

Diferencias en la Atención a Personas con Discapacidad en Instituciones Educativas de Cúcuta, Norte de Santander

Differences in the Attention to People with Disabilities in Educational Institutions of Cúcuta, Norte de Santander

Wilson Alejandro Rúgeles Acevedo

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4025-4406>

Genesis Astrid Escalante Luna

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8042-617X>

Elizabeth Duran Solano

Código ORCID: https://orcid.org/0000-0001_73112394

RESUMEN

En Cúcuta, Norte de Santander existen diferencias marcadas en la atención a personas con discapacidad por las normas internas de cada institución, su infraestructura, la preparación y los enfoques aplicados en cada una de estas instituciones. En este artículo se abordarán las perspectivas encontradas en dos colegios, uno estándar y otro reconocido por su labor con personas con discapacidad, ubicados en diferentes barrios de la ciudad de Cúcuta y con una población con discapacidad diferente. Para poder revisar la atención a estas poblaciones se tiene como referencia las normativas expedidas por el ministerio de educación, las prácticas pedagógicas vistas en las dos instituciones, las orientaciones dadas por académicos y expertos en el tema para el acompañamiento y necesidades de las personas con discapacidad, la experiencias del cuerpo docente involucrado, el punto de vista de los estudiantes y estilos de crianza.

Palabras clave: educación, discapacidad, inclusión, trastornos, comunicación.

ABSTRACT

There are evident differences related to the care of people with disabilities, due to internal regulations of each institution: infrastructure, preparation and the approaches applied in each of these. This article addresses both perspectives of two schools; one, standard, and other, recognized for working with this type of population. These educational centers are located in different neighborhoods, which have different kinds of population with disabilities. To review the attention of these populations, the regulations issued by the Ministry of Education, the pedagogical practices seen in the two institutions, the guidelines given by academics and experts on the subject for the treatment and needs of people with disabilities are estimated.

Also, the teachers' experiences, students' point of view and parenting styles that are involved in their growth.

Keywords: education, disability, inclusion, disorders, communication.

INTRODUCCIÓN

Dentro del contexto colombiano se tienen unas normativas dadas por el ministerio de educación nacional en las cuales se pide que las instituciones educativas acepten a los estudiantes con discapacidad en las aulas sin ningún impedimento secretarial o físico para que el alumno se inscriba y pueda recibir clases allí, adecuando el plantel físico y el currículo según sea necesario; pero al entrar en las instituciones se encuentran situaciones diferentes a las que el ministerio de educación exige, ya que se pueden presentar diseños agresivos para personas con discapacidad motriz o visual, la no contemplación de políticas de inclusión en el PEI o la ausencia de personal capacitado que favorezca y brinde estrategias de mejoramiento para estudiantes que presenta alguna condición o necesidad dentro y fuera del aula en lo cognitivo, afectivo y social .

En el desarrollo de las prácticas educativas que llevaron a la creación de este artículo se hizo una observación institucional, una revisión de la adecuación de la planta física para finalizar con un periodo de observación y participación en las actividades, tanto lúdicas como académicas del proceso de enseñanza de los estudiantes de ambos colegios que incluían a estudiantes de primaria con trastornos generalizados del desarrollo y estudiantes de secundaria con discapacidad auditiva.

Para entender estas dos discapacidades se estudiaron artículos académicos de España, Perú y Colombia sobre el trastorno general de desarrollo TGD, trastornos del espectro autista TEA, como también artículos dispuestos por la autoridad sobre personas con discapacidad auditiva, el instituto nacional de sordos INSOR, la Federación nacional de sordos de Colombia FENASCOL y la Asociación de Sordos del norte de Santander ASONORTE que disponen de medidas y caracterizaciones para la educación de personas sordas.

El Marco Legal Colombiano Como Guía

La constitución de 1991 trajo consigo una serie de garantías y principios, siendo uno de los más importantes el estado social de derecho, que, da un matiz más humano por parte del estado estableciendo la educación como un derecho fundamental, quedando estipulado en el artículo 44: “Derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación” (Constitución Política de Colombia 1991).

En el año de 1994 se crea la ley 115, que establece la ley general de educación, la cual expone las normas acerca del servicio público educativo que en su artículo 46 incluye a la población con limitaciones o capacidades excepcionales, “La educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo.” (Ley 115 de 1994 artículo 46)

El decreto 2082 de 1996 surge tras la necesidad de reglamentar la educación de las personas pertenecientes a las poblaciones con limitaciones o capacidades excepcionales. Como lo establece su artículo 2:

Se impartirá a través de un proceso de formación en instituciones educativas estatales y privadas, de manera directa o mediante convenio, o de programas de educación permanente y de difusión, apropiación y respeto de la cultura, el ambiente y las necesidades particulares.

Para satisfacer las necesidades educativas y de integración académica, laboral y social de esta población, se hará uso de estrategias pedagógicas, de medios y lenguajes comunicativos apropiados, de experiencias y de apoyos didácticos, terapéuticos y tecnológicos, de una organización de los tiempos y espacios dedicados a la actividad pedagógica y de flexibilidad en los requerimientos de edad, que respondan a sus particularidades. (Decreto 2082 de 1996. art. 2).

En la búsqueda de lograr un modelo de inclusión, en el año 1997 se dan otras disposiciones mediante la ley 361 que en su capítulo II, artículo 10 dice que: “El Estado Colombiano en sus instituciones de Educación Pública garantizará el acceso a la educación y la capacitación en los niveles primario, secundario, profesional y

técnico para las personas con limitación, quienes para ello dispondrán de una formación integral” (ley 361 de 1997, capítulo II, artículo 10)

La importancia de la adaptación de las instituciones a las necesidades educativas del alumnado se establecen mediante parámetros y criterios dados en la resolución 2565 de 2003 con el fin de ajustar el aprendizaje al estudiante y no a la inversa “Los establecimientos educativos estatales que actualmente atienden en forma exclusiva población con discapacidad, deberán reorganizar su oferta educativa teniendo en cuenta la demanda, la integración académica y social” (Resolución 2565 de 2002, artículo 8)

La organización referente a la atención integral a las poblaciones con discapacidad consagradas mediante las leyes dispuestas en la ley 1145 tienen por objeto “impulsar la formulación e implementación de la política pública en discapacidad,... entre las entidades públicas del orden nacional, regional y local, las organizaciones de personas con y en situación de discapacidad... con el fin de promocionar y garantizar sus derechos.” (Ley 1145 de 2007 cap. I. artículo 1)

Para lograr la inclusión se han implementado estrategias de apoyo pedagógico al cuerpo estudiantil perteneciente a la población con discapacidad para complementar y favorecer su proceso de aprendizaje a través de “procesos, procedimientos, estrategias, materiales, infraestructura, metodologías y personal que los establecimientos educativos estatales de educación formal ofrecen a los estudiantes con discapacidad y aquellos con capacidades o con talentos excepcionales.” (Decreto 366 de 2009, artículo 2)

Garantizar el pleno ejercicio de los derechos a todas las personas, principalmente de aquellas que se encuentran en riesgo de vulnerabilidad como lo es la población con discapacidad es una prioridad del Estado; es por esto que en la ley estatutaria 1618 de 2013 se tiene por objeto “Garantizar y asegurar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, mediante la adopción de medidas de inclusión, de acciones afirmativas, de ajustes razonables y de la eliminación de toda forma de discriminación por razón de discapacidad” (Ley estatutaria 1618 de 2013, pág. 9)

En el 2015 surge el decreto único reglamentario que busca reunir todas las normas que rigen el sector educativo en el país con el propósito de:

Garantizar y promover, por parte del Estado, a través de políticas públicas, el derecho y el acceso a un sistema educativo público sostenible que asegure la calidad y la pertinencia en condiciones de inclusión, así como la permanencia en el mismo, tanto en la atención integral de calidad para la primera infancia como en todos los niveles: preescolar, básica, media y superior. (Decreto 1075 de 2015 título I. artículo 1).

La atención a las personas con discapacidad se basa en la equidad, diversidad, calidad, participación, interculturalidad y pertinencia que aseguren el pleno ejercicio de sus derechos como lo estipula el decreto 1421 de 2017, siendo una herramienta que comprende apoyos y ajustes basados en las necesidades educativas de los estudiantes implementando el Plan Individual de Ajustes Razonables PIAR que se define como “una herramienta utilizada para garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, basados en la valoración pedagógica y social, que incluye los apoyos y ajustes razonables requeridos, entre ellos los curriculares, de infraestructura y todos los demás necesarios para garantizar el aprendizaje, la participación, permanencia y promoción”.(art 2.3.3.5.1.4). En este artículo también se plantea el PIAR como un insumo para la planeación del docente en el aula y el plan de mejoramiento institucional del colegio en el que se aplique como complemento del desarrollo del diseño universal de aprendizaje DUA.

Durante el año en curso, han surgido documentos que aportan a la inclusión real y efectiva en el sistema educativo nacional que hacen referencia a la urgencia de pasar de una educación segregadora a una inclusiva, desarrollando cada una de las disposiciones determinadas por el ministerio de educación MEN. La circular 020 de 2022 dice que, “El Ministerio de Educación Nacional ratifica su compromiso con la promoción del desarrollo integral y las trayectorias educativas completas de las niñas, niños y adolescentes, jóvenes y adultos con discapacidad” (MEN).

Personas con Discapacidad Auditiva y Personas con Trastorno Generalizado del Desarrollo (Tgd)

Para entender la situación de las personas sordas primero se debe definir quién es y qué tipos de personas con discapacidad auditiva existen, para ello se toma como referencia al Instituto nacional de sordos INSOR que precisa un sordo como “todo aquel que no posee la audición suficiente y que en algunos casos no puede sostener una comunicación y socialización natural y fluida en lengua oral alguna, independientemente de cualquier evaluación audiométrica que se le pueda practicar” (2021).

Dependiendo de la habilidad lingüística que posea la persona sorda se le describe, según INSOR, cómo: Sordo monolingüe a quien sólo es competente en lengua de señas o lengua oral, sordo semilingüe a quien no pudo desarrollar competencia en lengua de señas o lengua oral y el sordo señante a quien prioriza la lengua de señas Colombia para ejercer la comunicación o su identidad social teniendo en cuenta sus valores culturales expuestos por la comunidad sorda (2021)

En cuanto a personas con discapacidad auditiva existen 3 factores humanos a tener en cuenta: el primero es el docente de lengua escrita, el segundo es el modelo lingüístico y el tercero es el intérprete de lengua de señas, cada uno cumple un papel dentro del proceso educativo. El modelo lingüístico es una persona que nació con la discapacidad pero ha aprendido pedagogía para enseñar señas nuevas a los estudiantes y enseñar la lengua de señas a personas oyentes ya que sólo un modelo lingüístico puede enseñar lengua de señas, el docente de lengua escrita es una docente de la institución educativa que enseña las características de la lengua castellana pero como una segunda lengua, no como lengua materna y la intérprete es quien garantiza que la educación dada a los demás estudiantes oyentes llegue a los estudiantes sordos para cumplir su derecho a la educación junto a los demás estudiantes.

Para educar a las estudiantes con discapacidad auditiva se debe modificar el currículo educativo ya que la enseñanza de la lengua castellana no se puede hacer como con las personas oyentes porque el modelo necesita la parte oral, fonética y fonología así que se enseña esta materia como una segunda lengua siendo su lengua principal la lengua de señas que tiene como característica las señas con

palabras que se unen según el contexto creando así un problema en el aprendizaje de la lengua castellana escrita por la falta de conectores y artículos en el empleo de la lengua de señas. Dentro del currículo básico de las instituciones educativas la segunda lengua es el inglés por lo cual en la modificación hecha para sordos las horas dedicadas a lengua castellana y a Inglés pasan a ser horas destinadas a lengua escrita y apoyo pedagógico junto a la intérprete, docente de lengua escrita y el modelo lingüístico.

Lo anterior se explica mejor en el manifiesto del VIII congreso; situación del sordo en Colombia:

La planeación lingüística de la LSC ha tomado mayor reconocimiento y apropiación dentro y fuera de la comunidad sorda en los últimos años. Por ello es necesario continuar trabajando de manera articulada en el posicionamiento de los discursos en las asociaciones de Sordos y sus líderes en relación con el estatus de la lengua, los derechos lingüísticos y la lengua como elemento cultural unificador e identitario sin por ello desconocer la diversidad inherente al ser sordo y a la lengua...

La política y la planeación lingüísticas deben incorporar los procesos con las familias, en la educación superior, la academia, así como aunar esfuerzos y realizar acciones dirigidas al cambio de actitudes frente a la LSC como lengua viva, que evoluciona de la mano con la comunidad sorda, diversa e históricamente minorizada y estigmatizada ante enfoques médicos y rehabilitadores de la sordera que a la fecha siguen reproduciéndose no sólo contra la lengua sino contra sus usuarios naturales, las personas sordas. (FENASCOL, 2022).

La importancia de la Lengua de señas en un nivel, no sólo comunicativo si no cultural que lleva a la identidad junto a la necesidad de representación adecuado de las personas sordas queda evidenciada por arias Castilla, C., acosta Pulido, D. & Ayala Cardona, J:

los sordos por ser un grupo diverso lingüística y culturalmente, no solo tiene que ver con el hecho de usar una lengua diferente al de la sociedad mayoritaria y portar unos determinados valores culturales, sino que las condiciones para el acceso a esta primera lengua requieren de la configuración de una serie de entornos comunicativos desde la educación y la pedagogía que posibiliten el intercambio con

usuarios nativos de dicha lengua, dado que a diferencia de cualquier otra población en el mundo no la pueden adquirir en el seno de su hogar, desde el momento en que nacen y en condiciones naturales de interacción con los miembros de su entorno inmediato. (2015- p.7)

En un libro de carácter pedagógico sobre la educación bilingüe de las personas sordas de INSOR, Portilla, Cárdenas & Bejarano dicen: “por el hecho de ser y vivir como sordos, comparten vivencias, experiencias familiares, sociales, educativas y laborales similares, lo que hace que desarrollen intereses y objetivos comunes” (2006; p. 18-19) en contexto de la formación de las personas sordas como una comunidad que trabaja enfocada en los mismos objetivos por la construcción social establecida por sus vivencias y experiencias comunes.

En cuanto al desarrollo académico de la comunidad sorda se plantean nuevas herramientas, también basadas en las tecnologías de la información y comunicación ya que, como dicen Riascos, Zuluaga y García: “el desarrollo de materiales educativos computarizados para población con discapacidad auditiva podría apoyar de manera positiva los procesos formativos en distintas áreas de conocimiento.” (2020; p. 12) porque estas estrategias relacionadas, la gamificación y la virtualidad ayudan al desarrollo de habilidades que benefician el proceso educativo, emocional y cognitivo tales como la independencia, la resolución de conflictos, las competencias y la interacción social.

Por otra parte, se deben conocer los trastornos que se tratan en este artículo, por ello De Iudicibus, los define de la siguiente manera: “Los términos sinónimos Trastornos del Espectro Autista (TEA) y Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD), se refieren a un amplio continuo de trastornos cognitivos y neuroconductuales asociados, que aparecen en el desarrollo infantil” (2011), también deja en claro que estos trastornos afectan en la mayoría tres aspectos en el niño: sus habilidades sociales, las habilidades comunicativas verbales y no verbales. Y sus habilidades cognitivas.

En cuanto a la afectación por el deterioro de las habilidades sociales y comunicativas de los niños que presentan TEA y TGD, Dolz y Alcantud mencionan

que: “los mantienen en un estado de aislamiento, soledad e incomprensión de su entorno social; el desarrollo de dichas habilidades se da de manera progresiva conforme a su proceso de aprendizaje y a las herramientas utilizadas para lograr la adaptación al mundo”. (2002)

En el ámbito escolar, se evidencian diversas dificultades por parte del alumnado con TGD, para obtener un aprendizaje significativo, como lo dice Lledó, Ferrández y Grau: “Retrasos o disfunciones en el desarrollo del lenguaje. Dificultades en la adquisición y desarrollo de habilidades sociales y de la comunicación. Dificultades en los aprendizajes escolares y adaptación al medio escolar”. (2006).

Las necesidades educativas son inherentes en cada uno de los integrantes pertenecientes al grupo estudiantil; sin embargo, todos ellos poseen particularidades que deben ser suplidas para el desarrollo de sus capacidades, respecto a los niños con TGD, Escobar, Caravaca, Herrero y Verdejo dicen que sus necesidades principales son: “Iniciar y mantener interacciones con adultos e iguales, establecer contacto ocular, percibir que sus acciones tienen consecuencias en el entorno y en los otros, Aprender y usar conductas adecuadas socialmente” (2016)

El objetivo de conocer las dificultades y necesidades educativas de la población con TGD parte de la urgencia que tiene el Estado, el Ministerio de Educación, las secretarías de educación e instituciones educativas de cumplir a cabalidad con el proceso de educación inclusiva que la UNESCO define como: “Un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación” (2008).

Por lo tanto, se han establecido instrumentos con el fin de asegurar la aplicación de distintas estrategias que permitan adecuar la flexibilidad de los currículos y ajustes razonables que se definen como “modificaciones o adaptaciones necesarias, adecuadas y relevantes, que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, cuya finalidad es garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con los demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales” (ONU, 2006, p. 5).

Lograr una atención educativa a la diversidad requiere, según Blanco que: “existan unos principios, orientaciones y aprendizajes comunes para todos, que aseguren la igualdad de oportunidades, diversificando al mismo tiempo la oferta educativa, el currículo, las prácticas pedagógicas y los sistemas de evaluación para atender a las diferencias.” (2008).

Situación Encontrada en Ambos Colegios

Dentro del proceso o ruta a seguir al ingresar a las instituciones llevó a cabo un proceso un conducto, que consistía en realizar un chequeo de las instalaciones, para examinar si se cumplían con condiciones como: accesibilidad para personas con discapacidad motriz, señalizaciones auditivas o táctiles para personas ciegas, señalizaciones visuales para personas sordas, aulas acondicionadas para los DUA y el trato del plantel con el estudiante con discapacidad. De estas condiciones sólo en colegio conocido por la labor con dichas poblaciones cumplía algunas ;mientras que el otro colegio presentaba ausencia de estas condiciones y serias fallas en su accesibilidad.

Una vez realizado este primer chequeo se solicitaba a los docentes encargados de los estudiantes la ruta de atención para personas con discapacidad, que consiste en los siguientes puntos: pre-caracterización, Informe médico, Caracterización, Acta de acuerdo, PIAR e Informe anual de competencias. Cada uno de ellos busca plantear estrategias y objetivos que involucren a todas las partes en el proceso educativo del menor y de los cuales ambos colegios cumplían.

En el colegio donde se investigó a la población con discapacidad auditiva se presentan modificaciones del currículo académico para poder atender a los estudiantes sordos que consiste en la modificación del horario y el currículo para ajustarse a las exigencias propias de FENASCOL sobre las necesidades lingüísticas de la población sorda para desarrollar el Bilingüismo (lengua de señas – español escrito) y para cumplir con dicho propósito se tiene a intérpretes de lengua de señas – lengua hablada para ejercer la comunicación de los contenidos académicos.

El instituto contaba con atención diseñada para personas con discapacidad funcionando dentro de la oficina de apoyo pedagógico a cargo de una coordinadora

de inclusión educativa, cumpliendo así con las necesidades especiales de los estudiantes, garantizando así su autosuficiencia dentro del plantel educativo. Estos procesos se llevaban a cabo con los padres de los menores que mantenían contacto con los docentes, los directivos y la interprete.

Por otra parte, en la institución donde se investigó la atención educativa a un miembro de la población con trastorno generalizado del desarrollo se evaluó de manera general su infraestructura conforme a las adecuaciones necesarias para integración y libre desenvolvimiento de las personas pertenecientes a las diferentes poblaciones con discapacidad físicas, intelectuales y sensoriales; en la cual se encontraron deficiencias sobre todo en la ausencia de carteles informativos alusivos a las personas con limitaciones y en la carencia de sanitarios adaptados a las necesidades de las personas en silla de ruedas.

Con relación a la documentación establecida en las disposiciones proporcionadas por el MEN se halló la mayoría de estos perfectamente desarrollados; sin embargo, sobre dos de los documentos que los componen (Pre-caracterización e Informe anual de competencias), no se tenía información.

El cuerpo directivo a cargo de la administración de la institución se mostró ausente en el proceso educativo del alumno, ya que, solo estuvo presente en la reunión que se llevó a cabo al principio del calendario académico en la cual se realizó el acta de acuerdo con la madre del menor; donde, se decidió su acompañamiento diario a la jornada educativa obligatorio para la permanencia del menor en el colegio.

Luego de realizar la reunión se hizo la respectiva remisión a la orientadora de la institución al considerar necesario su evaluación y seguimiento correspondiente. Tras la evaluación del menor, se consideró esencial la remisión a un especialista para obtener el diagnóstico preciso de su limitación y de esta manera poder desarrollar la caracterización de sus necesidades educativas planteando objetivos y estrategias.

Posteriormente al diagnóstico médico se realizó el acta de acuerdos; acorde a las necesidades educativas del menor; en donde se ratifica el compromiso que tiene la madre con la institución en brindar el acompañamiento obligatorio a la jornada

educativa diariamente; así también, se determinó la obligación de la institución de brindar atención educativa integral de acuerdo a las disposiciones dadas por el MEN.

A fin de alcanzar una educación acorde a la exigencias educativas de los estudiantes con discapacidades el colegio desarrolla el documento de el Plan individualizado de ajustes razonables PIAR, en este se definen las estrategias, competencias, objetivos y ajustes para lograr aprendizajes significados en la vida académica del alumno.

A pesar de la respectiva documentación con la que cuenta la institución educativa acerca del proceso de educación del alumnado perteneciente a las poblaciones con discapacidad, en la debida investigación se observó que en el caso del menor con trastorno generalizado del desarrollo TGD no se encuentra similitud entre la realidad educativa y los ajustes razonables, actas de acuerdo y estrategias de aprendizaje, pues la docente pese a tener gran campo experiencial en el ámbito educativo,, se hizo notoria su casi nula participación en la integración y aprendizaje del menor. Cano y Londoño (2017).

Con referencia al acompañamiento por parte de la orientadora se hace notoria la sobrecarga laboral de la misma debido a la cantidad de alumnos que demandan de su atención, pues son más de 76 personas con discapacidad de 3.600 estudiantes; los cuales se encuentran distribuidos en tres sedes diferentes; es por esto que la eficiencia de su función se ve obstaculizada.

Situación de los Alumnos y Padres de Familia Frente al Proceso Educativo en las Instituciones Educativas

En el instituto educativo donde estudia el estudiante con TGD, el niño es incapaz de expresar su situación personal por la edad ya que cursa preescolar pero su madre comenta su preocupación y molestia por la situación que vive su hijo en el colegio debido a que presentó un retroceso en su desarrollo personal al ser vinculada permanentemente en el tiempo que este pasa en la institución desarrollando dependencia de ella para todo, también expresa molestia por sentir que es ella quien realiza las labores pedagógicas con su hijo al tener que enseñarle todo lo que la docente expone ya que está excluido por su condición. Cabas (2018).

La preocupación de la madre también se vuelca a las relaciones sociales que no puede tener su hijo con los demás estudiantes ya que su trastorno implica baja tolerancia a la socialización y al rechazo, lo que le impulsa a actuar de manera violenta con sus compañeros que finalmente no quieren jugar con él por miedo o por instrucción de los otros padres de familia e incluso de la propia docente que no sabe cómo manejar la situación. La situación de este niño y su madre frente a la institución la ha llevado a tomar la decisión de culminar el año lectivo sólo con el propósito de inscribir a su hijo en algún instituto especializado así le sea más complicado por ubicación o tiempo.

En cuanto a la situación de los estudiantes y padres de familia de los estudiantes con discapacidad auditiva, presentan preocupación porque al no encontrar otra institución que sea más accesible para ellos deben recurrir a trasladarse desde barrios apartados, otros municipios e incluso desde San Antonio (en Venezuela) para encontrar así un colegio que cumpla con las necesidades especiales de sus hijos y ellos mismos. Deimer, Guerrero y otros (2022).

Ya dentro de la institución los estudiantes se adecuaron a las posibilidades que tienen allí y el los integrantes del plantel educativo también se ajustaron a las necesidades de los estudiantes conociendo su proceso y ofreciendo soluciones a las falencias que presentan debido a su condición; como por ejemplo, en la cafetería, la vendedora los conoce y desarrollaron unas señas para comunicarse respecto a los productos que consumen, el cuerpo docente entiende las diferencias en la comprensión, asimilación y respuesta que tienen los alumnos sordos en contraste a los alumnos oyentes, en especial las lingüísticas de la lengua escrita, para generar diversas posibilidades en la evaluación de actividades. Andrade & Bracho (2019).

Los estudiantes y los padres de familia están comprometidos con la educación de calidad pero expresan las dificultades que atraviesan para poder mantener a sus hijos, en el caso de los padres, y para poder movilizarse hasta el colegio al tiempo de las limitaciones para comunicarse con los demás estudiantes y docentes al no tener permanentemente a la interprete junto a ellos en todo el tiempo que estén fuera de su hogar, por parte de los estudiantes.

Consideraciones Finales

La educación inclusiva en Colombia tiene fuertes bases legales y académicas que son claras en el formato de atención a las personas con discapacidad pero en la realidad, los planteles educativos se ven limitados por la cantidad de estudiantes que deben atender teniendo en cuenta sus propios recursos físicos, humanos y económicos, por lo que los estudiantes con discapacidad se ven forzados a recibir una educación precaria en los institutos educativos más cercanos o a movilizarse y hacer grandes esfuerzos por mantenerse en una institución con mejor calidad de educación para personas con necesidades educativas especiales. Aunque las disposiciones legales estén estipuladas, la realidad del país es diferente y se deben disponer de mejor infraestructura y recursos para llegar a la realidad planteada en las leyes, decretos, resoluciones y circulares expedidas por el gobierno nacional.

Referencias Bibliográficas

- Alcantud Marín, Francisco & I, Dolz. (2002). Atención Temprana e Intervención en niños con Trastornos Generalizados del Desarrollo. Universidad de Valencia, España.
- Andrade, J. & Bracho, K. (2019). Concepción Docente frente a la Formación Integral de los Educandos en Hogares Comunitarios. Revista Conocimiento, Investigación y Educación CIE. Vol. 2. (8), 38-53.
- Arias, Acosta & Ayala. (2015). Antecedentes en atención pedagógica a la población sorda: una revisión contextual. Revista iberoamericana de psicología: ciencia y tecnología.
- Bermúdez Jaimes, G. I., Bravo Delgado, M. F. & Vargas Pineda, D. R. (2017). Discapacidad en Colombia: un reto en la educación superior inclusiva. Revista Colombiana de Rehabilitación, 8(1), 41. <https://doi.org/10.30788/revcolreh.v8.n1.2009.163>
- Cabas, J. (2018). Inteligencia, Atención, Creatividad Conceptos Claves para el Proceso de Aprendizaje. Revista Conocimiento, Investigación y Educación. CIE. Vol. 1. (5), 70-80.

Cano, C. y Londoño, M. (2017). Formación Docente para la Atención a la Diversidad en el Aula. Revista Conocimiento, Investigación y Educación. CIE. Vol. 2. (4), 25-32.

Circular 020 de 2022 [Ministra de educación nacional] Disposiciones para el tránsito de la atención de estudiantes con discapacidad de ofertas segregadas a ofertas en el marco de inclusión y la equidad en la educación. 5 de Agosto de 2022.

Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 44 de julio de 1991 (Colombia).

Decreto 1075 de 2015 [el presidente de la república de Colombia] Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. 26 de Mayo de 2015.

Decreto 1421 de 2017 [el presidente de la república de Colombia] Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. 29 de Agosto de 2017.

Decreto 1421 de 2017 [Presidente de la república de Colombia] por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. 29 de Agosto de 2017.

Decreto 2082 de 1996 [Presidente de la república de Colombia] por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales. 18 de noviembre de 1996

Decreto 366 de 2009 [el presidente de la república de Colombia] 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. 9 de Febrero de 2009.

Deimer J. Guerrero U.; Diana L. Rojas G.; Escalona. J. (2022). Las Prácticas Pedagógicas y la Educación Inclusiva: Un Escenario de Reflexión. Revista Conocimiento, Investigación y Educación CIE. Vol.1. (14). pp. 114- 124. Universidad de Pamplona.

Duque. (2016). Fortalecimiento del Proceso de Inclusión de los Escolares con Discapacidad Auditiva del Colegio Isabel II [Trabajo de grado]. Universidad Libre.

Escobar Solano, M. A., Caravaca Cantabella, M., Herrera Navarro, J. M. & verdejo Bolonio, M. D. (s. f.). necesidades educativas especiales del alumnado con trastornos del espectro autista. En Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica Específico de Autismo y otros Trastornos Graves del Desarrollo. Consejería de Educación, Ciencia e Investigación.

<https://atemytea.com/wp-content/uploads/2016/11/Necesidades-Educativas-Especiales-de-los-TEA.pdf>.

Federación Nacional de Sordos de Colombia. (s. f.). Manifiesto 2022. 8vo Congreso de la situación de la Persona Sorda en Colombia, Pereira, Colombia. <https://fenascol.org.co/wp-content/uploads/2022/11/Manifiesto2022.pdf>

Ferrández Marco, Lledó Carreres & Grau Company. (2006). La detección y atención educativa en los trastornos generalizados del desarrollo: autismo y síndrome de asperger. Editorial Club Universitario. España.

Instituto Nacional para Sordos (17 de Junio de 2021) Glosario. <https://www.insor.gov.co/home/servicio-al-ciudadano/glosario/>

Izzedin Bouquet, R., & Pachajoa Londoño, A. (2009). PAUTAS, PRÁCTICAS Y CREENCIAS ACERCA DE CRIANZA... AYER Y HOY. Liberabit. Revista Peruana de Psicología, 15(2), 109-115.

Laura Luz De Iudicibus. (2010). Trastornos generalizados del desarrollo. Revista Argentina de Clínica Neuropsiquiátrica, 5-41. https://www.alcmeon.com.ar/17/02_desarrollo65.pdf

Leidys Tatiana Hurtado Lozano & María Alejandra Agudelo Martínez. (2014). Inclusión educativa de las personas con discapacidad en Colombia. (Educational inclusion for the disabled in Colombia). CES Movimiento y Salud, 2(1), 45-55.

Ley 1145 de 2007. Por medio de la cual se organiza el sistema nacional de discapacidad y se dictan otras disposiciones. 10 de Julio de 2007. D.O. 46685.

Ley 115 de 1994. Por el cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero de 1994. DO: 41.214.

Ley 361 de 1997. Por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con en situación de discapacidad y se dictan otras disposiciones. 7 de Febrero de 1997. D.O. 42978.

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. 27 de febrero de 2013. D.O. 48717.

Mantilla, K., y Quintana, G. (2018). Atención Efectiva en el Aula de Clase a Niños con Necesidades Educativas Especiales. Revista Conocimiento, Investigación y Educación. CIE. Vol. 2. (6), 01-13.

- María Rosa Blanco Guijarro. (2008). La atención educativa a la diversidad: las escuelas inclusivas. Calidad, equidad y reformas en la enseñanza, 2009, ISBN 978-84-7666-195-6, págs. 87-100, 87-100.
- Ministerio de Educación Nacional (2017). Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Bogotá.
- Portilla, Cárdenas & Bejarano. (2006). Educación Bilingüe para sordos: etapa escolar: Orientaciones pedagógicas (1.^a ed.). INSOR.
- Resolución 2565 de 2003 [ministerio de educación nacional] Por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales. 24 de Octubre de 2003.
- Riascos Mende, V. A., Zuluaga Manrique, S. S. & García Mazabuel, R. A. (2020). Realidad virtual y sus aplicaciones en la enseñanza para personas con discapacidad auditiva. *Journal de Ciencia e Ingeniería*, 12(1), 80-93. <https://doi.org/10.46571/jci.2020.1.7>
- Troncoso, R. C. (2018, 16 julio). Diseño de un material didáctico para el desarrollo de la lecto-escritura en español como segunda lengua para estudiantes con discapacidad auditiva del grado octavo del Colegio República de Panamá. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/35403>
- UNESCO. (2008). La Educación inclusiva: el camino hacia el futuro (ED/BIE/CONFINTED 48/3). Oficina Internacional de Educación de la UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa.
- UNESCO. (s. f.). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. Conferencia Internacional de Educación, Ginebra, Suiza.2009. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa/PDF/177849spa.pdf.multi
- Villadiego, K.; Martínez, A. & Rodríguez, E. (2021). Desarrollo de Habilidades del Pensamiento Crítico en Estudiantes Ciegos. *Revista Conocimiento, Investigación y Educación CIE*. Vol. 2. (12), 87- 97.