlo como un sujeto pleno, con dignidad y derechos, cuyas fortalezas cobran sentido en la medida que el entorno educativo se adapte, se sensibilice y se comprometa con su inclusión real.

En esa medida, los estudiantes con discapacidad intelectual deben ser reconocidos como seres humanos capaces de construir y reconstruir su propio futuro en palabras de Forero et al., (2015) Esta afirmación nos invita a superar visiones limitantes y asistencialistas para asumir una postura ética y pedagógica que promueva su autonomía, su participación activa y el ejercicio pleno de sus derechos. Siendo responsabilidad de todos los actores educativos generar condiciones que favorezcan este proceso, a través del respeto profundo por la diferencia, la escucha atenta de sus voces, el reconocimiento de sus capacidades y la confianza en su potencial transformador.

Porque la inclusión real no se logra solo con adecuaciones curriculares o normas legales, sino con una mirada sensible que sostenga vínculos afectivos, expectativas altas y la convicción de que cada estudiante (independientemente de su condición), merece oportunidades reales para crecer, aprender y desarrollar su proyecto de vida en comunidad.

Experiencia: espacio de sentido, afecto y transformación

Las experiencias escolares de los niños y las niñas con discapacidad intelectual son la motivación que inspira esta investigación. En el contexto de que la experiencia, como plantea Larrosa (2006) es “eso que me pasa”, implica darse la oportunidad de reconocer ¿cómo se construye esa experiencia cuando en el entorno educativo se brindan o no nuevas posibilidades de encuentro?, ¿qué papel juegan aquellas personas con las que los niños y las niñas interactúan diariamente?, ¿son escuchados y apreciados en lo que pueden hacer a partir de sus capacidades y habilidades?, ¿qué emociones, miradas y sentimientos intervienen en la transformación de sus vínculos con los otros?, ¿cómo conocer eso que les pasa y que atraviesa su ser?, y ¿qué representaciones construyen del mundo que los puede acoger, incluir o excluir?. Concibiendo que comprender esas experiencias desde sus propias voces es también mostrarse y valorarse como parte activa de esa vivencia compartida.

Darle una mirada a la escuela desde la postura de los niños y las niñas resulta un ejercicio bastante amplio, teniendo en cuenta que el entorno escolar puede influir en sus experiencias, la planta física, los espacios cerrados y abiertos institucionales, los materiales, los horarios, los momentos del día y las interacciones con sus compañeros, profesores y personal de servicios generales, son factores determinantes que pueden impactar tanto el aprendizaje como el bienestar emocional de los niños y las niñas.

Se hace necesario en este punto dar una atención especial a las interacciones que los niños y las niñas construyen con sus pares y docentes, ya que comparten más tiempo juntos y están mediados por una actividad académica o recreativa en la cual hay posibilidad de participación e interacción. Dubet (2010) sugiere que cada interacción y evento tiene el potencial de provocar cambios significativos en la percepción y el comportamiento del individuo y esto lo subraya como la naturaleza transformadora de las experiencias.

Por eso, las múltiples posibilidades a las que se expone un niño o niña cuando está presente en un salón de clase, cuando inicia una conversación con su compañero, cuando hace una pregunta a su profesor, cuando juega, cuando resuelve situaciones, cuando trabaja en equipo y cuando hace nuevos amigos, resulta ser un proceso experiencial desde sentir y estar presente en el momento. Teniendo en cuenta que esta vivencia propia se encuentra

influenciada por el entorno, es decir, por estímulos externos que pueden generar cambios o modificaciones en la conducta individual de una manera u otra.

Ello implica como propone Skliar (2017) comprender la experiencia escolar desde una ética de la escucha, la sensibilidad hacia los cuerpos y lenguajes de la infancia. A partir del entendimiento de que, el niño o niña no llega a la escuela como un sujeto vacío que debe llenarse de saberes, sino como un cuerpo que ya mira, siente y se expresa de antemano. En sus palabras, el cuerpo del infante es fricción, contacto, contigüidad, roce, toque, afección, lo que significa que su experiencia está mediada por el encuentro con otros, por una dimensión sensorial y afectiva que muchas veces es interrumpida por los códigos normativos escolares.

Dicho de otro modo, la experiencia no puede reducirse a lo cognitivo o a los logros académicos; debe pensarse como una vivencia en la que el cuerpo, el gesto, el silencio y la mirada son también formas de decir, de habitar el mundo y de compartir con otros. Escuchar esas formas no siempre codificadas o verbales es un desafío ético y pedagógico. Como señala Skliar (2020) lo importante no es enterarse de lo que los niños y las niñas dicen, sino que sean escuchados en su decir, aludiendo que la experiencia de cada estudiante solo se puede reconocer si se está dispuesto a ser afectado por ella, siendo capaz de detenerse y leer más allá de lo explícito.

Puesto que convivir juntos en la escuela representa un proceso de interacción entre lo desconocido y lo diferente, ya que para los niños y las niñas significa una exploración de un entorno ajeno, fuera de casa (lo conocido) donde se deben enfrentar a lo que no conocen, aquello que no se ha explorado antes y que se puede evidenciar desde la adaptación, la curiosidad, las formas de expresión, los valores, los conceptos académicos, el currículo y hasta el desarrollo de sus propias habilidades. Pero también simboliza lo diferente mediante esa posibilidad de encontrarse con un otro y su historia, su cultura, sus intereses, sus habilidades, sus valores, su lenguaje, sus capacidades y sus roles puestos en un contexto donde están todos y todas compartiendo un lugar.

El lugar de la escuela, convoca entonces esa posibilidad de la experiencia, entendida como aquello que le ocurre y lo transforma. Esta experiencia, como señala Larrosa (2009), está atravesada por la incertidumbre y el riesgo, elementos especialmente presentes cuando

nos acercamos a las voces de los niños y las niñas en la escuela. Para ellos habitar la escuela no se refiere solo asistir a clases o cumplir con tareas, es un espacio en el que se expone su vulnerabilidad, pero también se brinda la posibilidad de ser visto, escuchado y reconocido.

Desde esta perspectiva, el sujeto de la experiencia como dice Larrosa (2009) no es quien la controla, sino quien se deja atravesar por ella. Tal como sucede con los niños y las niñas con discapacidad intelectual quienes son una muestra de esa exposición radical en el mundo, por ejemplo, cuando se acercan a los otros sin prejuicio, cuando preguntan con libertad, cuando sonríen con sinceridad, cuando se frustran sin ocultarlo, cuando se conectan desde su propio lenguaje. Todas las vivencias que se tienen en el contexto escolar, pueden dejar huella o marca de vida. Incluso cuando no lo expresan con palabras, lo hacen con su lenguaje corporal desde el gesto, el movimiento e incluso el silencio.

Por eso, su experiencia invita a cada docente entre otros agentes formativos a repensar qué tipo de escuela se está construyendo y cuánto se está dispuesto a dejarse afectar por ese otro que, en su diferencia, nos revela algo esencial sobre la educación. Como afirma Larrosa (2009), el lugar de la experiencia soy yo. Es en mí (o en mis palabras, o en mis ideas, o en mis representaciones, o en mis sentimientos, o en mis proyectos, o en mis intenciones, o en mi saber, o en mi poder, o en mi voluntad) en la cual se da y tiene lugar la experiencia.

Esta afirmación refuerza la idea de que la experiencia no ocurre fuera del sujeto, sino en su propia interioridad que atraviesa el mundo; una interioridad viva, abierta y dispuesta a ser transformada por lo que sucede. Es por esto que, la escuela representa ese espacio que permite a los niños y las niñas vivir momentos de forma única, incluso si están expuestos a las mismas situaciones, pues la experiencia es subjetiva y depende más que de una manera correcta de vivir, de los pensamientos, las emociones, creencias y los contextos personales de quien la vive (Torre, 2023).

En este caso, los niños y las niñas construyen su visión de la escuela a partir de eso que les ocurre en el salón de clase, en el pasillo con sus compañeros y maestros, en el trabajo colaborativo, en las relaciones de amistad o enemistad, en las formas de resolver las diferentes situaciones, en la toma de decisiones, en la responsabilidad de sus actos, en sus expresiones, e incluso en sus conexiones.

Ahora bien, pensar en la capacidad que tienen los niños y las niñas de explorar su entorno, de entablar nuevas relaciones de amistad, de preguntar sin ningún prejuicio, de querer conocer, explorar, descubrir el mundo, de estar dispuestos a vivir cada día sin prisa, con sonrisas, alegrías, lágrimas, aprendiendo a solucionar cada una de las situaciones que se les presentan, es quizás una de las lecturas más profundas que hace el maestro en la cotidianidad que vive en la escuela, en el que se detiene a pensar ¿cuáles son esas experiencias únicas que está construyendo cada niño y niña en su paso por la escuela?, puesto que la institución educativa es el espacio en el que aparte de adquirir conocimientos, desarrollan habilidades para convivir y descubrir su identidad.

Aunque las experiencias suelen no ser tangibles o medibles, tienen la capacidad de impactar significativamente en la vida de los niños y las niñas, en sus percepciones, en sus motivaciones, creencias, sentimientos, expresiones y también en sus silencios, pues incluso los momentos no expresados verbalmente pueden dejar una huella imborrable que repercute directamente en su desarrollo social y emocional; como argumenta Larrosa (2009) la experiencia es un acontecimiento que no depende de mí, que es exterior a mí y no debe ser interiorizada.

En consecuencia, comprender la experiencia desde las voces de los niños y las niñas con discapacidad intelectual implica reconocer que cada vivencia que atraviesan en la escuela configura su manera de estar en el mundo, de relacionarse con los otros y de construir sentido. A pesar de no ser un dato que se recolecta ni una conducta que se evalúa, sino un acontecimiento que impacta, deja marcas, transforma e interpela. Retomando a Larrosa (2009), la experiencia supone que el acontecimiento me afecta a mí, que tiene efectos en mí, en lo que yo soy, en lo que yo pienso, en lo que yo siento, en lo que yo sé, en lo que yo quiero.

En el panorama de que escuchar esas experiencias es una forma de resistir a la homogeneización, de abrirse a la singularidad de cada infancia, de devolverle a la escuela su potencia como espacio ético, sensible y compartido. Tal como lo proponen Larrosa (2009) y Skliar (2017) educar es un acto que exige pausa, disposición a la afección y atención a lo que no siempre se dice con palabras: es permitir que algo nos pase cuando un niño o una niña habla, mira, toca con su experiencia.

Reivindicar la experiencia implica, en cierto sentido, defender una forma particular de estar y habitar el mundo. Es reconocer que no solo se transitan los espacios educativos como expertos, especialistas o profesionales que analizan, planifican y evalúan, sino que también como sujetos sensibles, implicados y atravesados por lo que ocurre allí. Recordar que como seres humanos somos sujetos de experiencia es un gesto de resistencia, es afirmar que lo que se vive, siente y comparte con otros dentro de la escuela también configura saber, transforma la mirada y nos constituye a nosotras como educadoras e investigadoras. Considerando que abordar la experiencia como eje temático central es, en definitiva, apostar por una escuela que acoge la incertidumbre, que escucha con atención y que se deja transformar por la presencia viva de quienes la habitan.

Marco Normativo

La Organización de las Naciones Unidas (ONU, 1948) a través de la Declaración Universal de los Derechos Humanos ha proclamado la educación como un derecho fundamental, universal e inalienable. Esto nos conduce a explorar el marco normativo, tanto internacional como nacional, que respalda y promueve este derecho sin discriminación.

En el contexto internacional y global, el movimiento de Educación para todos, surgió en 1990 como una iniciativa impulsada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) durante la conferencia Mundial celebrada en Jomtien (Tailandia). Su objetivo principal fue garantizar que todas las personas, sin excepción, tuvieran acceso a una educación de calidad que respondiera a sus necesidades básicas de aprendizaje (UNESCO, 1990).

Posteriormente, se consolidaron otros marcos de acción fundamentales, como la Declaración de Salamanca desarrollado por UNESCO (1994), que estableció los principios claves sobre inclusión educativa, y el Foro Mundial sobre la Educación en Dakar organizado por la UNESCO (2000), que reforzó el compromiso de los Estados con el derecho universal a la educación.

Ratificado posteriormente en la Declaración de Incheon en vísperas del foro educativo mundial del año 2015, por medio del cual, se establecieron las directrices, la hoja de ruta para la garantía de una educación inclusiva, equitativa y de calidad, promoviendo posibilidades y oportunidades de aprendizaje permanente para todos en el mundo, como parte del cuarto objetivo de la agenda 2030 de desarrollo sostenible (UNESCO, 2016).

Estos acuerdos internacionales han permitido avanzar en el reconocimiento de la diversidad y la equidad como ejes centrales del sistema educativo. Sin embargo, aunque estas iniciativas han establecido principios fundamentales en pro de la educación inclusiva, la realidad es que la escuela, aun después de tantos años, continúa enfrentando desafíos significativos. Persisten las barreras estructurales, sociales y económicas, lo que impide que todos los estudiantes accedan a una educación de calidad.

La brecha entre la teoría y la práctica sigue siendo muy evidente, pues en la mayoría de Instituciones Educativas la inclusión se percibe como una tarea pendiente, por factores como la sobrecarga laboral docente, la desinformación, la falta de capacitación, la cantidad de estudiantes en las aulas y los escasos recursos. Si bien se han logrado algunos avances, el reto sigue siendo transformar el discurso en acciones afirmativas que aseguren que la educación inclusiva no solo sea un ideal plasmado en documentos internacionales, sino una realidad vivida por cada estudiante de acuerdo a sus necesidades y la comunidad educativa.

La población con discapacidad intelectual, foco de esta investigación representa uno de los grupos históricamente más excluidos del sistema educativo, tal como se confirma en la Convención de Derechos de personas con discapacidad (ONU, 2006). Por ello, el recorrido normativo que se presenta a continuación no es solo un ejercicio descriptivo, sino una apuesta por visibilizar los avances y compromisos legales que buscan garantizar su derecho a una educación inclusiva, equitativa y de calidad en Colombia.

A nivel nacional, el Marco legal inicia con la Constitución Política de Colombia de 1991, que reconoce la educación como un derecho fundamental de todas las personas y como un servicio público con una función social. Además, establece que la educación debe formar a los ciudadanos en el respeto de los derechos humanos, la paz y la democracia. Posteriormente la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, establece desde su primer artículo la obligación de atender educativa y pedagógicamente a la población con

discapacidad, promoviendo su inclusión dentro del sistema educativo nacional (Colombia, Congreso de la República, 1994).

La promulgación del código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006), representó un avance significativo en la garantía del derecho a una educación inclusiva y de calidad para todos los niños, niñas y adolescentes (Colombia, Ministerio de la Protección social, 2006). Este marco legal no solo establece principios fundamentales de igualdad de oportunidades y no discriminación, sino que también subraya la responsabilidad del Estado y las instituciones educativas en proporcionar los apoyos necesarios para que los estudiantes con discapacidad puedan desarrollarse plenamente dentro del sistema escolar. Sin embargo, su aplicación ha sido parcial: muchas veces los apoyos no se brindan de forma efectiva, y la inclusión se reduce a una integración simbólica que mantiene prácticas discriminatorias.

En la década del 2000 al 2010, se expidió la Ley 1145 de 2007, con el principal objetivo de coordinar las políticas públicas en materia de discapacidad entre las entidades públicas nacionales, regionales y locales; buscando promover y garantizar los derechos fundamentales de las mismas, vinculando los principios de autonomía, participación y descentralización (Colombia, Congreso de la República, 2007). Este compromiso se fortaleció con la ratificación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobada mediante la Ley 1346 de 2009, que obliga al Estado colombiano a adoptar medidas para eliminar toda forma de discriminación y garantizar condiciones de accesibilidad e igualdad (Colombia, Congreso de la República, 2009). Respalda en ese mismo año por otras acciones como el Decreto 366 de 2009, que organizó los servicios de apoyo pedagógico (Colombia, Congreso de la República, 2009).

Posteriormente, aparece la Ley Estatutaria 1618 de 2013 que estableció disposiciones orientadas a garantizar el ejercicio pleno de los derechos de las personas con discapacidad. Esta norma promueve acciones afirmativas, ajustes razonables y condiciones de accesibilidad que deben aplicarse en todos los ámbitos, incluyendo el educativo (Colombia, Congreso de la República, 2013).

El Ministerio de Educación Nacional ha desarrollado diversas regulaciones desde entonces para dar cumplimiento a este marco. el Decreto 1075 de 2015, que compila y actualiza las disposiciones del sector educativo (Colombia, Presidencia de la República,

2015); y el Decreto 1421 de 2017 (Colombia, Presidencia de la República, 2017), que establece lineamientos claros para garantizar el derecho a la educación de la población con discapacidad.

A estos se suman la Directiva Ministerial 04 del 2018 con orientaciones sobre ajustes razonables y apoyos (Colombia, Ministerio de Educación Nacional, 2018), y la Resolución 1239 de 2022 (Colombia, Ministerio de Salud y protección Social, 2022), del Ministerio de Salud y Protección Social, que actualiza los lineamientos para la certificación de discapacidad, el registro de localización y caracterización, lo cual mejora la gestión intersectorial de políticas públicas (Colombia, Ministerio de Salud y Protección Social, 2022).

Ahora bien, en el contexto departamental, existe la ordenanza n 23 desarrollada por la gobernación de Antioquia en 2003, por medio de la cual se estableció la política pública para la población con discapacidad, que en materia de educación dio a apertura a los programas de capacitación permanente docente para la atención educativa en aula regular (Asamblea Departamental de Antioquia, 2003).

De igual manera, se encuentra el plan actual departamental de desarrollo 2024-2027 “por Antioquia firme” en el que se establecen nuevas directrices para el fortalecimiento de los apoyos pedagógicos y los modelos educativos flexibles con base en elementos como el acceso a las Tecnologías de información y la comunicación (TIC) (Gobernación de Antioquia, 2024).

Avances que también se ven reflejados en el Acuerdo 18 de 2023, la política municipal “creo en lo extraordinario”, orientada a garantizar los derechos y la inclusión de la población con discapacidad y sus familias en Sabaneta, puntualmente en su sexto eje, encaminado a la educación, dentro del que se especifica el diseño de currículos integrales desde un enfoque de desarrollo humano que propenda por la formación de calidad y el bienestar estudiantil (Alcaldía de Sabaleta, 2023).

Si bien la normativa avanza con criterios y principios claros en cada una de sus formas (internacional, nacional, departamental y municipal), la realidad de las instituciones educativas evidencia un panorama totalmente distinto, ya que, desde las estructuras de las

entidades territoriales, no hay un acercamiento sensible a las necesidades de los estudiantes con discapacidad intelectual, a sus realidades, a sus contextos, a sus sueños y a sus voces.

Las intenciones de implementar las orientaciones internacionales y aquellas brindadas por el Estado, no son suficientes para que las actitudes de las personas (los equipos directivos hasta los trabajadores de servicios generales) evidencien un cambio significativo en su comunicación y sus prácticas. En consecuencia, es fundamental que la inclusión deje de depender solo de los lineamientos legales y se traduzca en una transformación cultural profunda, que promueva el respeto por la diferencia y reconozca la dignidad de cada estudiante. Solo así será posible construir entornos educativos en los que todas las personas puedan desarrollarse sin barreras ni prejuicios.

Metodología

La metodología de investigación se concibe desde un paradigma cualitativo e interpretativo, encauzado a comprender y dar sentido a la experiencia subjetiva de quienes viven el proceso de inclusión escolar. Este paradigma posibilita profundizar en detalles y matices de un tema complejo, sin pretender generalizar las vivencias de los niños y las niñas con discapacidad intelectual, sino más bien escuchar sus voces, conocer sus experiencias y entender sus particularidades.

Mediante la escucha de sus historias como forma más cercana para lograr conocer la experiencia y reconocer en ella, las emociones, los sentimientos, los gustos, intereses, deseos y sueños de los niños y las niñas con discapacidad intelectual. Por esta razón, se implementa el enfoque narratológico y biográfico a través de los relatos de vida. Un método que permite conocer con detalle sus vivencias, sin ninguna limitación y cuestionamiento, es una forma de conocer a las personas y sus realidades sin barreras, teniendo la posibilidad de interpretar a través de sus voces cómo habita el mundo, qué acontece en su vida, generando de este modo una conexión y relación con el entorno, partiendo de la premisa de que son fundamentales las experiencias subjetivas, contadas en primera persona, no como datos anecdóticos, sino fuente legítima y profunda de conocimiento sobre los fenómenos sociales, y en este caso, las realidades socioeducativas.

Sobre la base de que la voz de los niños y las niñas con discapacidad intelectual resulta ser la principal herramienta para acceder a sus percepciones, creencias y las formas en que construyen sentido sobre su propia historia.

A través de la narración, los sujetos no solo relatan eventos, sino también revelan cómo otorgan sentidos y significados a su vida, desde una perspectiva íntima y contextualizada que abre el panorama para descubrir y comprender las dinámicas sociales que se propician en un escenario escolar.

El hecho de dar a conocer sus emociones, narrar cómo interactúan con los compañeros y maestros, cómo la escuela ha dejado huellas importantes en sus vidas, cómo reconocen sus dificultades, fortalezas e intereses. Abrir su corazón para expresar con sus palabras, lo que han sentido es permitir pasar por el corazón recuerdos y momentos de grandes aprendizajes que quizás pocas personas pueden conocer, porque no lo han preguntado o porque no han escuchado con atención sus voces.

Tal como afirma Bertaux (1999) el enfoque narratológico permite al investigador comprender las lógicas de acción, de las experiencias y trayectorias sociales de los protagonistas en su entorno, de modo que las descripciones de los fenómenos sociales se hacen a través de la perspectiva y el lenguaje de los propios sujetos. Metodológicamente, permite según González et al. (2017) acceder a una información relevante y significativa acerca de la vida de los sujetos, a partir de la cual es posible interpretar y comprender la dimensión social, cultural y política de los escenarios en los que intervienen los actores.

Ahora bien, el enfoque narratológico/biográfico se entiende como una manera de acceder al conocimiento social a través del relato de experiencias personales, las cuales no son hechos aislados, más bien son historias contadas desde la perspectiva de los niños y las niñas sobre sus vivencias, que para esta investigación tienen que ver con el proceso de inclusión en la escuela. Según Bertaux (1999) el relato de vida constituye una herramienta metodológica que permite conectar las vivencias singulares con los entramados sociales, históricos y culturales que las atraviesan.

Participantes

Los participantes de esta investigación fueron seleccionados, de manera intencional o a conveniencia, por el fácil acceso al escenario escolar. Con el fin de reconocer como docentes, la experiencia en el proceso de inclusión que viven cinco (5) estudiantes de quinto grado con discapacidad intelectual leve, 3 niñas y 2 niños que oscilan entre las edades de 9 a 13 años, pertenecientes a la Institución Educativa María Auxiliadora en Sabaneta (Antioquia), que funciona en una dinámica social cambiante y que requiere ser analizada desde sus protagonistas.

Los estudiantes protagonistas de este trabajo se distinguen por ser niños y niñas activos, alegres, sociables, colaboradores y que disfrutaban estar en la escuela. Muestran preferencia por actividades culturales, deportivas y artísticas. Sin embargo, suelen tener dificultades en las relaciones con sus compañeros, lo que afecta la convivencia en el salón de clase. Por esta razón, se hace muy necesario la implementación de apoyos externos.

Técnicas e instrumentos de recolección de la información

Para la recolección de la información se utilizaron las técnicas de grupos tematizados, las entrevistas semiestructuradas (ver Anexo 1), y los relatos de vida, los cuales se desarrollaron acorde con el siguiente orden de descripción:

Grupos tematizados

Los grupos tematizados permiten la interacción de todos los estudiantes a partir de las conversaciones sobre su experiencia en la escuela, enriqueciendo su comprensión individual y colectiva sobre el tema de estudio. En ese orden de ideas, se realizaron dos grupos tematizados con los estudiantes del grado quinto, con el objetivo de indagar sobre el sentir, las relaciones y emociones que viven día a día en la escuela con relación a sus experiencias alrededor de su proceso de inclusión.

Para conocer sus percepciones y propiciar los espacios de diálogo se diseñaron las guías tematizadas flexibles (ver Anexo 1) como instrumento que orientó cada uno de los encuentros, desarrollados en dos momentos y espacios diferentes al aula de clase. Dentro de los cuales, se implementaron diversas dinámicas que privilegiaban la participación de todos los estudiantes, brindando la posibilidad de interactuar y utilizar materiales variados para facilitar las respuestas en múltiples formas de expresión ante las preguntas orientadoras que

guiaban los encuentros y los momentos de diálogo a partir del tema “contemos nuestra experiencia en la escuela”. De los grupos tematizados, se seleccionaron de manera intencionada los participantes para realizar las entrevistas semiestructuradas.

Entrevista semiestructurada

La entrevista semiestructurada es un instrumento capaz de adaptarse a las diversas personalidades de cada sujeto, a partir de las palabras del entrevistado como vehículo para reconocer sus formas de sentir; “no siendo una técnica que conduce simplemente a recabar datos acerca de una persona, sino que intenta hacer hablar a ese sujeto, para entenderlo desde dentro” (Corbetta, 2003, p 72-73).

A partir de diseñar e implementar una guía de preguntas abiertas y adaptadas a la edad y el estilo comunicativo de cada niño o niña con discapacidad intelectual, con el propósito de promover la construcción espontánea de relatos personales desde sus voces y percepciones en un escenario de conversación genuina sobre la experiencia de inclusión en la escuela.

Las preguntas (ver Anexo 1) estaban orientadas en ejes temáticos que permitieron indagar sobre el contexto familiar, educativo y escolar de los participantes, las concepciones y percepciones sobre inclusión y discapacidad ¿cómo era su proceso de participación y qué apoyos recibían en la escuela?. Aspectos relevantes para la construcción de sus relatos de vida a partir de la experiencia en la escuela.

Para ello, se desarrolló un consentimiento informado (ver Anexo 3) dirigido a los padres para autorizar la participación de los estudiantes por ser menores de edad y también según lo establece la Ley 1581 de 2012 (ley de protección de datos personales) (Colombia, Congreso de Colombia, 2012). A causa de que fue necesario utilizar el grabador de voz para registrar con mayor detalle las respuestas de los niños y niñas. Vale mencionar que a medida que se avanzaba en las entrevistas se realizaba la transcripción de las respuestas para profundizar con mayor detalle sobre algunas de ellas, por ser relevantes para el tema de estudio, lo que se complementó con una segunda ronda de preguntas.

En esta oportunidad, las respuestas de los participantes fueron más fluidas y con mayor espontaneidad relataron sus experiencias, situaciones y emociones que viven en la

escuela, considerando que cada experiencia es única porque retoman parte de su historia, de su realidad, de su vivencia personal que entre otras cosas permite reconocer su identidad.

Relatos de vida

Los relatos de vida hacen referencia a una técnica cualitativa a partir de la cual, se recopila la narración biográfica de un sujeto. El objetivo del relato de vida no es necesariamente la elaboración de una historia de vida (aunque sí puede serlo, sobre todo si la narración es excepcional o muy representativa del mundo real y representacional de un grupo de sujetos), sino más bien sirve como método para la obtención de información cualitativa. (Cornejo et al, 2008).

En el contexto de la investigación, los relatos de vida se construyeron a partir de la transcripción de las entrevistas semiestructuradas. El proceso incluyó una lectura y relectura detallada de las respuestas, lo que permitió identificar temas principales y agruparlos en ejes temáticos. Esto sirvió de base para dar una estructura narrativa a cada relato. Para la escritura final, se utilizaron las palabras e ideas de los niños y las niñas, incluyendo citas textuales para mantener su voz original y la autenticidad de sus experiencias.

Análisis de la información

Se realizó un análisis narrativo estructurado en dos momentos complementarios, el primero fue el análisis vertical, dentro del cual cada relato fue tratado como una unidad de sentido, respetando su singularidad, estructura y contenido emocional.

Mientras que el segundo fue el análisis horizontal, en el cual, se establecieron conexiones, contrastes y patrones entre los cinco relatos para interpretar colectivamente las experiencias de inclusión. Este análisis se confrontó con las categorías establecidas dentro del marco de la investigación. A continuación, se describe como se llevó a cabo los análisis vertical y horizontal propuestos:

Análisis Vertical

En este primer momento, se diseñó una matriz para organizar la información de cada una de las respuestas en las categorías de inclusión, discapacidad y experiencia, contextualizados en el marco teórico. Con esta información se construyeron los relatos de vida conservando las particularidades de cada historia, su estructura y el contenido

emocional. Un paso importante para comprender la subjetividad y el significado que cada niño y niña le atribuye a sus propias experiencias.

Análisis Horizontal

Después de analizar cada relato por separado, dentro de este segundo momento, se desarrolló un proceso comparativo a partir de una matriz (ver Anexo 2) para contrastar los cinco relatos a partir de las categorías y los referentes teóricos de la investigación, enriqueciendo el análisis y la interpretación de la información. Esta segunda instancia permitió identificar temas comunes, que atravesaron los cinco relatos. De esta manera, se interpretó colectivamente la experiencia del proceso de inclusión de cada uno de los participantes.

Es importante resaltar que este enfoque metodológico se alinea con el principio de “totalización progresiva del saber sociológico” de Bertaux (1999) dado que sugiere como se aplica en este trabajo que, la investigación cualitativa debe avanzar desde lo particular y subjetivo (análisis vertical) hacia lo general y estructural (análisis horizontal), sin perder de vista la voz y la experiencia de los individuos. De esta forma, el análisis no se limita a describir historias sueltas, sino que usa estas narraciones para construir un conocimiento más amplio sobre las dinámicas sociales.

Apuesta del proceso de inclusión en la Institución María Auxiliadora

Para fortalecer el proceso de inclusión en la escuela desde uno de los objetivos específicos - articular, los relatos de vida de los estudiantes con las apuestas de inclusión de la institución educativa es necesario reconocer las propuestas institucionales frente al tema de la inclusión.

La Institución educativa fundamenta sus políticas de inclusión con base en las normas previamente contextualizadas en el marco teórico (principalmente en el Decreto 1075 de 2015 enfocado al proyecto educativo institucional (Colombia, Presidencia de la República, 2015), el Decreto 1421 de 2017 para la atención educativa de los niños con discapacidad (Colombia, Presidencia de la República, 2017), además el Decreto 1470 de 2013 orientado a los apoyos académicos y pedagógicos (Colombia, Presidencia de la República, 2013). No obstante, incluye otras normas enfocadas a la salud como la Ley 1620 de 2013 para temas de

convivencia escolar, formación en derechos humanos, la educación para la sexualidad, la prevención y mitigación de la violencia escolar (Colombia, Congreso de la República, 2013). Igualmente, contempla la ley 1616 de 2013 que garantiza la promoción de la salud mental (Colombia, Congreso de la República, 2013).

Desde su estrategia pedagógica, esta institución establece la política de inclusión como una prioridad en la flexibilización del currículo, que está diseñado para acoger a todos los estudiantes sin ningún tipo de discriminación. Los objetivos, métodos, materiales, apoyos y evaluaciones se ajustan a partir de las necesidades individuales de los estudiantes, por eso, se realiza una caracterización al inicio del año escolar y se utiliza el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) como metodología principal para la atención a cada uno de los estudiantes.

Esta metodología se complementa con una herramienta que permite concretar las adaptaciones curriculares, garantizando que los apoyos y las evaluaciones estén diseñadas para aquellos niños y niñas con discapacidad, por medio del Plan Individual de Ajuste Razonables.

La institución educativa dispone de un equipo psicosocial y pedagógico que garantiza los apoyos razonables, cumpliendo con responsabilidades específicas hacia los estudiantes y la comunidad educativa en general. Además, desarrolla acciones como valoraciones pedagógicas, visitas domiciliarias, elaboración de planes de apoyo, implementación de trabajo en casa y la realización de procesos de psicoeducación. Su intervención psicosocial, se centra en grupos focales, escuelas y talleres para familia, acompañamiento interdisciplinario, y alianzas estratégicas con entidades municipales y privadas. Además, para el seguimiento y evaluación de resultados se realiza staff psicosocial y pedagógico de forma semanal, comités de convivencia y consejos académicos, de forma mensual y comisiones de evaluación y promoción de manera trimestral.

Resultados

Análisis Horizontal

El presente apartado de resultados, se orienta a describir la experiencia de los niños y las niñas con discapacidad intelectual, para ello, el manejo del discurso, se desarrolla a partir de las categorías de análisis propuestas (inclusión, discapacidad y experiencia), manejando un hilo conductor secuencial que permite interpretar la información horizontalmente con base en los referentes teóricos propuestos.

Es importante destacar que las voces de los cinco niños y niñas a partir de sus relatos que reflejan sus diversas maneras de sentir, pensar frente a su vivencia escolar, se esbozan a lo largo del análisis, empleando la letra (E) que representa a cada participante y se utiliza un número para complementar este código (sea 1,2,3,4,5) con la finalidad de cuidar (desde el uso de los códigos, por ejemplo, E1) sus identidades y proteger sus datos personales como se estable en la Ley 1581 de 2012 en Colombia (Colombia, Congreso de Colombia, 2012).

Además, recordando que las diversas historias estudiantiles son valoradas en esta investigación como recursos, aportes, fuentes de nuevas ideas para motivar desde su contribución a la mejora de los procesos de inclusión educativa. Hechas estas consideraciones, se procede a ilustrar los hallazgos y su consecuente interpretación reflexiva, a continuación:

Categoría Inclusión

El acto de escuchar las historias de los niños y las niñas sobre su experiencia en el proceso de inclusión escolar abre la ruta hacia un camino poco conocido y explorado por la Institución Educativa. Por medio de sus relatos surgen momentos significativos que van más allá del aula de clase, de la salida al recreo, de las risas, los juegos y la rutina diaria. Sus vivencias, sentimientos y percepciones confrontar con las diversas realidades de la escuela, con las posibilidades de participación, pero también con los retos y las barreras que persisten.

Desde esta mirada, una escuela verdaderamente inclusiva debe permitir una participación activa permanente, en la que los estudiantes puedan opinar, expresar sus ideas, ser escuchados y reconocidos como sujetos que pueden aportar y construir. Así pues, la participación de los niños y las niñas con discapacidad intelectual en la escuela no puede

reducirse a una intervención esporádica o pasiva tanto dentro como fuera del salón de clases, sino que implica una experiencia efectiva, situada y acompañada.

En este sentido, las expresiones de los estudiantes revelan sentimientos encontrados frente a la participación, por ejemplo, E1 expresa “participo en la clase más que antes, pero me da nervios” (Estudiante 1, comunicación personal, 2025), dejando ver que a pesar de lograr involucrarse existen factores que lo limitan para implicarse activamente en las clases, por la sensación de nerviosismo que experimenta. Así como E3 lo manifiesta “me paro y empiezo a decir, pero me da pena” (Estudiante 3, comunicación personal, 2025), un punto de vista que confirma sentimientos de inseguridad en el aula.

Algo más revelador ocurre con los estudiantes 4 y 5, quienes en su discurso ilustran que existen barreras actitudinales y contextuales que limitan el protagonismo estudiantil en las actividades, puntualmente, E4 confiesa que “no me gusta participar en clase” (Estudiante 4, comunicación personal, 2025), una actitud de rechazo que evidencia la falta de estrategias, prácticas y recursos pedagógicos que motiven y cumplan con las expectativas de la estudiante, mientras que E5 cuando expone “a mí me da pena salir al tablero porque se ríen, todos los del salón” (Estudiante 5, comunicación personal, 2025), se refleja que el participante presenta temor al rechazo por una barrera social (la burla) que limita su reconocimiento y su confianza al momento de participar.

En estas expresiones, se percibe la tensión entre el deseo de participar y las barreras personales y sociales que enfrentan los estudiantes, las cuales se acompañan de inseguridad y se viven como una experiencia que se vincula directamente con lo afectivo, pues la mirada del otro puede volverse inhibidora y no permitir que los niños y las niñas se expresen con libertad y valoren sus capacidades en un entorno que los limita y excluye.

Por otro lado, se evidencia un proceso de transformación alrededor de la experiencia de inclusión, cuando E1 manifiesta que “yo primero en cuarto así yo no salía, y no me gustaba, pero ya ha cambiado mucho y ya cuando dicen que quién quiere leer yo levanto la mano” (Estudiante 1, comunicación personal, 2025), específicamente este fragmento hace alusión a que en el pasado existieron barreras que impedían su participación, pero con la transición a un nuevo grado el estudiante se siente con mayor confianza y acogida en la institución.

Esto implícitamente visibiliza varios aspectos, por un lado, la participación escolar depende de la conexión emocional, la convivencia y la dinámica afectiva cotidiana que se tenga con el estudiante en el salón de clases, puesto que implica una experiencia emocional profunda y permanente, atravesada por emociones complejas donde la persona cuando comparte con sus compañeros y docentes involucra su subjetividad, su autoestima, su seguridad, la construcción de su identidad, su reconocimiento como ser humano y su forma de comprender el mundo.

Por otro lado, la cita de E1 muestra el impacto de la inclusión, puesto que se evidencia la capacidad estudiantil para afrontar el temor inicial, asumiendo el riesgo de participar y adaptarse a la dinámica escolar con el transcurso del tiempo, a pesar de haber sentido y vivido la exclusión en el grado anterior. Igualmente, muestra como el proceso no solo ayuda a cambiar la experiencia académica, sino también la representación, el modo en que los niños y las niñas se definen y perciben a ellos mismos; por el paso de ser un niño que en un principio no se sintió escuchado, siendo invisibilizado a ser alguien que se siente valorado, reconocido en sus aportes y protagonista activo del proceso de aprendizaje.

De ahí, es primordial que la escuela se convierta en ese lugar seguro, que ofrezca ambientes de confianza, respeto y apoyo para que todos puedan participar desde una mirada positiva del error no como equivocación, sino como oportunidad para crecer y superarse. Otro factor que se observa en las narrativas de los estudiantes se relaciona con la falta de oportunidades continuas de práctica y apoyos adecuados. Tal como E1 expresa “me dan nervios porque casi no práctico la lectura” (Estudiante 1, comunicación personal, 2005), reflejando la necesidad de mayor acompañamiento docente.

Más aún, cuando E2 afirma “me da pena pedirle ayuda a la profe” (Estudiante 2, comunicación personal, 2025), una afirmación que representa la confianza como elemento fundamental para promover la participación durante las actividades escolares, pues esta no ocurre de forma espontánea, requiere que el maestro genere condiciones que la hagan posible y significativa. En este sentido, Ainscow (2012), sostiene que la inclusión requiere transformar las culturas, políticas y prácticas escolares para responder a la diversidad, generando ambientes que no solo acojan, sino a su vez potencien las capacidades y necesidades individuales de cada estudiante.

Esto significa construir espacios donde los niños y las niñas se sientan acogidos seguros, acompañados y motivados a aprender, sin temor a equivocarse ni a ser juzgados por sus dificultades. Ahora bien, Verdugo y Gutiérrez (2009) desde su enfoque de calidad de vida señalan que los apoyos deben ser personalizados, flexibles y orientados a potenciar la participación plena y significativa de las personas con discapacidad. Ello implica no solo la presencia en el aula, sino garantizar que los estudiantes cuenten con las condiciones necesarias para comprender, expresarse y sentirse capaces de asumir los retos formativos.

Desde esta perspectiva, se infiere que una de las barreras para la inclusión se encuentra asociada con la falta de formación y la disposición docente, contemplando que los relatos son complementados por E1 al afirmar que su profesora “le decía a otro que me explicara y que me dijera, porque ella ya tenía varios niños que tenía otra cosa para apoyar” (Estudiante 1, comunicación personal, 2025), por carecer de habilidades, herramientas y estrategias diferenciales para el aprendizaje, pero también deja entrever que la capacidad de la maestra para acompañar simultáneamente a varios estudiantes se evidencia desbordada, es decir, presenta estrés como consecuencia de la alta cantidad de estudiantil en el aula.

Ilustrando como se infiere de Giangreco et al. (1993) citados en González (2021) que el sistema educativo debe mejorar las políticas, las directrices y condiciones para posibilitar y facilitar el rol docente. Desde otro punto de vista, E1 agrega que “la profe ya dice: esperen, y llama por ejemplo a María Antonia o a Isabela y les dice: ayuden a Isaac. Y me ayudan a mí, y así aprendo más” (Estudiante 1, comunicación personal, 2025), dando a entender que el proceso de inclusión no debe recaer únicamente en el esfuerzo individual docente.

Por el contrario, la práctica pedagógica puede ser compartida con los demás estudiantes, abriendo nuevas posibilidades de aprendizaje a través de la empatía, la cooperación, el apoyo mutuo y el fortalecimiento de los vínculos en el espacio de clase, debido a que la conexión emocional y afectiva es muy valorada por la población con discapacidad. Así como lo muestra el discurso de E1 cuando refiere que “a mí también me gusta que me ayuden” (Estudiante 1, comunicación personal, 2025), y la expresión de E5 al decir “me gustaría que me ayudaran” (Estudiante 5, comunicación personal, 2025), en los cuales, se evidencia la aceptación positiva que los niños otorgan a los apoyos que reciben de otros, sean compañeros o docentes.

La práctica del apoyo entre pares, en este contexto, no solo facilita el aprendizaje, sino genera una sensación de seguridad, confianza y pertenencia dentro del aula. Aludiendo a la capacidad de afiliación referenciada por Nussbaum (2011) a partir de la importancia de los vínculos afectivos, el reconocimiento y la reciprocidad en el desarrollo humano. Bajo la mirada de que los apoyos en los contextos escolares inclusivos no solo deben ser de tipo académico, sino también socioemocionales, para que los estudiantes con discapacidad intelectual, se sientan valorados, comprendidos e integrantes activos del grupo. Por ende, la ayuda entre pares y el apoyo docente deben comprenderse como una estrategia pedagógica y relacional que promueve la inclusión y potencia desde el refuerzo de actitudes colaborativas y cooperativas el deseo de aprender.

Simultáneamente, los relatos reconocen las estrategias diferenciadas de enseñanza desarrolladas por sus docentes, por ejemplo, E3 dice “la profe me explica más despacio” (Estudiante 3, comunicación personal, 2025), haciendo énfasis en la comunicación pausada de la maestra ajustada al ritmo de aprendizaje, lo que complementa E4 al decir “cuando ella dicta me escribe en un papelito. La profe me ayuda con palitos de colores, a contar” (Estudiante 4, comunicación personal, 2025), refiriéndose a los ajustes y recursos que se utilizan en la clase.

De igual manera, se observa el reconocimiento positivo que hacen los estudiantes con discapacidad al hecho de establecer una relación cercana con sus docentes. En el contexto de que E1 refiere “la profe me sienta en el escritorio de ella. Es mejor trabajar con la profe solita porque nadie me desconcentra” (Estudiante 1, comunicación personal, 2025), como reflejo de la trascendencia que tiene el acompañamiento desde transmitir seguridad, confianza para esforzarse y lograr los objetivos pedagógicos. Garantizar que el proceso de aprendizaje sea accesible y comprensible requiere notablemente de las intenciones del docente, al adaptar su práctica, reconocer las necesidades y ritmos específicos de cada estudiante, disponiendo de los recursos, estrategias y las formas de relacionarse para potenciar las probabilidades de éxito formativo.

Al respecto, Verdugo (2006) señala que las personas con discapacidad intelectual pueden desarrollar habilidades significativas si se emplean métodos de enseñanza que respeten el ritmo individual, incluyan apoyos visuales y vinculen los contenidos con

situaciones reales. Esto implica no solo adaptar el currículo, sino transformar profundamente la práctica pedagógica hacia formas más flexibles, personalizadas y contextualizadas.

Ya que reconocer los ritmos de aprendizaje de cada estudiante permite avanzar hacia una educación menos estandarizada, a partir de establecer la relación de los contenidos con la vida cotidiana y centrar la enseñanza hacia las particularidades, necesidades y potencialidades mediante hacer visible en la práctica los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que promueve múltiples formas de representación, participación y expresión para garantizar el acceso equitativo al conocimiento. Recordando como plantea Skliar (2017) que educar desde la diferencia implica habitar otros lenguajes, otras formas de explicar y de estar con el otro, reconociendo que no todos acceden al saber de la misma forma.

En virtud de que algunos de los estudiantes evidencian la comprensión de la diferencia como característica natural e inherente de los seres humanos. Tal como E2 expresa “las personas son diferentes, porque cada uno es como es” (Estudiante 2, comunicación personal, 2025), aludiendo a la singularidad e identidad individual, también se observa en E3 cuando afirma que “cada uno tiene cosas diferentes” (Estudiante 3, comunicación personal, 2025), apuntando a las características propias de cada persona.

Estas expresiones reflejan una visión más empática y relacional de la diferencia, donde no importa si se poseen menores o mayores capacidades, sino lo que cada persona puede aportar como ser único. Se trata, entonces, de reconocer que todos y todas tienen un valor propio, y que la inclusión parte precisamente de aceptar y valorar esas diferencias como una riqueza para la vida escolar y colectiva.

Esta concepción invita a dejar atrás esa idea tradicional de que todos los estudiantes deben aprender de la misma manera, tienen mismo el ritmo y obtienen los resultados iguales educativos. En la vida escolar cotidiana, esto se traduce en entender que no todos los niños y las niñas tienen que leer al mismo tiempo, resolver las mismas operaciones o expresarse de la misma forma.

Como plantea Walsh (2009) una verdadera praxis de la inclusión comienza cuando reconocemos al otro tal como es, sin intentar hacerlo encajar a la fuerza dentro lo que se

concibe como “normal”. En las palabras de E1 “todos pueden estar, porque todos pueden aprender” (Entrevistado 1, comunicación personal, 2025). Una postura orientada a dar bienvenida, respetar y acoger a cualquier persona, que se sincroniza con E2 cuando indica “pueden estar en el colegio porque aprenden bastante”, estas afirmaciones nos invitan a reconocer que se debe superar la lógica tradicional en la que el estudiante debe adaptarse a la escuela, y avanzar hacia una visión en la que es la escuela la que debe transformarse para responder a la diversidad de quienes la habitan.

A razón de lo que lo refiere Ainscow (2012), una educación inclusiva es aquella que reconoce el potencial de todos y todas, adaptando las condiciones de enseñanza y buscando evolucionar constantemente para responder a las diferencias, eliminando barreras, en lugar de intentar que las personas se adapten a la escuela con una lógica tradicional, indiferente a la diversidad estudiantil.

En los relatos también aparece una idea sobre lo que para ellos es justo, por eso E4 expresa “a todos hay que ayudarles más, pero más más a Nicolás, Isaac, Lusana, y a mí”. (Estudiante 4, comunicación personal, 2025). Con esta afirmación, muestra que entiende que no todos necesitan lo mismo, y que hay compañeros que requieren un poco más de ayuda para poder aprender bien.

En la escuela, esto se traduce en que tratar a todos de la misma forma, no siempre es lo más justo, para lograr que los estudiantes en sus diferencias puedan participar, entender y sentirse acogidos. Como lo subraya Dubet (2004), una escuela justa no es la que trata a todos exactamente igual, sino la que reconoce que no todos parten desde las mismas condiciones y, por eso, ofrece apoyos y oportunidades que permitan una verdadera equidad.

Este reconocimiento de la diferencia también se traduce en una vivencia de dignidad, principalmente en el discurso de E5 al afirmar “sí, porque yo soy capaz” (Estudiante 5, comunicación personal, 2025), dejando claro que se considera una persona con capacidades para realizar las mismas tareas de sus compañeros, pero a su vez una percepción positiva de sí mismo, y que además se reconoce frente a una escuela que muchas veces duda de las capacidades de los estudiantes con discapacidad intelectual.

Es por ello que, en lugar de asumir que los estudiantes no tienen mucho que decir, la escuela debería crear las condiciones y los ambientes necesarios para que puedan compartir sus experiencias, abriendo espacios reales de escucha y diálogo donde sus voces sean reconocidas más allá de las etiquetas impuestas, como parte fundamental del proceso educativo.

Finalmente, porque se trae a colación el respeto universal como parte fundamental de la experiencia de inclusión escolar, teniendo en cuenta que E1 al decir “cuando vean amiguitos que necesiten ayuda los saluden, los cuiden, no les hagan daño, y también a los normales, porque todos merecen el mismo respeto” (Estudiante 1, comunicación personal, 2025), promueve una cultura de respeto que enmarca una ética de la convivencia y la solidaridad, donde la diferencia no será motivo de exclusión sino de cuidado y reconocimiento mutuo. En coherencia con Larrosa (2011), la escuela debe ser un espacio donde se aprenda a vivir con otros desde el respeto profundo a sus formas de ser y estar en el mundo.

Las voces de los estudiantes no solo expresan sus necesidades de apoyo, acompañamiento y posibilidades de ser ayudados, sino que también interpelan las estrategias pedagógicas, las prácticas escolares, las políticas, la comunicación y el funcionamiento del sistema educativo, invitándolo a repensar el sentido de humanidad que se construye en la escuela y la manera en que esta debería habitarse desde un enfoque verdaderamente inclusivo. En este horizonte, la inclusión se reafirma como un proceso vivo, en construcción constante, que requiere compromiso personal y colectivo, además de sensibilidad institucional para hacer posible una educación de calidad donde todas las diferencias sean acogidas y valoradas cotidianamente.

Categoría Discapacidad

La categoría de discapacidad que emerge de los relatos de los participantes, se manifiesta como una experiencia situada en el contexto escolar concreto, atravesado por factores afectivos, pedagógicos y sociales. Las dificultades cotidianas que afrontan los niños y las niñas con limitaciones intelectuales para acceder, participar y aprender en igualdad de condiciones y oportunidades, así como los apoyos o barreras que configuran esas vivencias.

En este sentido, los estudiantes no se nombran a sí mismos con una discapacidad, tampoco reconocen los diagnósticos médicos o de salud asociados, por el contrario, se representan desde sus emociones, limitaciones, ritmos y formas de aprender, por ejemplo, E1 expresa “a veces no entiendo nada, no sé qué es lo que me hablan” (Estudiante 1, comunicación personal, 2025), como forma de dar a conocer sus dificultades para comprender y asimilar conocimientos. Algo que también se aprecia en E2 cuando destaca “me daba dificultad unas palabras” (Estudiante 2, comunicación personal, 2025), haciendo referencia a un aspecto concreto, la comprensión del lenguaje.

A diferencia de lo previamente señalado, E3 menciona “aprendo más despacio” (Estudiante 3, comunicación personal, 2025), reconociendo que se caracteriza por ser un sujeto que aprende en un ritmo distinto al de sus pares. Al igual que lo enmarca E4 cuando resalta “me da dificultad aprender matemáticas y en todos los cuadernos, aprendo más despacio” (Estudiante 4, comunicación personal, 2025), ampliando la perspectiva del participante anterior mediante dar a entender que su velocidad lenta para asimilar conceptos se presenta en las diferentes asignaturas escolares, particularmente matemáticas.

Esto también se logra representar desde el proceso cognitivo que ocurre en vista de E5 agrega “yo digo ya entendí y cuando voy a hacer la tarea no entendí nada” (Estudiante 5, comunicación personal, 2025), entendiendo que las dificultades se vinculan con la capacidad para recordar y usar el aprendizaje en nuevas situaciones. En estas expresiones, los estudiantes son conscientes de sus limitaciones, aunque no las denominen como discapacidad, también comprenden que aprende de manera diferente.

Para los autores Flórez (1999) y McGuire & Chicoine (2009) las personas con discapacidad aprenden más lentamente y suelen necesitar estrategias variadas, concretas y sostenidas en el tiempo, que se ajusten a sus ritmos y formas de aprendizaje. Estas estrategias no deben ser excepcionales, sino parte de una pedagogía adaptativa que reconozca en todo momento a sus estudiantes en su individualidad.

Estas dificultades que expresan los estudiantes están asociadas a barreras del entorno cuando sienten que no entienden y la clase continua, o cuando deben exponer o participar y no están seguros de cómo hacerlo. Por motivo de que el concepto de discapacidad desde una mirada biopsicosocial y centrada en la calidad de vida resaltada por teóricos como Nussbaum

(2006) implica abandonar las concepciones reduccionistas que la entienden únicamente como una deficiencia individual, y reconocerla, en cambio, como una expresión legítima y dinámica de la diversidad humana.

Con facilidad los estudiantes reconocen en otros compañeros algunas condiciones diferentes a ellos y expresan con emotividad que los pueden ayudar. E1 dice “vale tiene como una especie de problemas, que no sabe hablar bien normal, no escucha casi, no entiende algunas cosas, hay que hacerle señas hay veces, lo mismo con Miguel”. (Estudiante 1, comunicación personal, 2025), E2 expresa “son buenas personas, tienen alguna dificultad”. (Estudiante 2, comunicación personal, 2025), E3 nos cuenta “en el salón hay compañeros que necesitan alguna ayuda”. (Estudiante 3, comunicación personal, 2025), E4 menciona la necesidad de ayuda de una compañera expresando que “a Dulce María, pa’ que aprendan a escuchar, pa’ aprender matemáticas” (Estudiante 4, comunicación personal, 2025), y E5 afirma que “le ayudo a Samuel Altamar, porque él tiene una condición... para que no se asuste cuando truena”. (Estudiante 5, comunicación personal, 2025),

Las situaciones que pueden evidenciar en ellos mismos con relación a sus ritmos de aprendizaje o en su proceso académico también las pueden identificar en sus compañeros de otras formas, porque desde sus voces estas diferencias no son motivo de burla ni de exclusión, sino al contrario, una oportunidad para acercarse, comprender al otro y brindar apoyo, sin señalamiento ni estigmatización.

Una de las principales características que los estudiantes reconocen como un proceso diferente al de sus compañeros, que marca la interacción con sus pares y que en muchos de los casos es la causa de la repetencia escolar, consiste en su iniciación en el proceso de lectoescritura, puesto que el hecho de aprender a leer y escribir es uno de los deseos que manifiestan y que identifican como un logro tan importante que determina el ganar o no cada uno de los grados escolares, así lo expresan en sus relatos.

Inicialmente E1 comenta “Yo casi de los últimos que aprendí a leer, no se pronunciar bien la r”. (Estudiante 1, comunicación personal, 2025), en cierta medida, comparándose con sus compañeros, pero también reconociendo su esfuerzo ya que a pesar de su ritmo diferencial consiguió desarrollar habilidades de lectura, aunque también aspectos a seguir mejorando en su producción verbal, mientras que E2 al relatar “estoy en la escuela desde

preescolar, repetí dos veces primero y tercero, y sigo en quinto, no sabía leer” (Estudiante 3, comunicación personal, 2025), lo hace desde el proceso vivido, su ingreso, los años que ha cursado, repetido y su curso escolar actual, valorando los pasos que ha dado y su continuidad escolar.

No obstante, se aprecia a su vez, la tendencia a la comparación con sus pares, por ejemplo, E4 menciona “porque ellos aprendieron primero que yo” y E5 “ellos leen en otro tono” (Estudiantes 4 y 5, comunicación personal, 2025). Ambas perspectivas reflejan el reconocimiento de los estudiantes de sus diferencias a partir de equipararse, el primero desde el aprendizaje en general y el segundo precisando la lectoescritura. Argumentos que implícitamente revelan la necesidad de flexibilizar los recursos y estrategias didácticas docentes y escolares para que los estudiantes con discapacidad no centren sus sentimientos y pensamientos en lo que les falta (la deficiencia), sino en sus posibilidades para avanzar, interiorizando que es válido la diversidad de ritmos y maneras de aprender como aspecto natural de la humanidad y de la escuela.

En este sentido, Schalock y Verdugo (2012) afirman que la discapacidad no define a la persona; más bien, es una condición que interactúa con el entorno, cuyo impacto depende de los apoyos disponibles y de las oportunidades de participación. Aprender a leer y escribir es uno de los procesos más exigentes que las personas con discapacidad intelectual pueden enfrentar, pero tampoco este proceso los determina. Las experiencias de los estudiantes invitan a eliminar la barrera pedagógica que se transmite de creer que todos aprenden de la misma manera, también que la única forma de enseñar lectoescritura se remite al código alfabético.

La discapacidad, por tanto, no es una condición fija ni uniforme. Como lo plantean Schalock y Verdugo (2012), una persona con discapacidad (cualquiera que esta sea) se moviliza en un continuo que cambia constantemente, a través del cual deben tomarse en cuenta sus fortalezas y limitaciones, los escenarios educativos y de socialización que requiere para desarrollar determinadas tareas o actividades. Esta comprensión permite alejarse de una mirada reduccionista o estigmatizante, y centrarse en construir condiciones que potencien las capacidades de cada estudiante.

Los estudiantes con discapacidad intelectual leve suelen presentar dificultades en sus procesos de aprendizaje debido a que su desarrollo neurológico es más lento y menos maduro que el de sus pares (Sulkes y Pekarsky, 2024). Sin embargo, atraviesan fases evolutivas en las que sus habilidades cognitivas progresan, como cualquier otra persona, manifiestan necesidades, deseos, intereses y logros obtenidos, por ejemplo, E1 expone “cuando aprendí a coger dictados me emocioné mucho, lo mismo cuando aprendí a leer más, a escribir con la letra linda” (Estudiante 1, comunicación personal, 2025), enfatizando en la sensación de satisfacción y la emoción de alegría que siente por ver sus resultados académicos.

Entre tanto, E2 lo expresa diciendo “me gusta dibujar, me gusta trabajar con pintura y dibujo”, y E3 lo hace agregando “me gusta artística porque se puede dibujar, pintar, también me gusta inglés, lo entiendo más” (Estudiantes 2 y 3, comunicación personal, 2025). Las anteriores apreciaciones muestran la sensación compartida de agrado que les produce en ambos casos, las actividades artísticas, aunque E3 incluye su interés por el idioma inglés.

Algo interesante lo propone E4 al comentar “a veces hago las tareas sola” (Estudiante 4, comunicación personal, 2025), teniendo en cuenta que declaración en contraste con sus antecesoras no solo denota la sensación de satisfacción personal sino mayor confianza personal para asumir las responsabilidades académicas, disfrutando el proceso.

Por razones como la expuesta, Verdugo y Gutiérrez (2009) insiste en que la discapacidad intelectual no puede entenderse sólo como una condición médica o psicológica, sino como el resultado de una interacción compleja entre la persona y el entorno en el que vive. Esto exige, por parte de la escuela, una transformación no solo en lo pedagógico a partir de construir experiencias educativas significativas, donde el desarrollo de los talentos se convierta en motor de motivación, autoestima e implicación activa en los procesos académicos, sino también en lo ético y relacional.

A causa de las relaciones que se tejen entre pares, porque son las que moldean de manera significativa las emociones, las reacciones y las formas de interpretar la cotidianidad y el sentido de la vida escolar, por ser aspectos profundamente dinámicos. Así como E1 lo resalta “hay veces, yo me paro y me pongo a decir cosas que son como bobadas, soy muy hiperactivo” (Estudiante 5, comunicación personal, 2025), refiriéndose a modos de actuación y su cambio de comportamiento, también E4 al señalar que “algunos no me entienden lo que

yo digo, me da rabia” (Estudiante 4, comunicación personal, 2025), reconociendo el impacto emocional que le generan las reacciones de sus compañeros y E5 cuando comenta “me descuido de un momento a otro, miro pa’ otro lado y no presto atención” (Estudiante 5, comunicación personal, 2025), haciendo énfasis en sus dificultades atencionales características de su discapacidad.

Sin duda, estas apreciaciones son ejemplos de cómo los vínculos sociales no solo influyen en la forma como cada estudiante se expresa y se autorregula, sino también en cómo se sienten comprendidos o juzgados por los demás. Las emociones que surgen en estas interacciones —frustración, alegría, rabia o entusiasmo— evidencian la importancia de un entorno escolar que propicie la empatía, el reconocimiento mutuo y el respeto por los ritmos individuales. Como afirma Verdugo y Canal (2002), las personas con discapacidad intelectual pueden presentar dificultades en la autorregulación emocional, atencional y social, lo que requiere entornos de apoyo estructurados para facilitar su participación y bienestar.

En conclusión, la discapacidad, desde los relatos de vida analizados, no se presenta como una limitación esencial o inamovible, sino como una forma de estar en el mundo y en la escuela, moldeada por las relaciones, los entornos y las posibilidades de participación real. Reconocer estas voces permite avanzar hacia una comprensión profundamente humana y situada de la discapacidad, donde el acompañamiento, el respeto y la confianza en las capacidades de los niños y niñas sean la base de una inclusión transformadora.

Categoría Experiencia

Más allá de las estructuras rígidas que imponen los discursos normativos e institucionales, se privilegia la voz de los niños y las niñas para comprender, desde su perspectiva, cómo ha sido su experiencia en el proceso de inclusión en la escuela. Este análisis se organiza desde los puntos de encuentro de sus vivencias: las relaciones que configuran vínculos de afecto, rechazo o indiferencia; los apoyos externos que facilitan o limitan su participación; el sentir y las emociones que dan cuenta de su vivencia interna en la escuela; sus intereses, que revelan lo que disfrutan, valoran y eligen; las experiencias negativas, que ponen en evidencia las injusticias relacionales y simbólicas, finalmente, sus expectativas, deseos e intereses, como proyecciones de un mundo escolar más justo y significativo.

Así pues, sus relatos no son solo testimonios, sino una praxis política y pedagógica, como lo señala Walsh (2009), que permite imaginar escuelas donde la diferencia no sea un límite, sino un punto de partida de una transformación compartida. Para los niños y las niñas con discapacidad intelectual, las relaciones interpersonales son la base y el sentido de la experiencia.

Los vínculos que construyen con docentes y compañeros no solo determinan su participación cotidiana, sino también, la forma en que se sienten incluidos o excluidos de la vida escolar. En este sentido, se ilustran las formas como se perciben y establecen las relaciones con los demás, por ejemplo, E1 menciona “La profe me trata muy bien y algunos compañeros también, y las profes de los otros años, normal, me tratan igual que los demás compañeros” (Estudiante 1, comunicación personal, 2025). Aquí se refleja un reconocimiento positivo de las relaciones con los adultos y algunos pares, ya que el estudiante se siente respetado, porque ha recibido un trato justo, afectuoso que le otorga reconocimiento y fortalece el vínculo con su institución educativa.

Sin embargo, otras voces muestran diferentes matices en la convivencia como ser integrado, ignorado o excluido en las actividades. Por ejemplo, E2 manifiesta que “sí, algunos me invitan” (Estudiante 2, comunicación personal, 2025), lo que revela que no todos lo hacen, ni logra establecer amistad con cada compañero. Sus vínculos dependen de relaciones puntuales y selectivas. Por ejemplo, E3 agrega “porque nadie me ayuda, yo les pido ayuda y me dicen que no” (Estudiante 3, comunicación personal, 2025). Señalando que solo encuentra apoyo en una única compañera: “Hade y ya”.

Estas afirmaciones resaltan una realidad frecuente que se percibe en diferentes contextos educativos: la dependencia de una sola relación significativa en niños y niñas con discapacidad intelectual.

En esa misma línea, E4 comenta “A mí me gusta cuando la profesora dice que lo hagamos en grupo, porque la única que yo me hago es con Luciana, Santa (Alexandra) y Voleta (Violeta), con los otros no” (Estudiante 4, comunicación personal, 2025). Esta expresión confirma que, si bien los estudiantes con discapacidad intelectual establecen relaciones de confianza, estas son selectivas y limitadas. Con base en ello, se puede decir que cuando los vínculos se limitan a un grupo de pocos compañeros, la experiencia se vive de

otras formas, más frágil y vulnerable, pues el bienestar socioemocional queda condicionado a ese pequeño grupo. La sola presencia en el aula, no garantiza inclusión. Es necesario generar condiciones que favorezcan interacciones amplias y diversas para que puedan relacionarse y participar efectivamente.

Desde la mirada de Larrosa (2009), la experiencia es “eso que me pasa”, la escuela es un lugar donde las cosas nos pasan, donde la experiencia se distingue por ser relacional, emocional, vivencial y deja huella. Las interacciones que viven estos niños y niñas influyen en la motivación y la iniciativa personal para estar, participar y aprender, considerando que factores como sentirse acompañado, ayudado, invitado, mirado, hacen parte de lo que sostiene la permanencia en la escuela como una experiencia significativa. Lo relacional, en esta perspectiva, resulta ser el tejido vital que permite que la escuela sea habitada con sentido.

Ahora bien, los niños y niñas con discapacidad intelectual desde su experiencia aprecian los apoyos externos que reciben y los consideran como oportunidad para construir ambientes educativos más accesibles. Estos apoyos entendidos como las acciones de acompañamiento, orientación, contención emocional y enseñanza brindadas por docentes, o figuras significativas. Tal como E1 expresa “pues me paraban y me decían que no hiciera eso, que les pusiera la queja, que respirara, y me calmara, y que me relajara” (Estudiante 1, comunicación personal, 2025).

Un ejemplo de cómo las formas de ayuda o contención emocional sirven como estrategia de apoyo al estudiante y al mismo tiempo como recurso docente para mediar la gestión emocional y orientar a los estudiantes para mejorar su comportamiento, sobre todo porque con esta actuación se ayuda a prevenir la aparición de otras situaciones difíciles de comportamiento o convivencia.

Este tipo de apoyo emocional reconoce al estudiante no solo como sujeto de aprendizaje sino también como sujeto de afectos y necesidades relacionales. Como lo plantea Verdugo (2002) los apoyos deben ser comprensivos, significativos y ajustados a la singularidad de cada persona, permitiendo así que se sientan escuchados, comprendidos y acompañados. En este caso, el estudiante no es dejado solo frente a sus emociones: alguien le enseña a calmarse, a protegerse, a actuar con estrategias de autorregulación.

Desde otra mirada, se muestra la importancia que tienen los apoyos y el establecimiento de vínculos con pares y docentes, cuando E2 afirma: “Diana me escucha y me ayuda y la profe Caro Peña me enseñó a leer” (Estudiante 2, comunicación personal, 2025), recalcando el valor de la escucha y el rol docente como facilitador del aprendizaje a partir de posibilitar la competencia lectora. Esta mención directa y afectiva hacia la figura adulta reafirma lo que señala Skliar (2006) la escuela debe ser un espacio donde alguien me escuche, alguien me enseñe, alguien me acompañe, donde el otro no se impone como un experto, sino que está disponible para que el niño pueda construir su mundo con apoyo.

De igual manera, se aprecia la apreciación positiva de la colaboración entre pares, teniendo en cuenta que E4 expresa “cuando trabajamos juntas que hacen, sumas, restas, las letras, jugar, dibujar, pintar”(Estudiante 4, comunicación personal, 2025), se pone en evidencia la importancia de la mediación y facilitación docente en términos de que generar experiencias interactivas y sociales de aprendizaje con pares, genera sentido y propósito, gracias al valor que le otorga la estudiante a la vivencia compartida con su compañera.

Esta experiencia de aprendizaje en grupos muestra que el apoyo no siempre debe ser algo individual o dirigido solo por adultos, también puede surgir en espacios compartidos donde el juego, el arte y la escritura permiten una participación activa y significativa. Como lo sugiere Walsh (2009), la inclusión es una práctica relacional que se construye en lo cotidiano, en las formas diversas de hacer comunidad y de generar mundos comunes donde todos tengan un lugar.

Así, estos relatos muestran que los apoyos no son solo recursos técnicos, sino relaciones profundamente humanas, que habilitan aprendizajes, alivian cargas emocionales y permiten que la experiencia sea vivida como significativa, justa y amorosa. De acuerdo con Larrosa (2009) educar no consiste únicamente en transmitir saberes, sino en ‘estar con el otro’ con apertura y disposición acompañante, para permitir que algo realmente le ocurra, que el sujeto se deje atravesar por una experiencia transformadora. Ese “algo” muchas veces comienza cuando alguien escucha, acompaña, contiene y enseña.

Los apoyos adquieren sentido cuando están mediados por vínculos afectivos y relacionales que permiten la construcción de redes para que los estudiantes se sientan valorados y respetados en su dignidad. Esta interpretación no es un detalle menor, sino un

componente estructurante del vínculo que los niños y las niñas establecen con la escuela. Sentirse bien tratados, queridos y reconocidos por los otros - especialmente por sus docentes- constituye una base emocional, que favorece la permanencia, el estado de ánimo y la disposición para el aprendizaje. Tal como lo muestra E1 cuando manifiesta “yo toda la vida me ha sentido bien, me gusta estar en la escuela porque de tanto tiempo que llevo me tratan muy bien, con mucho cariño y no ha pasado nada grave gracias a Dios”, aludiendo a un sentimiento de bienestar como consecuencia del afecto y la estabilidad relacional que configuran un entorno seguro y protector en el entorno escolar, más allá de lo estrictamente académico.

Ese mismo sentimiento de bienestar, se reitera otros discursos, por ejemplo, E2 cuando expresa “la profe me trata bien”, también en E3 al agregar “me tratan bien” y “me siento bien” y en E4 al mencionar “me gustó esta escuela, porque sí, no me quiero ir nunca... me tratan bien” y finalmente en E5 al mencionar que “lo que más me gusta de la escuela es cuando me felicitan y que me quieren mucho” (Estudiantes 2,3,4,5, comunicación personal, 2025).

En estas voces se refleja como el buen trato y los gestos afectivos cotidianos generan un ambiente escolar de seguridad y confianza. El cuidado, la afectividad y el reconocimiento simbólico –como ser felicitado o sentirse querido– cobran un valor profundo desde la experiencia de los niños y las niñas, porque se configuran como elementos que les brinda sentido a su presencia en la escuela, por esas huellas afectivas que se configuran y contribuyen a fortalecer su sentido de pertenencia hacia su institución como un espacio que acoge, escucha y respeta.

Además, la escuela debe ser un espacio dotado de recursos y condiciones que ayuden a fortalecer ese vínculo afectivo. Como lo ilustra E4 cuando señala: “me gustó esta escuela, porque tiene baños, cancha y restaurante” (Estudiante 4, comunicación personal, 2025), haciendo referencia a las instalaciones, los espacios, elementos que, si bien son de recursos de infraestructura, hacen parte del paisaje cotidiano que da sentido a su experiencia. No se trata solo de asistir a clases, sino de habitar un entorno que cuida, sostiene y contiene. Aspectos muchas veces naturalizados por los adultos y que configuran una parte esencial del cuidado y el bienestar. El hecho de acceder a baños limpios, espacios para jugar y alimentarse

permite sentir que se vive una experiencia humana digna en la escuela, por reconocer los derechos básicos.

Más allá del currículo o los contenidos, la forma en que los niños y las niñas se sienten en la escuela —cómo los miran, cómo los escuchan, cómo los tratan— define su relación con el saber, con los otros y consigo mismos. Las voces de los estudiantes con discapacidad intelectual permiten reconocer que, en muchos casos, su experiencia está atravesada por emociones ambivalentes: vergüenza, miedo, inseguridad, pero también orgullo, reconocimiento y alivio afectivo.

En este sentido, algunos de los relatos como el de E1 al manifestar “yo hay veces no participo por pena, cuando es una cosa bien difícil, cuando es dizque preguntas de cuento” (Estudiante 1, comunicación personal, 2025), resultan ser un ejemplo de barreras internas que limitan la participación, no necesariamente por falta de conocimiento, sino por el miedo a equivocarse o a ser juzgados negativamente por los demás. Tal como también se observa en E3 cuando expresa “porque no sé, me da pena” (Estudiante 3, comunicación personal, 2025), una frase que, entre otras cosas, a pesar de no tener una explicación clara sobre la sensación de cohibición, muestra que la emoción se siente casi de la misma manera, bloqueando el deseo de intervenir y de ser visible frente a los otros.

Las emociones configuran el entramado más profundo de la experiencia y es por esto, que no son individuales ni aisladas, sino por el contrario, se construyen en interacción con los otros y tienen un fundamento que se ha vivido y sentido en otros momentos. Así se evidencia en algunas expresiones, por ejemplo, cuando E2 manifiesta “él me tiene la mala a mí (...) a Lucero él se le burla”, o E4 al decir “Juan José se me burla” (Estudiantes 2 y 4, comunicación personal, 2025), que, si bien ilustran actitudes negativas, también reflejan que lo que se siente tiene una historia, un contexto, un cuerpo que ha sido tocado por miradas, burla o indiferencia. No solo están nombrando un hecho puntual, sino que además han vivido la escuela como un lugar que deja heridas, no por las palabras sino porque se convierte en un evento que se repite en la dinámica escolar. Así se observa en el discurso de E4 al recalcar que “Yo no invito a los compañeros a jugar conmigo, tampoco me invitan” (Estudiante 4, comunicación personal, 2025), en el sentido de que la frase denota una fractura en el vínculo social derivada de la ausencia de interacción y reciprocidad entre pares.

De la misma manera, la vivencia de experiencias dolorosas se ilustra en una escena más compleja, por ejemplo, E3 menciona “cuando empiezan a hacer bullying a uno, todos se ríen” (Estudiante 3 comunicación personal, 2025), dando cuenta de su sensación de malestar y falta de apoyo colectivo, además de que las relaciones escolares pueden convertirse en escenarios de vulnerabilidad y exclusión que condicionan la manera de estar y sentirse en la escuela.

La risa colectiva no es inocente: señala, marca, y a veces humilla, dejando huellas que afectan el sentido de pertenencia y la confianza en uno mismo. Por eso, más allá de sancionar el acto de acoso, la escuela debe revisar críticamente las formas en que se construyen las relaciones entre los estudiantes y generar ambientes donde todas las voces, cuerpos e historias puedan ser reconocidas desde la igualdad y el respeto.

Adicionalmente, la experiencia de E5 cuando dice sentirse “más o menos, porque me molestan mucho” (Estudiante 5, comunicación personal, 2025), refuerza esta línea, a razón del uso de la expresión “más o menos” que indica ambivalencia, una sensación de estar en la escuela sin sentirse plenamente tranquilo y seguro en ella. Para Nussbaum (2011) uno de los pilares de la justicia social es la capacidad de afiliación mediante tener la posibilidad de vivir con y para los otros, de ser tratado con respeto y dignidad. Cuando esa capacidad se ve bloqueada por la burla o el aislamiento, no solo se compromete la experiencia escolar, sino también el desarrollo socioemocional del estudiante.

La experiencia negativa en las relaciones con los pares genera inhibición, retraimiento y desconfianza, bloqueando el despliegue de la subjetividad del niño o la niña. Walsh (2009) también advierte que no puede hablarse de inclusión si se toleran o normalizan prácticas de exclusión, pues ello implica que la diferencia no es reconocida como valor, sino como defecto.

Por tal motivo, estas experiencias, más que ser hechos aislados, deben entenderse como indicadores de estructuras escolares que aún reproducen la desigualdad. El silencio, el miedo a participar y el malestar emocional que expresan los niños deben ser escuchados con atención ética y política. Sin duda, las narrativas de los participantes interpelan a la escuela para que transforme sus lógicas de relación, y pase de una integración netamente física a una

inclusión efectiva, afectiva y ética, donde cada estudiante en la convivencia sea valorado en su singularidad y dignidad.

Teniendo en cuenta que comprender la experiencia desde la emoción implica reconocer que aprender y sentirse parte no puede separarse del modo en que se ha sido mirado por el otro. Al respecto, Skliar (2005) subraya la importancia de escuchar no solo la palabra de quienes han sido silenciados, sino también sus modos de ser con otros, sus formas singulares de habitar la escuela, y de transformar así el lenguaje educativo para que incluya su presencia.

Otro punto de vista que contrasta lo anterior, lo muestra E5 cuando expresa “la profe está orgullosa, porque me estoy manejando muy bien y eso me hace sentir bien” (Estudiante 5, comunicación personal, 2025), ya que ofrece una escena distinta por representar una sensación de bienestar personal como consecuencia de una situación positiva, viendo una vez más como la vivencia de los estudiantes se configura desde lo que sienten y experimentan en la interacción diaria.

El hecho de ser motivo de orgullo para una figura significativa (la docente), por decirlo de alguna manera otorga un nuevo sentido a la experiencia individual y la percepción de sí mismo, como se observa en la cita de E5. No obstante, en contextos escolares donde muchas veces prevalece la corrección o el señalamiento, acciones o gestos cotidianos de reconocimiento, se convierten en fuentes de motivación y bienestar emocional para los niños y las niñas.

De modo que las expresiones afectivas y emocionales no deben verse como debilidades individuales, sino como señales de habilidades para construir, entrejer relaciones y vínculos sociales en la escuela. En el marco de lo que propone Nussbaum (2011) la capacidad de afiliación como componente fundamental del desarrollo humano, y que se expresa en la posibilidad de ser reconocido por los otros como alguien valioso.

Estas vivencias afectivas y de reconocimiento social permiten comprender que no solo son valiosos los logros académicos, sino también las habilidades y capacidades de los niños y las niñas, sus intereses y modos propios de estar en la escuela. Algo que se puede apreciar desde los intereses, las actividades recreativas como lo hace E1 cuando afirma que

“Me gustan todas, siempre sacan una actividad muy buena, como las de liderazgo, los juegos en la cancha”, y el E3 señala: “Me gusta el fútbol, soy arquera” (Estudiante 1 y 3, comunicación personal, 2025), como una manifestación del derecho a participar y de ser reconocido desde otras perspectivas, en este caso, por el talento.

El hecho de que los estudiantes disfruten de actividades de liderazgo o del deporte implica que encuentran allí, oportunidades de elección, toma de decisiones, agencia y sentido de pertenencia. Retomando a Nussbaum (2011) la capacidad de juego y la afiliación social son componentes fundamentales del desarrollo humano. Por tal motivo, tener la posibilidad de jugar, reír, disfrutar actividades recreativas y tener relaciones sociales significativas, constituyen una de las capacidades centrales que deben garantizarse a todas las personas, sin distinción.

Así, los juegos en la cancha o el hecho de ser arquera en un equipo de fútbol como lo evidencia los discursos de E1 y E3, se convierten en espacios de reconocimiento, afirmación de identidad y construcción de vínculos significativos. Escuchar, valorando los intereses de los niños y las niñas es, precisamente, una manera de crear esos mundos comunes donde las prácticas escolares dejan de centrarse solo en los contenidos y se abren a lo relacional, lo lúdico y lo experiencial. En este caso, los intereses relatados son formas en las que los niños manifiestan quiénes son, cómo desean participar y qué lugar anhelan habitar dentro del espacio educativo.

Siendo fundamental por los argumentos dados, reconocer y comprender las expectativas, deseos y motivaciones de los niños y las niñas como un principio ético y pedagógico que permite acercarse genuinamente a sus vivencias, sentires y anhelos. Escuchar sus voces no debe ser un gesto simbólico, sino una apuesta por construir espacios donde puedan expresarse y desarrollarse con libertad como seres humanos con derechos, reconocidos legítimamente a través de participar activamente en la vida escolar.

El acto de prestar atención a las expectativas y anhelos de los estudiantes es abrir el camino para ofrecerles oportunidades reales de reconocimiento, pertenencia y agencia dentro de la escuela. Así como se puede apreciar en el rétalo de E1, quien menciona que “profes con experiencia, más jóvenes, que vengan niños más nuevos para que aprendan más, espacios más larguitos, pues están bien pero un poquito más anchitos” (Estudiante 1, comunicación

personal, 2025), haciendo referencia no solo a elementos físicos o demográficos, sino a un deseo de renovación, de encuentro con otros, de comodidad y apertura para enriquecer su experiencia escolar.

De otra forma, lo lleva a cabo E2 al afirmar que quiere “estar aquí porque cuando es sábado y domingo me aburro mucho” (Estudiante 2, comunicación personal, 2025), en una perspectiva de conexión y vínculo afectivo con la escuela, entendida no solo como lugar de aprendizaje académico, sino también como escenario de relaciones, pertenencia y contención emocional.

Estas afirmaciones contrastan la idea común de que la escuela es una obligación puesto que se muestra como una elección deseada y porque estar fuera de ella, se siente el vacío y aunque con dificultades, la escuela logra representarse como un escenario social importante para la vida.

Considerando a su vez que parte de los factores que le brindan esa relevancia a la escuela como espacio formativo y de socialización se relacionan con las posibilidades, como lo menciona E1 al decir “jugar y aprender” (Estudiante 1, comunicación personal, 2025). Esta frase revela que la dicotomía entre lo lúdico y lo académico no existe en el mundo de E1, porque ambos pueden y deben coexistir.

Aún más porque se observa la trascendencia que se otorga a la participación, desde el deseo de ser tomados en cuenta en la construcción de su propio aprendizaje y en la elección de las opciones que consideran significativas y válidas por ellos, cuando E2 afirma que prefiere trabajar “fuera del salón porque me gusta para trabajar mejor” (Estudiante 2, comunicación personal, 2025). Un anhelo por decirlo de alguna manera que implícitamente invita a repensar los modos rígidos de organización y planificación escolar.

El deseo de otro ambiente para aprender da cuenta de cómo los niños pueden ser agentes creadores de sus propias condiciones óptimas de concentración y disfrute, Así lo propone E4 al decir “me gustaría que la profesora trabajara conmigo de otra forma, en el tablero, o en el cuaderno, pero conmigo solita y también con todos” (Estudiante 4, comunicación personal, 2025), como manifestación de su expectativa frente al modo de

atención individual que le gustaría recibir en su derecho al apoyo personalizado, valorando su ritmo de aprendizaje, sin aislamiento de sus pares.

De este modo, se evidencia desde el testimonio estudiantil, la importancia de integrar los apoyos personalizados a las dinámicas colectivas, como forma de reconocimiento de su diferencia sin ruptura del vínculo social. En este sentido, lo que emerge es una demanda por una pedagogía inclusiva que combine atención diferenciada con pertenencia compartida, reafirmando que los ajustes y apoyos no deben traducirse en prácticas de segregación, sino en estrategias flexibles que potencien tanto el aprendizaje como la participación.

Igualmente, porque los estudiantes valoran la escuela, por ejemplo, como lo ejemplifica E5 al decir que “pueden comer, los tratan bien” (Estudiante 5, comunicación personal, 2025), recordando con ello que, el trato digno, el cuidado son parte de las condiciones básicas que contribuyen a la permanencia estudiantil por sentir a través de estas acciones que la comunidad los valora, reconoce y protege. Las diferentes expectativas presentadas, lejos de ser caprichos o comentarios superficiales, son expresiones legítimas de lo que los niños valoran, esperan y necesitan para sentirse parte de la escuela. Larrosa (2009) menciona que el maestro no debe limitarse a impartir contenidos, sino más bien a “dejar aprender”: abrir espacios de atención, escucha y curiosidad donde los niños puedan habitar la escuela con presencia significativa y sentido profundo.

Lejos de ser sujetos pasivos, los estudiantes como narran su cotidianidad escolar desde lo que sienten, desean, disfrutan o rechazan, y con ello configuran una comprensión profunda de su estar en la escuela. La experiencia no se limita a lo que ocurre en el aula o a los contenidos académicos, sino que se extiende a los vínculos con sus pares, a la presencia o ausencia de apoyos, al reconocimiento de sus ideas, intereses y a los espacios donde se sienten seguros o excluidos. Las situaciones de juego, los momentos de vergüenza o de orgullo, las relaciones con docentes y compañeros, son fragmentos significativos que dan forma a una experiencia escolar que no es neutra, sino profundamente situada, afectiva y relacional. Por tanto, escuchar sus voces, no es solo un acto ético, sino una vía fundamental para transformar las prácticas escolares y construir una educación que abrace la singularidad de cada niño y niña.

Conclusiones

Con base en el objetivo general de resignificar a través de los relatos de vida, la experiencia alrededor del proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual. Se concluye que, mediante el análisis de sus relatos de vida, se logró obtener una mirada profunda y comprensiva que no solo respondiera a la pregunta que orientó el estudio, los objetivos planteados, sino que también validará aspectos claves ya conocidos sobre el proceso de inclusión escolar.

La experiencia en el proceso de inclusión en la escuela desde las voces de niños y niñas con discapacidad intelectual se relaciona directamente con lo emocional y lo relacional, los relatos no hablan de currículos adaptados, sino de la profunda necesidad de sentirse queridos, mirados y acogidos por docentes y compañeros. Más aun, considerando que las vivencias coexisten en una ambivalencia de sentimientos asociados a vergüenza, miedo e inseguridad, pero también de orgullo y reconocimiento, vivencias profundamente ligadas a sus emociones.

A razón de que los gestos cotidianos, representados en la mirada de un maestro que, valida su esfuerzo, en las palabras de un compañero que le ofrece apoyo y le explica más despacio, y en la invitación a sentarse en el escritorio del maestro, posibilitan la motivación de los estudiantes con discapacidad intelectual frente a su proceso educativo. No obstante, las expresiones o gestos cotidianos negativos de rechazo, exclusión y burla que los demás manifiestan hacia ellos ocasionan que su participación se limite y se afiancen las barreras. En el contexto de que la vida escolar no se restringe a lo académico, sino que se extiende a las relaciones interpersonales y de reconocimiento social.

Por ello, es crucial que los apoyos que reciben —de compañeros y docentes— estén permeados por el afecto y la confianza. Cuando esto ocurre, no solo se facilita el aprendizaje, sino también se genera una sensación de seguridad, valor y pertenencia, aspectos que, junto con el reconocimiento de sus intereses, definen su experiencia de inclusión como un camino de transformación y crecimiento.

Ahora bien, para resignificar la experiencia y mejorar sus procesos de inclusión, la Institución educativa María Auxiliadora ha mostrado un avance gradual, según los relatos de

los participantes, buscando pasar de la teoría a las prácticas cotidianas. Sin embargo, es fundamental continuar fortaleciendo este camino, priorizando aspectos como la gestión emocional, las habilidades sociales, la convivencia entre pares y la formación docente. Esto articulándose desde las estrategias pedagógicas y los apoyos socioeducativos en el aula de clase, como un espacio flexible, acogedor para lograr dar respuesta a las necesidades de los estudiantes.

En la perspectiva de que, la escuela debe ser el lugar donde los niños y las niñas se sientan seguros, acogidos y escuchados dentro de un ambiente que les brinde tranquilidad, confianza y respeto. Esto significa que es necesario incentivar una cultura de respeto a partir del buen trato, los gestos amables y las acciones diarias de reconocimiento para que sus voces sean escuchadas, reconocidas, dignificadas verdaderamente y así vivir la inclusión. De ahí que, el rol del docente tiene un papel fundamental ante las emociones y expresiones de los niños y las niñas, pues en la experiencia de los estudiantes con discapacidad intelectual, el miedo y la inseguridad aparecen como barreras que no les permite la participación plena en todas las actividades propuestas.

Así pues, la creación de un entorno seguro de participación escolar, donde los errores no sean señalados y priorizados, sino que se conviertan en una oportunidad de aprendizaje, les permitirá fortalecer su autoestima, confianza y la construcción de su sentido de pertenencia en el aula y hacia la comunidad educativa.

Las relaciones entre compañeros son un punto clave en la experiencia de los estudiantes, ya que los apoyos son referenciados como una oportunidad que no debe limitarse solo al docente. Es necesario valorar estrategias que involucren la sensibilización y concientización en la atención diferenciada, los ritmos de aprendizaje, el apoyo mutuo y el fortalecimiento de los vínculos. La escuela debe revisar críticamente las formas de relación de los estudiantes y anticiparse mediante medidas de prevención e intervención ante acciones segregadoras en el aula.

En una escuela para todos, los docentes deben orientar sus acciones a enseñar a todos los estudiantes a cuidarse, ayudarse y valorarse unos a otros. Esto implica que debe adaptarse a las necesidades e intereses de los estudiantes y no al revés. Para ello, es fundamental

conectarse con la persona y sus realidades, para contextualizar y ajustar sus prácticas a las situaciones del aula y a las necesidades específicas del grupo.

Por otro lado, los relatos de los niños y las niñas con discapacidad intelectual revelaron que comprender que el proceso de inclusión en la escuela no es un concepto abstracto, una ley o un decreto, sino una experiencia humana que se construye en cada interacción. Escuchar sus voces es una premisa ética que confronta a la escuela con su propia práctica, permitiéndole mirar la diferencia con otros ojos y avanzar hacia una comprensión más humana de la discapacidad.

Las vivencias de los estudiantes son concluyentes al subrayar la necesidad de generar una cultura de inclusión que se traduzca valores y prácticas cotidianas. Para articular sus experiencias con las apuestas de la Institución Educativa. Por ende, es fundamental crear de redes de apoyo afectivas dentro de la comunidad escolar para facilitar la expresión emocional y la participación activa de todos los estudiantes, sin temor a ser juzgado. En el contexto de que la responsabilidad y la gestión alrededor de la inclusión escolar no recae únicamente en el docente, sino que debe involucrar de manera activa a otros integrantes de la comunidad educativa (estudiantes, padres, etc.), promoviendo un entorno protector y de apoyo mutuo.

Si bien los estudiantes reconocen por medio de sus relatos que se sienten “bien” en la escuela,” se debe apuntar a un propósito mayor, intencionado y sistemático de competencias socioemocionales. Esto implica trascender de la sensación de “bienestar” en la escuela a empoderar a los estudiantes con herramientas que les permitan gestionar sus propias emociones, fortalecer su autoestima, y construir relaciones interpersonales sanas y significativas en cualquier escenario social.

Desde la experiencia de los estudiantes, la apuesta Institucional se valida desde sus expresiones cuando dicen que, “todos pueden estar, porque todos pueden aprender” (Estudiante 1, comunicación personal, 2025). Ello entendiendo la discapacidad como una dificultad, y no como un impedimento para el aprendizaje. Desde ahí, se observa que el Proyecto Educativo Institucional promueve una educación que valora la diferencia, la cual enriquece el entorno y atiende las necesidades y capacidades de todos los estudiantes.

En consecuencia, fortalecer en los estudiantes la identificación de sus habilidades y capacidades se convierte en una premisa fundamental para favorecer el desarrollo de la autoconfianza, al reconocer sus talentos se empoderan y aumenta la motivación intrínseca, impulsando a los estudiantes a asumir nuevos desafíos y construir una imagen positiva sobre si mismos.

Del mismo modo, Los resultados de la investigación confirman aspectos importantes sobre lo que se conocía con relación al proceso de inclusión que viven los niños y las niñas con discapacidad intelectual en la escuela, con relación a las conceptualizaciones que a través de la historia se han construido sobre inclusión y discapacidad.

Paralelamente, se hace visible la necesidad de conocer desde las voces de los niños y las niñas cuál es su experiencia, cuáles son sus sentires, emociones, necesidades, deseos y sueños, para que sean reconocidos por encima de las barreras y los estándares establecidos por la escuela para transitar verdaderamente hacia una educación inclusiva en la que todos los niños y niñas puedan estar. A pesar de los avances normativos y de los discursos institucionales que promueven la inclusión, aún persisten tensiones, barreras y resistencias que limitan su realización efectiva, aún se tienen dualidades desde su conceptualización, aplicación, lo que influye en la práctica pedagógica y se ve reflejado en la dinámica escolar.

Se identifica que los conceptos de inclusión educativa y educación inclusiva se mencionan de manera aleatoria en las diferentes investigaciones, haciendo referencia que las acciones realizadas en el proceso inclusivo pueden pertenecer a ambas conceptualizaciones, confirmando que la escuela está en el proceso de inclusión educativa toda vez que se continúan incorporando estudiantes con necesidades específicas al sistema educativo regular, diseñando apoyos o adaptaciones, los cuales están limitados a estrategias específicas, escasos recursos dentro de estructuras tradicionales que aún caracterizan el funcionamiento del sistema educativo colombiano.

Así, se reafirma que la educación inclusiva sigue siendo un reto para la escuela en tanto no se reconozca como un proceso de transformación del sistema educativo para atender a todos los estudiantes, valorando y reconociendo la diversidad como eje central del aprendizaje, que implica cambios en políticas, prácticas, cultura y currículo escolar y se convierte en un desafío mayor en tanto no se establezcan directrices y acciones claras que

permitan la implementación de practica pedagógicas efectivas, que incluyan las necesidades de todos los estudiantes y no solo se quede en lo normativo, en especial de los estudiantes con discapacidad intelectual.

Del mismo modo, se corrobora que a través del proceso histórico se reconocen las luchas de las personas con discapacidad para que sean valoradas desde sus derechos, posibilidades de participación y oportunidades, resaltando que la discapacidad no anula la dignidad, ni reduce el valor de una vida. El hecho de comprenderla como parte de lo humano y reconocerla desde esta postura es un compromiso pedagógico y ético que interpela a toda la comunidad educativa.

Por otro lado, la discapacidad intelectual desde su conceptualización ha pasado de una mirada reduccionista, centrada exclusivamente en el déficit individual, hacia una perspectiva más integral, contextual, basada en derechos y en la necesidad de apoyos para eliminar las barreras del entorno familiar, escolar y social, reconociendo y potencializando las habilidades y las capacidades individuales.

Con base a esto, la atención de estudiantes con discapacidad intelectual sigue siendo un desafío para los docentes y la escuela en general, sin embargo, uno de los primeros pasos para que se avance en el proceso de inclusión consiste en sensibilizar para promover una actitud positiva del docente, puesto que todos los estudiantes, incluidos los niños y niñas con discapacidad, requieren de una mirada bondadosa que pueda reconocer, empatizar con sus diferentes necesidades e implementar estrategias para que todos puedan estar presentes y participar. Basados en que la experiencia de los niños y las niñas en la escuela está atravesada por los vínculos relacionales, los cuales se deben fortalecer a través de fomentar una cultura de diálogo que ayude a reconocer el valor del otro, construyendo desde la diferencia, mejores formas de comunicación y convivencia.

Los resultados de esta investigación nos motivan a ir más allá de lo evidente y a dar el primer paso: mirar a nuestros estudiantes desde la perspectiva de sus habilidades y talentos. Como maestras tenemos la oportunidad de descubrir en cada encuentro lo que son capaces de lograr si nos comprometemos a construir entornos seguros y libres que favorezcan la participación, reemplazado las etiquetas o limitantes, por prácticas reflexivas permitan ampliar la mirada cada día en el espacio que estamos ocupando en el aula de clase, y en la

escuela podemos ser ese puente para que todos los niños y las niñas sean escuchados, que sus logros sean reconocidos, que sus dificultades sean abrazadas y que sus sueños sean impulsados para que avancen con confianza hacia su proyecto de vida.

Lo aprendido en el camino

Este trabajo nos permitió descubrir y confirmar que el ser humano es, en esencia, un tejido vivo de experiencias, emociones y aprendizajes que se entrelazan en cada momento de la vida. Comprendimos que la actitud frente al otro, especialmente frente a lo diferente, debe estar siempre marcada por la apertura, la disposición y el respeto sincero hacia la diversidad que nos constituye como sociedad.

Desde lo personal, esta investigación nos transformó. Nos enseñó a estar presentes con mayor plenitud en cada encuentro, a observar con más detenimiento, a escuchar con una sensibilidad renovada y a valorar la riqueza que habita en las pequeñas cosas de lo cotidiano. Nos recordó que todo lo que vivimos deja huella en nosotros, que cada experiencia nos cambia y nos impulsa a perseverar en lo que queremos alcanzar, incluso en medio de las dificultades que inevitablemente se presentan.

Reconocimos también que no siempre tenemos control sobre lo que nos sucede, pero sí la posibilidad de decidir cómo lo vivimos, cómo lo sentimos y cómo lo transformamos en oportunidad. Desde ahí, este proceso investigativo no fue solo un ejercicio académico, sino una vivencia profunda que atravesó nuestro ser, que nos motivó a amar más lo que hacemos y a ser más sensibles ante lo que ocurre en nuestras vidas y en las de quienes nos rodean.

Aprendimos que investigar es también una forma de vivir con el corazón dispuesto: abierto a ser tocado, interpelado y transformado por las voces y experiencias del otro. Esa es, quizá, la mayor lección que nos deja este camino: la certeza de que crecer como investigadoras representa, ante todo, crecer como seres humanos.

Esta investigación ha sido, para nosotras, una experiencia que no solo nos enseñó desde lo académico, sino que tocó nuestro corazón y reafirmó, con más fuerza que nunca, la vocación de caminar junto a la educación. Como maestras, descubrimos que la verdadera transformación del entorno escolar comienza con un acto sencillo y profundo: escuchar con atención plena las voces de los niños y las niñas que la vida nos permite conocer. Hemos

aprendido a reconocer el tesoro invaluable que se esconde en cada aula de clase: sus miradas llenas de esperanza, sus palabras sinceras, sus silencios y, sobre todo, sus sueños. Entendimos que la diferencia no es un límite, sino la mayor riqueza que podemos tener como comunidad educativa.

Comprendimos que la inclusión no se define en diagnósticos ni etiquetas, sino en la certeza de que cada niño y niña posee talentos únicos y capacidades inmensas que florecen cuando encuentran un espacio de amor, respeto y seguridad. Esta investigación nos recordó que nuestro papel como educadoras va más allá de transmitir conocimientos: somos sembradoras de confianza, constructoras de puentes y guardianas de los sueños de nuestros estudiantes y sus familias, nuestros compañeros docentes y las comunidades. Cuando derribamos las barreras que nos separan y nos atrevemos a reconocer a cada uno en su singularidad, abrimos caminos para que la inclusión deje de ser un ideal y se convierta en una experiencia real y transformadora.

Estar en el aula es, sin duda, un regalo. Un regalo que nos convoca a mirar con bondad, a escuchar sin prejuicios y a valorar cada voz como legítima y necesaria. Los niños y las niñas nos enseñan, cada día, que ellos saben qué apoyos necesitan para sentirse empoderados, para ser quienes son y para alcanzar lo que sueñan. En nuestras manos está dar ese primer paso, construir aulas donde la diferencia sea motivo de encuentro, y hacer de la escuela un lugar en el que cada historia sea un camino de respeto, amor y esperanza.

La investigación fue un viaje que confrontó con nuestro propio ser como educadoras. El mayor reto fue despojarnos de los prejuicios y de todo lo que creíamos saber de los estudiantes. Fue un acto de humildad el hacer a un lado nuestras propias percepciones para poder escuchar, con atención plena y un corazón abierto, sus voces. Este proceso también nos permitió desde la responsabilidad, diseñar instrumentos rigurosos y sensibles, que garantizaran que las voces de los estudiantes fueran el eje central, y no nuestras interpretaciones o expectativas.

Recorrer los caminos ya transitados por otros investigadores nos abrió la posibilidad de descubrir nuevas rutas, de atrevernos a pensar en transformaciones reales dentro del aula, donde la inclusión deje de ser un ideal abstracto para convertirse en acciones concretas. Al mismo tiempo, escudriñar nuestras propias motivaciones nos permitió reconocer que la

pregunta que dio origen a esta investigación estaba enraizada en nuestra práctica pedagógica cotidiana, en ese anhelo profundo de saber para qué educamos y cómo podemos hacerlo desde una mirada más humana y justa.

Este proceso nos reafirma que escuchar y narrar las voces de los niños y las niñas con discapacidad intelectual es una experiencia ética, pedagógica y transformadora, porque aparte de responder a un propósito investigativo, nos permitió descubrir en sus relatos una fuente de inspiración para continuar construyendo una escuela más inclusiva, sensible y comprometida con el reconocimiento de cada estudiante.

Referencias

- Acuña, L. M., Cabrera, V. E., Medina, D. C., & Lizarazo, F. A. (2017). Necesidades de la familia y de la escuela en la educación de niños con discapacidad intelectual. *I+D Revista De Investigaciones*, 9(1), 126–137. <https://acortar.link/0vzNLE>
- Anijovich, R. (2004). *Una introducción a la enseñanza para la diversidad. El trabajo en aulas heterogéneas*. Fondo de Cultura Económica.
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A., with Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A. and Smith, R. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5 (1). 40-49. <https://n9.cl/ax0u2>
- 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. <https://doi.org/10.33386/593dp.2020.4.217>
- American Psychiatric Association. (APA, 2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed, text DM5 TR-5)*. American Psyquiatric Publishing. <https://www.migna.ir/images/docs/files/000058/nf00058253-2.pdf>
- Anastasio, M. (2022). *Las voces de las infancias en torno a la inclusión de estudiantes con discapacidad. Análisis de los discursos de niños de la escuela primaria de la UNLP* [Trabajo de grado, Universidad Nacional de La Plata]. Repositorio Institucional <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2533/te.2533.pdf>
- Arias, A. M. (2021). *Propuesta de intervención psicopedagógica para la inclusión de estudiantes de básica primaria con discapacidad intelectual de una Institución Educativa pública del Departamento de Sucre* [Trabajo fin de Maestría, Universidad Pontificia Bolivariana]. Repositorio UPB <http://hdl.handle.net/20.500.11912/10251>.

- Asamblea Departamental de Antioquia. (2003). *Ordenanza No. 19 de 2003: Por medio de la cual se modifica parcialmente la Ordenanza 35 del 21 de diciembre de 2001*. <https://asambleadeantioquia.gov.co/>
- Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo AAIDD (2011) *Discapacidad Intelectual. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. (11a ed.). Alianza Editorial.
- Atigas, M. (s.f.). *Síndrome De Down (Trisomía 21)*. <https://www.aeped.es/sites/default/files/documentos/6-down.pdf>
- Barrio, J. (2009). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 13-31. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909120013A>
- Bertaux, D. (1999) “El enfoque biográfico, su validez metodológica, sus potencialidades.” *Proposiciones*, (29), p. 1-22.
- Cáceres, J., & Serna, Y. (2023). *El juego como estrategia didáctica que favorece las habilidades para la vida en estudiantes con discapacidad intelectual entre 13 y 15 años* [Trabajo fin de Maestría- Universidad Cooperativa de Colombia]. Repositorio Institucional <https://hdl.handle.net/20.500.12494/51602>
- Cajiao, R. (2019). “Sentido y prácticas del encuentro con el otro: encuentro entre maestros y estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva” [Tesis de Maestría, Universidad de Manizales]. Repositorio Ridum. <https://bit.ly/4nW4qG2>
- Calderón, I. y Rascón, T. (2022). Hilando luchas por el derecho a la educación: narrativas colectivas y personales para la inclusión desde el modelo social de la discapacidad. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 41, 43-54. https://doi.org/10.7179/PSRI_2022.41.03
- Chávez, L. (2021). Estrategias para la estimulación del pensamiento crítico en estudiantes con discapacidad intelectual. *Revista Innova Educación*, 4(1), 146-156. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.01.011>

Congreso de Colombia. (2012). *Ley 1581 de 2012, por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales.*
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=49981>

Congreso de Colombia. (2007). *Ley 1145 de 2007: por medio de la cual se organiza el Sistema Nacional de Discapacidad y se dictan otras disposiciones.*
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=2567>

Congreso de la República (2013). *Ley 1616 de 2013: por medio de la cual se expide la ley de salud mental y se dictan otras disposiciones.*
<https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=51292>

Congreso de la República. (2013). *Ley Estatutaria 1618 de 2013, por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. Ministerio de Salud y protección social.*
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52081>

Congreso de la Republica. (2013). *Ley 1620 de 2013: por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar.*
<https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1685356>

Congreso de la República. (1994) *Ley 115 de 1994, de febrero 8, por la cual se expide la ley general de educación.* <https://bit.ly/47Qc1Qt>

Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de investigación social* (p. 72). McGrawHill,

Correa, J. (2003). *Integración escolar para población con necesidades especiales.* Magisterio.

Cornejo, M., Mendoza,F. (2008). La Investigación con Relatos de Vida: Pistas y Opciones del Diseño Metodológico. *PSYHE* 17 (1), 29-39.
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/psykhe/v17n1/art04.pdf>

Cruz, P., y Hernández, L. (2022). Una reflexión en torno a la educación inclusiva en el aula. *Revista Investigium IRE Ciencias Sociales Y Humanas*, 13(1), 57-70.
<https://bit.ly/43wrzrr>

- Cuesta, J., y Ortega, M. (2019). Discapacidad intelectual: una interpretación en el marco del modelo social de la discapacidad. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 10(18), 85–106. <https://bit.ly/4hYNY6s>
- DANE. (2023). *El diamante del cuidado frente a la experiencia de la discapacidad en Colombia: Una aproximación a los requerimientos diferenciales de las personas con discapacidad y de sus propios cuidadores en 2021*. <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/notas-estadisticas-casen/abril-2023-DiscapCuidadores.pdf>
- Delgado, K. E., Vivas, D., Carrión, C., y Reyes, B. (2022). Educación inclusiva en América Latina: Trayectorias de una educación segmentada. *Revista De Ciencias Sociales*, 28, 18-35. <https://doi.org/10.31876/rsc.v28i.38142>
- De Sousa, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. CLACSO.
- De la Rosa Rodríguez, J, y González, Y. (2023). *Los movimientos de personas con discapacidad en los modelos de desarrollo en América Latina*. *Política Y Cultura*, (60), 107–125. <https://doi.org/10.24275/ICVB9738>
- Dubet, F. (2010). *Sociología de la experiencia*. Editorial Complutense
- Dubet, F. (2004). ¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? En: Tenti Fanfani, E. *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América latina*. IPE /UNESCO.
- Echeita, G. (2013). *Inclusión y exclusión educativa. De nuevo, “voz y quebranto”*. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2). <https://doi.org/10.15366/reice2013.11.2.005>
- Forero, M. Orjuela, G., Perea, F., y Cruz, A. (2015). *Modelo ecológico: Educación y trabajo para personas con discapacidad intelectual*. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/7829>
- Flórez, J. (1999). *Reflexiones sobre la integración escolar de las personas con discapacidad en España*. Real Patronato Sobre Discapacidad.

- Frederikson, O. (2020). *Una lectura a la educación inclusiva con personas con trastorno del desarrollo intelectual*. Sello Editorial Tecnológico de Antioquia. [:https://dspace.tdea.edu.co/handle/tdea/1149](https://dspace.tdea.edu.co/handle/tdea/1149)
- Fundación Saldariaga Concha. (2023). *La educación para la población con discapacidad en Colombia: Realidades y retos*. [https://www.saldarriagaconcha.org/wp-content/uploads/2023/03/2023-03-Marzo EducacionCOParaPersonasConDiscapacidad_RealidadesyRetos-2.pdf](https://www.saldarriagaconcha.org/wp-content/uploads/2023/03/2023-03-Marzo-EducacionCOParaPersonasConDiscapacidad_RealidadesyRetos-2.pdf)
- Gallego, M. (2017). *Análisis del proceso de inclusión educativa en El Quindío Colombia* [Tesis, Universidad de Salamanca]. Repositorio Institucional. <https://gredos.usal.es/handle/10366/137529>
- Gamboa, L. (2020). *Educación Inclusiva de estudiantes con Discapacidad Intelectual en el curso tercero de Básica Primaria John f. Kennedy I.E.D* [Trabajo de Maestría, Fundación universitaria los libertadores]. Repositorio institucional. <https://repository.libertadores.edu.co/>
- Giangureco, M.. (1993), "Using creative problem solving methods to include students with severe disabilities in general education classroom activities". *Journal of Educational and Psychological Consultation*, (4), 113–135.
- González, M., Martín, D., Navarro, Y., Lantigua, L. (2017). Teorías que promueven la inclusión educativa. *Atenas*,4 (40), 90-104. <https://www.redalyc.org/journal/4780/478055150007/html/>
- González, M. (2021). ¿Educación Inclusiva o Inclusión Educativa?. El orden sí altera el producto. *Revista Electronica IEENN*, 2 (4). 1-7. <https://www.studocu.com/ec/document/universidad-de-otavalo/sociologia-de-la-educacion/articulo-de-lectura-critica-educacion-inclusiva-o-inclusion/54155304>
- Gobernación de Antioquia, (2024). *Plan de desarrollo departamental “por Antioquia firme” 2024-2027*. <https://antioquia.gov.co/>

- Gúzman, G. (2018). *Movimiento de Vida Independiente: qué es y cómo ha transformado la sociedad. Psicología y Mente*. <https://psicologiaymente.com/cultura/movimiento-vida-independiente>
- Hernández, A., y Oviedo, M. (2019). La educación inclusiva para el colectivo docente es un reto que se asume en soledad. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 11(2), 113-125. Epub December 28, 2019. <https://doi.org/10.22335/rlct.v11i2.832>
- Jiménez, M., y Ortega, P. (2018). Referentes sobre inclusión educativa para personas con discapacidad: líneas para pensar su potencial en el ámbito escolar. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 18(34), 85-104. <https://doi.org/10.22518/usergioa/jour/ccsh/2018.1/a06>
- Larrosa, J. (2009). *Experiencia y Alteridad en Educación*. Homo Sapiens. <https://es.scribd.com/>
- Larrosa, J. (2006). *La experiencia y su lenguaje*. En *Educación: un ejercicio de implicación*. Laertes editorial.
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntix, W.H.E., Coulter, D.L., Craig, E.M., Reeve, A. y cols. (2002). *Mental retardation: Definition, classification, and system of supports* (10.^a ed.). Washington, D.C.: American Association on Mental Retardation
- Manrique, M. C. (2010). *Manifestaciones del autoconcepto en un grupo de niños y niñas entre 11 y 12 años de edad con discapacidad intelectual* [Tesis de Maestría, Universidad de Manizales]. Repositorio Ridum <https://ridum.umanizales.edu.co/>
- McGuire, D., y Chicoine, B. (2009). La memoria en los jóvenes con síndrome de Down - Aspectos positivos y negativos. *Revista digital de la Fundación Iberoamericana Down 21*, (1), 1-12. <https://acortar.link/IznjOP>
- Ministerio de Educación Nacional. (MEN, 2022). *Deserción escolar en Colombia: análisis, determinantes y política de acogida, bienestar y permanencia*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_34.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2017). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con*

discapacidad en el marco de la educación inclusiva.
https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-360293_foto_portada.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Directiva ministerial no. 04 de 2010: orientaciones para el manejo de los recursos del sistema general de participaciones – educación.* <https://acortar.link/vUjFcs>

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2010). *Directiva No. 15. Orientaciones sobre el uso de los recursos adicionales para servicios de apoyo a estudiantes con necesidades educativas especiales.* <https://acortar.link/mTQvto>

Ministerio de Salud y Protección Social. (2022). *Resolución 1239 de 2022: por la cual se dictan disposiciones en relación con el procedimiento de certificación de discapacidad y el Registro de Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad. Ministerio de Salud y Protección Social.* <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=199964>

Ministerio de Salud y Protección Social. (2020). *Resolución 113 de 2020: por la cual se dictan disposiciones en relación con la certificación de discapacidad y el Registro de Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad. Ministerio de Salud y protección social.* <https://acortar.link/2zPFbg>

Ministerio de la Protección Social. (2006). *Ley 1098 de 2006: por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. Gobierno de Colombia.* <https://acortar.link/pB1y23>

Mora, P. (2019). *Actitudes y prácticas pedagógicas inclusivas* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/10606>

Mosquera, R. (2024). *El problema de la educación de calidad en Colombia no es solo de recursos, falta estrategia.* <https://acortar.link/gQoFle>

Muñoz, F., Figueroa, I., Yáñez, C. (2020). Escenarios de la Experiencia Escolar: una exploración desde la voz de estudiantes etiquetados con Discapacidad Intelectual. *Polyphōnías Topológicas*, 4 (1), 72-95. <https://acortar.link/h4C71h>

- Mosleh, D., & Gibson, B. E. (2022). Abnormal-Becoming- Normal: Conceptualizations of Childhood Disability in Children's Rehabilitation Textbooks. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 24(1), 122–135. <https://sjdr.se/articles/10.16993/sjdr.877>
- National Association for Retarded Children (NARC, 2025). National Association for Retarded Children. Universitat de València, 1-2. <https://mural.uv.es/garasil/NARC.pdf>
- Nussbaum, M. (2006). *Frontiers of justice: Disability, nationality, species membership*. Harvard University Press.
- Nussbaum, M. (2011). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- OMS. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud: CIF*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de Migraciones y Servicios Sociales. https://aspace.org/assets/uploads/publicaciones/e74e4-cif_2001.pdf
- ONU. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y protocolo facultativo*. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>
- ONU. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Cermi ediciones. <https://acortar.link/2b3NvL>
- Palacios, A., & Bariffi, F. (2007). *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Ediciones Cinca.
- Parrado, J. (2020). *Experiencias y procesos de subjetivación de estudiantes con discapacidad intelectual en procesos de inclusión educativa* [Trabajo fin de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional <https://acortar.link/wLNcpS>

Parra, C., Muñoz, F., & Yasnó, O. (2017). *La cultura de inclusión desde las voces de los educandos de grado tercero y sus representantes de familia en la institución educativa san agustín (popayán-cauca)* [Trabajo fin de Máster – Universidad de Manizales]. Repositorio Ridum <https://acortar.link/4S615Q>

Presidencia de la República (2017). *Decreto 1421 de 2017: por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad.*

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=87040>

Presidencia de la Republica. (2009). *Decreto 366 de 2009: por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales, en el marco de la educación inclusiva.*

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=35084>

Presidencia de la República. (2015). *Decreto 1075 de 2015: por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.*

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=77913>

Presidencia de la República. (2013). *Decreto 1470 de 2013: por medio del cual se reglamenta el Apoyo Académico Especial regulado en la Ley 1384 de 2010 y Ley 1388 de 2010 para la población menor de 18 años.* <https://acortar.link/rnvnyD>

Presidencia de la República. (2015). *Decreto 1075 de 2015: por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación.*

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=77913>

Presidencia de la República (1991). *Constitución política de Colombia de 1991. Gaceta constitucional No 116, de 20 de julio de 1991. Presidencia de la Republica.* <https://acortar.link/qvcBK>

Ramírez, M, Romero, J., Yara, M., Guanaca, M., & Gallego, A.(2020). *Caracterización de apoyos pedagógicos para la atención educativa de estudiantes con discapacidad en*

- las instituciones educativas públicas de los municipios no certificados, adscritas a la Secretaría del Departamento del Huila* [Trabajo fin de Máster, Universidad Suramericana]. <https://acortar.link/pyGF2G>
- Rincón, M., & Linares, M. (2017). Características de aprendizaje del estudiante con discapacidad intelectual y estrategias pedagógicas que responden a dichas características. *Corporación Síndrome de Down*, 1-11. <https://bit.ly/3tPv3Sq>
- Rodríguez, C. (2015). *Uso de las TIC para favorecer el proceso de aprendizaje de estudiantes con discapacidad intelectual en la Institución Educativa Nicolás Gómez Dávila, Bogotá, Colombia*. [Tesis de maestría, Tecnológico de Monterrey]. Repositorio Institucional <http://hdl.handle.net/11285/626577>
- Rosero, M., Delgado, D., Ruano, M., & Criollo, C. (2021). Actitud docente frente a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual. *Revista UNIMAR*, 39(1), 96–106. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar39-1-art7>
- Ruiz, D. (2021). *Los antiguos griegos no mataban a los bebés con discapacidades*. <https://www.lavanguardia.com/cultura/20211216/7933783/grecia-antigua-matar-bebe-debil-discapacidad-esparta-arqueologia.html>
- Santamaría, A. (2017). *Políticas públicas sobre discapacidad e inclusión en Colombia: una mirada alternativa a la legislación* [Trabajo fin de Máster, Universidad de Salamanca]. Repositorio Institucional. <https://researchgate.net/>
- SEN, A. (1999). *Desarrollo y Libertad*. Editorial Planeta.
- Schalock, R. L., Luckasson, R. y Tassé, M. J. (2021). *Discapacidad intelectual: definición, diagnóstico, clasificación y sistemas de apoyos* (12.^a edición) (M. A. Verdugo y P. Navas, traductores). Hogrefe TEA Ediciones.
- Schalock, R. y Verdugo, M. (2002). *Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales*. Alianza.
- Schalock, R. y Verdugo, M. (2012). *El cambio en las organizaciones de discapacidad. Estrategias para superar sus retos y hacerlo realidad*. Guía de liderazgo. Alianza.

- Skliar, C. (2020). Subrayar y narrar, mientras respiramos. *Enunciación*, 25, 5-8. <https://doi.org/10.14483/22486798.17013>
- Skliar, C. (2017). La aceleración del tiempo, la detención de la educación. *Asociación Larinoamericana de Filosofía*, 4, 1-14. <https://filosofiaeducacion.org/actas/index.php/act/article/view/190>
- Skliar, C. (2012). La infancia, la niñez, las interrupciones. *Childhood & Philosophy*, 8(15), 67–81.
- Skliar, C. (2006). Fragmentos de amorosidad y de alteridad en educación. *Revista Colombiana de Educación*, (50), pp. 253-266. <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635244014.pdf>
- Soto, N. (2007). *La atención educativa de niños, niñas y jóvenes considerados con necesidades educativas especiales: una mirada desde la integración y desde la inclusión* [Trabajo fin de estudios, Universidad de Manizales- CINDE]. Repositorio RIDUM <https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/470>
- Suarez, H. (2019). *La educación inclusiva en las escuelas públicas del nivel primario de la República Dominicana: el caso del Distrito 15-03* [Trabajo de grado, Universidad de Oviedo]. Repositorio institucional. <https://acortar.link/u4gxXY>
- Sulkes, B., y Pekarsky, A. (2024). *Trastorno del espectro autista*. <https://www.msmanuals.com/es/professional/pediatr%C3%ADa/trastornos-del-aprendizaje-y-del-desarrollo/trastorno-del-espectro-autista>
- Sulkes, B., & Pekarsky, A. (2024). *Discapacidad intelectual*. <https://www.msmanuals.com/es/professional/pediatr%C3%ADa/trastornos-del-aprendizaje-y-del-desarrollo/trastorno-del-espectro-autista>
- Torre, A. (2023). Socialización escolar y experiencia subjetiva de la desigualdad. Una aproximación teórica. *Sinéctica*, (60), e1462. 2023. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2023\)0060-009](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2023)0060-009)

- UNICEF. (2022). *Análisis de la situación de las personas con discapacidad en Colombia 2021*. ONU Mujeres. <https://colombia.unwomen.org/sites/default/files/2022-05/Discapacidad.pdf>
- UNESCO. (2015). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa
- UNESCO. (2000). *Informe sobre la educación en el mundo, 2000: El derecho a la educación; hacia una educación para todos a lo largo de la vida*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121059>
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- UNESCO. (1990). *Declaración Mundial de Educación para Todos. Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- Universidad del Rosario (2024). *En Colombia: 7 de cada 10 niños están expuestos a algún tipo de acoso en el entorno escolar*. <https://urosario.edu.co/periodico-nova-et-vetera/sociedad/en-colombia-7-de-cada-10-ninos-estan-expuestos-algun-tipo-de-acoso-en-el-entorno-escolar>
- Vélez, L., y Manjarrés, D. (2020). La educación de los sujetos con discapacidad en Colombia: abordajes históricos, teóricos e investigativos en el contexto mundial y latinoamericano. *Revista Colombiana De Educación*, (78), 253–297. <https://www.redalyc.org/journal/5768/576869060001/576869060001.pdf>
- Verdugo, M y Urríes, F. (2022). Assessment of work ability decline in workers with intellectual and developmental disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 57(2), 187-195. <https://doi.org/10.3233/JVR-221209>

- Verdugo, M., Schalock, R., y Gómez, L. (2021). El modelo de calidad de vida y apoyos: la unión tras veinticinco años de caminos paralelos. *Siglo Cero* 52(3):9-28. <https://acortar.link/Goy3M2>
- Verdugo, M., Schalock, R., Arias, B., Gómez, L., y Jordán de Urríes, B. (2013). Calidad de vida. En M. A. Verdugo & R. L. Schalock (Coords.), *Discapacidad e inclusión: Manual para la docencia* (pp. 443–461).
- Verdugo, M., Gómez, L., Arias, B., Santamaría, M., Clavero, D. y Tamarit, J. (2013). *Escala Inico-Feaps. Evaluación Integral de la Calidad de Vida de personas con Discapacidad Intelectual o del Desarrollo*. Salamanca: Publicaciones del Inico (Instituto Universitario de Integración en la Comunidad). <https://acortar.link/rLZgyO>
- Verdugo, M. y Gutiérrez, B. (2009). *Discapacidad intelectual: adaptación social y problemas de comportamiento*. Pirámide.
- Verdugo, M. (2006). *Como mejorar la Calidad de vida de las personas con discapacidad: instrumentos y estrategias de evaluación*. AMARÚ Ediciones.
- Verdugo, M. y Canal, R. (2002). *Procesos cognitivos en las personas con retraso mental*. En M. Verdugo, *Personas con discapacidad. Perspectivas psicológicas y rehabilitadoras* (pp. 619-676). Siglo XXI.
- Villalba, G. (2016). *Algunas narrativas acerca de prácticas y discursos de integración escolar e inclusión en la educación pública en Bogotá* [Trabajo fin de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/973>.
- Walsh, C. 2009. *Interculturalidad y (de)colonialidad*. Perspectivas críticas y políticas. XII Congreso ARIC.
- Yarza, A., Sosa, L, y Pérez, B. (2019). *Estudios críticos en discapacidad una polifonía desde américa latina*. CLACSO. <https://acortar.link/QN3Tpb>

Anexos

Anexo 1. Instrumentos de recolección de la información

Grupos focales tematizados

Grupo Focal Tematizado 1	
Tema	Experiencias de inclusión
Categorías	Experiencia, Inclusión, Discapacidad Intelectual.
Objetivo	Conocer las experiencias de inclusión de los niños y niñas del grado quinto de la institución educativa María Auxiliadora
Participantes	Niños y niñas del grado 5° de primaria (todo el grupo)
Lugar:	IE María Auxiliadora
Descripción de la actividad:	<p>Lugar: Aula de clase</p> <p>Momento 1: Actividad de presentación</p> <p>Se inicia con la dinámica del tingo tango, usando un dado de colores. El estudiante que reciba el dado responderá una pregunta personal de acuerdo al color correspondiente.</p> <p>Preguntas: ¿nombre, ¿dónde vives, edad, con quien vives, cuánto tiempo llevas en la escuela y qué es lo que más te gusta de estar en la escuela?</p> <p>Momento 2: Lugar: Cancha deportiva</p> <p>Contemos nuestra experiencia en la escuela</p> <p>Por medio de la estrategia de carrusel se crearán 4 bases de 10 estudiantes cada una para dar respuesta a las preguntas propuestas.</p> <p>En cada base se dispondrá de diferentes materiales (colores, marcadores, hojas blancas, hojas de colores, cartulina, plastilina, material construcción y otros), para que de una manera creativa y espontánea puedan hacer uso del material y proporcionarles múltiples medios para la acción y expresión.</p> <p>Preguntas para cada base: Base 1: ¿Cómo te has sentido en la escuela? Base 2: ¿Qué es lo que más disfrutas de estar en la escuela? ¿Qué no te gusta de la escuela? Base 3: ¿Qué es lo que más te gusta de estar en este grupo? ¿Qué es lo que no te gusta de este grupo?</p>

	<p>Base 4: ¿Qué es lo más divertido que has hecho con tus compañeros en la escuela?</p> <p>En cada base se dispondrá de diferentes materiales (colores, marcadores, hojas blancas, hojas de colores, cartulina, plastilina, material construcción y otros), para que de una manera creativa y espontánea los estudiantes puedan hacer uso del material y proporcionarles múltiples medios para la acción y expresión para dar las respuestas a las preguntas.</p> <p>NOTA: en el momento de compartir las respuestas de los niños y niñas se usarán registros fotográficos, videos y grabación de audio.</p> <p>Lista de materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dado de colores. • colores, marcadores, hojas blancas, hojas de colores, cartulina, plastilina, material construcción. • Papel craf. • Letreros con preguntas. • Mesas (para ubicar el material. • Celular.
Tiempo	2 horas
Grupo Tematizado 2	
Tema	Experiencias de inclusión
Categorías	Experiencia, Inclusión, Discapacidad Intelectual.
Objetivo	Conocer las experiencias de inclusión de los niños y niñas del grado quinto de la institución educativa María Auxiliadora
Participantes	Niños y niñas del grado 5° de primaria (todo el grupo)
Lugar:	IE María Auxiliadora
Descripción de la actividad:	<p>Lugar: Biblioteca de la IE</p> <p>Momento1:</p> <p>Actividad inicial</p> <p>Se propone un juego de sensibilización utilizado diferentes figuras geométricas. Los estudiantes conformarán un círculo, en el centro de este estarán dispuestas diferentes figuras geométricas (con diferentes colores, y tamaños). Cada estudiante de acuerdo a su preferencia tendrá la posibilidad de elegir una figura.</p> <p>Luego se propone conformar subgrupos de 5 estudiantes y construir una figura utilizando las piezas que cada estudiante eligió.</p>

	<p>Momento 2:</p> <p>Conversatorio: Se les preguntará a los niños y niñas por qué eligieron la primera figura y cómo decidieron construir la segunda figura en grupo. Esto nos permitirá hacer una reflexión sobre lo importante de cada niño y niña en el grupo y como cada uno de ellos desde sus particularidades aporta sus habilidades y capacidades para cumplir el objetivo de la actividad.</p> <p>Momento 3:</p> <p>Visualización del video “Por cuatro esquinitas de nada”. Link: POR 4 ESQUINITAS DE NADA HQ.wmv Después de ver el video se propone el juego de la ruleta para compartir de forma voluntaria las respuestas a las siguientes preguntas de forma verbal:</p> <p>¿Qué emociones te generó? ¿Qué deciden hacer los redonditos para que cuadradito pueda entrar? ¿Si cuadradito fueras tú, como te sentirías? ¿Quién se ha sentido como cuadradito? ¿Quién se ha sentido como redondito? ¿Cómo ha sido tu experiencia de inclusión en la escuela? ¿Te has sentido aceptado o rechazado por alguna persona en la escuela? ¿En qué momento lo has sentido? ¿Cuándo tienes dificultades en la escuela quien te ayuda y a quien le pides ayuda? ¿Sabes cuáles de tus compañeros necesitan más apoyo para realizar sus tareas?</p>
Tiempo	2 horas

Instrumento ii

Entrevista Semiestructurada	
Objetivo:	
Participantes:	Estudiantes del grado 5° con discapacidad intelectual Niños: 2 – Niñas: 3 Edades: 9 – 13 años
Lugar:	Espacio diferente al aula de clase (salón interactivo)
Preguntas primera ronda:	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuál es tu nombre? 2. ¿Cuántos años tienes? 3. ¿Cómo te sientes en el salón de clase? 4. ¿Te sientes escuchado cuando no entiendes algo? 5. ¿Participas en todas las actividades del grupo?

	<ol style="list-style-type: none"> 6. ¿Te gusta participar en las actividades que propone los profesores 7. ¿Te sientes apoyado por tus compañeros cuando tienes alguna dificultad en la escuela? 8. ¿Cómo te sientes pidiendo ayuda a tus compañeros cuando la necesitas? 9. ¿Te sientes motivado a participar en las actividades y proyectos que realizas en clase? 10. ¿Qué es lo más difícil en la escuela?
<p>Preguntas segunda ronda:</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Con quién vives? 2. ¿Dónde vives? 3. ¿Vives en este lugar hace mucho tiempo? 4. ¿Te gusta el lugar dónde vives? 5. ¿Qué hacen tus papás? 6. ¿Quién te cuida? 7. ¿Cómo es la relación con tus hermanos? 8. ¿Sientes que tu familia te quiere? 9. ¿Con quién juegas por tu casa? 10. ¿Quién te ayuda a hacer las tareas en la casa? 11. ¿Te conocen en el lugar dónde vives? 12. ¿Ayudas a las personas? 13. ¿Tus papás saben leer y escribir? 14. ¿Participas en otras actividades fuera de la escuela? 15. ¿Cuánto tiempo llevas en la escuela? 16. ¿Recuerdas cuales profes te han enseñado? 17. ¿Cómo te han ayudado? 18. ¿Te gusta que otras profesionales, otras personas que vienen al colegio te ayuden? 19. ¿Cuándo aprendiste a leer?

	<p>20. ¿Porque crees que te has demorado para leer?</p> <p>21. ¿Cómo aprendes más fácil?</p> <p>22. ¿Aprendes igual que los demás compañeros?</p> <p>23. ¿Qué te da dificultad?</p> <p>24. ¿Cómo son las relaciones con tus compañeros?</p> <p>25. ¿Sabes que significa la palabra inclusión?</p> <p>26. ¿Los compañeros te incluyen en el grupo?</p> <p>27. ¿Incluyes a los compañeros o los excluyes?</p> <p>28. ¿Qué te gustaría que existiera en la escuela para que todos pudieran aprender mejor?</p> <p>29. ¿Cuáles son tus amigos en la escuela?</p> <p>30. ¿Conoces personas con discapacidad?</p> <p>31. ¿Sabes que es discapacidad?</p> <p>32. ¿Y tú tienes alguna dificultad?</p> <p>33. ¿En el salón a quién hay que ayudarlo más?</p> <p>34. ¿Crees que en el colegio todos se pueden aceptar?</p> <p>35. ¿Somos iguales o diferentes?</p>
--	--

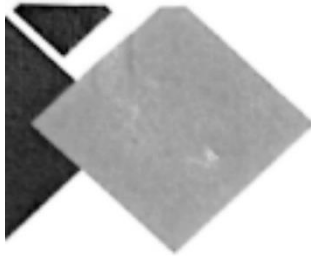
Anexo 2. Matriz análisis horizontal

Categorías: **Discapacidad** - **Inclusión** - **Experiencia**

Estudiante (E1)	Estudiante 2 (E2)	Estudiante 3 (E3)	Estudiante 4 (E4)	Estudiante (E5)
Yo casi de los últimos que aprendí a leer. No se pronunciar bien la r.	No sabía unas cosas y no sabía leer. No solo en leer.	años yo conozco este colegio desde preescolar, pero me fui para donde mi papá y regresé, estudié en preescolar y luego me fui, después me fui para otra parte y en esta escuela desde tercero.	En la quodécima estuve en La Estrella, creo, preescolar, estudie acá, primero, segundo, tercero, cuarto y quinto, no gané 2 veces, tercero y otro, porque yo no me he puesto las pilas.	tercero (pero primero que Luciana, Isaac y Lucero, pero después que los otros compañeros).
Soy muy hiperactivo y yo porque a veces no entiendo nada, no sé qué es lo que me hablan.	Me daba dificultad unas palabras. Estoy en la escuela desde preescolar, repetí dos veces primero y tercero, y sigo en quinto.	enseña más y es divertida, Jugar aprender.	Quiero aprender a leer y escribir dictado.	yo tiene ninguna dificultad. Nos cuenta que en su trayectoria escolar la repetencia tiene una razón, estoy en la escuela desde preescolar, he pasado aquí todos los años primero, segundo, cuarto y quinto, pero perdí cuarto porque me portaba muy mal con Gloria Yaneth.
Todos pueden estar, porque todos pueden aprender. Aunque no explica exactamente qué significa "inclusión".	son buenas personas, tienen alguna dificultad.	aprendo más despacio.	Porque ellos aprendieron primero que yo.	
pues me paraban y me decían que no hiciera eso, que les pusiera la queja que respirara, y me calmara, y que me relajara.	diferentes, porque cada uno es como es.	Me paro y empiezo a decir, pero me da pena.	Me da dificultad aprender matemáticas y en todos los cuadernos aprendo más despacio.	
le decían a otro que me explicara y que me dijera porque ella ya tenía varios niños que tenía otra cosa para apoyar.	si, algunos me invitan, pero no se siente apoyada por otros compañeros, resalta que "Viola y Lucero si".	Me gusta artístico porque se puede dibujar, pintar también me gusta inglés, lo entiendo más.	me da pena porque todos gritan, hablan, no me entendían, algunos no me entienden lo que yo digo, me da rabia.	sus compañeros ellos leen en otro tono.
La profe ya dice, esperan y llama por siempre a María.	el me tiene la mala a mí, el viernes me quede atascada en lenguaje porque él le dijo a la profe que borrara el tablero y a Lucero él se le burle.	En el salón hay compañeros que necesitan alguna ayuda.	No me gusta participar en	me desquedo de un momento a otro, miro sea otro lado y no presto atención.

Antonia o a Isabela y le dice, ayudan a Isaac y me ayudan a mí y así aprendo más.	no quiero estar acá. sin él me sentiría bien y feliz.	Aprendí a leer cuando estaba donde mi papá.	clase, tengo problemas con Isaac, cuando me levanto a votar la basura Isaac me busca pleto y yo le digo a la profesora y ella lo regaña y vuelve a molestarme.	yo digo ya entendí cuando voy a hacer la tarea entendí nada.
pero cuando me tiene que regañar, me regaña. Porque hay veces yo me paro y me pongo a decir cosas que son como bobadas y a ella le da rabia y me saca.	que le da pena pedirle ayuda a la profe. la profe me trata bien.	talzo la mano y le digo que, si me puede repetir. me explica más despacio.	cuando la profesora Shirley me dice que me gusta dibujar yo no digo nada y me pongo a llorar y Juan José se me burle.	recibe las mismas tareas que sus compañeros dice: "sí, porque yo soy capaz".
La profe me trata muy bien y algunos compañeros también, y las profes de los otros años, normal, me tratan igual que los demás compañeros.	reconoce que sus compañeros le "prestan los cuadernos" todo, y luego lo explica: "estar aquí porque cuando es sábado y domingo me aburro mucho".	cuando empiezan a hacer bullying a uno y lo define como: "reirse, todos se ríen, Isaac". Aun así, destaca la intervención de su docente: "yo le pongo la queja a la profe y la profe le dice que, si le gustaría que se rieran de él".	me gustó esta escuela, porque sí, no me quiero ir nunca... me tratan bien.	la profe está orgullosa, porque me estoy manejando muy bien y eso me hace sentir bien". Sin embargo, frente a sus compañeros, expresa que se siente "más o menos, porque me molestan mucho".
La profe me sienta en el escritorio de ella. Es mejor trabajar con la profe solita porque nadie me desconcentra.	Ha aprendido "a comportarse bien, a hacer las tareas" me gusta dibujar, me gusta trabajar son pintura y dibujo. prefiere trabajar fuera del salón porque me gusta para trabajar mejor.	me tratan bien" y "me siento bien". porque nadie me ayuda, yo les pido ayuda y me dicen que no, solo encuentra ayuda en la única amiga del grupo "Hede y ya".	dice "La profe trajo un libro y cuaderno que me va a dar" y "me ayudan con palitos de colores, a contar", "la profesora me explico en el tablero y ya entendimos".	qué es la inclusión, responde con sinceridad: "no". le ayudo a Samuel Altamar porque él tiene una condición.
"Cuando la profe está dictando y yo no entiendo el título, entonces como yo decirle, profe me puede repetir por favor y ella me repite".	Adela y Manbel fueron bien conmigo, no me regañaron". "Diana me escucha y me ayuda y la profe Caro Peña me enseñó a leer".	Mis amigos son Hede, de los niños ninguno. porque cada uno tiene cosas diferentes.	"La profe no puede gritar porque se la va la voz entonces cuando ella dicte me escribe en un papelito". el único salón que más me gusta	para que no se asuste cuando truena". Y aunque dice que no sabe cómo ayudar a alguien con discapacidad, expresa que "si

Anexo 3. Formato de Consentimiento Informado



Lugar: Sebaneta. Fecha: 24/11/2024
I.E Maria Auxiliadora

CONSENTIMIENTO INFORMADO Y AUTORIZACIÓN DE USO DE IMAGEN


A QUIEN CORRESPONDA:




Quien(es) suscribe (suscribimos) el presente documento, obrando como representante(s) del niño, niña o adolescente, [redacted], identificado(a) con el documento de identidad número [redacted] de Davonela quien participa en el proyecto Investigación Inclusión, autorizo (autorizamos) con la suscripción de este documento a la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, CINDE, para:



1. Captar imágenes personales (total o parcialmente), tomar fotografías, realizar videos, audios o a través de cualquier otro medio conocido o por conocerse y similares del niño, niña, adolescente mencionado anteriormente; a través de cualquier medio físico, electrónico o de otra naturaleza (en adelante referidas como "Las Imágenes" que para efectos de este documento, se entiende por el nombre, seudónimo, voz, firma, iniciales, figura, fisonomía total o parcial del cuerpo y/o cualquier símbolo que se relaciona con la identidad del niño, niña o adolescente).
2. Grabar su voz, cualquier interpretación artística, su nombre e información recolectada en entrevistas sobre y/o de él o ella (en adelante referidas, también, como "Las Imágenes").
3. Divulgar y publicar Las Imágenes a través de cualquier medio físico, electrónico, virtual o de cualquier otra naturaleza, pública o privada.
4. Hacer uso ilimitado de Las Imágenes.
5. Utilizar Las Imágenes en cualquier lugar de Colombia o el mundo, sin límite de tiempo.
6. Modificar, adaptar, arreglar, manipular y alterar Las Imágenes para uso publicitario y otros fines lícitos de cualquier forma, entendiéndose que lo anterior, en ningún momento, constituya una violación a los derechos morales del menor y de quienes suscriben este documento.

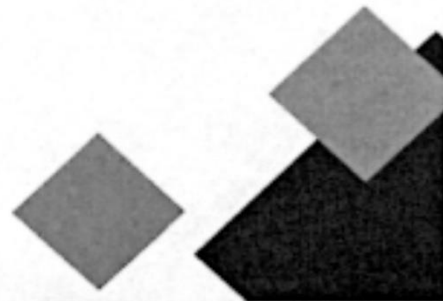
Las sesiones donde se captaron Las Imágenes fueron realizadas bajo total consentimiento y en ningún momento se trasgredió dignidad o se violó derecho alguno en especial el de honor, intimidad, buena imagen y buen nombre del niño, niña o adolescente. La captación de Las Imágenes se hace con el fin de hacer campañas de promoción, divulgación, comunicación y de recaudación de fondos para la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, CINDE, y futuros productos, servicios y marcas.

Esta autorización se extiende para la comunicación pública de todos los materiales realizados, su puesta a disposición en general, su exposición nacional e internacional y cualquier otro uso que no implique ánimo de lucro a favor de la entidad por el término establecido en la Ley 23 de 1982.

 cindecolombia@cinde.org.co
Bogotá: Calle 93 No. 45 A 31 Barrio La Castellana
Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud - Alianza CINDE y
Universidad de Manizales, Manizales: Calle 59 No. 22-24
Medellín: Calle 77 Sur No. 43 A 27 San José - Sebaneta, Antioquia

 @cindecolombia  @fundacioncinde  @FundacionCinde

 @FundacionCinde  @FundacionCinde





Reconozco (reconocemos) que esta autorización que estamos impartiendo a favor de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, CINDE, se realiza en forma gratuita y por tanto manifiesto (manifestamos) que no se nos adeuda suma alguna por concepto de este documento. En consecuencia, me (nos) comprometo (comprometemos) a no reclamar valor alguno, por concepto de la utilización que hiciera la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, CINDE, o cualquier otra persona, natural o jurídica, o que haya sido autorizada por la entidad para la utilización de Las Imágenes.

Suscriben:

Firma	Firma	Firma
Nombre del representante del niño, niña o adolescente	Nombre del representante del niño, niña o adolescente	Nombre del representante de CINDE
Cédula de Ciudadanía:	Cédula de Ciudadanía:	Cédula de Ciudadanía:
Teléfono o Celular:	Teléfono o Celular:	Teléfono o Celular:

cindecolombia@cinde.org.co
Bogotá: Calle 93 No. 45 A 31 Barrio La Castellana
Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud - Alianza CINDE y
Universidad de Manizales, Manizales: Calle 59 No. 22-34
Medellín: Calle 77 Sur No. 43 A 27 San José - Sabana, Antioquia

@cindecolombia @fundacioncinde @FundacionCinde
 @FundacionCinde @FundacionCinde