

INVESTIGACIÓN ORIGINAL

DOI: <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v63n3sup.49330>

Percepción de competencia para orientar estudiantes escolares con discapacidad y problemas emocionales

*The competence perception to orient school students with disabilities and emotional problems*Andrea Carolina Padilla-Muñoz¹ • Carlos Gómez-Restrepo² • María Paulina Ramírez³

Recibido: 25/02/2015 Aceptado: 15/04/2015

¹ Universidad del Rosario - Facultad de Jurisprudencia - Grupo de Investigación en Derechos Humanos - Bogotá, D.C. - Colombia.² Pontificia Universidad Javeriana - Facultad de Medicina - Departamento de Epidemiología Clínica y Bioestadística - Psiquiatría de Enlace - Hospital Universitario San Ignacio - Bogotá, D.C. - Colombia.³ Pontificia Universidad Javeriana - Facultad de Medicina - Departamento de Psiquiatría y Salud Mental - Bogotá, D.C. - Colombia.

Correspondencia: Andrea Carolina Padilla-Muñoz. Grupo de Investigación en Derechos Humanos. Facultad de Jurisprudencia, Universidad del Rosario. Avenida Jiménez No 8-49 Piso 2. Bogotá, D.C. Colombia. Teléfono: +57 1 2970200, extensión: 4246. Correo electrónico: Andrea.padilla@urosario.edu.co

[| Resumen |](#)

Antecedentes. Los orientadores escolares tienen como labor ayudar al manejo e inclusión de escolares con discapacidad, sin embargo no se conoce la percepción que ellos tienen de sus competencias para realizar dicha tarea.

Objetivo. Evaluar la percepción de los orientadores escolares acerca de su competencia para orientar a escolares con diferentes tipos de discapacidad.

Materiales y métodos. Estudio de tipo observacional descriptivo de corte transversal realizado sobre una población de 235 orientadores de Cundinamarca y Boyacá, que representan toda la población de orientadores, a los que se les aplicó un cuestionario con cinco afirmaciones tipo Likert acerca de su capacidad para atender escolares con discapacidad física, sensorial, mental y cognitiva y problemas emocionales.

Resultados. Se describen las características de los orientadores teniendo en cuenta género, edad y profesión, así como el número de escolares con discapacidad que estudian en las instituciones. El 41% describe no estar preparado para orientar niños y niñas con discapacidad física, el 37.7% para orientar niños con discapacidad sensorial, el 65.3% para orientar escolares con discapacidad mental, el 67.7% para orientar estudiantes con discapacidad cognitiva y solamente el 9.9% no se siente preparado para manejar problemas emocionales.

Conclusiones. Los orientadores escolares perciben tener escasa preparación para orientar estudiantes con diferente tipo de discapacidad, lo cual podría limitar la adecuada inclusión escolar.

Palabras clave: Educación; Salud mental; Niño; Adolescente; Estudiantes (DeCS).

.....
Padilla-Muñoz AC, Gómez-Restrepo C, Ramírez MP. Percepción de competencia para orientar estudiantes escolares con discapacidad y problemas emocionales. Rev. Fac. Med. 2015;63:S93-100. Spanish. doi: <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v63n3sup.49330>.

Summary

Background. Within their work school counselors have to deal with the educative inclusion of students with disabilities, nevertheless, their perception of their competences is unknown in order to perform this task.

Objective. To evaluate the perception of school counselors regarding their competence to guide students with different types of disabilities.

Materials and Methods. This is an observational descriptive study with a transversal type, applied in a population of 235 counselors from Cundinamarca and Boyacá, representing the

total counselors population. They were asked a questionnaire presenting five Likert methodology statements, regarding their own capacity to interact with students with physical, sensorial, mental and cognitive disabilities, and emotional problems.

Results. Counselors' characteristics are described taking into account criteria like gender, age, career and the number of students with disabilities that are studying in the institutions they work for. 41 % of the counselors state they are not prepared to orientate children and adolescents with physical disabilities, whereas 37.7 % state they are no prepared to orientate children with sensorial disabilities, 65.3% to orientate students with any mental disability, and 67.7% affirm they are not prepared to orientate students with any cognitive disability and just 9.9 % have difficulties to deal with emotional problems.

Conclusions. School counselors realized having a low preparation to orientate students with different disabilities, which could restrain an adequate educational inclusion.

Keywords: Disability; Education; Mental health; Children; Adolescent; Students; Schools (MeSH).

.....
Padilla-Muñoz AC, Gómez-Restrepo C, Ramírez MP. [The competence perception to orient school students with disabilities and emotional problems]. Rev. Fac. Med. 2015;63:S93-100. Spanish. doi: <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v63n3sup.49330>.

Introducción

Desde hace más de dos décadas se ha intentado implementar en Colombia un sistema educativo que propicie el acceso de todos a la educación, sin ningún tipo de exclusión. En la Constitución de 1991 se reconoce la diversidad de nuestro país y se define la educación como un derecho y un servicio público con función social (1,2); en la protección a aquellas personas que no gocen de igualdad de oportunidades se propenderá por acciones que favorezcan a los colectivos discriminados (3,4). Con la Ley 115 de 1994 se establecen las normas que dan forma al marco jurídico de la inclusión educativa, que fija la obligatoriedad de garantizar a las poblaciones diversas y en situación de vulnerabilidad el derecho a educarse (5). La política parte de la premisa según la cual todos pueden aprender, siempre y cuando su entorno educativo ofrezca la oportunidad y las condiciones necesarias para su aprendizaje.

Para el caso de la población con discapacidad y capacidades excepcionales, se expiden la Resolución 2565 de 2003 (6) y el Decreto 366 de 2009 (7). Se busca con ello garantizar una

educación pertinente a los estudiantes que presentan múltiples discapacidades, tales como cognitiva, motora o limitaciones auditivas y visuales. En el ámbito internacional, Colombia ratifica la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que contempla, en su artículo 25, la educación inclusiva, la cual consiste en prácticas pedagógicas que permiten a cada estudiante —sin distinción de ninguna clase— sentirse respetado, acompañado y apoyado para lograr un aprendizaje que permita su desarrollo adecuado. Es de resaltar que la convención es el primer tratado internacional de derechos humanos en el siglo XXI que, al ser jurídicamente vinculante, obliga a garantizar los derechos de las personas con discapacidad a aquellos estados que lo han ratificado (8-10). En Colombia, la Ley 1346 de 2009 aprueba esta convención (11). En el 2013 se sanciona la Ley Estatutaria 1618, por la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, la cual, en su artículo 11, contempla el derecho a la educación y donde describe que el Ministerio de Educación Nacional “*definirá la política y reglamentará el esquema de atención educativa a la población con necesidades educativas especiales, fomentando el acceso y la permanencia educativa con calidad, bajo un enfoque basado en la inclusión del servicio educativo*” (12).

En Colombia hay 400.313 personas menores de 18 años con discapacidad, según el censo del DANE de 2005; de estos, el 9.1% tiene discapacidad motriz; el 14%, discapacidad sensorial; el 34.8%, discapacidad cognitiva; y el 19.8%, discapacidad mental. Se estima, así mismo, que el 22.5% de las personas en condición de discapacidad son analfabetas, en comparación con el 8.7% de analfabetismo de las personas sin discapacidad (13,14).

El DANE, con la participación del Ministerio de Educación, implementó el Registro Continuo de Localización y Caracterización de la Población con Discapacidad (RLCPD), en el cual se observa que el 47% de personas con discapacidad (PCD) entre 5 y 24 años asiste a alguna institución educativa, en comparación con el 65% de personas sin ninguna discapacidad, a nivel nacional, que asisten en ese mismo rango de edad (15).

En el mismo censo, respecto al nivel máximo de educación alcanzado, observamos que: 258.427 (30.1%) de PCD no alcanzaron ningún nivel educativo. 120.829 (14.1%) de PCD alcanzaron primaria completa, entre tanto el 37.2% de la población colombiana lo alcanza; para secundaria este porcentaje se reduce al 0.3% (2.733 PCD) en comparación con el 31.8% del promedio nacional, y para nivel universitario solamente el 0.06% de las PCD acceden, es decir, 544 personas, comparado con el 11.9 % del total nacional. Lo anterior demuestra la desventaja en que se

encuentran las PCD y la necesidad de fortalecer estrategias que garanticen una educación adecuada para estas personas (16).

Por otro lado, otras investigaciones epidemiológicas y reportes han demostrado que los trastornos mentales y del comportamiento afectan entre 10% y 15% de los niños y los adolescentes (17-20) y que estos, a su vez, presentan dificultades en su adaptación escolar (21). En esta etapa del ciclo vital se dan frecuentemente las primeras manifestaciones de afecciones que, en ocasiones, van a durar toda la vida adulta. Pero a pesar de su alta prevalencia, el diagnóstico y el acceso a un manejo idóneo de las mismas es restringido, con lo que se pierde una oportunidad única para intervenir de manera temprana y eficaz, modificando su curso y pronóstico; por tanto, es indispensable que los orientadores de instituciones educativas estén familiarizados con dicha realidad y sean parte activa de las soluciones, más aún cuando pueden presentar dificultades (22-26).

Así, la educación inclusiva impone nuevos retos al personal docente y al proceso educativo para garantizar los objetivos de la misma: erradicar la exclusión creando ambientes integradores y equitativos que sean propicios, tanto para el alumno incluido, como para sus compañeros (10,27).

En un estudio realizado en Colombia se encuestaron 343 docentes escolares de los cuales el 28.9% de los docentes dijeron sentirse preparados para educar estudiantes con discapacidad física; un 19.9%, para educar estudiantes con discapacidad sensorial; un 19.3%, para educar estudiantes con discapacidad mental (cognitiva) y un 45.8%, para educar estudiantes con problemas emocionales (27). Por tanto, son pocos los docentes que se sienten preparados para atender esta población y ello puede incidir en los propósitos de la inclusión. Este estudio no se ha realizado en orientadores escolares y esto motiva el presente estudio.

Los orientadores escolares promueven capacidades pedagógicas, psicológicas y socioeconómicas del estudiante; son responsables del diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de acciones tendientes a favorecer el pleno desarrollo de la personalidad del educando (10,26). Por ello, la salud mental, así como el manejo y orientación de los niños con discapacidad en los colegios, es una responsabilidad de estos profesionales, por lo que se ven abocados a desarrollar una serie de competencias que les permitan cumplir de forma adecuada sus funciones.

Para facilitar esta importante labor, se decidió crear un diplomado que tiene como objetivo asesorar y capacitar a los orientadores de instituciones oficiales del país para intervenir,

desde este ámbito, en la problemática de salud mental de niños, niñas y adolescentes.

En el marco de este diplomado se evaluó la percepción de competencia para el manejo de escolares con discapacidad y este fue el objetivo del presente estudio.

Métodos

Diseño: se realizó un estudio tipo encuesta de corte transversal en psico-orientadores de instituciones educativas de dos departamentos colombianos dentro del marco del diplomado “Orientando hacia la salud mental en las instituciones educativas”. La aplicación del instrumento se llevó a cabo en orientadores de los departamentos de Boyacá y Cundinamarca.

Instrumento: se realizó un cuestionario de cinco afirmaciones con respuesta tipo Likert —con una variación de: acuerdo total, acuerdo parcial, desacuerdo parcial y desacuerdo total— alusivas a discapacidad y problemas emocionales, preguntándose para cada discapacidad: ¿me siento preparado para orientar a estudiantes con discapacidad física, sensorial (niños sordos o ciegos), mental (autismo) o cognitiva (retardo mental) y estudiantes con problemas emocionales?

Muestra y muestreo: el cuestionario fue auto-diligenciado de forma anónima, voluntaria y confidencial por orientadores de colegios públicos de Boyacá y Cundinamarca. Se aplicó en 235 orientadores (95 de Cundinamarca y 140 de Boyacá).

Análisis de datos: los instrumentos fueron ingresados a una base de datos elaborada en Microsoft Access. El análisis se llevó a cabo mediante el paquete estadístico STATA 9® y se hicieron análisis con frecuencias simples, con porcentajes.

Resultados

Participaron 235 orientadores, de los cuales 95 eran del departamento de Cundinamarca y 140 de Boyacá. Hubo 199 (85%) mujeres y 36 (15%) hombres; 55 eran menores de 30 años, 118 tenían entre 30 y 45 años y 62 eran mayores de 45 años. (Ver Tabla 1 para información sociodemográfica más detallada).

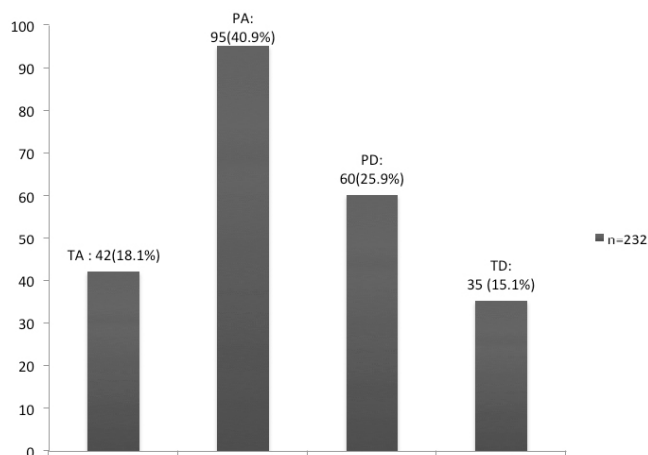
Con respecto a la percepción de preparación para orientar a estudiantes con discapacidad física, el 18.1% de los orientadores dijo estar totalmente de acuerdo (TA), el 40.9%, parcialmente de acuerdo (PA), el 25.9% refirió estar parcialmente en desacuerdo (PD) y el 15.1% dijo estar totalmente en desacuerdo (TD) (Figura 1).

Tabla 1. Información sociodemográfica de los participantes.

	n	%
Departamento		
Cundinamarca	95	40.4
Boyacá	140	59.6
Total	235	100.0
Sexo		
Femenino	199	85.0
Masculino	35	15.0
Total	235	100.0
Edad (años) orientador escolar		
Menos de 30	51	22.2
30-37	81	35.2
38-45	36	15.7
Más de 45	62	27.0
Total	230	100.0
Área institución		
Rural	28	11.9
Urbana	110	46.8
Rural y urbana	97	41.3
Total	235	100.0
Profesión del orientador		
Psicólogo	121	51.5
Psicopedagogo	89	37.9
Otro	25	10.6
Total	235	100.0
Razón estudiante por orientador		
Hasta 700 estudiantes	34	15.1
701-1400	116	51.6
1401-2100	48	21.3
Más de 2100	27	12.0
Total	230	100.0
Niños con discapacidad por institución		
Hasta 10 niños	63	28.0
11-20	61	27.2
21-30	28	12.4
31-40	19	8.4
41-50	22	9.8
Más de 50	32	14.2
Total	225	100.0
Razón de niños con discapacidad por orientador		
Menos 10 niños	54	24.6
10 a menos de 20	62	28.2
20 a menos de 40	55	25.0
40 o más	49	22.2
Total	220	100.0

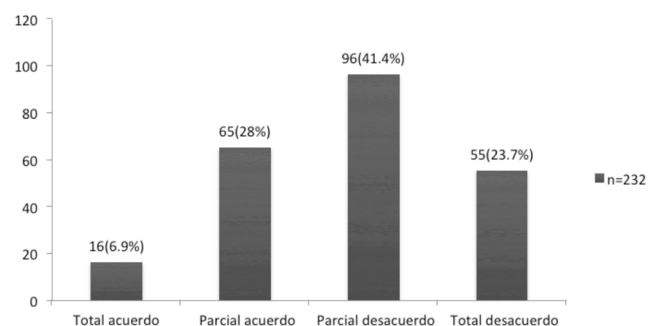
Tiempo experiencia como orientador		
Menos de 2 años	84	36.2
Entre 2 y 5 años	75	32.3
Más de 5 años	73	31.5
Total	232	100.0

*Algunos datos incompletos en algunas variables no suman 235 orientadores.

**Figura 1.** Me siento preparado para orientar a estudiantes con discapacidad física.

Referente a la percepción de preparación para orientar a estudiantes con discapacidad sensorial, 10 orientadores (4.3%) dijeron estar totalmente de acuerdo, 65 (28%) parcialmente de acuerdo, 74 (31.9%) afirmaron estar parcialmente en desacuerdo y 83 (35.8%) señalaron estar totalmente en desacuerdo.

Respecto a la preparación para orientar a estudiantes con discapacidad mental, 16 orientadores (6.9%) refirieron estar totalmente de acuerdo, 65 (28%) parcialmente de acuerdo, 96 (41.4%) parcialmente en desacuerdo y el 55 (23.7%) totalmente en desacuerdo (Figura 2).

**Figura 2.** Me siento preparado para orientar a estudiantes con discapacidad mental.

En cuanto a la preparación para orientar a estudiantes con discapacidad cognoscitiva, el 4.3% respondió estar totalmente de acuerdo, el 28% parcialmente de acuerdo, el 31.9% parcialmente en desacuerdo y el 35.8% totalmente en desacuerdo (Figura 3).

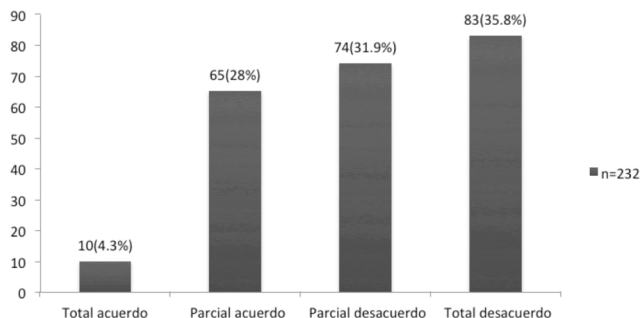


Figura 3. Me siento preparado para orientar a estudiantes con discapacidad cognoscitiva.

Con respecto a la preparación para orientar a estudiantes con problemas emocionales, 120 orientadores (51.7%) expresaron estar totalmente de acuerdo, 89 (38.4%) parcialmente de acuerdo, 19 (8.2%) estuvieron parcialmente en desacuerdo y solamente 4 (1.7%) totalmente en desacuerdo.

Comparativamente, el 90% de los orientadores dijo estar parcial o totalmente de acuerdo con sentirse preparado para

orientar a estudiantes con problemas emocionales, el 59% afirmó estar total o parcialmente de acuerdo con sentirse preparado para orientar a estudiantes con discapacidad física, el 34.9% lo estaba con respecto a la preparación para orientar a estudiantes con discapacidad mental y el 32.3% estaba parcial o totalmente de acuerdo con sentirse preparado para orientar a estudiantes con discapacidad cognoscitiva y sensorial (Figura 4).

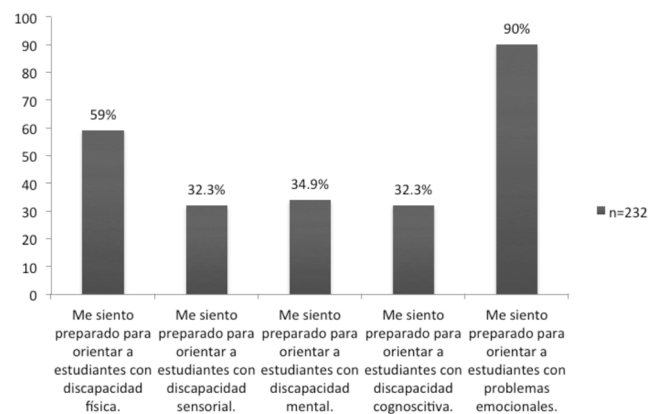


Figura 4. Percepción de preparación para orientar a estudiantes con discapacidad y problemas emocionales.

En la Figura 5 se pueden observar los porcentajes de percepción de preparación para orientar a estudiantes con discapacidad o problemas emocionales, según la profesión del orientador.

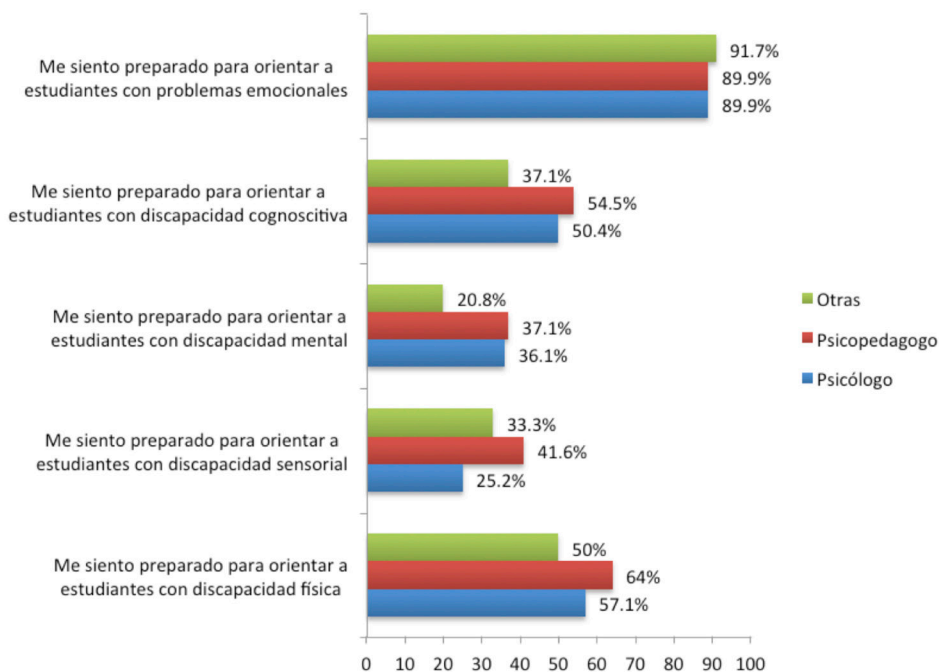


Figura 5. Percepción de capacidad para orientar a estudiantes con discapacidad y problemas emocionales según la profesión del orientador.

Discusión

Los orientadores son los responsables del diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de acciones tendientes a favorecer el pleno desarrollo de la personalidad del estudiante; la formación de valores éticos, estéticos, morales, ciudadanos y de respeto por la diversidad; además, se encargan de guiar a las familias, a los docentes y demás entes involucrados en el proceso educativo de los estudiantes. Por ello, son actores fundamentales en el proceso de inclusión en las instituciones educativas y deben desarrollar una serie de competencias que les permitan cumplir de forma adecuada sus funciones para propiciar el cumplimiento de los objetivos de dicha legislación. Esta labor del orientador es de importancia para lograr una adecuada inclusión, por cuanto no solamente apoya al estudiante con discapacidad, sino a los docentes que en el día a día los tienen bajo su tutela.

De acuerdo con los resultados de la encuesta, se evidencia que los orientadores se sienten más preparados para orientar a alumnos con problemas emocionales; no obstante, debe tenerse en cuenta que los problemas emocionales no se consideran una discapacidad. Por otra parte, cuando se les interroga acerca de discapacidades (física, cognoscitiva, mental y sensorial), se sienten más capacitados para orientar a estudiantes con discapacidad física y aproximadamente solo un tercio de ellos se siente capaz de orientar a quienes tienen discapacidad mental, cognoscitiva o sensorial. Estos datos son congruentes con otros estudios (10,14) y muestran la importancia de acompañar y preparar a los orientadores en este aspecto si se quiere que el proceso de inclusión educativa sea exitoso.

Los datos acerca de la percepción de preparación de los docentes no se han obtenido y se recomendaría indagar a futuro sobre este tema con el fin de conocer su nivel de preparación y promover estrategias, en caso de requerirse, para mejorar su capacidad de acompañar a estos niños.

Se puede sugerir entonces que la inclusión de personas con discapacidad física podría tener un mayor éxito partiendo de la percepción del orientador; sin embargo, haría falta conocer las adaptaciones de infraestructura de las instituciones participantes para dar atención integral a estos estudiantes. De otra parte, la baja percepción sobre la preparación para proporcionar las atenciones necesarias a las personas con discapacidad sensorial, cognoscitiva y mental disminuye las posibilidades de los orientadores para proveer procesos incluyentes que favorezcan a los estudiantes con discapacidad y podría, a su vez, disminuir la sensación de capacidad para proveer un adecuado cuidado y guía para estos. Todo esto sugiere la necesidad de acompañar y preparar de una manera sistemática a estos profesionales, con el fin de mejorar sus competencias y evitar que dicha falta

de preparación lleve a aumentar las barreras a la inclusión o a recibir manejos inadecuados.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede pensar que actualmente la legislación que promueve la inclusión escolar tendría dificultad de ser llevada por personas que aún no han sido capacitadas para ello y que, en lugar de favorecer su inclusión, podría limitarla o incluso favorecer la exclusión. Ahora, el diplomado dirigido a orientadores escolares, y que hace parte de este estudio, tendería a mejorar su preparación para atender las necesidades de estudiantes con discapacidad mental, favoreciendo su preparación para dar un trato adecuado y digno a alumnos con esta discapacidad. Por otra parte, estos datos abren la posibilidad de implementar nuevos cursos que mejoren las capacidades de los orientadores para atender las necesidades de alumnos con otros tipos de discapacidad.

Como se puede observar en la Figura 5, la profesión de base del orientador no genera una diferencia marcada en la percepción de su capacidad para orientar a estudiantes con discapacidad o problemas emocionales.

El presente estudio reúne toda la población de orientadores de dos regiones de Colombia que pueden no ser representativas de todos los orientadores de nuestro país, pero es una primera aproximación que sugiere la necesidad de realizar intervenciones educativas sobre estos profesionales, cuya labor tiene mucho que ver con la posibilidad de una inclusión educativa digna y efectiva para este colectivo. De otra parte, sentir no tener las competencias para atender idóneamente a este grupo puede resultar en una mayor carga para los orientadores, y por lo que se requiere pensar en estudios a este respecto y en intervenciones para lograr un mejor acompañamiento de los orientadores y, por ende, de los niños y niñas con discapacidad. El diplomado desarrollado por el grupo en salud mental podría ser una aproximación para disminuir las brechas en escolares con discapacidad mental.

Conclusiones

Los orientadores son actores fundamentales en el proceso de inclusión en las instituciones educativas, pero solo aproximadamente un tercio de los encuestados se sienten preparados para orientar a personas con discapacidad sensorial, cognoscitiva y mental. No obstante, alrededor de la mitad se sienten preparados para orientar a personas con discapacidad física; la mayoría se sienten preparados para orientar a personas con problemas emocionales, aunque actualmente estos no se consideran causa de discapacidad.

La inclusión educativa no puede ser llevada a cabo por personas que aún no han sido capacitadas para ello. Por tanto,

los psico-orientadores deben ser formados para adquirir las competencias que les permita cumplir de forma adecuada sus funciones y propiciar el cumplimiento de los objetivos de esta política de inclusión.

Conflicto de intereses

Ninguno declarado por los autores.

Financiación

Convocatoria Colciencias 537-2011.

Agradecimientos

Al proyecto financiado por Colciencias en convocatoria 537-2011: Intervenciones en salud orientadas por la APS y reducción de la carga de trastornos mentales generadores de mayor cronicidad y discapacidad.

Al Ministerio de Educación y la Asociación Colombiana de Colegios Jesuitas, en especial al equipo de trabajo de ACODESI: Enrique Gutiérrez S.J, Carlos Vásquez S.J, Alejandra Fernández V y a los coordinadores de servicio de asesoría escolar (SAE).

De igual manera, agradecemos a Janeth Guevara del Departamento de Recursos humanos del sector y Tatiana Mosquera del Programa de Competencias Ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional por su acompañamiento, valiosa participación y colaboración.

Referencias

- Colombia. Asamblea Nacional Constituyente. Constitución Política de Colombia 1991. Título I: De los principios fundamentales. Artículo 7 y Título II: De los derechos, las garantías y los deberes. Bogotá, D.C.: Gaceta Constitucional No. 116; julio 20 de 1991.
- Colombia. Asamblea Nacional Constituyente. Constitución Política de Colombia 1991. Capítulo 2: De los derechos sociales, económicos y culturales. Bogotá, D.C.: Gaceta Constitucional No. 116; julio 20 de 1991.
- Colombia. Asamblea Nacional Constituyente. Constitución Política de Colombia 1991. Título I: De los principios fundamentales. Artículo 13. Bogotá, D.C.: Gaceta Constitucional No. 116; julio 20 de 1991.
- The International Disability and Human Rights Network. UK: Daa. [cited 2008 Sep 3]. Available from: <http://goo.gl/PGQxqe>.
- Colombia. Congreso de la República. Ley 115 de 1994 (febrero 8): Por la cual se expide la ley general de educación. Título III: Modalidades de atención educativa a poblaciones. Capítulo 1: Educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales. Bogotá, D.C.: Diario Oficial 41214; febrero 8 de 1994.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Resolución 2565 de 2003 (octubre 24): Por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales. Bogotá, D.C.: Diario Oficial 45357; octubre 31 de 2003.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. Decreto 366 de 2009 (febrero 9): 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. Bogotá, D.C.: Diario Oficial 47258; febrero 9 de 2009.
- Organización de las Naciones Unidas. Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Nueva York: ONU; 2006 [cited 2012 Mar 2]. Available from: <http://goo.gl/NqbQd1>.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Education foal all, Japanese Funds-in-Trust. Towards Inclusive Education for Children with Disabilities: A Guideline. Tailandia: UNESCO; 2009 [cited 2015 Apr 22]. Available from: <http://goo.gl/aQ4zln>.
- Colombia. Presidencia de la república. Decreto-Ley 1278 de 2002 (junio 19): Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. Bogotá, D.C.: Diario Oficial 44840; Junio 20 de 2002.
- Colombia. Presidencia de la república. Ley 1346 de 2009 (julio 31): Por medio de la cual se aprueba la “Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad”, adoptada por la Asamblea General de la Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006. Bogotá, D.C.: Diario Oficial No 47427; Julio 31 de 2009.
- Colombia. Presidencia de la república. Ley estatutaria 1618 de 2013 (febrero 27): “Por el cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad”. Bogotá. D.C.: Diario Oficial No. 48717; Febrero 27 de 2013
- Departamento Administrativo y Nacional de Estadística. Cálculos de Economía y Desarrollo. Bogotá, D.C.: DANE; 2005.
- La Rota M, Lalinde-Ordóñez S, Santa-Mora S, Uprimny-Yepes R.** Personas con discapacidad. In: Reino de los Países Bajos. Ante la justicia. Necesidades jurídicas y acceso a la justicia en Colombia. Bogotá, D.C.: Dejusticia; 2013. p. 208-38.
- Estadísticas por tema: Discapacidad. Bogotá: Departamento Administrativo y Nacional de Estadística-DANE; [updated 2015 Jul 17; cited 2013 Dec 6]. Available from: <http://goo.gl/aVb5qT>.
- ¿Qué está sucediendo con los niños, niñas y adolescentes con discapacidad en la educación privada en Colombia? Bogotá, D.C.: Fundación Saldarriaga Concha [cited 2013 Apr 20]. Available from: <http://goo.gl/z05zN2>.
- Organización Mundial de la Salud. Informe sobre la salud en el mundo 2001 - salud mental : nuevos conocimientos, nuevas esperanzas. Ginebra: OMS; 2001.
- Rodríguez S.** Revisión de los estudios sobre situación de discapacidad en Colombia 1994-2001. Bogotá, D.C.: Presidencia de la República. Red de Solidaridad social; 2012.
- Flórez-Nieto C.** Las transformaciones sociodemográficas en Colombia durante el siglo XX. 1ra ed. Bogotá, D.C.: Banco de la República: Tercer Mundo Editores; 2000. p.181.

20. **Lugo-Agudelo LH, Seijas V.** La discapacidad en Colombia: una mirada global. *Rev. Col. Med. Fís. Rehab.* 2012;22(2):164-179.
21. **Padilla-Muñoz A, Rodríguez V, Castro S, Gómez-Restrepo C, Castro S.** Frecuencia de discapacidad en estudiantes que presentan la prueba estandarizada de acceso a la educación superior (Saber 11) en Colombia y caracterización de su rendimiento. *Rev. Fac. Med.* 2012;60(4):275-84.
22. **Gómez-Restrepo C, Rodríguez V, Padilla A, Avella-García C.** El docente, su entorno y el síndrome de agotamiento profesional (SAP) en colegios públicos en Bogotá (Colombia). *Rev. Colomb. Psiquiatr.* 2009;38(2):279-93.
23. **Padilla A, Gómez-Restrepo C, Rodríguez V, Dávila M, Avella-García C, Caballero A, et al.** Prevalencia y características del síndrome de agotamiento profesional (SAP) en docentes de tres colegios públicos de Bogotá (Colombia). *Rev. Colomb. Psiquiatr.* 2009;38(1):50-65.
24. **Fernández M.** Desgaste psíquico (burnout) en profesores de educación primaria de Lima metropolitana. *Persona.* 2002;4(5):27-66.
25. **Restrepo-Ayala N, Colorado-Vargas G, Cabrera-Arana G.** Desgaste Emocional en Docentes Oficiales de Medellín, Colombia, 2005. *Rev. Salud Pública.* 2006;8(1):63-73.
26. **Aldrete-Rodríguez M, Pando-Moreno M, Aranda-Beltrán C, Balcázar-Partida N.** Síndrome de Burnout en maestros de educación básica, nivel primaria de Guadalajara. *Investigación en Salud.* 2003;5(1):7-11.
27. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Policy guidelines on inclusion in education. Paris: UNESCO; 2009.
28. **Padilla-Muñoz A.** Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Rev. Colomb. Psiquiatr.* 2011;40(4):670-99.