

Investigación doctoral en Educación: Propuestas, diálogos y difusión

Juan Carlos Echeverri-Álvarez
Milton Daniel Castellanos Ascencio
Compiladores



Universidad
Pontificia
Bolivariana

© Universidad San Buenaventura
© Editorial Universidad Pontificia Bolivariana
Vigilada Mineducación

Investigación doctoral en Educación: Propuestas, Diálogos y Difusión

ISBN: 978-628-500-079-9

DOI: <http://doi.org/10.18566/978-628-500-079-9>

Primera edición, 2022

Escuela de Educación y Pedagogía

Gran Canciller UPB y Obispo de Medellín: Mons. Ricardo Tobón Restrepo

Rector General: Pbro. Magíster Julio Jairo Ceballos Sepúlveda

Vicerrector Académico: Álvaro Gómez Fernández

Coordinadora (e) Editorial: Maricela Gómez Vargas

Coordinación de Producción: Ana Milena Gómez Correa

Diagramación: María Isabel Arango Franco

Corrección de Estilo: Mateo Muñetones Rico

Dirección Editorial:

Editorial Universidad Pontificia Bolivariana, 2022

Correo electrónico: editorial@upb.edu.co

www.upb.edu.co

Telefax: (57)(4) 354 4565

A.A. 56006 - Medellín - Colombia

Radicado: 2228-23-08-22

Prohibida la reproducción total o parcial, en cualquier medio o para cualquier propósito, sin la autorización escrita de la Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.

11. Concepción de prácticas docentes: retos de inclusión y necesidades educativas especiales en la Institución Educativa José Joaquín Vélez de Apartadó

Grey Monterrosa Gómez
Universidad de Medellín
gremongo@yahoo.es

Resumen

Esta investigación gira en torno a la inclusión y a las necesidades educativas especiales (NEE) en el contexto de la Institución Educativa José Joaquín Vélez de Apartadó en 2017. ¿Cómo se desempeñan los docentes y el personal administrativo al cumplir sus funciones? ¿Qué sucede con sus prácticas educativas cuando se deben enfrentar a una situación particular que rompe la normalidad de las concepciones como es la discapacidad entendida como caso extremo de NEE? El circuito reflexivo se amplía con la pregunta por ambas concepciones, pero, al mismo tiempo, se complementa y se le puede dar cierre: el modo en que cooperan conceptualmente, es decir, haciendo posible la construcción de una teoría como la que se propone en el marco respectivo, en que se permite que la pregunta inicial por la concepción de las NEE y la inclusión lleva a preguntarse por cómo se concibe la discapacidad y cómo se actúa ante ella según el modo en que se conciba la práctica docente. Porque la misma discapacidad puede invisibilizarse tras una concepción

que se vuelve costumbre y que de ese modo la normaliza: se podría considerar un defecto en el modo en que se concibe la inclusión que trata de simplificar las dinámicas pero que realmente las hace más complicadas. Es decir, que toda práctica predeterminada se convierte en un reto para cualquier NEE y, en particular, para los casos que merecerían cuidado especial adicional.

Palabras clave: concepciones, NEE, discapacidad, inclusión, inclusión educativa, prácticas docentes.

Introducción

El término *concepción* moviliza algunas confusiones debido a que es polisémico. Por eso, conviene empezar con una explicación respecto de su uso que resuelva inquietudes al aplicarlo a la inclusión y las necesidades educativas especiales (NEE). Se trata de admitir cierta incertidumbre respecto de sus contornos que explica y ayuda a comprender que los resultados obtenidos a partir del análisis e interpretación de los datos, no obedece por completo a un problema profesional por parte de los participantes. Hay un elemento difícil de determinar en su fundamentación teórica que influye en sus prácticas docentes.

La concepción de un término refiere el modo en que una persona lo adopta y emplea sin preguntarse en profundidad por su definición, sus alcances o sus limitaciones. No es meramente un lugar común porque quien tiene una concepción, al menos sabe que tiene cierto control sobre los sentidos que le puede dar al término, pero tampoco es un concepto porque carece de una definición cartesiana, es decir, clara y distinta.

En general, los trabajos que exigen un abordaje teórico funcionan apoyándose en concepciones. No se le exige a cada persona que cumple con un rol, en este caso, de educador, que esté en capacidad de dar una definición de los términos que usa. Sin embargo, una relativa flexibilización de los contenidos teóricos permite que, después de cierto tiempo, las imposicio-

nes de la cotidianidad terminen invisibilizando las concepciones por un efecto que se puede denominar de normalización: la palabra se emplea, el contexto genera la confianza suficiente para asumir que su mención da por hecho que todos los involucrados entienden de qué se trata y cualquier inquietud al respecto se considera irrelevante. Todos están incluidos porque no hay particularidades que resulten molestas.

El anterior es el aspecto aprovechable de esta investigación. La concepción está ahí, dada, presente y asumida por todos los involucrados y tomada por indiscutible. El propósito fue determinar en qué consiste y cómo predetermina el modo de hacer de todos los que comparten tal concepción en sus prácticas respecto de la inclusión. Porque las concepciones que predeterminan las prácticas pueden considerarse indiscutibles, pero es eso precisamente lo que se debe poner en cuestión cuando la realidad educativa advierte que algo no está marchando como debería; se dice simplemente que todos los estudiantes están incluidos porque se encuentran inscritos, aparecen en un listado y están presentes en las aulas de clase.

Pero las cosas, como lo evidencian los testimonios de los involucrados, no son tan simples. Las NEE y la discapacidad como su caso particular pueden ayudar con el repensamiento del modo en que se emplea la inclusión; darla por hecha o por sentada hace que la crítica a la concepción transite por un mínimo relajamiento, que la dinámica se normalice y que los casos particulares de NEE y, en particular, los de discapacidad, se conviertan en parte del decorado, hasta realizar afirmaciones del tipo “[...] así ha sido siempre, así son las cosas aquí, de esos casos no podemos ocuparnos”.

La inclusión se convierte, así, en una condición típica: todos están incluidos, así que ese no es problema del que se tenga que ocupar el docente. Eso, por supuesto, trivializa la inclusión, hace que las NEE parezcan subordinadas a la satisfacción de caprichos y somete la discapacidad a lecturas pintorescas y de cuyos casos, no queda más que tolerar, sin considerar que la discapacidad incluye una serie de niveles o grados y que no se reduce a las limitaciones sensoriales o en la movilidad.

Metodología

Atendida la recomendación de Creswell (2009), el diseño metodológico tuvo cuatro componentes: paradigma, imagen y mundo, estrategia e instrumentos; y un quinto componente emergente: la caracterización de los participantes; abordados según el paradigma cualitativo de la investigación. Se trata de una inquietud que surgió de una situación concreta en la que se detecta una comprensión pobre del concepto de *inclusión*: “Los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas” (Rodríguez Gómez et al., 1996, p. 72). Es un enfoque no lineal que se asocia a varias tareas, preguntas, respuestas y análisis para ofrecer una comprensión global del problema. Así que parte de la realidad concreta de la I. E. José Joaquín Vélez y pretende volver a ella con recomendaciones que pretenden ser aplicadas en ese contexto particular.

Resultados

Los resultados de las entrevistas, tramitados a través del programa Linguakit, son el producto del análisis hecho a los comentarios recibidos de los participantes acerca de las categorías inclusión y NEE. El programa analiza el discurso y genera una nube de palabras clave, teniendo en cuenta su frecuencia de aparición. Es una presentación descriptiva que pone en evidencia el modo de expresarse de los docentes y directivos en lo que respecta al uso que hacen de las palabras, con lo cual se plantea el aspecto llamativo del proyecto: la distancia entre el modo de expresarse, que aparentemente demuestra que hay pleno dominio teórico, y la aplicación práctica. Pero, en realidad, se trata de una concepción normalizada que se debe repensar.

Respecto de la inclusión, se encuentra que los docentes participantes son conscientes de que se cataloga como derecho. Además, tal cual como lo propone la legislación colombiana, identifican que se refiere a la participación, el relacionamiento y disfrute frente a los bienes, servicios y ambientes

a los que todos los ciudadanos tienen acceso. Uno de ellos, al hablar de la inclusión, dijo: “Tiene la posibilidad de ofrecer una educación para todos sin desigualdades, a través de una mayor participación a niños vulnerables en el aprendizaje, siendo la educación un derecho, no un privilegio” (entrevista a participante 3).

Igualmente, uno de los participantes hizo referencia a que la discapacidad está relacionada con la legislación: “Creo que es algo que creó el Gobierno para eliminar barreras en el estudio, o sea, tipo de necesidades especiales o culturales” (entrevista participante 7). Esto no es descabellado, pues con la Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales (1994) se establece un marco de acción para mejorar la calidad de vida de esta población, sus familias y las comunidades a las que pertenecen.

Aunque, como indican otros de los participantes, son los esfuerzos del cuerpo docente y directivos los que logran la inclusión, más allá de las leyes, tal como lo plantea Álvarez *et al.* (2005) sobre el hecho de que la inclusión no es algo impuesto por la ley, sino que la actitud de los docentes, las familias y la comunidad en general es la que lleva a la integración.

Respecto de las NEE, al intentar responder cuáles de los docentes participantes están de acuerdo con la postura clásica de NEE de la Unesco (2015) y de Brennan, citados en Ortiz González (1995), se encontró que algunos piensan que estas están relacionadas con los aspectos físicos o cognitivos. Por ejemplo, una de las respuestas fue esta: “Se definen a aquellas personas con capacidades excepcionales, o con alguna discapacidad de orden sensorial, neurológico, cognitivo, comunicativo, psicológico o físico-motriz, y que puede expresarse en diferentes etapas del aprendizaje” (entrevista a participante 1).

Respecto de la inclusión de la discapacidad como caso límite de las NEE, al indagar por las transformaciones del concepto, 10 de los 11 participantes estuvieron de acuerdo con que el concepto de *discapacidad* ha cambiado. Tienen claro, además, que se ha transformado gracias a las demandas sociales y a los contextos en los que se encuentra este tipo de población.

Respecto de las prácticas docentes frente a la inclusión, las NEE y la discapacidad, el concepto de *educación inclusiva* propuesto por la Orga-

nización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2001) se encuentra constantemente en el discurso de los docentes entrevistados, y aunque no lo dicen explícitamente, se pensaría que conocen el concepto de *educación para todos*. De ahí que se haga énfasis en la concepción que tienen de los términos en el modo en que los involucran en sus prácticas, así fuera únicamente en sus prácticas discursivas. Las prácticas repuntan como modos de hacer, con los cuales se propician y enfrentan diversas dinámicas en las que confluyen la inclusión, las NEE y la discapacidad.

Discusión y conclusiones

Gracias a las entrevistas se encontró que en la comunidad docente existe una sólida conciencia de la necesidad de prácticas educativas de inclusión. Esta conciencia tiene un carácter más intuitivo que teórico debido a que los condicionantes del contexto en el que se encuentra la I. E. José Joaquín Vélez exigen la modificación en las prácticas que admite que las NEE no son atendidas debidamente según las exigencias que se impondrían en una situación ideal. Hay conciencia respecto de las NEE hasta para reconocer que no se las puede atender debidamente.

Los participantes también son conscientes en cuanto al tema de la inclusión y la discapacidad. Hay una apropiación razonable de la inclusión, la preocupación por garantizarla es un criterio transformador del quehacer en el aula de clase, en particular en el modo de comprender las limitaciones que se deben enfrentar cotidianamente. Se vuelve a la normalización mencionada: los docentes saben con cierto nivel de apropiación teórica que deben tener en cuenta las NEE, pero hay una admisión implícita de las limitaciones prácticas que deben afrontar.

La relación que genera las dinámicas de inclusión es vertical, pues va de los docentes hacia los estudiantes. En el dato cualitativo que sirvió de insumo, no hay evidencia de que se tenga en cuenta el resto de la comunidad educativa, sean los otros estudiantes, los padres de familia o el entorno social y económico. La inclusión se comprende como un requisito

académico perteneciente de modo exclusivo al aula, así que se asume que solo es relevante en la medida en que se da entre los docentes y niños y niñas con ciertas NEE, o entre los docentes y la psicoorientadora quien proporcionaría las pautas para aplicarlas. Aunque también es una relación proporcional, pues, mientras el docente tenga una concepción de discapacidad y NEE centrada en el contexto, su práctica docente se acerca más a la educación inclusiva.

Estas prácticas pedagógicas se basan, con cierto dominio teórico, en las teorías propuestas para la educación inclusiva y se llevan a la práctica con modificaciones, adaptaciones curriculares y capacitaciones. Conviene insistir en que el dominio teórico mencionado requiere fortalecimiento y el marco teórico propuesto es un buen insumo para lograrlo, en particular debido a que las modificaciones y adaptaciones se realizan atendiendo al contexto institucional, hasta el punto de que los docentes se ven en la necesidad de, en el orden de prioridades, poner a las NEE después de otras exigencias y condicionantes que no pueden obviar ni resolver. La función de las capacitaciones se percibe como limitada porque ofrecen herramientas que no necesariamente han sido diseñadas contemplando las presiones del contexto.

En cuanto a la identificación de los procesos de inclusión que se vislumbran en el discurso de los docentes de la Institución Educativa, los cuales producen la asociación concepción-práctica, se puede realizar una interpretación desde varias dimensiones, como se muestra a continuación.

Revítese la comprensión teórica que existe respecto de la inclusión. Los docentes expresan en sus testimonios que identifican, de un modo que se encuentra condicionado por las exigencias de sus prácticas, el desplazamiento del sentido de la inclusión y del modo en que se relaciona con la igualdad. Algunos de los participantes usan en su discurso concepciones actuales y otros se quedan con versiones clásicas. Todos conocen y trabajan con las taxonomías y clasificaciones propuestas, y queda abierto el debate respecto de la presencia en el aula de estudiantes con NEE, como la discapacidad. El marco teórico propuesto ofrece elementos para generar esta discusión que no se puede dejar de lado por el hecho de que las prácticas docentes presentan limitaciones y condicionamientos contextuales. El caso

de NEE que es la discapacidad deja abierta la pregunta respecto de la posible propuesta de un mecanismo que garantice al mismo tiempo la igualdad y el trato diferenciado. Hay una diferencia entre NEE y discapacidad que no puede reducir las primeras a la segunda. Las primeras tienen un amplio espectro que implica un reto de inclusión dentro de lo que se considera la normalidad. La segunda no es necesariamente una limitación física o cognitiva que conduzca siempre e irremediamente al aislamiento. Es una dinámica que se tensa y reviste contornos difíciles de precisar.

Según lo anterior, se encontró la igualdad, categoría emergente muy valiosa, como la contrapartida de la inclusión y la segunda dimensión expresada por el análisis de los datos. Ambas, conjugadas, permiten proponer el reto o la tensión en la aplicación de las NEE: ¿cómo atender de modo especial una necesidad dentro de la dinámica educativa sin que esto desatienda el principio de igualdad? ¿Cómo lograr que las NEE sean, simultáneamente, la garantía de la igualdad? El caso particular de la discapacidad permite reconocer que ser iguales no equivale a ser todos los mismos y que las NEE tienen un espectro de exigencias mucho más vasto y complejo. Siendo así, se hace claridad frente a la categoría emergente, en que los docentes asumen implícitamente que discapacidad y NEE tienen una misma definición. Es claro que los docentes hablaban de discapacidad de manera indistinta, ya que, cuando aparece la expresión NEE, lo consideraban como lo mismo. En este sentido, los docentes asumen que NEE y discapacidad significan lo mismo en la práctica.

Según esto, los participantes en la investigación saben de la importancia y del provecho de tratar a las personas como iguales y sin distinción alguna. Por otro lado, las dimensiones focalizadas en este proceso de investigación han sido la influencia que a lo largo de los años han suscitado cambios frente a los procesos inclusivos. Esos impactos han estado encaminados hacia el aprovechamiento del recurso humano, pues se presupone que cuando se incluye, se aumenta la productividad.

Luego está la práctica simultánea de la inclusión e igualdad, determinante para que el docente logre que la interacción formativa alcance sus propósitos. Los docentes, más influenciados por las exigencias de su situa-

ción concreta y a partir de sus experiencias, han replanteado la inclusión de modo que no se desentienden de las exigencias que ella implica al tener en cuenta las NEE, pero también identifican la necesidad de establecer prioridades que no siempre son las deseables. Los docentes saben que su responsabilidad es superar el escenario menos favorable para todos. Se trata, pues, de un pensamiento por vía de la negatividad, que es de admirar debido a la capacidad de respuesta humana que permite evidenciar, pero que no es propicio para considerar casos particulares de NEE.

El escenario positivo ideal sería poder atender a cada estudiante como si fuera un caso particular de NEE, aunque consistiera en aspectos formativos concretos. En el caso estudiado, se tiene que enfrentar la situación inversa, de acuerdo con la cual ni siquiera un caso de NEE como la discapacidad puede ser tratada de modo adecuadamente diferenciado.

Una dimensión final, y que es consecuencia de lo anterior, está compuesta por las estrategias que vienen siendo utilizadas como esfuerzo por garantizar una inclusión diferenciadora en las aulas, una dimensión que se puede denominar adaptación práctica, en la medida en que las concepciones de los docentes determinan el modo en que diseñan sus modos de hacer en el aula y de enfrentarse a las eventualidades de las NEE. En efecto, uno de los principales problemas para la implementación pedagógica tiene que ver con esta dimensión, puesto que cada docente enfrenta constantemente la falta de certeza respecto de cómo distribuir su tiempo de enseñanza cuando tiene a su cargo una población que, dadas sus condiciones de aprendizaje, requiere procesos más flexibles y mayor tiempo de dedicación. Al respecto, una de las entrevistadas señaló:

Dentro de los procesos de cambio en torno a la inclusión y las afectaciones que se puedan generar en torno a las prácticas pedagógicas, algunos de los entrevistados dieron pie a otra dimensión dentro de este proyecto de investigación, haciendo relevancia al tema de la Historia. Por tanto, la inclusión tiene incidencias para desarrollarse de acuerdo con los antecedentes personales y familiares vividos en este caso por el estudiante que hace parte de una institución educativa.

Referencias

- Albornoz, N., Silva, N. y López, M. (2015). Escuchando a los niños: Significados sobre aprendizaje y participación como ejes centrales de los procesos de inclusión educativa en un estudio en escuelas públicas en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 41(Especial), 81-96.
- Álvarez, M., Castro, P., Campo-Mon, M. Á. y Álvarez-Martino, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*, 17(4), 601-606.
- Castaño Ramírez, L. M. (2015). *Educación inclusiva desde la participación estudiantil en el marco del proyecto educativo institucional Centro Educativo Lestonmac Pereira* [tesis de grado, Universidad Tecnológica de Pereira].
- Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. (1994). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- Creswell, J. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.
- De la Asunción Gil, R., Mercado Coronado, G. E. y Zapata Rico, J. C. (2011). Inclusión educativa: E reto pedagógico de hoy. *Escenarios*, 7(2), 77-87.
- Durán Gisbert, D. y Climent, G. G. (2017). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 153-170.
- Congreso de Colombia. (2013, 27 de febrero). Ley 1618. *Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad*. Diario Oficial 48717.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Hurtado, L. y Agudelo, M. (2014). Inclusión educativa de las personas con discapacidad. *Revista CES: Movimiento y Salud*, 2(1), 45-55.
- Levoratti, A. (2015). ¿De qué deporte hablamos cuando se busca la inclusión social y educativa? Un análisis de sus significados en un programa de política socioeducativa en Argentina, 2004-2011. *Gestión y Política Pública*, 113-138.
- López, V., Julio, C., Morales, M., Rojas, C. y Pérez, M. V. (2014). Barreras culturales para la integración en Chile. *Revista de Educación*, 369.
- Padrós Tuneu, N. (2009). La teoría de la inclusión entre el desarrollo científico y la casualidad cotidiana. En *El largo camino hacia una educación inclusiva: La educación especial y social del siglo XIX a nuestros días. XV Coloquio de Historia*

- de la Educación, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009* (pp. 171-180). Universidad Pública de Navarra.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Unesco. (2001). *Understanding and responding to children's needs in inclusive classrooms: A guide for teachers*.
- Villafañe Hormazábal, G. P., Corrales Huenul, A. A. y Soto Hernández, V. J. (2016). Estudiantes con discapacidad en una universidad chilena: Desafíos de la inclusión. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 353-372.