



Fotografía: Stock.XCHNG

### **María Andrea Ávila Babativa**

Licenciada en Educación Básica con énfasis en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional-CINDE. Profesional Secretaría Distrital de Integración Social, localidad de Fontibón. Correo electrónico: michitin19@hotmail.com

### **Ana Carolina Martínez Murcia**

Licenciada en Educación Básica con énfasis en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Desarrollo Educativo y Social Universidad Pedagógica Nacional-CINDE. Docente profesional de apoyo a la inclusión proyecto 735, Secretaria Distrital de Integración Social, localidad Rafael Uribe Uribe. Correo electrónico: carolana62@hotmail.com

### **María Camila Ospina-Alvarado**

Psicóloga (Summa Cum Laude), Universidad de los Andes. Magíster en Psicología Clínica Enfoque Sistémico (Orden al Mérito Académico), Pontificia Universidad Javeriana. Candidata PhD Ciencias Sociales, Tilburg University-TAOS Institute. Coordinadora Investigación y docente, CINDE-Universidad de Manizales-Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: mospina@cinde.org.co

# Proceso de inclusión educativa: de narrativas de déficit a narrativas de las potencias sobre niños y niñas en condición de discapacidad en la primera infancia

Educational inclusion process: from deficit narratives to narratives about potentials in children with disabilities in early childhood

María Andrea Ávila Babativa | Ana Carolina Martínez Murcia | María Camila Ospina-Alvarado

Artículo recibido 8 de septiembre de 2013 | Artículo evaluado 16 de septiembre de 2013

pp. 12 - 31

## Resumen

El artículo presenta los resultados de la investigación desarrollada con seis docentes del Jardín Colinas de la localidad Rafael Uribe Uribe y seis docentes del Instituto de Integración Cultural de la localidad de Puente Aranda. El objetivo de la investigación fue comprender las narrativas de los docentes frente a las categorías de inclusión educativa y discapacidad en la primera infancia, mediante la identificación de relatos, así como de los factores culturales, afectivos, sociales y educativos que inciden en la constitución de los mismos. Se utilizó metodología cualitativa, realizando análisis categorial de narrativas. Como conclusión, se plantea que las narrativas de los docentes, construidas de manera relacional, se enfocan principalmente en descripciones deficitarias acerca de los niños, siendo posible identificar algunos relatos alternativos que enfatizan en las potencias.

## Palabras clave

inclusión educativa, discapacidad, primera infancia, narrativas y construcción social.

## **Abstract**

This article presents the results of a research developed with six teachers of the kindergarden "Colinas" in "Rafael Uribe Uribe" (a district in Bogota) and six teachers at the school "Instituto de Integración Cultural" in "Puente Aranda" (a district in Bogota). The objective of this research project was to comprehend narratives expressed by teachers about educative inclusion and disability in early childhood. These narratives included cultural, affective, social, and educative issues. The researchers applied qualitative methodologies, through categorial data analysis. As conclusion, narratives were constructed in relational means. They were principally focused on deficiency descriptions about children. Nevertheless, it was possible to identify some alternative narratives which included children potentials.

## **Keywords**

educational inclusion, disability, early childhood, narratives, social construction.

**E**sta investigación surge de la reflexión en torno a la manera como se llevan a cabo procesos de inclusión educativa de niños con discapacidad en primera infancia, en dos escenarios educativos como son los jardines infantiles y las instituciones educativas privadas de educación formal en el nivel de preescolar. Los procesos de inclusión desarrollados por cada docente están permeados por prácticas, relatos e interacciones, que incorporan el cúmulo de experiencias relacionales en torno al tema de la discapacidad y la inclusión educativa de los niños.

Los objetivos de la investigación se enfocaron en comprender las narrativas de los docentes sobre los procesos de inclusión educativa de niños de la primera infancia en condición de discapacidad; identificar los relatos alternativos de los docentes frente a la inclusión y la discapacidad, basados en las potencias de los niños; e identificar los fenómenos sociales alrededor de la inclusión educativa y de la concepción de la niñez con discapacidad, que están presentes en los relatos de las maestras.

Para lograr dichos objetivos, se identificaron seis participantes docentes del Jardín Colinas de la Secretaría Distrital de Integración Social y seis docentes del Instituto de Integración Cultural de carácter privado. Posterior a ello, se realizó un rastreo bibliográfico para determinar a nivel investigativo y conceptual, qué se ha realizado en Colombia en los últimos diez años en relación a la inclusión educativa de niños de la primera infancia en condición de discapacidad. En dicha búsqueda se encontró un vacío investigativo respecto al tema, ya que la mayor parte del cuerpo investigativo consiste en intervenciones desde el campo de la rehabilitación y la

restitución de derechos, no estando presentes investigaciones en las que a partir de visibilizar la voz de los docentes se comprendan los relatos que ellos han construido, a partir de un marco relacional.

En el presente artículo se plasman los resultados de dicho proceso investigativo, y se resaltan tanto los relatos dominantes, basados en una mirada deficitaria, como los relatos alternativos, que recuperan las potencias presentes en los niños y sus relaciones (White y Epston, 1993). Así mismo, se revisan los resultados a la luz de los planteamientos teóricos que definen la inclusión educativa y la discapacidad (Arnaíz, 2000; Ainscow, 2003; Echeita, 2007) y de los aportes en relación a las ideas construccionistas sociales (Gergen, 2007) y a la perspectiva sistémica ecológica (Bronfenbrenner, 1987). Frente a los cuales es posible comprender que los procesos de inclusión educativa de niños en condición de discapacidad están mediados por un marco de relaciones y conversaciones acordes a las características contextuales.

### **Algunas ideas teóricas a la base del proceso investigativo**

A continuación se hace referencia al marco conceptual global desde el que se aborda la pregunta de investigación; al igual que a la conceptualización de las principales categorías del estudio.

#### *Marco global de aproximación*

Desde las ideas del construccionismo social, se asume que las narrativas acerca de la inclusión de niños con discapacidad en primera infancia, al igual que las demás narrativas, se forman a partir de un lenguaje performativo y no representacional, en el cual



las "palabras son constituyentes activas de un mundo en continuo intercambio social" (Gergen, 2007, p. 128). Es decir, que la forma en que se nominan los sujetos, determinan las acciones y las formas de relacionamiento. En este sentido, en el ámbito educativo, al referirse a un niño con condición de discapacidad desde el déficit o la carencia, la intervención y las relaciones se orientarán a suplir o mejorar dicha afectación. Si por el contrario, se reconoce que el sujeto posee una condición específica en su desarrollo, pero se nombra desde sus capacidades, estas se convierten en el punto de referencia para un trabajo que tiene como objetivo la potenciación de dichas habilidades.

Teniendo en cuenta las ideas anteriores, el proyecto de investigación resalta la incidencia de los significados construidos socialmente que estructuran el hacer y el pensar de los sujetos de forma tanto personal como colectiva.

Del mismo modo, se retoman algunas ideas de la perspectiva sistémica consistente.

### *Comprensión de la categoría de inclusión*

En el presente proyecto investigativo se parte de que la inclusión educativa

no se trata simplemente de una cuestión de fijación y logro de determinados objetivos y asunto terminado. En la práctica, la labor nunca finaliza. La inclusión debe ser considerada como una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad. Se trata de aprender a convivir con la diferencia y de aprender a aprender de la diferencia. De este modo, la diferencia es un factor más

positivo y un estímulo para el aprendizaje (Ainscow, 2003, p. 31).

Desde esta perspectiva, la inclusión educativa implica reconocer la diversidad en el aula, donde convergen niños con diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, con dinámicas familiares diversas, con características culturales, afectivas, económicas y educativas particulares. El sistema educativo debe tener en cuenta la complejidad expuesta y dar respuesta a dicha particularidad sin dejar de lado los procesos colectivos y colaborativos. Este es uno de los grandes retos que enfrentan las instituciones educativas y los agentes que convergen en ellas.

### *Comprensión de la categoría de discapacidad*

El concepto de discapacidad de la presente investigación se ha retomado de la Clasificación Internacional de Funcionamiento (CIF) (2001), la cual se define como:

un proceso interactivo y evolutivo, pues el funcionamiento de la persona en los diferentes contextos está mediado por la interacción de factores biológicos, contextuales y de salud, es decir, que la presencia de la discapacidad se analiza desde el desenvolvimiento funcional y la actividad de la persona en contextos de participación (p. 215).

La clasificación presenta un avance conceptual, en la medida en que no solo reconoce las características biológicas, sino también aquellas contextuales y relacionales que actúan como barreras o facilitadores en la participación de los sujetos con condición de discapacidad, en los diversos ambientes

y actividades a las cuales tienen el derecho de acceder.

## Metodología

La presente investigación es de carácter cualitativo, ya que se busca estudiar un fenómeno social en un contexto natural y local e interpretar dicho fenómeno o situación problemática de acuerdo con el sentido que adquiere para sus participantes. Así mismo, por ser una investigación de carácter no lineal, permite que cada uno de sus momentos se estructuren y reestructuren constantemente. El estudio se interesa por la comprensión del fenómeno social en el contexto en que se presenta y el análisis de los diversos significados que hay en torno a este. El diseño de la investigación permite una interacción entre sus diferentes componentes, en la medida en que su estructura es definida y flexible, de acuerdo con el ambiente en el que se desarrolla, lo cual potencializa las relaciones con los participantes del estudio (Maxwell, 2005).

En particular, se retoma la investigación narrativa, la cual presenta un gran potencial para este estudio, ya que se busca representar la experiencia vivida. Tal y como lo afirman Bolívar y Domingo (2006):

la investigación narrativa emerge como una potente herramienta, especialmente pertinente para entrar en el mundo de la identidad, de los significados y del saber práctico y de las claves cotidianas presentes en los procesos de interrelación, identificación y reconstrucción personal y cultural (p. 4).

Siguiendo con los aportes de estos autores, la investigación narrativa:

Permite reparar y representar un conjunto de dimensiones relevantes de la experiencia (sentimientos, propósitos, deseos, etcétera), que la investigación formal deja fuera. Pero no solo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad. (Bruner, 1988, citado por Bolívar y Domingo, 2006, p. 10).

Es así como la investigación narrativa da un amplio significado al mundo de la vida a partir de las vivencias y las prácticas de los sujetos mediante el uso del lenguaje. Este proyecto se estructura bajo este tipo de investigación, por el hincapié que se hace en lo personal, lo relacional, la experiencia y el lenguaje, elementos que nos permiten como investigadoras hallar el sentido de unas prácticas particulares, alrededor del proceso de inclusión educativa de niños de la primera infancia con discapacidad, en contextos específicos.

En consecuencia, este enfoque es pertinente en la investigación, ya que permite dar cuenta de las experiencias de los docentes con quienes se realiza el estudio, siendo posible conocer los relatos y las visiones particulares que ellos han construido frente a la inclusión de niños con discapacidad, siendo de gran utilidad en el análisis categorial de las narrativas. Así, en el presente estudio se reconocen las relaciones y las voces de los docentes quienes narran su experiencia.

## Resultados

A partir de los relatos de los docentes tanto del Jardín Infantil Colinas, identificados con la letra "I", como del Instituto de Integración Cultural (IDIC), identificados con la letra "S",



se presenta un acercamiento a la construcción social que han elaborado de las categorías de discapacidad e inclusión educativa. Las cuales se constituyen a partir de sus experiencias en el ámbito profesional y personal y de los conocimientos adquiridos en el ámbito académico, los cuales se ven implícitos en sus relatos y quehacer pedagógico.

### *La discapacidad como una dificultad de los sujetos*

Con el auge de la integración y la inclusión educativa de los niños con discapacidad, esta población se ha ido vinculando con mayor fuerza al aula regular, lo que ha permitido que los docentes conozcan, reconozcan y construyan el significado de la discapacidad, a partir de las relaciones entabladas con ellos.

La mayoría de las narrativas de los docentes del jardín infantil Colinas de la localidad de Rafael Uribe Uribe y los del IDIC, coinciden en que la discapacidad hace referencia a una dificultad notoria del sujeto para vincularse de forma efectiva a su entorno, de acuerdo con una serie de parámetros establecidos socialmente. Como se percibe en los siguientes relatos de los docentes referidos a la discapacidad: "una limitación puede ser física o cognitiva, la cual a veces no permite que el individuo pueda vincularse a la sociedad" (I3); "los niños que tienen discapacidad no pueden estar en todos los espacios en los que están los niños normales por sus limitaciones" (I4); y "a algunos niños con retraso se les dificulta estar en la escuela ya que no pueden participar en todas las actividades que allí se planean" (S3).

Así mismo, la falta de capacidades y facultades, de acuerdo con algunas docentes tanto de educación inicial como de educación for-

mal, ocasiona una falta de armonía entre el sujeto y su entorno, no pudiendo la persona adaptarse ni desempeñarse en los diferentes sistemas (familia, escuela, barrio, comunidad y sociedad), de la forma que se espera.

Según lo expresado por una docente de jardín, la discapacidad es atribuida principalmente a un componente biológico que origina una disfuncionalidad, a nivel de dos o más dimensiones del desarrollo, lo cual ocasiona una dificultad en el aprendizaje: "es una dificultad en el aprendizaje por una condición biológica" (I1). Esta apreciación se sustenta en la formación biologista, desde una perspectiva del neurodesarrollo, en la que están formados la mayoría de los docentes.

Así mismo, diversos relatos refieren que los niños en condición de discapacidad requieren un trato diferente a los demás estudiantes: "estos niños necesitan más amor, paciencia, mayores tiempos para aprender, materiales y profesionales que conozcan de lo que tienen" (S5). La discapacidad, al ser entendida como alteración o falta de una o varias capacidades, ha generado que los docentes actúen y se relacionen de forma diferente con ellos, buscando que se adapten al contexto escolar. Es así como los docentes tratan de suplir las necesidades de estos niños mediante ciertos ajustes en sus acciones.

Como se percibe en este acápite, la gran mayoría de los docentes del Jardín Colinas y del Instituto de Integración Cultural han construido socialmente el significado de la discapacidad en niños de la primera infancia desde la carencia o la falta de capacidades y habilidades originadas por una condición biológica, la cual ocasiona que las personas no puedan realizar ciertas actividades tanto

físicas como intelectuales, lo que requiere de un trato diferencial.

Así mismo, las narrativas de los docentes visibiliza cómo las experiencias con niños en condición de discapacidad ha incidido en su sentir, por ello expresan emociones que se suscitan en la interacción con ellos y sus familias.

### *Sentimientos de miedo asociados a la discapacidad*

Los docentes tanto del Jardín Colinas como del Instituto de Integración Cultural expresan a través de sus relatos lo que sintieron y sienten cuando comparten un mismo escenario y participan de procesos con niños en estas condiciones.

La gran mayoría de los docentes afirmó haber sentido miedo frente a las relaciones con los niños en condición de discapacidad:

“al inicio fue miedo, temor, frente a la condición del niño (agenesia de miembro inferior derecho) al no tener una pierna y además ser vegetariano, el desconocer su condición y el impacto de tener por primera vez un niño tan pequeño y con esos hábitos alimenticios. (15).

Como se evidencia en el relato, hay un miedo ocasionado por el desconocimiento frente a la discapacidad y a las características particulares de desarrollo del niño, sus costumbres familiares y algunos problemas de salud asociados. Así mismo, las docentes refieren que este miedo, al inicio, se origina por la falta de experiencia de trabajo pedagógico con población en condición de discapacidad:

miedo cuando me enfrento a casos en los cuales no he tenido experiencia, me veo en la

necesidad de cuestionar, investigar y orientar mi trabajo, de tal manera que pueda establecer con claridad que espero obtener en ese niño. (16).

Esta falta de experiencia que expresan las docentes con el temor frente a la discapacidad presente en los niños está asociada a la escasa o nula preparación desde el pregrado en relación con la temática: “susto, temor, ante la no preparación para tener un niño con discapacidad, sino niños promedio, no hay preparación en el pregrado” (13); y “no tengo los conocimientos necesarios para trabajar con niños con discapacidad” (12).

Estos relatos a la vez permiten visibilizar un elemento crucial para analizar la inclusión desde un enfoque diferencial, consistente en el término *niños promedio*, el cual homogeniza y busca criterios de clasificación de acuerdo con unas características de desarrollo que determinan y encasillan a los niños, con lo que quienes no cumplen con estos criterios forman parte de las poblaciones vulnerables o con dificultades, entre las que se cuenta la población en condición de discapacidad.

El análisis de estos relatos, permite identificar que los miedos se relacionan con la falta de preparación de los docentes en el pregrado, puesto que no se hace un acercamiento a los conceptos ni a la población. Es la experiencia en el campo laboral la que les va proporcionando herramientas y conocimientos en torno a la discapacidad. Así mismo, el interés por aprender y orientar un buen proceso pedagógico conduce a los docentes a indagar y entablar diálogos con la familia y otros profesionales que contribuyan a resolver sus inquietudes.



En síntesis, trabajar con población en condición de discapacidad, especialmente en la primera infancia, ha generado en los docentes sentimientos asociados al miedo, los cuales las motivan a generar procesos de indagación y relación con otros agentes como los sujetos profesionales y las familias, quienes aportan conocimientos y herramientas importantes para trabajar y potenciar diversos aprendizajes, y contribuyen así a crear varias expectativas en torno a sus posibilidades, gracias al abordaje pedagógico que lideran las maestras y los maestros.

Vale la pena mencionar que estos sentimientos se presentaron de forma más explícita en los relatos de las docentes del Jardín Infantil Colinas. Por su lado, los docentes del Instituto de Integración Cultural hacen mayor referencia a la experiencia en el proceso de inclusión catalogándola como exitosa y como un reto constante.

### *Sentimientos de ternura asociados a la discapacidad*

Otro sentimiento expresado por las docentes es el de la ternura: "me genera ternura, inquietud por ayudarlo y por integrarlo al grupo al que acaba de llegar" (I4). Este sentir hacia los niños en condición de discapacidad se origina principalmente al conocer las historias de vida de ellos y sus familias. Del mismo modo, visibilizar sus logros y sus exigencias de desarrollo genera que las docentes sientan la necesidad de protegerlos y acogerlos.

Dichos sentimientos de protección y las prácticas exitosas narradas por los docentes permiten que paulatinamente se realice una deconstrucción del concepto de discapacidad desde el déficit hacia las potencias, empezando a reconocer un mundo de nuevas

posibilidades a partir del reconocimiento de sus habilidades.

### *La discapacidad desde una visión de las potencias*

A pesar de que la mayoría de los docentes se aproximan a la discapacidad desde el déficit, una docente del Jardín Colinas y otra del Instituto de Integración Cultural comprenden la discapacidad como una condición particular del sujeto en quien se reconocen las habilidades para aprender y compartir con otros, como se muestra en los siguientes relatos: "los niños con discapacidad son personas que aprenden y tienen capacidades y ritmos diferentes de aprender" (I6); y "a partir de mi experiencia estos niños tienen capacidades diferentes como condición particular de su desarrollo" (S4).

Vale la pena resaltar los relatos de estas dos docentes que se posicionan desde una perspectiva de las capacidades y no del déficit, en los cuales reconocen que la discapacidad implica anteponer el reconocimiento de lo que se posee a las carencias, permitiendo así identificar ritmos de aprendizaje diferenciales, flexibilidad en tiempos y espacios, pero sobre todo potenciar las habilidades de los sujetos.

Estas dos narrativas presentan una mirada de un sujeto relacional, que no se basa en un diagnóstico sino en las capacidades, permitiéndoles a las docentes identificar las potencias de los niños, y trabajar y relacionarse con ellos desde este posicionamiento. Esta comprensión permite descubrir en los niños, desde sus primeros años, formas particulares tanto de aprender como de ver, oír, comunicarse, desplazarse y relacionarse.

En los escenarios donde socializan y se relacionan los niños con discapacidad especialmente en el ámbito educativo se consolidan unos cambios en el hacer y sentir de los docentes.

### *Transformaciones en las prácticas profesionales y personales de los docentes*

Además de los sentimientos mencionados, el trabajo diario con los niños con discapacidad ha generado en las maestras vínculos y transformaciones, principalmente en su labor pedagógica, en relación a una mayor comprensión acerca de los niños y a la adquisición de conocimientos sobre las discapacidades, como se presenta en el relato de una docente del jardín: “en el trabajo diario como docente, he aprendido del proceso de la niña y he ido adquiriendo conocimientos acerca de la discapacidad” (I3).

Así mismo, se ha fortalecido la capacidad de algunos docentes para indagar sobre herramientas que potencien el desarrollo de los niños en condición de discapacidad e implementar diversas estrategias pedagógicas en pro de fortalecer este proceso: “te obliga como docente a investigar para participar en su desarrollo y brindarle varias oportunidades de desarrollo” (I2).

Del mismo modo, relacionarse desde el afecto con niños en condición de discapacidad les ha permitido a algunas docentes reafirmar su vocación y su interés por trabajar con y por la niñez con discapacidad, tal y como lo manifiesta una docente: “Ángel me enseñó que mi interés por lo que estudié no se ha perdido, recibí de él su cariño y aceptación de lo que se le dice” (I4).

En el ámbito relacional se generan lazos de afecto y cariño entre docentes y estudiantes, que permiten ver las potencias en los niños con discapacidad y visibilizar en la interacción un proceso de acompañamiento y de formación mutua: “en mi trabajo con los niños con discapacidad descubrí el amor hacia ellos, el acompañarlos en su proceso” (I1).

Las docentes coinciden en afirmar que la relación con niños en condición de discapacidad les ha generado transformaciones tanto en lo personal y relacional, descubriendo en ellas sentimientos de amor y cariño, como en lo profesional, ampliando sus conocimientos acerca de la discapacidad y de estrategias pedagógicas acordes con particularidades en el desarrollo de los niños.

En concordancia con las docentes del Jardín Colinas, los docentes de educación formal del Instituto Cultural, afirman que tener en su aula estudiantes en condición de discapacidad ha significado un gran reto que les ha permitido ampliar sus conocimientos acerca del niño y de la condición de discapacidad. En palabras de una docente: “mi experiencia ha sido muy enriquecedora y a la vez fue un reto, ya que en casos particulares he aprendido a conocerlos y, por medio de ellos, conocer sobre la discapacidad” (S2).

### *La inclusión educativa de niños con discapacidad al aula regular*

El reto de vincular niños en condición de discapacidad en las aulas requiere de los procesos de inclusión educativa. Los docentes del Colegio IDIC que lideran estos procesos relatan que la práctica inclusiva “es la oportunidad que se debe brindar a los niños de pertenecer a una institución educativa para potenciar sus habilidades y destrezas según



su nivel de discapacidad" (S1); "es la aceptación de niños con alguna discapacidad en un aula regular" (S2); implica "abrir puertas del aula regular para el avance de procesos en condición de discapacidad" (S4); y "es involucrar a los niños en el proceso educativo, de una forma equitativa, respondiendo a sus derechos como niños que son" (I6).

En las narrativas anteriores se muestra que todos los niños tienen el derecho a la educación y a la participación en otros contextos adicionales a la escuela donde se potencien sus habilidades. Por otro lado, estos relatos están situados en el nuevo modelo educativo formal que busca aceptar la diferencia y trabajar de manera colaborativa por el desarrollo integral de la infancia.

Siguiendo esta línea, el relato de una docente del Jardín Colinas se aproxima a las narrativas expuestas anteriormente por los docentes del colegio. Este relato está enmarcado en la educación para todos, como un derecho de los niños con discapacidad a formarse en contextos de educativos con sus pares, como se muestra a continuación: "es involucrar a los niños con discapacidad al aula regular o jardines trabajando con ellos sin importar la discapacidad que tengan" (I5).

### *La inclusión como un proceso de socialización*

Los relatos de maestras y maestros convergen en considerar la inclusión de esta población como el proceso de su vinculación al aula regular, de tal forma que compartan con otros niños espacios y actividades, con el propósito de mejorar sus procesos de desarrollo. Algunas docentes de jardín hacen mayor énfasis en estos procesos de socialización: "es vincular sin tener en cuenta la discapacidad para

que ellos socialicen, compartan y aprendan de los otros sin exclusión. Hay más conciencia sobre el proceso, no verlos como los diferentes" (I2); y "vincular de forma adecuada con niños de su misma edad, ya que estando con sus pares su aprendizaje es más significativo" (I1).

Las docentes del jardín resaltan en sus relatos la necesidad de generar espacios y actividades que contribuyan al intercambio y socialización de los niños con discapacidad y sus pares. En la investigación se encuentra que los docentes del IDIC no relatan acciones encaminadas al fortalecimiento de espacios de interacción, propendiendo por actividades enfocadas al aprendizaje de competencias académicas tal y como lo confirman los siguientes relatos referidos al tipo de procesos desarrollados con niños en condición de discapacidad: "guías, vocabulario por medio de *flash card* y contextualización de los temas" (S6); "el énfasis en los temas por medio de títeres, láminas de colores, audio, utilización de sellos y diversos materiales" (S2); "es la oportunidad que se debe brindar a los niños de pertenecer a una institución educativa para potenciar sus habilidades y destrezas según su nivel de discapacidad" (S1).

### *La diversidad en el aula*

Un aspecto importante que resalta una docente del IDIC hace referencia a la diversidad en el aula donde no solo convergen niños con discapacidad, sino estudiantes con otras características culturales, sociales y de procesos de desarrollo: "estar pendiente de la convivencia y respeto con cada uno de mis estudiantes, pues tengo negros, de otras regiones y con dificultades motrices" (S5).

Por ende, la inclusión, a partir de este tipo de relatos, significa vincular a los niños sin que un determinado modo de discapacidad o de características sociales y culturales, sean un factor de exclusión. En este sentido, se reconoce el aula desde una perspectiva de diversidad y desde un paradigma de derechos, de tal forma que la inclusión educativa responde a un derecho que tienen todos los niños.

### *Experiencias significativas en los procesos de inclusión*

Las narrativas mencionadas, de maestros de ambas instituciones, se relacionan con las experiencias significativas relatadas referidas al proceso de inclusión educativa, tanto por los avances alcanzados por los sujetos con discapacidad como por el impacto positivo generado en sus compañeros y en la comunidad educativa, en la que hay un reconocimiento de la diversidad y se han entablado lazos afectivos con los niños con discapacidad. Así mismo, las docentes coinciden en que el trabajo con estudiantes en condición de discapacidad implica entrega, dedicación y concientización, procesos que están permeados por alegría y amor, como se plasman en los siguientes relatos: “es impactante por ejemplo en el caso de Ángel, los niños preguntan, uno de ellos en una ocasión se paró y dijo: ‘y le voy a pedir a Dios que me regale una pierna para regalársela a Ángel’” (I5); “mi experiencia ha sido de entrega total, humana, involucrada en el proyecto de inclusión con la satisfacción de realizar un trabajo armónico, alegre y de mucha entrega” (I1); “ha sido un reto porque no sabíamos qué metodologías usar ni cómo iniciar el trabajo con S. Luego del tiempo se convirtió en una labor con grandes satisfacciones” (S1).

Mi experiencia ha sido muy enriquecedora y a la vez fue un reto ya que en casos particulares he aprendido a conocerlos y por medio ellos conocer sobre la discapacidad. Podemos decir que son niños normales que se demoran un poco en adquirir un conocimiento. (S4).

A partir de los relatos anteriores, se corroboró que las experiencias de inclusión de los docentes han permitido la transformación paulatina del concepto de inclusión y discapacidad. Así mismo se resalta la importancia tanto de los apoyos como de las estrategias pedagógicas que se implementan de forma permanente en el aula o nivel para que dichos procesos sean pertinentes y exitosos.

### *Estrategias y apoyo en procesos inclusivos*

La atención oportuna a los niños en condición de discapacidad, de acuerdo con las narrativas de las docentes, requiere de una serie de adaptaciones a los espacios, ajustes a la planeación, construcción y adecuación de material y flexibilidad en tiempos y objetivos. En palabras de los maestros: “se integran a todas las actividades y la planeación pedagógica que abarca todas las actividades se realiza con todo el grupo” (I4); “se hace la planeación acorde a las estrategias dadas por los profesionales quienes nos asesoran y acompañan, así mismo mantener una comunicación constante con la familia” (I3).

Adicionalmente, se resalta la importancia de realizar un trabajo colaborativo que vincule a los mismos niños, los docentes, las familias y otros profesionales, de tal forma que se generen espacios para socializar y compartir estrategias en pro de fortalecer la labor docente y el proceso de los estudiantes.



Se resaltan también las estrategias de las docentes de jardín que se encaminan a fortalecer procesos de socialización y participación, mientras que las acciones pedagógicas de los docentes del IDIC se centran en alcanzar logros y competencias propias de las áreas curriculares.

Así mismo a partir de los relatos de los docentes se ve la relevancia tanto de los apoyos humanos y el material que se requieren para lograr procesos de inclusión educativa exitosos. Los docentes convergen en la importancia de los aportes que dan los profesionales de la salud y del área pedagógica, quienes contribuyen con sus conocimientos a apoyar las acciones que realizan los docentes y a orientar a las familias en pro de mejorar las habilidades de los niños en cada una de sus dimensiones de desarrollo. En este sentido, el papel de los equipos interdisciplinarios fortalece el proceso de inclusión permitiéndoles a los docentes resolver dudas y conocer e implementar otras estrategias que fortalecen su quehacer pedagógico generándoles mayor seguridad y confianza.

Además, se resalta la participación de la familia, como un elemento facilitador en los procesos de aprendizaje y desarrollo de la infancia. Así lo manifiestan los docentes de ambas instituciones: "el apoyo por parte de la familia y la comunidad educativa es constante y dedicado en cada uno de los aspectos del proceso de aprendizaje. Existe una conexión excelente y de buenos resultados" (S6); y "son comprometidos y dispuestos a apoyar todos los procesos" (S1).

Así mismo, en algunos relatos, las docentes del Jardín Colinas identifican en las familias de los niños con discapacidad y de sus

compañeros, actitudes de sobreprotección, predisposición o rechazo que dificultan notablemente la permanencia y el logro de las metas establecidas por las instituciones en cuanto a la atención integral en la primera infancia: "las familias le imponen sus decisiones a los niños, los sobreprotegen y obstaculizan la independencia que ellos pueden lograr" (I1).

Hay familias que dicen por qué reciben niños bobos y tarados en el jardín. La familia de la niña que tengo en mi nivel el apoyo fue poco, nulo, con una actitud de mal genio, están muy predisuestos. Casi no la traen al jardín. (I5).

En síntesis, hay puntos de encuentro en las narrativas de los docentes del colegio y el jardín. Estos escenarios educativos permiten, a través de la voz de los docentes, compartir las experiencias acerca de los tipos de apoyo que han vivenciado desde el saber propio y el interés personal con respecto a la experiencia de inclusión. Notablemente, cada escenario tiene una realidad inclusiva que contempla varios elementos pedagógicos, profesionales y actitudinales, que hacen que cada docente exprese una narración diferente. Todos convergen en vislumbrar diferentes tipos de apoyo en el proceso de inclusión como un elemento potenciador y transformador de las prácticas del aula y de la institución (colegio/jardín).

### **Diálogo entre los hallazgos investigativos y el marco de comprensión de las categorías**

A continuación se presentan los elementos que convergen y divergen en relación con los resultados de la investigación, los supuestos teóricos referidos en el marco conceptual y

los hallazgos de investigaciones desarrolladas en el país en torno a las temáticas de discapacidad e inclusión educativa en la primera infancia.

Uno de los hallazgos de la investigación desarrollada con los docentes del Jardín Colinas y del IDIC hace referencia a la concepción de la discapacidad desde una perspectiva de la carencia o la dificultad para desenvolverse en la sociedad, de acuerdo con una serie de parámetros establecidos desde la normalidad o la regularidad. Dicho resultado se relaciona con lo planteado tanto por Gergen (2007), acerca del vocabulario del déficit el cual se instaure como un arma para considerar a algunos individuos como inferiores, como por Rosato y Angelino (2009), quienes afirman que la normalidad posee una tendencia hacia la homogeneidad e implica un criterio de demarcación, selección, separación y reconocimiento de la discapacidad.

Así mismo, la discapacidad es considerada por los docentes como una dificultad atribuible al sujeto, la cual se mide desde parámetros de desarrollo acordes con la edad. En términos de maestros, lo que no se adecua a dichos procesos de desarrollo se considera una alteración o discapacidad. Este resultado de la investigación se articula con lo planteado por Ferreira y Rodríguez (2006), quienes afirman que la discapacidad va ligada culturalmente al concepto de norma y, al no cumplir con dichos parámetros, se considera que la persona que la padece sufre una insuficiencia.

En la investigación se evidenció que el abordaje educativo con niños en situación de discapacidad en la primera infancia, se convierte en un gran reto para las institucio-

nes y el personal que labora allí; ya que esta condición se concibe como una afectación de origen biológico, que no les permite a los niños adquirir los aprendizajes y desarrollos acordes con su edad.

Dicho hallazgo investigativo coincide con lo denominado por De Lucas, Zapata, Martínez, Pichardo, Arnau y Feito (2009) como *reducionismo biológico*, postura según la cual los sujetos, de acuerdo con su edad, deben desarrollar una serie de procesos y funciones específicas. Según estos autores, si el sujeto no adquiere dichas funciones, posee una alteración en alguna de sus estructuras biológicas, lo cual afecta su desempeño o funcionamiento en actividades tanto cotidianas como académicas. Desde esta perspectiva, no se atribuye una real importancia a factores emocionales, culturales, socioafectivos, económicos, entre otros, que inciden en la configuración de una condición de discapacidad.

Otro resultado de la investigación se relaciona con el lenguaje que emplean los docentes para referirse al niño con discapacidad, consistente en un diagnóstico médico; es decir, haciendo énfasis en la carencia e invisibilizando las potencias de los estudiantes en términos de habilidades y desarrollo. Esto ha implicado que los niños del jardín y la institución educativa sean conocidos y reconocidos desde la discapacidad (sordo, ciego, paralítico, retrasado, entre otras) y no desde sus habilidades y su condición de ser niño.

Este resultado tiene un punto de encuentro con la mirada metateórica de Gergen (2007), quien expone que el uso de los lenguajes deficitarios centrados en la carencia para referirse a los sujetos, conlleva a que sean reconocidos como individuos que carecen facultades



y habilidades para relacionarse y desempeñarse en la sociedad.

En la investigación se evidenció que tanto en el ámbito tanto de los jardines como del instituto de integración, se han apropiado una serie de parámetros que permiten detectar signos de alerta en el proceso de desarrollo de los niños. Cuando se detecta alguna dificultad, esta es atribuida al sujeto y se mantiene una connotación intrapsíquica sin contemplar los factores externos que inciden en una condición de discapacidad y que pueden estar manteniendo o agravando la situación del sujeto. Este planteamiento coincide con lo mencionado por autores como Gergen (2007), Ferreira y Rodríguez (2006), quienes postulan que cuando se habla desde la insuficiencia, esta se atribuye a una condición propia del sujeto sin tener en cuenta factores relacionales ni culturales.

Dicho hallazgo concuerda de igual manera con los planteamientos de la Organización Mundial de la Salud (OMS) en la Clasificación Internacional de Funcionamiento, Discapacidad y Salud (CIF, 2001), la cual, a pesar de contener un fuerte énfasis desde lo biológico, ha reconocido la importancia de factores de carácter contextual que dificultan o facilitan la participación de los sujetos con discapacidad en los ambientes en los cuales están inmersos.

Adicionalmente, los hallazgos de la investigación se conectan con los supuestos de Gergen (2007) y Ferreira y Rodríguez (2006), quienes enfatizan en que los significados se construyen y adquieren sentido socialmente gracias a procesos relacionales y culturales. De esta manera, los docentes han construido un sentido frente a la discapacidad desde el

déficit, a partir de la interacción y las experiencias con niños con discapacidad y sus familias, a su formación académica, a los espacios formativos y de acompañamiento de otros profesionales del campo educativo y de la salud, y a las configuraciones sociales y culturales de la discapacidad frente a lo que se considera un desarrollo normal. En este sentido, la construcción social de la discapacidad se da en un marco relacional complejo que crea y mantiene miradas particulares sobre los sujetos en esta condición.

Otro hallazgo significativo en la investigación y que coincide con los resultados de la investigación de Bernal (2007), es el referido a que la vinculación de niños con discapacidad en el sistema educativo, ha generado en los docentes sentimientos de miedo y temor ocasionados por el desconocimiento frente a la discapacidad y a cómo orientar procesos de enseñanza/aprendizaje de forma efectiva. Un factor adicional que se halló en la investigación sintetizada en el presente artículo, se refiere a la falta de preparación desde el pregrado en la atención educativa de sujetos en condición de discapacidad.

De acuerdo con White y Epston (1993), el relato que prevalece al asignar significados a los sucesos vividos determinará, en gran medida, la naturaleza de las acciones. Similar a lo anterior, el que el relato que prevalezca en los docentes partícipes de la investigación frente a la discapacidad se base en una mirada desde la carencia, la dificultad y el diagnóstico, ha marcado sus acciones en el aula; en la medida en que ellos buscan apoyos y estrategias encaminadas a superar las dificultades percibidas como constitutivas de los niños.

En la investigación se evidenció la dificultad mas no la imposibilidad para hallar relatos alternativos frente a los niños en condición de discapacidad; es decir, narrativas que resaltarán las habilidades y las capacidades de estos sujetos. Esta construcción desde las potencias va emergiendo poco a poco en los discursos de los docentes cuando narran los avances y los logros de los niños con discapacidad gracias a los procesos de inclusión. Este hallazgo se relaciona con los planteamientos White y Epston (1993), quienes afirman que los relatos alternativos surgen en oposición a los relatos dominantes, permiten desafiar prácticas de origen cultural, reflejan las virtudes, habilidades y aspiraciones y desarrollan una visión alternativa tanto del problema como de la vida.

Así mismo, la presente investigación coincide con los planteamientos de Gergen (2007), en la medida en que se generan transformaciones en los sujetos y en las relaciones, al hablar desde un lenguaje apreciativo y que incluya las potencias individuales y relacionales. Los docentes en sus narrativas coinciden en que en el trabajo y en la relación con niños en condición de discapacidad, se han generado cambios en ellos a nivel personal y profesional en la medida en que han adquirido mayores conocimientos frente a la discapacidad, se ha incentivado su capacidad de investigación e indagación y se ha visibilizado lo que significa hablar y actuar desde un enfoque diferencial.

Además de la relevancia de la mirada apreciativa frente a la discapacidad, otro hallazgo investigativo hace referencia a que tanto la discapacidad como los procesos de inclusión se están empezando a tomar como un asunto de todos; es decir, se resalta la importan-

cia del rol que desempeñan las familias, los niños, los docentes, los directivos docentes y las entidades, ya que su acción apoya u obstaculiza dicho proceso. Este resultado coincide con los planteamientos de Arnaiz (2001), Echeita (2007), Ferreira y Rodríguez (2006) y Toboso y Arnau (2008), quienes mencionan que la atención a la población con discapacidad es un asunto y responsabilidad de carácter social.

Continuando con esta línea de resultados, se encontró que las narrativas de los docentes acerca de la inclusión educativa se comprenden desde un proceso relacional que emerge en el contexto educativo y familiar, en el que influyen otros contextos y agentes relacionales. Este resultado es similar a la propuesta de Bronfenbrenner (1987), quien enfatiza en la importancia de la comunicación entre los distintos entornos y la necesidad de trabajar de manera colaborativa con otros sistemas por el desarrollo integral de los niños.

Además, en la investigación se identificó que los docentes conciben el proceso de inclusión de la primera infancia como la interacción de varios elementos, entre los cuales reconocen valores, políticas y prácticas que apoyan el derecho de cada niño y su familia a participar en una amplia variedad de actividades y contextos. Este resultado converge con los planteamientos del modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987), al situar los distintos subsistemas (niño, niña, familia, jardín, colegio) y otros contextos relacionales (barrio, comunidad, parque), como sistemas dinámicos que se complementan y se significan a través de la interacción en macrocontextos permeados por creencias, valores, normatividad, cultura y otros elementos de la sociedad.



Así mismo, la presente investigación coincide con la propuesta teórica de Bronfenbrenner (1987), al reconocer la inclusión educativa desde una postura sistémica donde los distintos subsistemas participantes, contribuyen a potencializar este proceso. A través de las narrativas de los docentes, fue posible reconocer la necesidad del trabajo mancomunado entre distintos sistemas para lograr el éxito de la inclusión.

Otro de los hallazgos que se evidencian es el de definir la inclusión como la heterogeneidad del aula, donde no solo se vinculan niños en condición de discapacidad, sino con otras particularidades en cuanto a lugar de procedencia, raza, ritmos y estilos de aprendizaje, entre otros. Esto se articula con lo propuesto por Arnaiz (2000) quien plantea que la inclusión no es solo la vinculación de niños con discapacidad, sino que implica atender la diversidad del aula.

También se encontró que los docentes enfocan sus estrategias en favorecer procesos de socialización y participación. Por ello recurren a herramientas como: aprendizaje cooperativo; amigo tutor, donde un compañero o compañera apoya el proceso del niño o niña en condición de discapacidad; asambleas y adaptaciones de actividades, y material para promover la participación de los niños con discapacidad de acuerdo con su proceso. Este hallazgo se relaciona con los planteamientos de Padilla (2011) quien afirma que la inclusión educativa exige que los alumnos se sientan miembros valorados y con participación real en la vida social. Este objetivo lo han logrado los docentes gracias a los espacios y acciones implementadas, donde se afianzan los vínculos y el reconocimiento del otro en su diferencia.

Se identificó que, sobre todo, en el jardín se hace un fuerte énfasis en los procesos de socialización, mediante estrategias pedagógicas como los rincones, los proyectos, la investigación del medio, los talleres y el juego; mientras que los docentes del IDIC refieren emplear estrategias y materiales encaminadas hacia la obtención de los logros establecidos en las diferentes áreas. La importancia que se le atribuye en la presente investigación a las estrategias pedagógicas para la atención educativa oportuna de niños en condición de discapacidad, se relaciona con los planteamientos de Gimeno y Pérez (1992), quienes afirman que la diversificación en las estrategias pedagógicas representa una forma diferente de relacionarse con el contenido y el aprovechamiento de los materiales, lo cual contribuye a que el aprendizaje y los procesos sean significativos.

Por último, se encontró que en ambas instituciones se atribuye relevancia a la presencia de los apoyos en la inclusión de los niños. Los docentes comprenden los apoyos como elementos facilitadores presentes en los procesos colaborativos entre instituciones, familias, profesionales y otros agentes involucrados en las actividades de los centros educativos. Este resultado se articula con la propuesta de Verdugo y Jenaro (2002) quien argumenta que todo tipo de apoyo es considerado como un recurso o estrategia que busca promover la educación, el desarrollo, el interés y el bienestar personal de las personas que lo reciben.

### **A manera de conclusión**

La investigación permite mostrar las construcciones sociales de las que han participado los docentes, en torno a la discapacidad y la

inclusión educativa de niños en la primera infancia; reconociendo que la atención a la diversidad, y en especial, a la población en condición de discapacidad, es sin duda uno de los desafíos más importantes que enfrentan actualmente las instituciones educativas. Por ende, es fundamental que los maestros tengan la oportunidad de narrar y socializar su experiencia mediante relatos dominantes, basados en la mirada deficitaria acerca sus estudiantes, y la participación de la construcción de relatos alternativos, en los que se visibilizan las potencias individuales y relacionales de los niños, que están incidiendo en su práctica profesional y personal.

En el presente estudio se concluye que la categoría de discapacidad se encuentra enmarcada en un discurso deficitario que se presenta como relato dominante acerca de los niños en condición de discapacidad, la carencia de capacidades para participar en relación con los demás estudiantes. La discapacidad como constructo social se ha consolidado a partir de la formación de los docentes desde una perspectiva del desarrollo y desde un enfoque biologicista, el cual determina qué procesos debe realizar un niño de acuerdo con su edad, obviando factores de carácter sociocultural y afectivo que inciden significativamente en el proceso formativo y relacional de estos sujetos.

Por ende, la etiquetación que se está empleando para referirse a los niños en condición de discapacidad hace que se instaure una marca personal desde el déficit, la cual muy posiblemente perdurará a lo largo de su vida y conllevará a que estos niños sean reconocidos en los contextos en los que participan como sujetos inferiores a los parámetros de desarrollo establecidos socialmente.

Un aspecto emergente que se resalta en la investigación a partir de algunos pocos relatos, es una visión de la discapacidad no desde la dificultad sino desde las potencias, reconociendo las capacidades que poseen los niños, y orientando desde allí el trabajo pedagógico. Este es precisamente uno de los principales retos que propone la inclusión educativa, lo cual implica para los docentes: participar de interacciones en las que la diferencia se perciba como legítima; fortalecer procesos de indagación e investigación; poner en escena conocimientos aprendidos tanto en el pregrado como en el trabajo cotidiano; deconstruir y reconstruir nuevos significados frente a la discapacidad y la inclusión; y generar redes, entablar diálogos y promover comunicación efectiva con otros sistemas, en particular con las familias, para realizar un trabajo cooperativo en pro de los niños.

A partir de la investigación y de la posibilidad de narrar su experiencia, los docentes reafirman que vincular niños en condición de discapacidad ha transformado sus prácticas pedagógicas, su sentir frente a la diversidad y sus relaciones con los niños, proponiéndoles como reto hallar apoyos desde distintos sistemas relacionales como la familia, los directivos, los niños y la comunidad, con miras a garantizar una atención educativa de calidad y que aporte a los procesos de inclusión.

Por último, vale la pena señalar que la presente investigación abre la posibilidad de desarrollar otras investigaciones desde un enfoque narrativo, donde se incluyan otros contextos y agentes como familias, directivos, profesionales de apoyo y comunidad, quienes inciden significativamente en la inclusión educativa de niños en condición de discapacidad.



## Referencias bibliográficas

- Arnaiz, P. (2000). Educar en y para la diversidad. Murcia: Consejería de Educación y Universidades. Recuperado de: <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/EDUCACION-ESPECIAL/EDUCAR%20EN%20Y%20PARA%20LA%20DIVERSIDAD.pdf>
- Ainscow, M. (2003). Desarrollo de sistemas educativos Inclusivos. San Sebastián Recuperado [http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6565/mel\\_ainscow.pdf](http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6565/mel_ainscow.pdf).
- Bernal, C. (2007). Revisión del estado de la práctica de los procesos de inclusión educativa de los estudiantes con Síndrome de Down en Colombia. Universidad Nacional, Bogotá.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy. Recuperado de: [http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1\\_hm.htm](http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1_hm.htm)
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000) Index for inclusión .Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Bronfenbrenner, U. (1987). Ecología del desarrollo humano. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Bruner, J (1986). Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. Gedisa, Barcelona.
- Bruner, J. (1992). Actos de significado. Alianza, Madrid.
- De Lucas, Zapata, Martínez, Pichardo, Arnau & Feito. (2009). Reflexiones sobre la diversidad(es). Recuperado de: [http://www.fuhem.es/media/cdv/file/biblioteca/Dossier/Dossier\\_Reflexion\\_sobre\\_diversidad\(es\).pdf](http://www.fuhem.es/media/cdv/file/biblioteca/Dossier/Dossier_Reflexion_sobre_diversidad(es).pdf).
- Domingo y Bolívar. (2006). La investigación biográfico-narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. Fórum: qualitative Social Research Vol 7 (4). Recuperado de: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/161/357>
- Echeita, G. (2005). Perspectivas y dimensiones críticas en las políticas de atención a la diversidad. *Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 44, 7-16.
- Echeita, G. (2007). Educación para la Inclusión o Educación sin Exclusiones. Edit. Madrid Narcea S.A. Recuperado de: <http://books.google.com.co/books?id=iim2Ug7GGV8C&printsec=frontcover&dq=educaci%C3%B3n+para+la+inclusi%C3%B3n+o+educaci%C3%B3n+sin+exclusiones&hl=es&sa=X&ei=h0xqT-CfM42UtwftsvSBCQ&ved=0CDMQ6AEwAA#v=onepage&q=educaci%C3%B3n%20para%20la%20inclusi%C3%B3n%20o%20educaci%C3%B3n%20sin%20exclusiones&f=false>
- Ferreira, y Rodríguez, (enero, 2006) Sociología de la discapacidad: una propuesta teórica crítica. Revista Nómadas. Universidad Complutense de Madrid. N° 13.
- Gergen, K. (2007). *Construccionismo social, aportes para el debate y la práctica*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Gimeno, S. & Pérez (1992). Comprender y transformar la enseñanza. Ediciones Morata. Recuperado de <http://terras.edu.ar/jornadas/17/biblio/17GIMENO-SACRISTAN-Cap-3-Jose-PEREZ-GOMEZ-Angel-.pdf>
- Maxwell, J. (2005). *Diseño de investigación cualitativa: un enfoque cualitativo*. Editorial Corwin Press Inc. California.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2001). Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF). Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Secretaría de Estado de Servicios Socia-

les, Familia y Discapacidad, Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO).

Padilla, A. (diciembre, 2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. Revista Colombiana de Psiquiatría. Vol. 40 pág 670-699 Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80622345006>

Rosato y Angelino. (2009). Discapacidad e Ideología de la discapacidad. Primera edición. Buenos Aires: Centro de publicaciones educativas y material didáctico. Recuperado de: [http://books.google.com.co/books/about/Discapacidad\\_e\\_ideolog%C3%ADa\\_de\\_la\\_normalid.html?id=ZiH87D45\\_iQC&redir\\_esc=y](http://books.google.com.co/books/about/Discapacidad_e_ideolog%C3%ADa_de_la_normalid.html?id=ZiH87D45_iQC&redir_esc=y)

Secretaría Distrital de Integración Social (2012). *Procesos de Apoyo a la Inclusión de Niños y Niñas con Discapacidad en los Jardines Infantiles de Bogotá*. Bogotá.

Toboso, M y Arnau, M<sup>a</sup> (2008). La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen. Revista Iberoamericana de Filosofía, política y humanidades, ISSN 2340-2199, N° 20, págs.. 64-94. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2663115>.

Verdugo, M.A. (2006). Implicaciones de la Convención de la ONU en la educación de los alumnos con discapacidad. Recuperado de: <http://www.educacion.gob.es/revista-cee/pdf/n18-verdugo-alonso.pdf>

Verdugo, M. & Jenaro, C. (2002). Asociación Americana de Retraso Mental (AARM). Retraso Mental: Definición, Clasificación y sistemas de Apoyo. Décima educación.

White & Epston (1993). Medios Narrativos para fines Terapéuticos. Recuperado en: <http://mmhaler.files.wordpress.com/2010/06/medios-narrativos-para-fines-terapeuticos2.pdf>