

**CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES SOBRE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS
INCLUSIVAS**

DIANA MARCELA MORENO QUIROZ

VIVIANA MARÍA CORTÉS OSSA

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA

ESCUELA DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

MEDELLÍN-2019

**CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES SOBRE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS
INCLUSIVAS**

DIANA MARCELA MORENO QUIROZ

VIVIANA MARÍA CORTÉS OSSA

Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Educación

Asesora:

GLORIA MARÍA ISAZA ZAPATA

Magíster en Educación y Desarrollo Humano

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA

ESCUELA DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

MEDELLÍN-2019

Nota de aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Medellín, 30 de agosto de 2019

Declaración de originalidad

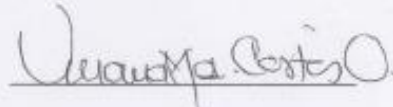
Medellín, Agosto 30 de 2019

Nosotras: Diana Marcela Moreno Quiroz y Viviana María Cortes Ossa “declaramos que esta tesis no ha sido presentada para optar a un título, ya sea en igual forma o con variaciones, en esta o cualquier otra universidad” Art 82 Régimen Discente de Formación Avanzada.

Firmas,



Diana Marcela Moreno Quiroz



Viviana María Cortés Ossa

Agradecimientos

A Dios gracias por cada detalle y momento durante la realización de nuestra tesis, por cada día en el que nos permitió despertar y continuar con salud, fuerzas y empeño; para que con cada avance, cada experiencia, aumentara el aprendizaje, una vivencia mediante la cual crecimos como personas y como maestras, y cada momento, los cuales fueron necesarios para que ahora, estemos en la culminación de este proyecto.

Al Programa Maestros para la Excelencia que pensó y creyó en la importancia de la formación de los maestros y nos dio la oportunidad de realizar este recorrido bajo su patrocinio.

A la Universidad Pontificia Bolivariana por su excelente gestión y acompañamiento en los procesos administrativos y académicos en los que siempre se preocupó por nuestro bienestar.

A todos los docentes que de diversas maneras compartieron con nosotros sus conocimientos pero además sus experiencias de vida y engrandecieron nuestro ser, saber y sentir, pero de manera muy especial a Gloria María Isaza Zapata quien nos acompañó, orientó, comprendió y guió en la construcción de la tesis y nos enseñó a mirar más allá, que fomentó en nosotros el espíritu investigativo, dispuesta siempre a responder nuestras dudas pero al mismo tiempo sembrando en nosotras muchas inquietudes más que nos hicieran crecer en nuestra profesión, que siempre nos alentó con sabiduría y humor hacia el buen término de esta investigación.

A nuestros compañeros de formación de la Maestría en educación, que hicieron valiosos cada uno de los encuentros compartiendo sus vivencias como maestros y como personas y que hicieron posible un ambiente de aprendizaje fraterno, responsable, riguroso a lo largo de este tiempo.

A nuestras familias por ser la fuente de nuestro esfuerzo y todas las energías requeridas en éste, por apoyarnos en cada decisión y proyecto, por los momentos sacrificados en la vida familiar que requirió el cumplimiento de nuestro estudio, gracias por entender que el camino no fue sencillo pero que con su amor y apoyo fue más fácil de llevar. Les agradecemos y les recordamos nuestro profundo amor por ustedes.

Tabla de Contenido

| | Pág. |
|------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Introducción | 13 |
| Pregunta principal de investigación | 15 |
| Sub-preguntas de la investigación | 15 |
| Identificación y Justificación del problema a investigar | 16 |
| Contexto | 20 |
| Marco Referencial..... | 23 |
| Antecedentes | 23 |
| Marco Conceptual..... | 28 |
| El rol del docente en la inclusión escolar | 28 |
| Prácticas educativas inclusivas | 32 |
| Factores que limitan la inclusión en el entorno escolar | 35 |
| Influencia emocional como factor que posibilita la inclusión educativa..... | 37 |
| Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) | 40 |
| Plan Individual de Ajustes Razonables – PIAR..... | 40 |
| Marco Legal..... | 41 |
| Objetivos | 44 |
| Objetivo General..... | 44 |

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Objetivos Específicos | 44 |
| Diseño Metodológico | 45 |
| Paradigma de la Investigación..... | 45 |
| Población y muestra..... | 45 |
| Método | 46 |
| Técnicas e instrumentos para la recolección de información | 47 |
| Hallazgos..... | 50 |
| Concepciones sobre las prácticas educativas inclusivas que poseen los docentes | 50 |
| Percepciones que tiene los padres de familia y los estudiantes de primaria de la I.E. en torno a las prácticas educativas inclusivas desarrolladas por los docentes..... | 59 |
| Ruta de intervención docente para fomentar las prácticas educativas inclusivas | 64 |
| Conclusiones | 79 |
| Recomendaciones | 82 |
| Referencias Bibliográficas..... | 84 |
| Anexos | 88 |

Índice de figuras

| | Pág. |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Figura 1. Mapa ubicación I.E. Fuente: Google Maps..... | 20 |
| Figura 2. Valores correlacionados a la enseñanza y al aprendizaje para la educación inclusiva. | 31 |
| Figura 3. Componentes enseñanza cooperativa | 34 |
| Figura 4. Esquema inteligencia emocional. | 39 |
| Figura 5. Colcha de retazos..... | 62 |
| Figura 6. Cartografía social. | 63 |
| Figura 7 . Esquema propuesta de intervención..... | 66 |

Índice de Tablas

| | Pág. |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| Tabla 1. Cuadro comparativo entre el concepto inclusión e integración..... | 30 |
| Tabla 2. Normograma | 41 |
| Tabla 3. Estructura de la propuesta..... | 67 |

Resumen

La presente investigación se desarrolló con el objetivo de comprender las concepciones sobre las prácticas educativas inclusivas que poseen los docentes de la Institución Educativa Javiera Londoño en la Sección Antonia Santos. La metodología utilizada para la realización del estudio sostuvo un paradigma cualitativo, circunscrito al método de investigación acción, a partir del cual se implementaron tres técnicas de recolección de información dirigida a docentes, padres de familia y estudiantes, las cuales fueron para los dos primeros actores, entrevistas semiestructuradas y, para los niños y niñas, colcha de retazos y cartografía social. Dentro de los resultados del estudio se destaca que la concepción que tienen las docentes frente a las prácticas educativas inclusivas en la I.E son reactivas, en la medida que no cuentan con el apoyo ni con los recursos para atender de forma integral las Necesidades Educativas Especiales de los niños y niñas; este resultado es apoyado por las percepciones de los padres de familia y estudiantes.

Palabras clave: Docente, Prácticas Educativas, Inclusión Educativa, Inteligencia Emocional

Abstract

This research was developed with the objective of understanding the conceptions of inclusive educational practices held by the teachers of the Javiera Londoño School in the Antonia Santos Section. The methodology used to carry out the study maintained a qualitative approach, limited to the method of research, action, participation, from which three techniques were implemented to collect information aimed at teachers, parents and students, which were for the first two actors, semi-structured interviews and, for children, patchwork and social cartography. Among the results of the study, it is emphasized that the teachers' conception of inclusive educational practices in the E.I. is reactive, insofar as they do not have the support or resources to comprehensively address the SEN of children; this result is supported by the perceptions of parents and students.

Keywords: Teacher, Educational Practices, Educational Inclusion, Emotional Intelligence

Introducción

Actualmente, el sistema de educación colombiano propone escuelas inclusivas, es decir, aquellas que brindan a todos sus estudiantes oportunidades para crecer y desarrollarse cognitivamente, física, social y personalmente. Esta propuesta no es nueva, de hecho a través del tiempo se ha manifestado a partir de diferentes lineamientos normativos tanto internacionales como nacionales.

En el marco internacional se encuentra la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) la cual “define a la educación como un derecho del que son sujetas todas las personas sin distinción de etnias, ideologías políticas, condición social o ninguna otra” (DUDH, 1948, Artículo 26).

En el contexto nacional, la Constitución Política de Colombia (CP) de 1991 reza: “todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación” (CP, 1991, Artículo 13). Por su parte, la Ley General de Educación de 1994 dentro de sus fines establece “el pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico dentro de un proceso de formación integral” (Ley 115, 1994, Artículo 1).

Posteriormente, la Ley 1618 de 2013 tiene como objeto: “garantizar y asegurar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, mediante la adopción de medidas de inclusión, acción afirmativa y de ajustes razonables y eliminando toda forma de discriminación por razón de discapacidad” (Ley 1618, 2013, artículo 1), que luego es reiterada mediante el Decreto 1421 de 2017 “por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad” (Decreto 1421, 2017, p.1).

A pesar de la anterior normatividad nombrada, en la actualidad existen instituciones educativas y docentes que no se sienten preparados y capacitados para atender tales coyunturas ni mucho menos las situaciones poco convencionales que ponen a prueba las capacidades de respuesta y de adaptación al cambio, del personal docente.

Según Gómez, Guío y Hurtado (2016) atender inclusivamente a toda la población de estudiantes supone un reto en lo que respecta el enfoque educativo que sustentan los docentes, en la medida que, las prácticas educativas llevadas a cabo por algunos de ellos, tradicionalmente apuntan en la uniformidad y, pocas veces a resaltar la diversidad existente en el contexto académico.

Así mismo, los autores resaltan que, en las instituciones educativas, otro de los retos latentes es la práctica de valores como el respeto y la empatía ante las circunstancias diarias que se pueden presentar, como: las discapacidades físicas o cognitivas, la inteligencia excepcional, el detrimento sociocultural, enfermedades crónicas físicas o psicológicas, o simplemente la particularidad de cada individuo que lo hace especial y diferente a los demás por su creencia, su cultura, su experiencia de vida.

En consecuencia, se considera el desarrollo de la inteligencia emocional como una herramienta necesaria para que los docentes puedan controlar los sentimientos propios y los ajenos creando hábitos mentales que favorezcan la productividad y que finalmente aporten a la generación de un ambiente sano, agradable e inclusivo.

Pregunta principal de investigación

¿Cuáles son las concepciones sobre las prácticas educativas inclusivas que poseen los docentes de la I.E. Javiera Londoño en la Sección Antonia Santos?

Sub-preguntas de la investigación

¿Qué concepto tienen los docentes acerca de las Necesidades Educativas Especiales?

¿Los docentes se sienten preparados para atender a los niños y niñas con NEE dentro del proceso regular llevado a cabo en el aula de clase?

¿La Institución Educativa cuenta con los recursos necesarios para garantizar la inclusión de los niños y niñas con NEE?

¿Qué piensan los padres de familia acerca de los procesos educativos llevados a cabo con los niños y niñas con NEE?

¿De qué manera reaccionan los niños y niñas con NEE ante el proceso de enseñanza de los docentes?

Identificación y Justificación del problema a investigar

La educación inclusiva se reconoce en la literatura académica como el conjunto de procesos cuyo objetivo se centra en reducir las barreras que condicionan la participación de los estudiantes y, por ende, su aprendizaje. De acuerdo con Angenscheidt y Navarrete (2017), estos procesos inclusivos se desarrollan en tres dimensiones, a saber: cultural, política y práctica. La primera se refiere a los valores y creencias compartidos orientados a que todas las personas, independientemente de sus condiciones y recursos puedan aprender; la segunda, se enfocan en la inclusión como centro de las políticas institucionales; la tercera, se enfoca en las actividades que posibilitan la participación de los estudiantes y docentes en consonancia con la cultura y la política inclusiva que se sostiene una institución.

Para que estas tres dimensiones se desarrollen a cabalidad, es necesario que los procesos educativos llevados a cabo por la Institución Educativa (en adelante I.E) y, particularmente por los docentes en el aula de clase, se basen en la igualdad de oportunidades, en la aceptación de la diversidad. Sin embargo, en palabras de Arnaiz (2004) en la actualidad, la mayoría de las I.E sigue concibiendo que la educación inclusiva solo se direcciona hacia un grupo específico de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) vinculadas a algún tipo de discapacidad, lo que, de acuerdo con Angenscheidt y Navarrete (2017), puede generar situaciones de exclusión, además, predisponer la actuación de los docentes.

El anterior es el caso de la Institución Educativa Javiera Londoño, sección primaria Antonia Santos, ubicada en la ciudad de Medellín, Antioquia, en la cual se identifican dificultades referidas a las tres dimensiones de inclusión educativa indicadas de manera precedente, en la medida que no cuenta con una cultura de inclusión en donde docentes y estudiantes tengan un concepto preciso

en torno a la inclusión; de igual modo, la I.E no posee políticas propias relacionadas con la inclusión educativa; además, las prácticas educativas de los docentes de la I.E no garantizan de manera cabal y suficiente las necesidades, requerimientos de todos y cada uno de los estudiantes, incluidos aquellos con NEE, a causa de la falta de conocimiento, e incluso, de motivación.

Estas problemáticas obedecen a diversos elementos los cuales fueron identificados a partir de un proceso de diagnóstico realizado por la I.E y se plantean a continuación:

En años anteriores la sección primaria Antonia Santos contaba con un aula de apoyo en donde se acompañaba el proceso de aprendizaje de los niños y niñas con capacidades excepcionales, diferenciales o NEE, esto hizo que la Institución se popularizara en el contexto local y que muchos estudiantes con estas características fueran matriculados en la I.E; no obstante, en la actualidad la I.E no cuenta con esta aula de apoyo, por el contrario, solo cuenta con ayuda esporádica del programa ambientes saludables de la Secretaría de Educación de Medellín, a través del cual, ocasionalmente, los estudiantes son atendidos por una cantidad limitada e insuficiente de psicólogos.

Por otra parte, la I.E no cuenta con parámetros establecidos que permitan unificar los procesos de enseñanza, seguimiento y evaluación de estudiantes con NEE, lo que obliga a las docentes a crear diversas estrategias en el aula de clase, las cuales no solo les implica trabajo extra, sino que les generan malestar, en la medida que algunas de ellas no cuentan con los conocimientos para hacer frente a estos procesos por sí solas.

Un agravante de lo anterior radica en que la I.E cuenta con certificación de calidad Icontec y, con la finalidad de mantener dicha certificación, es exigente en los procesos académicos; esto implica que las docentes formen a los estudiantes apuntando siempre a la excelencia, lo que se

constituye como un gran reto, en la medida que, en las mediciones estandarizadas del proceso académico, no se tienen en cuenta las particularidades de los estudiantes y sus NEE.

Por lo anterior, las docentes han desarrollado resistencia en lo que respecta acoger en su grupo a determinados estudiantes y ante esta situación se procede, de una manera aleatoria e informal, a hacer sorteos entre las maestras para determinar quién se queda como tutor de dicho estudiante, lo cual aparte de no ser estratégico, se puede considerar como una práctica de exclusión educativa.

Por otra parte, cuando los estudiantes con alguna NEE están ubicados en cada aula de clase, algunas docentes han optado por presentar actitudes de comodidad y flexibilidad ante las diferentes situaciones que se presentan, por ejemplo si el estudiante tiene un diagnóstico determinado gana la asignatura con la nota mínima, es promovido sin adecuar las prácticas educativas, los procesos de enseñanza y evaluación requeridos para cada caso, ya que las docentes no desean desgastarse haciendo énfasis en procesos específicos sin ningún tipo de capacitación o apoyo.

En este sentido, se hace necesario analizar las concepciones que las docentes tienen frente a las prácticas educativas inclusivas de la I.E, en primer lugar, para identificar la noción que tienen frente a los elementos que limitan la inclusión educativa en la Institución y en segundo lugar, con el ánimo de develar en su discurso los pensamientos y actitudes que tienen estas hacia la inclusión, ya que, de acuerdo con Ajzen y Fishbein (1975) “los docentes con una actitud positiva tiene mayor probabilidad de implementar prácticas educativas inclusivas en su aula” (p.6); de allí que se considere relevante efectuar este análisis.

Lo anterior sentará la base para proponer una ruta de intervención direccionada a fomentar en las docentes las prácticas educativas inclusivas; esta propuesta es pertinente dadas las necesidades y problemáticas identificadas en la I.E; es factible, ya que se cuenta con las posibilidades prácticas, permisos para la ejecución de la investigación en la I.E; de igual modo, es viable, en tanto se cuenta con los recursos humanos, instrumentales y económicos, para llevar a cabo la implementación de la misma.

Contexto

La Institución Educativa Javiera Londoño se encuentra ubicada en la comuna 10 perteneciente al núcleo educativo 927 de la Secretaría de educación de la ciudad de Medellín. Fue fundada en el año 1949, inicialmente funcionó como Liceo Femenino y actualmente funciona como Institución Educativa mixta.

La I.E se encuentra situada en un lugar céntrico de la Ciudad, en medio de un entorno residencial, educativo, comercial y cultural; en la actualidad, está integrada por tres secciones: sección bachillerato- Javiera Londoño, sección primaria- Antonia Santos y sección primaria- Luís Alfonso Agudelo. A continuación, en la Figura 1 se muestra el mapa del sitio.

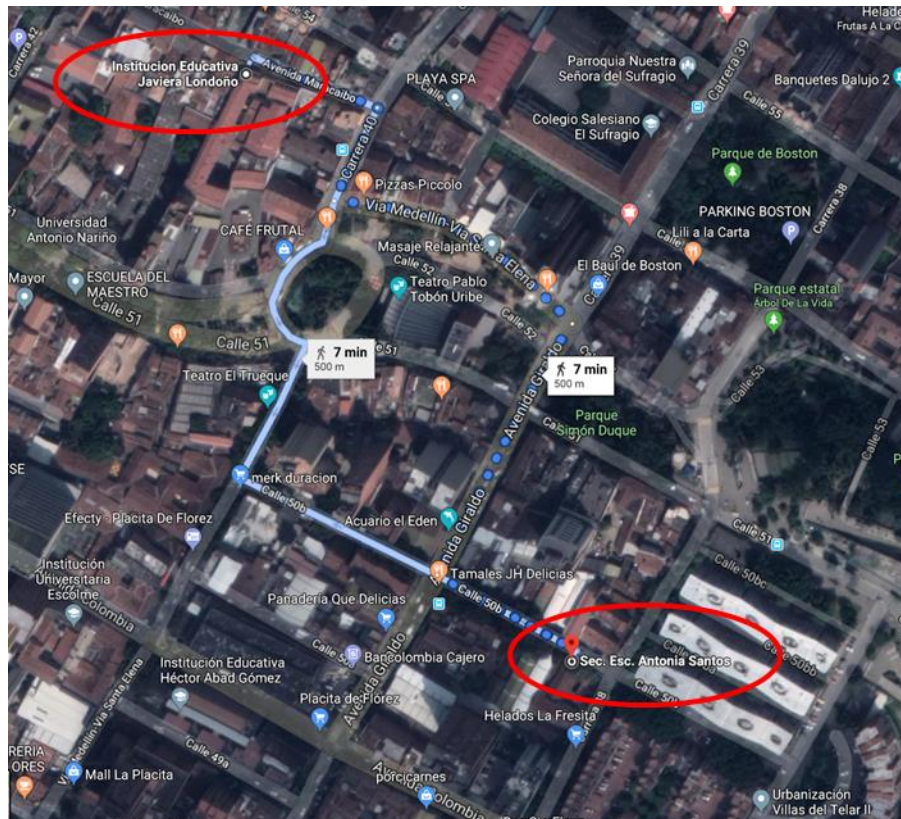


Figura 1. Mapa ubicación I.E. Fuente: Google Maps

La I.E. Javiera Londoño ha sido un centro educativo reconocido por su rendimiento académico y sus procesos rigurosos de selección, hecho que ha tratado de cuidar para posicionar unos buenos índices de calidad, sin embargo, por vías legales han ingresado estudiantes que no cubren el perfil planteado.

La Institución siempre se ha preocupado por mantener su status académico y disciplinario por lo que participa activamente en gran parte de los programas propuestos por la Secretaría de Educación y otros tales como PTA (Programa todos a aprender), Medellín Bilingüe, Steam Maker+H, Jornada Única, CAT (Colegios amigos del turismo), Certificación ISO 9000, HME (hacia la meta de la excelencia), entre otros.

Dentro de la Institución confluyen numerosas culturas, costumbres y tendencias que contribuyen a los procesos formativos, no obstante es indebido el hecho de desconocer las dificultades respecto al sentido de pertenencia que pueden llegar a presentarse, dado que no todas las personas pertenecen al sector o tienen el mismo respeto por las diferencias.

Al terminar la primera década del nuevo siglo, la Institución deja de ser femenina y pasa a ser mixta en cumplimiento a la ordenanza de ley que no se había acatado de manera oportuna puesto que iba en contravía de su filosofía institucional ideada por su fundadora. Hoy en día, en su mayoría su población es femenina y en el imaginario de ciudad se sigue teniendo la visión de una institución de carácter femenino.

Se cuenta con una población heterogénea que emerge de diferentes sectores a lo largo y ancho de la ciudad de Medellín, pertenecientes a estratos sociales medio y bajo, y en la que predominan los estratos 2 y 3.

La investigación es realizada exactamente en la sede Antonia Santos, sede de primaria, la cual tiene actualmente 14 grupos desde el grado primero hasta el grado quinto con una población estimada de 570 estudiantes donde continúa predominando la población femenina.

En lo referente a infraestructura, esta sede cuenta con espacios pequeños ya que es una casa antigua que fue adaptada para ser escuela y por ello no tiene las condiciones óptimas para desarrollar las clases, además se encuentra al lado de la Placita de Flores que se destaca por ser un sector muy comercial, muy concurrido, donde se percibe mucho ruido, presencia de habitantes de calle, venta y consumo de estupefacientes y alto movimiento vehicular.

El personal que labora en esta sede está conformado por una Coordinadora, que diariamente debe desplazarse entre la sede principal y la sección Antonia Santos, y 14 docentes, todas mujeres, cuyas edades oscilan entre los 33 y 54 años de edad y nombradas, siete de ellas, mediante el decretos 2277, seis de ellas, mediante el decreto 1278 y una como provisional, que se distribuyen en dos jornadas: la primera de 7 a.m. a 12 m. a la que asisten tres grupos de primero, tres grupos de segundo y un grupo del grado tercero, y la jornada de la tarde de 12:30 p.m. a 5:30 p.m. donde asisten un grado tercero, tres grados cuartos y tres grados quintos.

En cuanto a la formación docente hay una tecnóloga, 4 Licenciadas, 6 con especialización y dos magísteres en diferentes ramas de la educación.

Marco Referencial

En este apartado se presentan los fundamentos teóricos y conceptuales en torno al tema central de investigación, a saber: las concepciones de los docentes sobre las prácticas educativas inclusivas. En un primer momento, se exploran los estudios que se han desarrollado de manera precedente, ello con la finalidad de configurar un “estado de la cuestión” que permita obtener una comprensión crítica sobre el fenómeno objeto de estudio, validar la manera en la cual este último ha sido abordado en otros contextos, además, identificar los constructos teóricos y metodológicos insertos en dichos antecedentes investigativos.

En un segundo momento, se identifican los conceptos transversales al presente estudio, con el ánimo de dar un fundamento epistemológico a la investigación. En este mismo orden, se presenta un marco legal, a partir del cual se muestra la normatividad vigente que debe ser tomada en cuenta en el estudio.

Antecedentes

Bajo el planteamiento de Guevara (2016), la revisión de antecedentes en el nivel de maestría “apoya la concreción de los objetos de estudio y la organización de estrategias puntuales para hacer una sistematización rigurosa” (p .166). En este sentido, el desarrollo de la presente sección implica una lectura hermenéutica de las construcciones teóricas existentes para que, de este modo, se puedan determinar enfoques y tendencias propias del objeto de estudio. Cabe resaltar que la revisión estuvo direccionada hacia artículos de investigación y proyectos de grado doctorales y de maestría internacionales, nacionales y locales.

Una de las investigaciones exploradas fue realizada por Muñoz, Velásquez y Asprilla (2018) titulada: “Actitudes docentes frente a la educación para la diversidad”, al cual se direccionó al análisis de las actitudes de los docentes de Básica Primaria frente a la educación en/para la diversidad. La metodología bajo la cual se desarrolló el estudio fue de corte cualitativo y tuvo como punto de referencia la caracterización de las actitudes docentes en la enseñanza para la diversidad, para lo cual se utilizaron diversos instrumentos de recolección de información como la encuesta, la entrevista de profundidad de relatos cruzados, la observación participante y el análisis documental.

Dentro de los resultados del estudio se indica que, en términos generales, los docentes tienen una actitud de indecisión en relación con la educación en/para la diversidad, lo cual puede generar, dentro de las instituciones educativas, situaciones de exclusión. A partir de lo anterior, se concluye la importancia de que en las instituciones educativas, se desarrollen propuestas que lleven a concientizar a los docentes acerca de las prácticas educativas incluyentes.

Otro de los estudios fue realizado por Mellado, Chaucono, Hueche y Aravena (2017), titulado: “Percepciones sobre la educación inclusiva del profesorado de una escuela con Programa de Integración Escolar.” cuyo objetivo consistió en mostrar las percepciones que tienen los docentes en torno a las prácticas de educación inclusiva desde las dimensiones pedagógico-didáctica, actuación ética-social y el aprendizaje cooperativo. Esta investigación se desarrolló desde en un Estudio de Caso, con una metodología mixta de carácter descriptiva en la cual “se aplicó un cuestionario tipo escala Likert y una entrevista semiestructurada” (p.1). Los resultados del estudio permiten identificar que, en general, los docentes participantes tienen una actitud desfavorable hacia la inclusión, lo cual, aparte de provocar desconfianza entre los actores de la comunidad escolar, puede ser el punto de partida de prácticas excluyentes y segregadas. A partir

de lo anterior, los autores concluyen que es necesario construir en las instituciones educativas un currículo inclusivo en el marco de la actuación ético y social.

Por su parte, Santana y Mendoza (2017), en su estudio “Procesos de inclusión en instituciones educativas del municipio de Neiva” se enfocaron en determinar los procesos de inclusión educativa que han sido incorporados por la Secretaria de Educación en el municipio de Neiva. Para llevar a cabo tal investigación, los autores desarrollaron una metodología cualitativa-etnográfica, la cual uso instrumentos de recolección de información como la entrevista semiestructurada y análisis documental, que a su vez permitieron describir, interpretar y analizar el fenómeno en cuestión.

Los autores, a partir de los resultados, concluyen que las acciones impulsadas en el municipio de Neiva para garantizar el derecho a la educación de los niños con NEE son insuficientes, en tanto, hay un gran nivel de desconocimiento frente a los lineamientos de la normatividad vigente que rige en el marco de la inclusión educativa en el contexto nacional.

Así mismo, otra de las conclusiones del estudio permite identificar que en la actualidad los docentes de las instituciones educativas públicas consideran que el proceso educativo es homogéneo y, por consiguiente, las prácticas de enseñanza tienden a ser inflexibles y discursivas, lo que en ocasiones puede llegar a afectar el proceso de inclusión, en el aula de clase, de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Gómez, et, al (2017), a partir de su estudio “Análisis de las actitudes y prácticas inclusivas en República Dominicana”, se propusieron “verificar si existen diferencias significativas en las actitudes y prácticas inclusivas entre profesores de Moca y Higüey en República Dominicana” (p. 185). La metodología usada por los autores fue de corte descriptivo- No experimental, a partir de la cual se aplicaron dos cuestionarios cerrados tipo escala a 60 docentes. Los resultados muestran

que “la actitud y práctica inclusiva del profesorado no está relacionada con los recursos económicos de las distintas zonas geográficas del país” (p. 181), sin embargo, éstas guardan relación con el nivel de desarrollo profesional de los docentes, al incrementarse su nivel de educación, este puede adquirir conciencia en torno a “aspectos como la equidad y la calidad en la práctica educativa” (Gómez, et, al, 2017, p. 195).

En esta misma línea, Rodríguez (2015) en su investigación “Concepciones y prácticas pedagógicas de las y los docentes frente a la atención de estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva”, se enfocó en identificar las prácticas pedagógicas que subyacen en la atención de estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. El tipo de metodología que sirvió como base a la elaboración se basó en la etnografía. Dentro de los resultados del estudio sobresale que la educación inclusiva es un desafío que deben enfrentar los docentes y que exige respuestas, no solo a partir de concepciones individuales sino a partir de todo un entramado de conocimientos y aspectos propios del contexto educativo.

De igual manera, se exploró el estudio de Vélez (2013) “La educación inclusiva en docentes en formación: su evaluación a partir de la teoría de facetas” el cual se enfocó en “identificar las actitudes que tienen los docentes en formación hacia la educación inclusiva” (p. 95). La metodología de estudio fue cuantitativa y se centró en la ejecución de un instrumento determinado para el análisis y evaluación de la actitud de 91 docentes en formación. Contrarias a las investigaciones que se han explorado hasta el momento en la presente revisión, Vélez (2013) encontró que en general los docentes en formación muestran actitudes positivas hacia la educación inclusiva.

También se revisó la investigación de García (2013) “Proponiendo un concepto nuclear latente en educación: las Necesidades Educativas Personales” la cual tuvo el objetivo de

“identificar las posibles barreras y dificultades existentes de cara a la plena puesta en práctica del concepto Necesidades Educativas Personales (N.E.P).” (p.5). La metodología empleada por los autores fue de corte cuantitativa y el instrumentos de recolección de información aplicado fue una encuesta cerrada.

Las conclusiones de la investigación dan paso a establecer que en términos generales los docentes tienen una visión simplificada de la inclusión y la asocian únicamente a los alumnos que presentan una mayor problemática o carencia. Lo anterior influye en la tergiversación del alcance de la educación de carácter incluyente, ya que para estos docentes atender la diversidad es proporcionar los recursos a estos estudiantes con necesidades y no al resto, o al menos, no en la misma medida.

Los antecedentes explorados permiten identificar que, gran parte de los estudios que se han desarrollado acerca de las concepciones de los docentes frente a las prácticas educativas inclusivas, se han realizado bajo un enfoque cualitativo y a partir del métodos etnográfico o socio-críticos; así mismo, se observó que los estudios tiene resultados homogéneos que apuntan a que en términos generales los docentes no tienen apertura ante las prácticas educativas inclusivas (bien sea por desconocimiento o falta de concientización), con la consideración de que, éste, es un aspecto que puede generar situaciones de exclusión en el aula de clase.

Marco Conceptual

El rol del docente en la inclusión escolar

El hombre desde sus inicios ha buscado explicaciones sobre el origen y sentido de los fenómenos que imperan en su cotidianidad; de acuerdo con Nosei (2004), a medida que dichas explicaciones se fueron concretando, se comenzaron a configurar un conjunto de narrativas las cuales no solo fueron guardadas, sino replicadas por los sabios (hoy docentes), con la finalidad de “recuperar la memoria para hacer posible la vida entendida como existencia de creación cooperativa” (p. 50).

Bajo esta perspectiva, el narrador, asume el propósito de atribuir significado y sentido a los fenómenos, de ayudar a los otros a hacer conciencia en torno a su realidad social, a mediar las relaciones entre los sujetos y, en general, propender por su desarrollo integral.

Guilherme y Morgan (2018) sostienen que el rol del docente puede entenderse desde tres perspectivas teóricas. La primera se basa en los postulados de Buber (1978) quien indica que un docente es el constructor de una comunidad dialógica y ejerce un papel de gran importancia en el desarrollo del carácter de los individuos. La segunda es acuñada por Freire (1970), quien aboga por un maestro político que juega un papel central en la formación de individuos críticos y en la liberación de los oprimidos. La tercera, es expuesta por Gur-Ze'ev (1997) quien postula el rol del docente como “improvisador” que siempre es crítico y alienta las críticas, pero sin referencia a las utopías, sino a la materialización de los propósitos de sus educandos.

En palabras de Guilherme y Morgan (2018) las tres perspectivas teóricas configuran al docente de hoy, el cual se constituye como un actor clave para el proceso de enseñanza y

aprendizaje, un guía que ayuda a desarrollar el carácter de los individuos, formar el sentido comunitario y el pensamiento crítico dentro de un grupo específico.

En complemento de lo anterior, Remolina, Velásquez y Calle (2004) indican que “el maestro auténtico posee unas características esenciales que lo distinguen como líder, formador y forjador de personas, potenciador de saberes y valores que coadyuvan al desarrollo humano” (p. 263), en este sentido, un docente no solo tiene el rol de enseñar contenidos e instruir, sino de educar con actitudes y ejemplos de vida.

Por tanto, cuando en el espacio de enseñanza se identifican educandos con NEE, el llamado maestro auténtico, debe tener la habilidad de adaptar sus prácticas educativas y responder a las necesidades y requerimientos de estos casos concretos sin dejar de posibilitar el proceso educativo de los estudiantes regulares. Sólo de esta manera el docente podrá promover en los estudiantes el derecho a la inclusión y el respeto por las diferencias, además, defender los derechos inalienables de los niños, niñas y adolescentes que tiene una condición diferencial que limita o incluye en su proceso de aprendizaje. Por esta razón, el papel del docente en la educación inclusiva es primordial.

Es importante resaltar que, bajo el concepto de Castillo (2017), la inclusión es aquel proceso que permite determinar y disminuir las barreras del aprendizaje y de la participación para, de este modo, “potenciar los recursos para el apoyo a todos los miembros de la comunidad educativa” (p. 266); este proceso implica que el docente, además de contar con las competencias necesarias, tenga un claro conocimiento del alcance del constructo “Inclusión”, ya que este es normalmente confundido con el concepto de integración, el cual en esencia es diferente. A continuación en la Tabla 1, se presentan un cuadro comparativo entre el concepto inclusión e integración.

Tabla 1. Cuadro comparativo entre el concepto inclusión e integración.

| Integración | Inclusión |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Se enfoca en el estudiante | Se enfoca en el aula de clase |
| Se centra en adecuar los contenidos a la limitación o característica diferencial de la persona | Se enfoca en potenciar sus habilidades a través de los contenidos |
| Basada en principios de igualdad y competición. | Se fundamenta principios de equidad, cooperación y solidaridad |
| Busca que el niño con necesidades educativas especiales se adapte al grupo | Busca eliminar las barreras que impiden la participación del niño en el sistema educativo y social. |
| Efectos prescriptivos | Solución de problemas basado en el trabajo colaborativo |
| Programa y planificación para el estudiante. | Estrategias y metodologías dirigidas hacia los docentes. |
| Designar el programa idóneo | Aula de clase que facilita la adaptación |

Fuente: elaboración propia con base a revisión de la literatura

De acuerdo con los anteriores planteamientos, el docente debe comprender y ser promotor de la idea, de que la inclusión educativa no intenta acercar al niño que posee algunas características que se diferencian a un modelo de ser, de pensar y de actuar normalizado o regularizado, es decir, no se busca que este niño sea igual que sus compañeros, porque en esencia todas las personas son diferentes, por el contrario, el docente debe propender por reconocer a cada individuo y potenciar sus características diferenciales a partir de distintas prácticas educativas.

De acuerdo con la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2017) para garantizar la inclusión en el aula de clase, es necesario que los docentes desarrollen cuatro valores correlacionados a la enseñanza y al aprendizaje, los cuales se muestran a continuación en la figura 2.

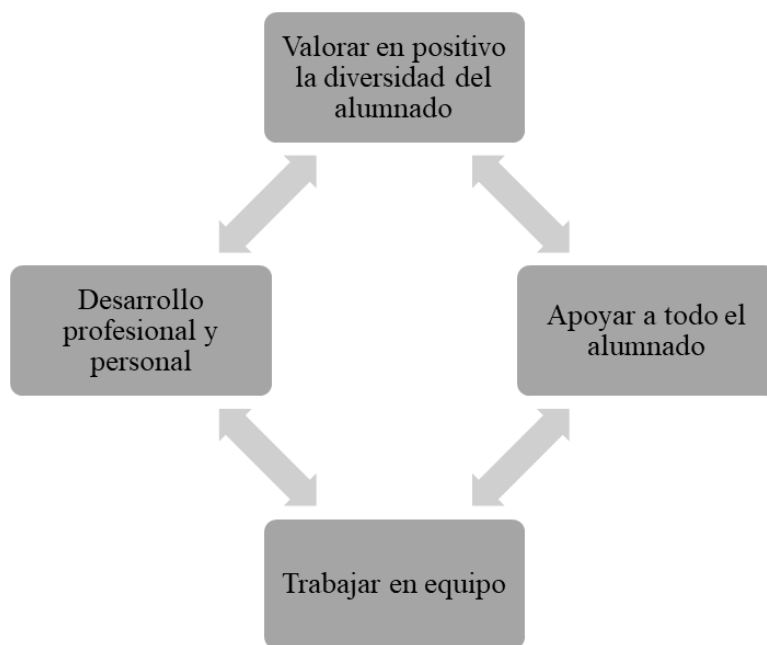


Figura 2. Valores correlacionados a la enseñanza y al aprendizaje para la educación inclusiva. Fuente: elaboración propia

Apreciar la pluralidad de los alumnos en forma positiva establece que los docentes encuentren en las diferencias de sus estudiantes un recurso valioso para desarrollar procesos de enseñanza integrales; Por su parte, apoyar a todo el alumnado, se refiere a que los docentes esperen lo mejor de todos sus estudiantes y promuevan el aprendizaje efectivo en grupos heterogéneos.

De igual forma, se resalta la inclusión educativa como un asunto esencialmente colaborativo, en la medida que el proceso de enseñanza debe ser coherente y estar articulado a las prácticas sociales y familiares en las cuales está inserto el estudiante.

Finalmente, el desarrollo profesional y personal, expresa la docencia como actividad de aprendizaje en la cual los docentes tienen la responsabilidad de aprender constantemente para de este modo dar brindar la mejor formación a sus estudiantes.

Cuando estos cuatro elementos son desarrollados a cabalidad por los docentes y las condiciones propias de la institución educativa son las adecuadas (infraestructura, planes de

estudio, políticas internas, entre otras), es posible la generación de prácticas educativas inclusivas, concepto que se desarrollará en los próximos párrafos.

Prácticas educativas inclusivas

Las prácticas educativas inclusivas pueden entenderse como aquel conjunto de actuaciones direccionadas a garantizar el derecho que cada individuo a una educación de calidad, sin discriminación alguna y teniendo por base la igualdad de oportunidades (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura-OEI, 2009). Por consiguiente, se infiere que las prácticas educativas inclusivas suponen que, tanto las instituciones educativas como los docentes, traten de hallar la forma en la cual puedan educar con pertinencia a todos los alumnos, sin ningún tipo de exclusiones, mediante el desarrollo de currículum integrales que permitan responder a la heterogeneidad y la ejecución de estrategias diferenciales en el aula de clase.

En contraste con lo anterior, Leal y Urbina (2014) expresan que para el desarrollo de prácticas educativas inclusivas es necesario que las instituciones educativas estén direccionadas a la identificación de las barreras de aprendizaje y de participación de todos los estudiantes, prestando especial atención a aquellos que hacen parte de grupos que se identifican como vulnerables, como es el caso de menores que han sido afectados por la violencia (en situación de desplazamiento, víctimas de reclutamiento forzado, víctimas de explotación sexual, hijo de padres desmovilizados, entre otros), menores pertenecientes a comunidades indígenas o aquellos que tienen con necesidades educativas especiales a causa de condiciones biológicas o psicológicas diferenciales.

Por su parte, Solla (2013) manifiesta que “la inclusión supone una adaptación del sistema a los alumnos y no de los alumnos al sistema” (p.9), sin embargo, estas transformaciones se deben generar desde las políticas propias de la institución educativa, las cuales consecuentemente, se encuentran ligadas a los marcos normativos generales que en el caso de Colombia son desarrollados por el Ministerio de Educación Nacional (en adelante MinEducación).

En esta misma línea, MinEducación (2018) manifiesta que el gobierno nacional establece precedencia a la educación de poblaciones vulnerables y, dentro de ellas, a las que presentan limitaciones o condiciones de discapacidad, lo que “significa que los establecimientos educativos deben transformarse y modificar su cultura de atención a ellas” (p.1). De allí que se resalte la importancia de que las instituciones educativas desarrollen Planes de Mejoramiento Institucional (PMI) en donde se estructuren prácticas educativas direccionadas al estudio que concierne a estas poblaciones en el marco de la gestión, a saber: directiva, académica, administrativa y comunitaria.

Ahora bien, la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2017) indica que las praxis educativas de carácter inclusivo deben dar respuesta a cinco criterios sustanciales: enseñanza cooperativa, aprendizaje cooperativo, resolución de problemas colaborativa, agrupaciones heterogéneas y enseñanza eficaz.

Según Lasaga y Rodríguez (2006) la *enseñanza cooperativa* es un proceso de coeducación a partir del cual al menos dos profesionales trabajan juntos para apoyar el aprendizaje de un grupo de estudiantes heterogéneo. Al respecto Woods y Chen (2010) manifiesta ocho componentes de enseñanza cooperativa que se agrupan en tres etapas: una etapa inicial, una etapa de compromiso y una etapa colaborativa. Los ocho componentes son:



Figura 3. Componentes enseñanza cooperativa. Fuente: elaboración propia basada en Woods y Chen (2010)

Por su parte, el *aprendizaje cooperativo*, es identificado como una práctica inclusiva que permite estimular las áreas cognitivas y socioemocionales de aprendizaje de los estudiantes a partir del trabajo en grupos. En palabras de Goikoetxea y Pascual (2002) este tipo de aprendizaje tiene diversas potencialidades educativas, entre las cuales se incluyen; motivación para aprender, mejora la atención, compromiso en concluir actividades, desarrollo de relaciones sociales, aceptación de las diferencias, entre otros.

En este mismo orden, *la resolución de problemas colaborativos* se establece como una estrategia para desarrollar habilidades relaciones en grupos heterogéneos que a su vez permitan a los estudiantes compartir perspectivas y expresar sus inconformidades, para que,

consecuentemente, se generen “lluvia de ideas” para dar solución a las problemáticas suscitadas en el aula de clase.

Las *agrupaciones heterogéneas*, de acuerdo con los planteamientos de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2017), permiten identificar las características particulares de los alumnos, lo que se constituye en la base para gestionar prácticas académicas que posibilitan prevalecer la diversidad dentro el aula de clase.

Finalmente, *la enseñanza eficaz* es aquella que se basa en la programación y evaluación sistemática y progresiva por parte de los docentes, los cuales deben establecer los criterios e indicadores (con base al curriculum y a las políticas institucionales) con la finalidad de validar si las competencias desde el ser, el saber y hacer están siendo alcanzadas por todos los estudiantes.

Los anteriores criterios se constituyen como una de las bases primordiales para que en las aulas de clase se lleven a cabo procesos de enseñanza-aprendizaje inclusivos, de allí que sean considerados en la propuesta de intervención que se desarrollará a partir de los resultados del presente estudio. No obstante, cabe anotar que la incorporación de estos elementos puede llegar a ser un reto para los docentes y estudiantes, en la medida que el agrupamiento heterogéneo esta aunado fuertemente a la interdependencia positiva y las habilidades sociales, aspectos que en estudiantes de corta edad pueden llegar a dificultarse.

Factores que limitan la inclusión en el entorno escolar

De acuerdo con García (2017), en la actualidad se puede identificar un conjunto de factores que condicionan el desarrollo efectivo de la inclusión educativa. En consonancia con lo anterior, la UNESCO identifica que existen diversas barreras para la incorporación de procesos educativos

inclusivos, entre ellos se destacan: las actitudes sociales, las barreras físicas, los planes de estudio, las competencias de los docentes, factores socioeconómicos, financiación, políticas educativas. A continuación, se describen cada uno de los factores enunciados:

- **Actitudes sociales:** los prejuicios sociales conforman uno de los más grandes impedimentos para la inclusión educativa, en la medida que muchas personas, incluidos algunos docentes, consideran que los estudiantes con condiciones diferenciales deben acceder a otro tipo de educación y aislarse de los niños y niñas “regulares”. Este pensamiento, puede ser un punto de partida para ocasionar ciertas prácticas discriminatorias.
- **Barreras físicas:** en algunos casos las instituciones educativas no cuentan con la infraestructura adecuada, por ejemplo, los estudiantes discapacitados o con movilidad reducida puedan acceder al aula de clase. Dentro de estas barreras se incluyen pasillos estrechos, piso desnivelado, ausencia de rampas o elevadores, entre otras.
- **Plan de estudio rígido:** cuando el plan de estudios es inflexible no es posible la incorporación de distintos métodos y estrategias que reconozcan los diferentes estilos de aprendizaje, lo anterior, no solo segrega a los estudiantes, sino que limita la experiencia escolar para todos los estudiantes.
- **Docentes poco capacitados:** en algunos casos los docentes no cuentan con la capacitación apropiada para responder a los requerimientos de grupos con estudiantes con necesidades educativas especiales; cabe resaltar que esta formación no solo es académica, teórica o procedimental, también es humana, ya que en ocasiones los docentes pueden tener muchas

competencias y conocimientos pero simplemente no están dispuestos a trabajar con los estudiantes con capacidades diferentes.

- **Factores socioeconómicos:** algunas instituciones educativas no cuentan con los recursos económicos ni las posibilidades de financiación necesarias para adecuar sus procesos para atender a la población de estudiantes con NEE.
- **Barreras Políticas:** algunos actores políticos no comprenden la importancia de adecuar el sistema educativo para lograr la inclusión integral de los estudiantes. En este sentido, si no existe voluntad política es más difícil que las instituciones educativas reciban capacitación y recursos para atender a los públicos de estudiantes desde un enfoque inclusivo.

Influencia emocional como factor que posibilita la inclusión educativa.

A través de la inteligencia emocional, concebida por Goleman (1996) como el “conjunto de habilidades entre las que se destacan el autocontrol, el entusiasmo, la empatía, la perseverancia y la capacidad de automotivación” (p.1), se puede conseguir que los estudiantes y docentes en su conjunto, “alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales” (Fernández, 2011, p. 141) lo que, consecuentemente se puede ver reflejado en prácticas de interacción y relacionamiento inclusivas.

Fernández (2011) plantea que la inteligencia emocional es un pilar fundamental para garantizar el proceso de inclusión dentro del contexto educativo; de acuerdo con la autora, más allá de preparar a los niños y niñas con condiciones diferenciales para recibir clases en un institución educativa “regular”, es menester que se preparen a los estudiantes “regulares” y a los docentes para que estos obtengan las bases y las competencias personales que les permitan

interactuar con los demás, sin importar las diferencias o deficiencias físicas o mentales que éste tenga.

En palabras de Rodríguez (2016) a través del desarrollo de la inteligencia emocional en la escuela, se pueden reducir los niveles de violencia y exclusión, además, se pueden enriquecer las capacidades adaptativas las cuales se constituyen como un pilar para el aprendizaje significativo y sano de los estudiantes.

En relación con lo anterior, Fernández (2011) manifiesta que a través de la inteligencia emocional, tanto docentes como estudiantes pueden establecer vínculos afectivos colectivos, los cuales pueden mitigar los estereotipos y prejuicios direccionados a cuestionar las capacidades de las personas con condiciones especiales. En otras palabras la inteligencia emocional permite a los actores educativos aprender a aceptar y a resaltar la importancia de las diferencias, además, a considerar a los estudiantes que, por ejemplo tengan una condición que los limite, son individuos con igualdad en derechos y las mismas capacidades, por lo cual deben formarse en una institución educativa regular.

De acuerdo con Pérez (2008), las instituciones educativas deben reorientar el papel de la enseñanza, por medio de la articulación entre la emoción y la cognición en las aulas de clase. Esto es posible a partir de la inteligencia emocional, teniendo en cuenta que este tipo de inteligencia puede ser de tipo intrapersonal e interpersonal, como se muestra en la figura 4.

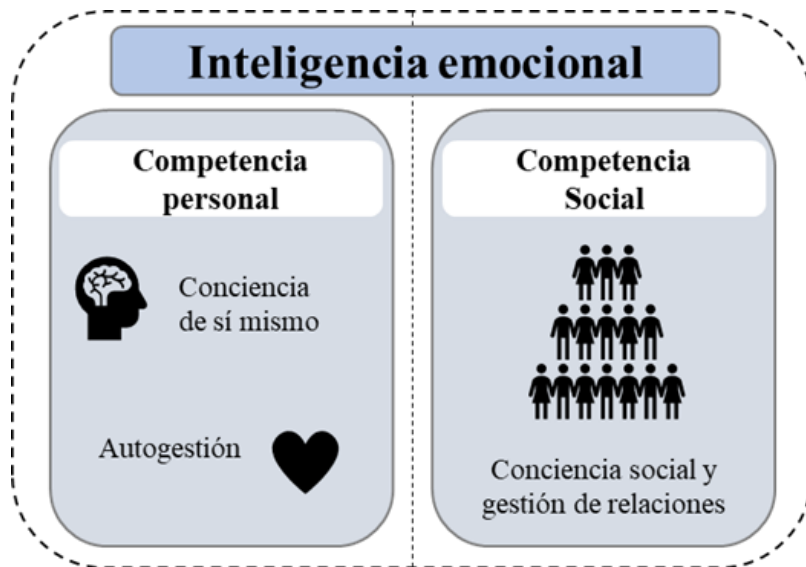


Figura 4. Esquema inteligencia emocional. Fuente. Elaboración propia a partir de Goleman (2008)

En este caso, la inteligencia emocional intrapersonal está relacionada con el desarrollo persona, el organismo y el comportamiento de cada persona, se reconoce a través de factores como: autoestima, autoconfianza, conciencia emocional, optimismo, adaptabilidad emocional, entre otros. Por su parte, la inteligencia emocional interpersonal, está relacionada con el desarrollo en el entorno y tienen que ver con la comunicación y la relación con las otras personas.

Ambas tipologías favorecen que en el contexto escolar se impulse el desarrollo de cada estudiante con relación a su crecimiento personal y educativo, además, posibilitan que haya igualdad de oportunidades, se maximicen los recursos existentes en los estudiantes con capacidades diferenciales y, en general, se valore la diversidad como punto clave en el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje.

Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

En palabras de Pastor, Sánchez y Zubillaga (2014) el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es un conjunto de principios y estrategias que permiten a los docentes formular los procesos educativos que aumenten las posibilidades de aprendizaje en sus estudiantes, teniendo en cuenta la diversidad en el aula.

En la actualidad, el DUA posibilita que se eliminen barreras, a partir de la creación de currículos flexibles, y la disposición de medios y materiales, de modo que todo el alumnado pueda acceder al aprendizaje.

Plan Individual de Ajustes Razonables – PIAR

De acuerdo con el decreto 1421 de 2017, el Plan Individual de Ajustes Razonables – PIAR, es una “herramienta utilizada para garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, basados en la valoración pedagógica y social” (Artículo 2.3.3.5.1.4). El PIAR permite a las instituciones educativas realizar los ajustes curriculares, de infraestructura y todos los demás necesarios para garantizar el aprendizaje, la permanencia y la participación de los estudiantes.

En consecuencia, según la Fundación Saldarriaga y Concha (2018), el PIAR puede ser una herramienta fundamental la planeación pedagógica con los estudiantes con discapacidad o dificultades de aprendizaje.

Marco Legal

Diversos han sido los avances normativos en materia de inclusión educativa que se han desarrollado a lo largo de las últimas décadas en el país, los cuales se han desarrollado con el propósito de asegurar el derecho inalienable a la educación a los niños y adolescentes.

De acuerdo con el MEN (2018), la normatividad vigente no solo estimula la intersectorialidad para favorecer la inclusión educativa, sino que posibilita la consolidación de una cultura de inclusión, facilita la autoevaluación y la identificación de prioridades en educación inclusiva y contribuye para que los entes territoriales reconozcan las prioridades institucionales con respecto a la población de estudiantes con exigencias educativas especiales o en condición de vulnerabilidad (social, económica, cultural, etc.). Dentro de las normas respecto al tema se encuentran:

Tabla 2. Normograma

| | |
|-------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| El Decreto 1421 de 2017: | “Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad”. |
| Ley estatutaria 1618 de 2013 | “por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad”. |
| Decreto 0366 de 2009 | “Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad |

| | |
|-----------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva”. |
| Resolución 2565 de 2003 | “Por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales”. |
| Decreto 1278 de 2002 | “Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente”. |
| Ley 115 de 1994 – Ley General de educación (Artículo 47) | “El Estado apoyará y fomentará la integración al sistema educativo de las personas que se encuentren en situación de discapacidad a través de programas y experiencias orientadas a la adecuada atención educativa y asimismo la formación de docentes idóneos” |

Fuente: revisión normatividad Colombia.

El anterior marco legal indica las normas nacionales que deben ser tenidas en cuenta a lo largo del desarrollo del presente estudio con la finalidad de evitar imprecisiones en lo que respecta el alcance del mismo.

El marco legal, en palabras de Morales (2005) “cumple un rol primordial al garantizar al investigador en una formación general y equilibrada en la internalización de normas, sirviendo éstas de marco referencial para señalar los límites de la investigación” (p.1). En el caso de la presente investigación puede identificarse que, normas como el Decreto 1421 de 2017 cobran especial relevancia, en la medida que permiten visualizar los elementos, rutas de acción y condiciones para la atención educativa con un enfoque inclusivo.

Así mismo, normas como el Decreto 0366 de 2009, permiten identificar la manera en la cual el Estado, en el marco de los derechos fundamentales de los niños, niñas y adolescentes colombianos, proporciona los medios y establece un conjunto de medidas con la finalidad de disminuir las barreras para que los menores que por su condición de discapacidad o porque poseen algún talento excepcional puedan obtener aprendizaje y participar en el ámbito educativo (prescolar, básica y media).

En síntesis, las normas que se expusieron en la tabla 2, permiten guiar y medir el alcance de la investigación, con base a los preceptos constitucionales y jurídicos del Estado Colombiano.

Objetivos

Objetivo General

Comprender las concepciones sobre las prácticas educativas inclusivas que poseen los docentes de la I.E. Javiera Londoño en la Sección Antonia Santos

Objetivos Específicos

- Identificar las concepciones sobre las prácticas educativas inclusivas que poseen los docentes de la I.E. Javiera Londoño en la Sección Antonia Santos.
- Reconocer las percepciones que tiene los padres de familia y los estudiantes de primaria de la I.E. Javiera Londoño en la Sección Antonia Santos en torno a las prácticas educativas inclusivas desarrolladas por los docentes.
- Establecer una ruta de intervención docente para fomentar las prácticas educativas inclusivas.

Diseño Metodológico

Paradigma de la Investigación

El paradigma empleado para el proceso de investigación fue de tipo cualitativo, el cual permitió identificar y analizar las situaciones que se presentan en el contexto de la comunidad educativa objeto de estudio. En palabras de Galeano (2004) el enfoque cualitativo “es un modo de encarar el mundo de la interioridad de los sujetos y de las relaciones que se establecen con los contextos” (p.17). Bajo este argumento, el enfoque permitió identificar las concepciones de los sujetos participantes en el estudio, particularmente de las docentes, acerca de las Prácticas Educativas Inclusivas llevadas a cabo en la I.E Javiera Londoño, Sección Primaria Antonia Santo.

Es importante resaltar que el enfoque cualitativo considera las posturas subjetivas e intersubjetivas como elementos legítimos de conocimiento científico, por tanto, las nociones, conceptos, pensamientos y, en general, las cosmovisiones de los actores, que en este caso son principalmente los docentes, se consideran como válidas.

Población y muestra

La población corresponde a las docentes de la I.E Javiera Londoño, Sección Primaria Antonia Santos; el proceso de muestreo del estudio se realizó bajo la teoría de la muestra a conveniencia del investigador, la cual de acuerdo con Otzen y Manterola (2017) “permite seleccionar aquellos casos accesibles que acepten ser incluidos. Esto, fundamentado en la

conveniente accesibilidad y proximidad de los sujetos para el investigador” (p. 230). En este sentido se seleccionaron cuatro (4) docentes de primaria bajo los siguientes criterios:

- Docentes vinculadas a la I.E educativa desde hace más de un año
- Docentes que cuenten con más de 3 años de experiencia
- Docentes que hayan tenido en su aula de clase al menos un estudiante con una NEE.

Ahora bien, con la finalidad de complementar el proceso de investigación y dar respuesta al segundo objetivo de investigación planteado se seleccionó una muestra de 4 padres de familia y de 49 estudiantes, los cuales con su participación brindaron su percepción en torno a las prácticas educativas inclusivas desarrolladas por las docentes.

Método

El método transversal al presente estudio se identifica como investigación-acción, el cual en palabras de Colmenares y Piñero (2010) es una “herramienta metodológica para estudiar la realidad educativa, mejorar su comprensión y al mismo tiempo lograr su transformación” (p. 96). De acuerdo con los autores, la investigación acción es aquella que se desarrolla en grupos o comunidades en bien de los sujetos que hacen parte de las mismas.

Este tipo de método, en consonancia con los planteamientos de Restrepo (2005), “es una práctica reflexiva social en donde interactúan teoría y práctica para establecer cambios apropiados en la situación estudiada y en la que no hay distinción entre lo que se investigada, quién investiga y el proceso de investigación” (p. 1). En el caso del presente estudio, la investigación-acción

permitió a las investigadoras efectuar una reflexión crítica acerca de la concepción que tienen las docentes de la institución educativa objeto de estudio respecto a las prácticas educativas inclusivas.

En consecuencia, el método de Investigación-Acción, posibilitó que las investigadoras analizaran un aspecto concreto de la realidad de la Institución y que obtuvieran a partir de dicho análisis los elementos base para formular las estrategias de intervención a emplear para actuar sobre el problema o aspecto identificado.

Técnicas e instrumentos para la recolección de información

Entrevista semiestructurada

Uno de los instrumentos diseñados y aplicados en la investigación fue la entrevista semiestructurada, la cual posibilita implementar estrategias flexibles, alternando preguntas previamente desarrolladas con preguntas espontáneas, lo cual permite profundizar en las características particulares del entrevistado (Díaz, Torruco, Martínez, Varela, 2013).

Se realizó esta entrevista al cuerpo docente (Ver anexo 1) y a algunos padres de familia (Ver Anexo 2). Dicho proceso fue realizado durante el primer semestre del año 2018 con el fin de indagar sobre las concepciones que los docentes y padres tenían frente a las necesidades en la educación especial y de qué forma se aplican en la institución las prácticas educativas.

Cada una de las entrevistas fue desarrollada de manera individual garantizando los espacios y tiempos oportunos para que se sintieran con la comodidad y la libertad de expresarse. Posteriormente se categorizaron estas entrevistas para llegar a las categorías emergentes.

Técnica Interactiva: Colcha de retazos

Con la finalidad de identificar las experiencias significativas, opiniones y pensamientos de los estudiantes acerca de las prácticas educativas inclusivas desarrolladas por las docentes, se desarrolló la técnica de colcha de retazos, la cual en palabras de Tavares, Ribeiro, Rodrigues y Oliveira (2017) “es un conjunto de tejidos refinadamente cosidos que resultan en una pieza de representación social, capaz de revelar realidades vividas y experimentadas por un determinado grupo social” (p.1). Así pues, a partir de la colcha de retazos, se buscó que los estudiantes reconocieran, representaran y exteriorizaran sus sensaciones, sentimientos y expectativas frente a las prácticas de sus docentes (Ver Anexo 2)

Para ello se invitaron 49 estudiantes (una muestra de cada grado) que fueron divididos en grupos de 7 estudiantes, cada uno de los grupos con la guía de un practicante de Licenciatura con el fin de que no fueran sus docentes quienes lideraran y se sintieran más libres para expresarse y así develaran y pusieran en evidencia la percepción que tienen los estudiantes de las prácticas educativas de sus docentes.

Cartografía Social

Con el objetivo de que los estudiantes participantes en el estudio conocieran y exteriorizaran sus percepciones acerca de las prácticas educativas inclusivas de sus docentes, se realizó una cartografía social, (Ver anexo 3), la cual es un proceso participativo que se desarrolla a través de la observación de un espacio (físico y social) determinado. De acuerdo con Herrera

(2008), este tipo de técnica es dialógica, permite la recolección de información en su estado natural y posibilita la realización de mapas sociales para la comprensión de un fenómeno específico.

En este caso entre los niños, las niñas y las investigadoras se generaron diálogos horizontales (plasmados en dibujos), que permitieron la construcción de saberes colectivos con base a las experiencias subjetivas de cada participante.

Hallazgos

En el presente apartado se exponen los hallazgos del proceso de investigación; en primer lugar, se exploran las concepciones sobre las prácticas educativas inclusivas que poseen los docentes sujetos del estudio; en segundo lugar, se analizan las percepciones que tiene los padres de familia y los estudiantes de primaria en torno a las prácticas educativas inclusivas desarrolladas por los docentes; finalmente, se propone una ruta de intervención docente direccionada a fomentar las prácticas educativas inclusivas en los docentes.

Concepciones sobre las prácticas educativas inclusivas que poseen los docentes

A partir del desarrollo de las entrevistas semiestructuradas se efectuó un proceso de categorización, el cual permitió identificar el comportamiento de las categorías apriorísticas definidas en el diseño metodológico, además, determinar categorías emergentes con el fin de fortalecer los resultados del estudio. A continuación se exponen los hallazgos más significativos, no sin antes aclarar que, para efectos de confidencialidad y con el ánimo de salvaguardar la identidad personal de los participantes, no se indicará el nombre de las docentes entrevistadas, sino que se asignan los siguientes códigos: Docente 1, Docente 2 , Docente 3 y Docente 4.

Contexto general actividades en el aula de clase

Tras el análisis de las respuestas de las docentes se identifica que la mayoría tiene más de 20 años de experiencia como docentes y no solo han trabajado en el sector público, sino que poseen

experiencia laboral en el sector privado. Todas las practicantes son mujeres y en la actualidad acompañan algunos grupos en básica primaria en la I.E Javiera Londoño en la Sección Antonia Santos.

Al preguntar a las docentes acerca de un día cotidiano en el aula se logró identificar que dos (2) de ellas tienen una rutina instrumentalizada, mientras que las otras dos (2) participantes tienen una rutina basada en la motivación. Con relación a las primeras, se identifica que lo que hacen al ingresar al aula de clase es saludar, organizar el horario y comenzar a dictar el contenido. Por el contrario, con relación a las segundas se identifica que, además de tener una rutina establecida, buscan motivar a sus estudiantes hacia el aprendizaje y motivarse a sí misma hacia la enseñanza; en uno de los testimonios se identifica:

Jummm primero con muchos ánimos empiezo en mi casa yo empiezo... voy atrasada en aquel grupo, voy adelantada ... me voy a poner al día. Soy toda contenta y luego después me meto al computador y miro en que voy en tal grupo y ya vengo acá me siento feliz, al grado al que yo voy inmediatamente el ambiente es muy diferente, cada grupo si es muy diferente tiene su forma de hacer, de pensar, de actuar pero uno sabiendo llegar a los alumnos no tiene problemas absolutamente para nada y como yo amo lo que hago, ¡Me encanta, soy feliz! Entonces dicto mis clases, antes tiempo me hace falta, me hace falta tiempo (Comunicación personal, Docente 4).

Ahora bien, con relación a las materias con las que las docentes tienen más afinidad o se sienten más a gusto se identifica heterogeneidad en las respuestas; la mayoría de las participantes manifiesta que disfruta de matemáticas, sin embargo, la Docente 1 fue enfática en que le disgustaba las materias “Tecnología, Sociales y Emprendimiento” y la Docente 3, “Inglés”; por su parte, las Docentes 2 y 4, manifiestan sentirse a gusto con todas las materias y no tener ninguna dificultad en dictarlas en el aula de clase.

Concepción de las docentes acerca de la identificación de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en el aula de clase

Tras el proceso de análisis de los resultados, se logró identificar que tres (3) de las respuestas de las docentes se encaminaron a mostrar el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE) desde un enfoque de deficiencias e incluso discapacidad, lo que, en esencia, puede llegar a ser una concepción sesgada. Para la Docente 2, una NEE sugiere que los niños y niñas tengan atención dispersa; por su parte, la Docente 3 indica que los estudiantes con NEE no tienen las mismas capacidades que los estudiantes regulares, concepción que es compartida por la Docente 4 quien indica que los estudiantes con NEE se reconocen por tener dificultades para aprender (intelectual y emocionalmente).

Por su parte, la Docente 1 argumentó que las NEE “son las necesidades que en este momento requieren los niños que tienen puede ser un talento excepcional o que realmente tiene una dificultad ya sea discapacidad a nivel cognitiva u otro tipo de discapacidad” (Comunicación Personal, Docente 1).

Al preguntarle a las participantes si han identificado una NEE en sus aulas de clase, dos (2) de ellas respondieron de forma afirmativa, una (1) de ellas negó esta premisa y la participante restante no dio respuesta a este interrogante. Una de las docentes que ha identificado este tipo de situaciones en su aula de clase manifestó:

He identificado varias, de hecho al acercarme a los papás de los niños que he identificado algunos ya tiene reporte y tienen proceso con psicología, otros no lo tienen o no lo quieren llevar y se hacen pues el de la vista gorda, dentro de estas necesidades que de pronto se han detectado está

el déficit de atención, hiperactividad y a nivel cognitivo tengo un niño que la mamá realmente no me ha traído el diagnóstico... (Comunicación personal, Docente 1).

Otra de las docentes, que argumentó que en su aula de clase en la actualidad hay niños con NEE, indica que no todos ellos tienen un diagnóstico establecido, ya que los padres no están en frente de la situación. Se identifica en ambas respuestas una deficiencia en lo que respecta el apoyo de los padres de familia con el desarrollo integral de los educandos con NEE. De hecho, al preguntarles a las participantes sobre si los papás de los niños y niñas con NEE las apoyaban las respuestas fueron las siguientes:

Más bien poco porque dentro de las estrategias con algunos papás, hay uno que no tiene tiempo para venir a acompañar al niño, si tiene diagnóstico pero tampoco lo traen, saca excusas porque dice que se le perdió todo el historial... entonces se hace pues la de la vista gorda, no ha querido y el niño esta medicado y no le da el medicamento (Comunicación Personal, Docente 1).

La verdad no le pongo mucha mecha, no le pongo mucha atención porque veo que el papá no está por nada y si el papá no está por nada entonces yo que puedo hacer, no me puedo enfermar, sigo con el niño, vea se sienta juiciosito, trabaje lo que pueda y ...se lo remito de nuevo a la psicóloga pero de ahí no pasa (Comunicación Personal, Docente 4).

Como puede identificarse en los testimonios de las docentes, los padres de familia de estudiantes con NEE no están al frente del proceso de aprendizaje de sus hijos, es decir, no son corresponsables con la evolución y desarrollo integral de sus hijos en la escuela.

Al analizar las respuestas de las docentes participantes se puede identificar que, en términos generales, éstas no cuentan con un concepto concreto acerca de las NEE, lo que no solo puede dificultar la identificación de los casos de estudiantes con NEE en el aula de clase, sino que puede

llegar a condicionar los procesos de enseñanza de las docentes, bajo la premisa de que los niños y niños con capacidades diferentes pueden no comprender o aprender de forma completa los contenidos proporcionados en el aula de clase.

Concepciones acerca del manejo de los estudiantes con NEE y el apoyo brindado por parte de la I.E.

Al analizar el manejo que las docentes les dan a los procesos de enseñanza y de evaluación de los niños y niñas con NEE, se identifica que todas ellas recurren a apoyos externos como es el caso de la capacitación por parte de la Institución Educativa o la ayuda de practicantes de psicología. Sin embargo, todas las participantes están de acuerdo en afirmar que estos apoyos no son suficientes, en primer lugar, porque las capacitaciones son teóricas y generales, lo que impide atender a casos particulares de estudiantes con NEE, ya que cada niño y niña es diferente y tienen requerimientos educativos personalizados que se adapten a sus capacidades, sin que esto signifique excluirlos del proceso regular.

En segundo lugar, el apoyo por parte de las practicantes de psicología no es constante, de hecho, una de las docentes manifestó que pese a que solicitó ayuda al aula de apoyo, con psicología no han evolucionado algunos procesos y esta falta de celeridad en gran parte es por la falta de colaboración de los padres. A pesar de lo anterior, algunas docentes indican que trabajan con los recursos que tienen y tratan de adaptar los contenidos para garantizar la inclusión de los niños; la Docente 3 manifestó:

Ah no a mí no se me da nada, yo ahí mismo acomodo la gente, el que está bien inteligente que ya se cual es lo coloco con el que está con el problema de aprendizaje y ahí lo van yendo,

llevándolo, yo les pido mucha colaboración a las niñas (practicantes de psicología), ellas me colaboran demasiado y no hay ningún problema ah, ah, para nada es que ni para jugar, la otra vez tuve un invidente y ese invidente me decían las niñas ¿qué hacemos con él? y yo ¿cómo? Hay mucho jueguito pa hacele y ellas inventaron la gallina ciega y jugaban de lo lindo por todo el colegio con el pobre muchachito, yo no tengo problemas para nada (Comunicación Personal, Docente 4).

Ahora bien, es importante resaltar que en las respuestas de las docentes se identificó un descontento con los recursos proporcionados por la Institución para atender a los estudiantes con NEE, ya que es evidente que carecen de las herramientas para hacer la evaluación y la trazabilidad del proceso de aprendizaje de estos niños y niñas. Al preguntar sobre la ayuda que la I.E les da, dos de las docentes afirmaron:

No, la veo muy insuficiente, veo que yo como profe no me siento apoyada, acompañada por ellas siento que o sea que no, no ha habido y no ninguna, o sea todas mis necesidades, yo a veces busco a las practicantes de psicología, vea con este niño no puedo, entonces no, a mí no me sirven para nada. (Comunicación Personal, Docente 2).

A ver, en el colegio si hay aula de apoyo y hay unas psicólogas y por ejemplo una orientación que nos dicen y nos guían pero no, yo no le veo mucho resultado porque llegan al colegio es a preguntarles qué comen, qué hacen, les ponen jueguitos hay pa botar el tiempo (...) para mí no le siguen lo que realmente, el conducto que deben seguir (Comunicación Personal, Docente 3).

Como puede identificarse en las respuestas, las docentes consideran que el apoyo por parte de la I.E, a través de los profesionales y practicantes de psicología, es insuficiente para atender las demandas de los estudiantes con NEE y sus verdaderos requerimientos.

Lo anterior no solo puede llegar a afectar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes con NEE, sino que puede permear de manera negativa la motivación laboral de las docentes y su sentido de pertenencia por la Institución, pues éstas, al sentir que la I.E no las respalda y no les proporcionan profesionales que las apoyen con los procesos educativos de los estudiantes con NEE, pueden llegar a sentir desánimo, sobrecarga, exceso de trabajo y, por ende, perder proactividad y compromiso en el desarrollo de su trabajo.

Concepciones acerca de aspectos positivos y negativos de la inclusión de niños y niñas con NEE dentro del aula.

Sólo dos de las docentes identificaron que el aspecto positivo de incluir a los niños y niñas con NEE dentro del aula de clase es la socialización; de acuerdo con la Docente 1: “dentro de lo positivo está el proceso de socialización entre los niños y que no se sientan menos que otros niños”; así mismo, la Docente 3 manifestó: “pues positivo para ellos pues, pa las relaciones de ellos, que de pronto a veces porque la clase se da general antes de trabajar con ellos individual, que de pronto ellos puedan avanzar un poquito más con las actividades”.

No obstante, en términos generales, las respuestas tuvieron una tendencia hacia lo negativo, ya que las docentes están de acuerdo en afirmar que con las condiciones en las cuales trabajan actualmente y los recursos (capacitación, apoyos), es muy difícil dar la clase, ya que sienten que no pueden darles a los estudiantes con NEE las herramientas que ellos necesitan para poder ellos poder avanzar y progresar.

Las docentes concuerdan en que los ritmos de aprendizaje de estos niños son distintos, además, en el caso de niños con características como la hiperactividad el proceso es aún más complejo, pues como indica la Docente 4:

Mientras uno le está poniendo un taller al otro descuida al grupo, los otros 35 alumnos por dedicarle a los otros 7 entonces ya se arma el desorden de indisciplina, ya que se atrasan los otros por seguirle adelante a los otros, me parece muy triste, muy triste la verdad, es muy incómodo, para mí es muy incómodo pero yo opto por irme con los 35 que están bien (Comunicación Personal, Docente 3).

Respecto a la anterior respuesta se identifica un caso concreto en donde no se da un proceso de inclusión, ya que la docente prefiere dedicar su tiempo a los niños “regulares”, que atrasar su proceso por insistir y fijar su atención en los niños con NEE.

Adicional a lo anterior, las docentes manifiestan que, al ser la I.E una institución centrada en la calidad, tiene los procesos de evaluación muy bien definidos, sin embargo, no se cuentan con los ítems o criterios de evaluación direccionados a los niños y niñas con NEE, lo que se constituye como un problema estructural. Al respecto, las docentes resaltan que debe haber aulas de apoyo con docentes especializados que tengan los conocimientos y la disposición para enseñarles a estos niños con NEE.

Ahora bien, al preguntar a las participantes acerca de cómo hace seguimiento a los niños y niñas con NEE en otros programas que hay en la Institución (restaurante escolar, psicología, deporte, otros), la mayoría de las docentes indican que no hacen un seguimiento preciso y continuo, ya que a ellas no les corresponden dichos procesos. Lo anterior permite identificar que algunos procesos con los estudiantes con NEE se llevan de forma desarticulada, lo que impide hacer una trazabilidad y seguimiento de su desarrollo integral.

Al analizar las respuestas de las docentes. se logró identificar que éstas no consideran que la educación inclusiva sea beneficiosa o positiva para el aula de clase, de hecho, la conciben como contraproducente para los procesos de aprendizaje de los estudiantes considerados como regulares. Lo anterior, es un hallazgo importante, pues si se parte de que las docentes no están abiertas y no son asertivas frente el desarrollo de prácticas educativas inclusivas con los niños y niñas con NEE, se cierra la posibilidad de que en la I.E haya un entorno académico equitativo en el cual se garantice a todos y cada uno de los estudiantes el derecho a una educación de calidad.

Concepción de las docentes acerca de cómo se sienten en la I.E

Tras el análisis de la información se identificó que si bien las docentes se encuentran a gusto en la Institución por el clima organizacional y las relaciones con sus compañeros de trabajo, algunas de ellas tienen inconformidades relacionadas con los Planes Institucionales de Capacitación (PIC), los diarios de campo y, en general, con el exceso de papelería e informes que solicita la Institución; una de las docentes manifestó:

Me cansa mucho porque es que es estar uno pendiente, si uno se descuida jumm fuera de eso todo el trabajo que hay aquí con los estudiantes todos los niños que tenemos con diagnóstico, todo lo que hay que hacer cómo terminamos de cansadas para seguir en la casa porque por ejemplo yo soy una que tengo un grupo muy difícil y yo no me puedo sentar a hacer la clase hay mismo, ir digitando entonces también me dificulta mucho esa.. porque cuando menos pienso ese plan de aula ya son cinco o seis semanas y ya se le dificulta a uno más ... (Comunicación Personal, Docente 3).

Algunas docentes expresaron no tener ninguna dificultad relacionada con los procesos de gestión que deben llevar a cabo y las actividades atinentes a sus labores, sin embargo, mostraron

su descontento al preguntarles si la I.E les hace retroalimentaciones o recomendaciones cuando estas han entregado, por ejemplo, sus diarios de campo. Una de las docentes expresó:

Es lo que a mí no me ha gustado, porque yo también exijo y soy exigente para que me digan las cosas y me gustan que me hagan correcciones siempre lo entrego y no hay, si lo hizo bien, um um no sé, si lo hizo mal tampoco simplemente lo reciben y ya no más eso es todo, muy bueno que le hicieran a uno una retroalimentación así sea para alguna corrección o estuvo mal o estuvo bien porque todo eso sirve para uno mejorar (Docente 4).

Adicional a lo anterior, al solicitar a las docentes que definieran a la I.E en una sola palabra, se identificaron tres respuestas positivas y una respuesta negativa. Dentro de las respuestas positivas las docentes manifiestan que la Institución es buena y le apunta a la excelencia académica, posee personal cualificado y con gran calidad humana, además, es una entidad avanzada en el sector. Por otra parte, dentro de las respuestas negativas, una de las docentes manifestó que la I.E es muy desorganizada, en la medida que no tiene una buena gestión para las reuniones y da mayor prioridad al bachillerato.

Percepciones que tiene los padres de familia y los estudiantes de primaria de la I.E. en torno a las prácticas educativas inclusivas desarrolladas por los docentes.

Padres de familia

Al revisar los resultados de las entrevistas semiestructuradas realizadas a los padres de familia, se logró evidenciar que, en términos generales, los participantes en la actualidad se sienten a gusto con la I.E, tanto por su nivel académico como por el ambiente escolar, ya que sus hijos les

han indicado sentirse bien con sus docentes y compañeros. De igual modo, los padres de familia resaltan la calidad en el servicio de restaurante, indicando que sus niños reciben una buena alimentación. Respecto con la infraestructura de la I.E, los padres manifiestan que si bien es apta para los niños y niñas, debería mejorarse su estructura.

Ahora bien, con relación al acompañamiento psicológico prestado por la I.E, dos de los padres de familia indicaron que si bien no han tenido consulta han asistido a charlas y les han parecido interesantes, sin embargo, resaltan que debe de haber mayor acompañamiento psicológico a la escuela de padres, para de este modo garantizar que la educación en casa sea efectiva.

Por otra parte, se encontraron posiciones divididas respecto a la concepción que los padres participantes tienen acerca de la gestión de las docentes: dos de los padres de familia se encuentran a gusto con las docentes, no obstante, dos de ellos consideran que las docentes no llevan a cabo procesos educativos eficientes; una de las participantes manifestó:

Pues eh a ver a unas las veo muy relajadas, mi hijo en un cuaderno solo tiene puros dibujos y dibujos y dibujos y yo le pregunto un dibujo que nos puso a hacer la profe entonces en ese sentido si hablé con la profe le dije pues que cuales eran los aprendizajes que les estaba dando a mi hijo todo eso, fue muy vaga la respuesta pero hay otras áreas que yo veo trabajo. (Comunicación persona, Acudiente 2).

A partir de lo anterior, dos de las participantes indicaron la necesidad de que la I.E tenga mayor control sobre los procesos de enseñanza llevados a cabo por algunas docentes para, de este modo, garantizar la efectividad en los mismos y el aprendizaje significativo por parte de los niños y niñas.

Respecto a los procesos de inclusión, solo una de las madres de familia participantes se manifestó sobre el tema, indicando que algunas docentes naturalizan las situaciones de exclusión, ya que no le brindan la importancia necesaria y siguen desarrollando sus actividades en el aula de clase sin hacer frente a situaciones específicas que se presentan con niños y niñas con NEE.

La participante además indicó que en la I.E hay muchos niños por grupo lo que no solo fomenta la indisciplina, sino que es una sobrecarga para la docente quien tiene que llevar muchos procesos a la vez, incluyendo casos especiales de estudiantes con NEE: “tenemos niños con dificultades educativas especiales de las pobres profesoras casi que hacer la clase para unos y para otros que realmente lamentablemente esa ya es la labor del docente pues ya le toca preparar la clase para los diferentes niños” (Comunicación personal, Acudiente 4). Así mismo, la participante indica que las docentes no cuentan con el apoyo ni con el conocimiento y el tiempo para tratar a estudiantes con NEE, lo que puede ver afectado el proceso de los niños y niñas reconocidos como regulares.

Estudiantes

Con relación a los resultados de la colcha de retazos, se puede indicar semejanzas en las respuestas de los niños y niñas participantes. Cuando se les preguntó a los estudiantes sobre la docente ideal o la docente que les gusta, estos la describieron como una docente amable, sonriente, que juega con ellos y les habla con un tono de voz agradable, una docente que enseña a través de la lúdica, de dinámicas innovadoras e inclusivas.

Sin embargo, los niños y niñas participantes en la actividad de la colcha de retazos hicieron hincapié al describir a la “docente que no les gusta”, argumentando que estas son docentes

impacientes, que les gritan de forma reiterativa, no utilizan estrategias pedagógicas dinámicas sino que se limitan a escribir en el tablero, además, suelen tener mal humor y hablar con los estudiantes de una manera poco amable. A través de los dibujos y comentarios de los estudiantes, se logró evidenciar que algunas docentes no tienen control de sus emociones y que se estresan fácilmente en el desarrollo de sus laborales. En la figura 5 se muestran algunos de los resultados.

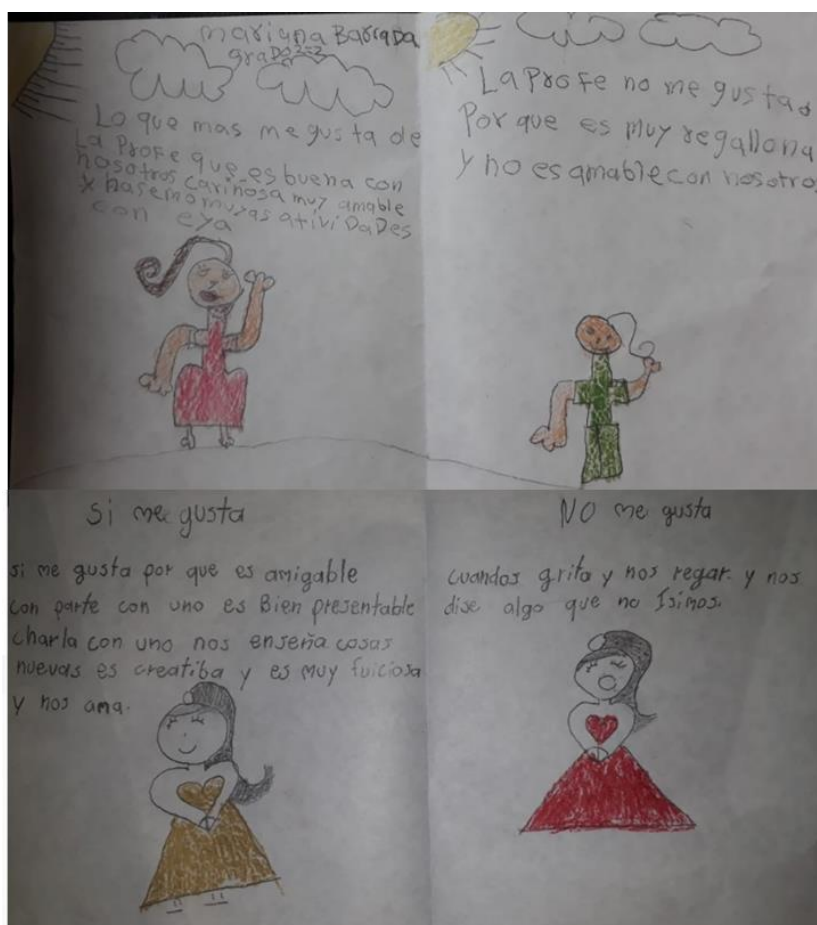


Figura 5. Colcha de retazos. Fuente. Archivo personal autoras

Por otra parte, a partir de la técnica Cartografía Social, se les solicitó a los estudiantes participantes que señalaran un lugar de la institución en donde ellos se sentían tristes o asustados, con la finalidad de identificar sus emociones y hallar el motivo de dichas emociones. Los resultados indicaron que uno de los lugares donde los niños tienen estos sentimientos negativos es

en el aula de clase, ya que sienten que algunas docentes les exigen demasiado en lo académico, además, son bastante rígidas en relación con la disciplina. Lo anterior, permite evidenciar que estas docentes llevan a cabo procesos conductistas en el aula de clase, los cuales son restrictivos y que, si bien por una formación de calidad, dejan de lado aspectos tan importantes como la humanización del proceso educativo. En la figura 6 se muestran algunos de los dibujos compartidos en la cartografía, donde se muestra, por ejemplo, como una niña está triste por haber aprobado una actividad con 3.5



Figura 6. Cartografía social. Fuente. Archivo personal autoras

Los anteriores hallazgos permiten identificar que en la actualidad no se llevan a cabo de manera completa y suficiente prácticas educativas inclusivas en la I.E objeto de estudio, lo que se ve reflejado en las concepciones de las docentes, pero así mismo, se ve vislumbrado en las percepciones de los padres de familia y estudiantes.

En consecuencia, se hace necesario establecer una ruta de intervención docente para fomentar las prácticas educativas inclusivas

Ruta de intervención docente para fomentar las prácticas educativas inclusivas

Título de la propuesta de intervención.

IGUALDAD PARA VIVIR, DIVERSIDAD PARA CONVIVIR

Introducción

La presente ruta de intervención pretende ofrecer a las docentes de la I.E Javiera Londoño, en la Sección Antonia Santos, un conjunto de talleres prácticos basados en la estimulación de la inteligencia emocional, para fomentar la inclusión de los estudiantes con NEE en el aula de clase.

Cada una de las actividades planteadas están estructuradas de la siguiente manera: objetivo, referente conceptual, tiempo estimado, recursos, desarrollo y evaluación. Estas actividades se realizarán a partir de talleres y espacios de formación conjunta, en donde las docentes podrán compartir sus puntos de vista, experiencias, sentimientos en torno a las temáticas abordadas, dentro de las cuales se incluyen las competencias emocionales y habilidades sociales, la normatividad de inclusión, la disciplina positiva y el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) flexible y adaptable.

Se espera que a partir de esta propuesta las docentes generen conciencia acerca de la importancia de las prácticas educativas inclusivas para garantizar el derecho fundamental que tienen los niños, las niñas y los adolescentes a la educación, independientemente de sus capacidades o ritmos de aprendizaje; así mismo, que refuercen su inteligencia emocional y posicionen la disciplina positiva y el Diseño Universal del Aprendizaje como estrategias para dar respuesta a los requerimientos propios de los estudiantes con NEE.

Justificación

La inteligencia emocional en la práctica docente es considerada por autores como Foz, Gasca, Gómez y Sancho (2009) como un aspecto de gran importancia, ya que permite a los y las educadoras generar un bienestar propio y relacionarse con sus estudiantes de manera empática y asertiva, elementos que influyen de manera positiva lo que resulta siendo beneficioso para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Cuando un docente desarrolla su inteligencia emocional adquiere la capacidad de reconocer sus propios sentimientos, miedos, dudas, controlar sus impulsos y emociones, además, de identificar las emociones y actuaciones ajenas; esto último es relevante, ya que, cuando de manera empática alguien se “pone en los zapatos” de la otra persona, en primer lugar puede ser más tolerante y, en segundo lugar, puede entender que las diferencias pueden ser el punto de partida de diversas oportunidades.

Así mismo, cuando un docente tiene inteligencia emocional, puede limitar el malestar que los acontecimientos externos y que no pueden controlar le generan, reinventar sus prácticas, responder de manera efectiva a su trabajo, crear ambientes de aprendizaje sanos y respetar las diferencias. Estos aspectos pueden ser el punto de partida para la generación de prácticas educativas inclusivas que den respuestas a los requerimientos de los estudiantes con NEE.

Objetivo

Construir prácticas educativas inclusivas a través de la sensibilización y el desarrollo de competencias emocionales en los docentes, de acuerdo con las necesidades del contexto escolar de la I.E. Javiera Londoño en la Sección Antonia Santos.



Figura 7 . Esquema propuesta de intervención. Fuente: elaboración propia

La intervención consta de tres etapas: la **Sensibilización** por medio de la cual se pretende llevar a los docentes a un estado reflexivo y de empatía frente a la diversidad y a las NEE, la **Formación** donde se brindarán herramientas pedagógicas para que los docentes se sientan empoderados frente a su práctica educativa teniendo en cuenta la normatividad vigente tanto de diversidad como de NEE y la necesidad de tomar medidas en lugar de hacer resistencia, también sobre el uso de la disciplina positiva y la práctica de la inteligencia emocional partiendo de la importancia de que el docente debe estar bien para poder brindar su servicio a los estudiantes, además de que el dominio de sus emociones le genera un menor desgaste físico y emocional.

Por último, capacitar a los docentes en el DUA (Desarrollo Universal del Aprendizaje) y por último la **Construcción**, para esta etapa se espera que los docentes hagan las modificaciones en sus planes de área y prácticas pedagógicas ajustadas al DUA y al ejercicio de la disciplina positiva para quede instaurado desde el PEI.

Definición de la estrategia

Esta propuesta de intervención denominada Igualdad para vivir, Diversidad para convivir pretende construir prácticas educativas inclusivas a través de la sensibilización y el desarrollo de competencias emocionales en los docentes, de acuerdo con las necesidades del contexto escolar de la I.E. Javiera Londoño en la Sección Antonia Santos a través de la Estrategia “Emocionados” que consiste en fortalecer la competencia emocional docente por medio del sentir, del pensar y del hacer para descubrir de manera individual sus fortalezas y debilidades emocionales que se normalizan y no se concientizan.

Tabla 3. Estructura de la propuesta

| PROPUESTA DE INTERVENCIÓN | | | |
|------------------------------------------------------|------------------|-----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| IGUALDAD PARA VIVIR, DIVERSIDAD PARA CONVIVIR | | | |
| Etapas | Momento | Cantidad | Planteamiento |
| Sensibilización | 2019-2 | 3 | Talleres lúdicos enmarcados en el autoconocimiento y la empatía TALLER 1: El Salpicón TALLER 2: Etiquetas TALLER 3: Resiliencia |
| Formación (Empoderamiento) | 2020-1 2020-2 | 4 | Ciclo de espacios de formación conjunta para empoderar a los docentes frente a sus prácticas educativas Espacio de formación conjunta 1: Competencias emocionales y habilidades sociales |

| | | | |
|---------------------|--------|---|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | <p>Espacio de formación conjunta 2: Normatividad de inclusión: tomar medidas o hacer resistencia</p> <p>Espacio de formación conjunta 3: Disciplina Positiva</p> <p>Espacio de formación conjunta 4: Diseño Universal del aprendizaje</p> |
| Construcción | 2021-1 | 1 | Adecuación de planes de aula de acuerdo con el DUA |

Fuente: elaboración propia

Descripción de los talleres

Taller 1: El Salpicón

Objetivo. Reflexionar acerca de las condiciones físicas y mentales diferentes a las propias para fomentar la empatía

Referente conceptual. EMPATÍA: puede entenderse como la acción de ponerse en el lugar de otro, en otras palabras, es la intención de comprender los sentimientos y emociones de los demás (Fernández et al. 2008).

Tiempo estimado: 1 hora

Recursos: recipientes plásticos, manzanas, fresas, bananos, papaya, concentrado de salpicón, agua, tabla para picar, cuchillo plástico, vendas, escritorios, sillas, cuchara.

Desarrollo: se realizará por jornadas separadas, mañana y tarde para hacerlo por grupo de máximo 7 docentes. Se les pedirá a las docentes que cada una ocupe su puesto de trabajo en la sal de docentes y cuando estén sentadas en sus respectivos puestos se procederá a vendarles los ojos.

Se dispondrá en el escritorio de cada una los materiales necesarios para hacer un salpicón, en diferentes recipientes las frutas, la tabla, el cuchillo, la cuchara, el concentrado, por lo que deben tocar y oler para escoger el material que se les mencione.

A continuación se procede a darles las instrucciones de la forma y el orden como deben ir picando y disponiendo los materiales hasta que todas hayan hecho el salpicón, por ejemplo:

Primero tomen la manzana y píquenla en pequeños trozos, luego el banano y así sucesivamente parta que tengan que ir identificando con el tacto y el olfato lo que necesitan.

Al terminar el salpicón se procede a la reflexión ¿cómo se sintieron?, ¿qué fue fácil?, ¿qué fue difícil?, ¿a todas les ocurrió lo mismo?, ¿se habían puesto en el lugar de un invidente para hacer una tarea determinada?, ¿en qué casos se han puesto en el lugar de otro? ¿Cómo nos ayuda el ponernos en el lugar del otro? ¿En qué espacios nos ayuda la empatía, sólo en la escuela? Y así para concluir que todos somos diferentes, pensamos diferente aun en condiciones iguales, tenemos formas diferentes de hacer las cosas y es necesaria la empatía para comprender al otro y no desgastarme porque no se parece a mí.

Evaluación: ¿cómo resultó la actividad, es decir, que evitaríamos, que repetiríamos, que observamos, se cumplió el propósito?

Taller 2: Etiquetas

Objetivo: Reflexionar acerca la forma como las concepciones individuales inciden en la forma como tratamos a los demás

Referente conceptual: CONCEPCIONES: son los conceptos implícitos de naturaleza cognitiva que condicionan lo que una persona percibe e influye en los procesos de razonamiento que dicha persona realiza, de acuerdo con Correal y Rico (2016) las concepciones se pueden exteriorizar en: creencias, significados, reglas, imágenes mentales, entre otros aspectos.

Tiempo estimado: 1 hora

Recursos: Cintas marcadas con diferentes profesiones, oficios, NEE etiquetas...

Desarrollo: A cada participante se le pondrá una cinta con una etiqueta pero el mismo no la conocerá, luego se plantea la siguiente situación: son invitados a un viaje y deben escoger una pareja del grupo para asistir, luego justificarán su elección y se darán cuenta de quienes son y se continúa haciendo la reflexión acerca de cómo señalamos o etiquetamos a las personas, estudiantes, sin reconocer su individualidad.

Evaluación: Puesta en común sobre la temática de la inclusión sin resistencia

Taller 3: Resiliencia

Objetivo: Reconocer como la resiliencia permite desarrollar capacidades sociales y emocionales convirtiendo la dificultad en una fortaleza

Referente conceptual: RESILIENCIA.

Como capacidad: de acuerdo con García y Domínguez (2013) la resiliencia es entendida como la capacidad que tiene el ser humano para hacer frente a los obstáculos de su vida, superarlos y ser transformados positivamente por ellos.

Como proceso: de igual modo, García y Domínguez (2013) manifiestan que la resiliencia puede ser entendida como un proceso individual a partir del cual las personas pueden tomar la decisión de llevar una vida sana en un medio o contexto poco sano.

Como resultado: finalmente, se indica que la resiliencia puede ser concebida como un resultado del enfrentamiento efectivo que el ser humano tenga frente eventos y circunstancias de la vida estresantes (García y Domínguez, 2013, p. 66).

En este sentido, la resiliencia es la capacidad que desarrolla una persona para afrontar las circunstancias que la lleven al límite; pero también es el proceso de afrontar dichas situaciones y, la forma en la cual se sobrepone ante aquello que le afecta.

Tiempo estimado: 1 hora

Recursos: Videos, video beam, computador

- <https://www.youtube.com/watch?v=Tg22-mjbZuo> nacer con una discapacidad física no es impedimento
- www.youtube.com/watch?v=wjnlo3d3DqA El regalo de Sofía: cómo nuestra hija con síndrome de Down nos enseñó a comenzar de nuevo.
- Presentaciones imágenes personas “anormales”

Desarrollo: Primero se hará la presentación de los videos y las imágenes. Posteriormente se tocarán varios temas como puesta en común: ¿Cuál es mi discapacidad? ¿Cómo la enfrentó? ¿Qué tienes en cuenta para hablarle a un padre de familia o acudiente sobre su acudido? ¿te controlas emocionalmente? ¿qué comportamientos sientes que te alteran más?

Evaluación: Cada uno escribirá un propósito personal.

Descripción Espacios de Formación Conjunta

Espacio de formación conjunta 1: Competencias emocionales y habilidades sociales

Objetivo. Identifica las principales competencias emocionales y formas como podemos potenciarlas

Referente conceptual: en palabras de Goleman (2008) la inteligencia emocional se expresa a través de cinco elementos básicos: identificar las emociones, comprenderlas, manejarlas, generar una motivación propia y establecer relaciones personales.

La manera en la cual las personas exteriorizan su inteligencia emocional es a través de la formación de competencias emocionales, la cuales en palabras de Bisquerra y Pérez (2007) se conciben como la capacidad que tiene una persona de expresar sus propias emociones sin ningún tipo de condicionamiento.

Bajo este sustento, las competencias emocionales pueden ayudar a las personas a conocer su estado emocional, tener dominio y control de sus emociones, automotivarse y desarrollar relaciones interpersonales positivas.

Tiempo estimado: 1 hora 30 minutos

Recursos: Papel Kraft, marcadores

Desarrollo: Se dividirá a los docentes por equipos entregándole a cada uno en una ficha una de las competencias emocionales básicas definidas por Dueñas (2002) como:

- La autoconciencia emocional, tener la capacidad de conocer y entender nuestras emociones y establecer el estado emocional en el que nos encontramos.
- El autodomínio emocional, referente a la posibilidad de controlar nuestros impulsos y actuar frente situaciones complejas omitiendo las reacciones a corto plazo.
- La automotivación, definida como la posibilidad de cada individuo para marcarse a sí mismo objetivos, ilusionarse con ellos y conferir los medios y la energía necesaria para cumplirlos. La motivación es un tema personal y en cada aspecto decidimos nosotros, a veces sobre lo que se hará y otras sobre el cómo se hacerlo.

- La empatía, que se entiende como una participación afectiva de la persona hacia una situación ajena estando consciente de los sentimientos, necesidades y preocupaciones de los demás.
- Las habilidades sociales, comprendidas como un conjunto de acciones en las que se puede influir, comunicar, colaborar, resolver conflictos y trabajar en equipo.

Se pide a cada equipo que exponga su competencia con ejemplos de la vida diaria de cómo se utiliza y modela cada competencia, se darán 15 minutos para que el equipo prepare su exposición y máximo 10 diez para cada uno hacer su intervención.

Evaluación: Puesta en común

Espacio De Formación Conjunta 2: Normatividad de inclusión: tomar medidas o hacer resistencia

Objetivo: Identificar las normas referidas a la inclusión y reflexionar acerca de la utilidad de resistirse o adaptarse.

Referente conceptual:

De acuerdo con la Universidad Internacional de Valencia (2017), en la actualidad existe un conjunto de principios relacionados con las necesidades educativas especiales (NEE), algunos de estos son:

- Reconocimiento del derecho de las personas con NEE de recibir una educación de calidad, que les posibilite adquirir conocimientos.
- Los estudiantes con NEE tienen el derecho de acceder a instituciones educativas ordinarias, las cuales tienen el deber de integrarlos con los demás niños, niñas y adolescentes mediante una pedagogía adaptada a sus características y necesidades específicas.
- El sistema educativo debe diseñar modelos que incluyan desde un enfoque diferencial las necesidades de educación de cada persona.
- Las I.E deben incluir acciones direccionadas a combatir las actitudes discriminatorias por parte del personal docente, administrativo y los estudiantes.

Así mismo, de acuerdo con la Ley Estatutaria 1618 de 2013, se indica que el Estado colombiano debe garantizar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, a partir de la adopción de medidas de inclusión, acción afirmativa y de ajustes razonables, además, debe eliminar cualquier forma de discriminación que afecte a dichas personas.

Tiempo estimado: 1 hora

Recursos: Videos, video beam, computador, papel y lápiz

Desarrollo: Presentación en PowerPoint de algunos artículos específicos de la normatividad. Se reparte una tarjeta (de-para) a cada uno de los asistentes indicando que en la parte de atrás escriban una frase bonita o agradable a la persona que más quieren, al final se les indicará cómo marcar la tarjeta. En el “de” y en el “para” escribirán al finalizar su propio nombre.

Se reflexionará con las siguientes preguntas que cada uno ira contestando mentalmente:
¿Cuándo fue la última vez que te consentiste? ¿Cuándo has dejado de ser mujer para ser mamá, docente, esposa, etc.? ¿Desde cuándo te excusas en el sistema para no dar o mejor de ti? ¿si no puedes cambiar el sistema, qué actitudes inclusivas puedes poner en práctica?

Evaluación: En una hoja escribir un aprendizaje obtenido a partir de esta capacitación y socializarlos y un hobby que va a practicar

Espacio de Formación Conjunta 3: Disciplina Positiva

Objetivo: Reconocer formas de uso de la disciplina positiva que los docentes pueden incorporar en sus prácticas

Referente conceptual: la disciplina positiva se reconoce como una metodología que permite guiar el comportamiento de los niños y las niñas a partir de la identificación de sus actitudes. De acuerdo con el portal Disciplina Positiva (2017), la disciplina positiva se centra en la comunicación, el respeto, el amor y la empatía, lo cual permite al adulto entender sin juzgar las actuaciones de los menores, para de esta manera resaltar la importancia de la individualidad, la diferencia de opinión y la construcción colectiva.

Es importante aclarar la disciplina positiva no es sinónimo de permisividad, sino de respeto mutuo y colaboración.

Tiempo estimado: 1 hora 30 minutos

Recursos: Videos, video beam, computador, papel y lápiz

Desarrollo:

- Exposición sobre disciplina positiva en Power Paint.
- Se divide los asistentes en grupos y se les pide que representen una situación cotidiana abordándolas de manera tradicional y conductista y de manera positiva

Evaluación: Exponer aspectos negativos y positivos de ambas metodologías haciendo un paralelo

Espacio de Formación Conjunta 4: Diseño Universal del aprendizaje (flexible y adaptable)

Objetivo: Conocer la forma de hacer un Diseño Universal del Aprendizaje

Referente conceptual: De acuerdo con el Portal educativo Lirmi (2017) “El Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), es una estrategia que busca aumentar las oportunidades de aprendizaje, por medio del diseño e implementación de actividades para atender a tres estilos de aprendizaje : Kinestésico, Visual y Auditivo” (p.1).

Según el Portal, el DUA permite flexibilidad en cuanto a la forma en la cual los estudiantes acceden a los materiales educativos y se interesan en ellos. Este modelo, de igual manera, posibilita la generación de un plan de clase, lo que permite a los docentes plantear las lecciones atendiendo a las necesidades específicas de los estudiantes con NEE.

Tiempo estimado: 2 horas

Recursos: Videos, video beam, computador, papel y lápiz

Desarrollo:

- Presentación sobre pautas para usar el DUA en PowerPoint
- Ejercicio de preparación de una clase teniendo en cuenta el DUA por equipos
- Socialización

Evaluación: Devolución de rubrica usando parámetros del DUA, Socialización.

Conclusiones

A partir del desarrollo de la investigación se lograron comprender las concepciones sobre las prácticas educativas inclusivas que poseen los docentes de la I.E. Javiera Londoño en la Sección Antonia Santos.

Dando respuesta al primer objetivo de investigación planteado, se puede concluir que las docentes de la sección Antonia Santos de la Institución Educativa Javiera Londoño manifiestan una incapacidad generalizada para abordar las Diferentes Necesidades Educativas Especiales argumentando que su preparación académica no ha sido en este enfoque y que este tipo de niños debería estar en instituciones especializadas porque en las instituciones regulares no se cuenta con las herramientas ni la formación adecuada para tratar a esta población.

Así mismo, se logró identificar que las docentes consideran que tener en su aula de clase a un niño o una niña con NEE incide notablemente en la indisciplina y el bajo rendimiento académico lo que se ve reflejados en los índices de calidad estandarizados en la Institución y que generan dificultades entre docentes y administrativos.

Ahora bien, la concepción que tienen las docentes de la I.E, respecto a los aspectos positivos que se derivan de incluir a estudiantes con NEE, es que estos niños puede socializar y relacionarse con los demás, es decir, es positivo para los estudiantes. Sin embargo, las docentes concuerdan en que las condiciones en las cuales trabajan actualmente y los recursos (capacitación, apoyos), es muy difícil dar la clase, ya que sienten que no pueden darles a los estudiantes con NEE las herramientas que ellos necesitan para poder ellos poder avanzar y progresar.

Así mismo, las docentes concuerdan en que los ritmos de aprendizaje de estos niños son distintos, además, en el caso de niños con características como la hiperactividad el proceso es aún más complejo.

De acuerdo con las conclusiones anteriores, se puede indicar que las docentes de la I.E objeto de estudio tienen una concepción renuente en torno a las prácticas educativas inclusivas dirigidas a los niños y niñas con NEE, en la medida que no cuentan con la formación, el conocimiento y la sensibilización en torno al tratamiento con enfoque diferencial que deben recibir estos niños y que están tipificados en la normatividad vigente.

No obstante, cabe agregar que esta concepción es alimentada por la falta de apoyo oportuno y completo por parte de la I.E, quien no les garantiza a las docentes un acompañamiento preciso y constante en el proceso de enseñanza de los niños y niñas con NEE, además, no les brinda capacitaciones que les permitan obtener las competencias para atender a los requerimientos educativos de estos estudiantes.

Por otra parte, dando respuesta al segundo objetivo de la investigación direccionado a reconocer las percepciones que tiene los padres de familia y los estudiantes de primaria de la I.E. Javiera Londoño en la Sección Antonia Santos en torno a las prácticas educativas inclusivas desarrolladas por los docentes, puede concluirse que los padres de familia consideran que las docentes de la I.E no cuentan con el apoyo ni con el conocimiento y el tiempo para tratar a estudiantes con NEE, lo que puede ver afectado el proceso de los niños y niñas reconocidos como regulares.

De igual modo, los padres de familia resaltan que en la I.E debe haber mayor acompañamiento psicológico para, de este modo, garantizar que la educación sea efectiva tanto en la Institución como en casa. En esta misma línea, indica que algunos padres de familia consideran

que las docentes no tienen constancia con los niños y niñas con NEE, por tanto, resaltan la necesidad de que la I.E tenga mayor control sobre los procesos de enseñanza llevados a cabo por algunas docentes, para de este modo garantizar la efectividad en los mismos y el aprendizaje significativo por parte de los niños y niñas.

Respecto a los procesos de inclusión, se puede concluir que algunos padres de familia consideran que las docentes naturalizan las situaciones de exclusión, ya que no les brindan la importancia necesaria a los estudiantes con NEE y siguen desarrollando sus actividades en el aula de clase sin hacer frente a situaciones específicas que se presentan con estos niños y niñas.

Así mismo, se pudo concluir que los estudiantes consideran que algunas de sus docentes le exigen demasiado en lo académico, además, son bastante rígidas y poco laxas en relación con la disciplina. Lo anterior, permite evidenciar que estas docentes llevan a cabo procesos conductistas en el aula de clase, los cuales son restrictivos y, que si bien por una formación de calidad, dejan de lado aspectos tan importantes como la humanización del proceso educativo.

Finalmente, como respuesta al tercer objetivo de investigación dirigido a establecer una ruta de intervención docente para fomentar las prácticas educativas inclusivas, puede concluirse que la ruta de intervención se planteó con base en los hallazgos del estudio y que ésta se encuentra orientada a docentes del ciclo dos de Educación Básica con el propósito de favorecer la disminución de las dificultades de aprendizaje en una perspectiva de inclusión en la diversidad.

De igual modo, se concluye que esta ruta de intervención se planteó desde un enfoque positivo con base en el modelo de inteligencia emocional, lo cual, además de ser un valor agregado para el estudio, puede contribuir de manera considerable y efectiva a que las docentes se concienticen de la importancia de valorar y resaltar en los niños y niñas con NEE sus capacidades, habilidades y talentos, partiendo de la tolerancia, la resiliencia y el amor por su profesión.

Recomendaciones

Una vez concluida la investigación se plantea un conjunto de recomendaciones con la finalidad de mejorar aspectos metodológicos y procedimentales en futuros estudios relacionados con las concepciones de los docentes sobre las prácticas educativas inclusivas. En esta misma línea, se proponen algunas recomendaciones direccionadas a la I.E Javiera Londoño en la Sección Antonia Santos, respecto a la aplicación de la ruta de intervención diseñada de manera precedente. Por último se plantean recomendaciones para las docentes y los padres de familia participantes.

En primer lugar, se recomienda que los futuros estudios desarrollados en torno al tema en cuestión, sean apoyados por instrumentos de recolección de información como entrevistas a profundidad que permitan a los docentes expresar libremente sus puntos de vista, así mismo, procesos de observación participante en el aula de clase a partir de los cuales se puedan observar y registrar las dinámicas de las docentes y su relación con los estudiantes con NEE.

En este mismo orden, se sugiere desarrollar futuras investigaciones de corte cuantitativo las cuales permitan correlacionar, por ejemplo, el rendimiento académico de los niños y niñas con NEE a partir de las actitudes de los docentes para atender a los requerimientos educativos de esta población.

Por otra parte, con base a los resultados de la investigación, se sugiere a la sección Antonia Santos que, además de llevar a cabo la ruta de intervención diseñada, llevar a cabo ejercicios de sensibilización, en donde tanto docentes como personal administrativo tomen conciencia acerca de la diversidad, la inclusión y la educación con enfoque diferencial.

Paralelo a estos ejercicios, es importante que la Institución se esfuerce por capacitar a sus docentes, brindarles los recursos, instrumentos y el acompañamiento para formular estrategias y

acciones específicas que las permitan atender las NEE en el aula de clase, sin ir en detrimento del proceso académico de sus demás estudiantes. Es importante resaltar que dichas estrategias deberán reflejarse a partir del P.E.I y demás proyectos de la I.E.

De igual modo, se recomienda a la I.E formular acciones que promuevan el respeto por las diferencias, la inclusión, la aceptación del otro, involucrando a los estudiantes, docentes, personal administrativo y a los padres de familia, así mismo, apoyar el trabajo de los docentes por medio de personal de apoyo, bien sea psicólogos, especialistas en educación especial o afines.

Es importante que las docentes desarrollen una mayor conciencia de las diferencias individuales y sean creativas a la hora de brindar los contenidos, teniendo en cuenta que los ritmos de aprendizaje de los niños y las niñas son distintos, independientemente de las NEE que estos posean.

Así mismo, es clave que los docentes refuercen por medio de talleres, lecturas, espacios de formación conjunta, entre otras alternativas, su inteligencia emocional y, específicamente, sus competencias emocionales, para que de este modo puedan hacer frente a situaciones que les generen conflicto, estrés o malestar desde una perspectiva asertiva y resiliente.

Por último, se recomienda a los padres de familia que acompañen a sus hijos a lo largo del proceso formativo de sus hijos, máxime si estos últimos tienen una NEE, ya que es imprescindible la corresponsabilidad para garantizar que el proceso de aprendizaje sea significativo para los menores.

En esta misma línea, se hace necesario que los padres de familia enseñen a sus hijos a respetar las diferencias, para que de este modo se disminuyan las situaciones de discriminación o exclusión en la I.E y se creen entornos de equidad e inclusión efectiva.

Referencias Bibliográficas

- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. (2017). Perfil Profesional del docente en la educación inclusiva. Recuperado de: https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-ES.pdf
- Ajzen, I. Fishbein, M. (1975). Belief, Attitude, Intention, and Behavior: An Introduction to Theory and Research. Recuperado de: <http://people.umass.edu/aizen/f&a1975.html>
- Angenscheidt, L. Navarrete, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*. 11(2).
- Arnaiz, P. (2004): La educación inclusiva: dilemas y desafíos. *Educación, desarrollo y diversidad*, 2(7). 25-40.
- Bisquerra, R. Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*. 10 (1).61-82.
- Castillo, J. R. (2017). Docente inclusivo, aula inclusiva. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*. 9(2). 264-275.
- Colmenares E., A., Piñero M., M. (2008). La Investigación Acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14 (27), 96-114.
- Díaz, L. Torruco, U. Martínez, M. Varela M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2 (7), 162-167.
- Fernández, C.I. (2011). La Inteligencia Emocional Como Estrategia Educativa Inclusiva. *Innovación Educativa*. 21(1).133-150.

- García, C. (2017). Los mayores obstáculos para la educación inclusiva. Recuperado de:
<https://revistaeducacionvirtual.com/archives/2853>
- García, A. (2013). *Proponiendo un concepto nuclear latente en educación: las Necesidades Educativas Personales*. [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma De Madrid. Madrid.
- García, M. C. Domínguez, E. (2013). Desarrollo teórico de la Resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (1). 63-77.
- Goikoetxea, E. Pascual, G. (2002). Aprendizaje Cooperativo: Bases teóricas y hallazgos empíricos que explican su eficacia. *Educación XXI*, (5), 227- 247.
- Gómez L. Castillo, R. Camacho, A. Sánchez, Y. De la Peña, C. (2017). Análisis de las actitudes y prácticas inclusivas en República Dominicana. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*. 10(1) pp. 181-198.
- Gómez, R. Guío, A. Hurtado, Y. (2016). *La Inclusión en el contexto educativo: principios pedagógicos para la transformación de un paradigma*. (Tesis inédita de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Guilherme, A. Morgan, W. (2018). Considering the Role of the Teacher: Buber, Freire and Gur-Ze'ev. *Educação & Realidade*, 43(3), 783-798.
- Guevara, R. (2016). El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos? *Folios*. 44(1). 165-179
- Herrera, J. (2008). Cartografía Social. Recuperado de:
<https://juanherrera.files.wordpress.com/2008/01/cartografia-social.pdf>
- Lasaga, M.J. Rodríguez, C. (2006). *La coeducación en la Educación Física y el deporte es-colar: Liberar Modelos*. Sevilla: Wanceulen.

- Leal, K. Urbina, J. (2014). Las Prácticas Pedagógicas Y La Inclusión Educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 10 (2), 11-33.
- Lirmi-Portal Educativo. (2017). ¿Qué es el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA)? Recuperado de: <https://academia.lirmi.com/qu%C3%A9-es-el-dua-y-c%C3%B3mo-se-implementa-en-chile>
- Mellado, M. E. Chaucono, J.C. Hueche, M. Aravena, O. (2015). Percepciones sobre la educación inclusiva del profesorado de una escuela con Programa de Integración Escolar. *Revista Educación*. 41(1). 1-14.
- Morales, S. (2005). Marco Jurídico. Argentina Recuperado e <http://www.suang.com.ar/educacion/marcojuridico.pdf>
- Moreno, M. y Azcarate, C. (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. *Enseñanza de las Ciencias*, 21(2), 265-280.
- Muñoz, P. Velásquez, H. Asprilla, W. (2018). Actitudes docentes frente a la educación para la diversidad. [Trabajo de maestría]. Universidad Pontificia Bolivariana. Medellín.
- Remolina De Cleves, N., & Velásquez, B., & Calle M., M. (2004). El maestro como formador y cultor de la vida. *Tabula Rasa*, (2), 263-281
- Restrepo, E. (2005). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*. 1-10.
- Rodríguez, I. J. (2015). *Concepciones y prácticas pedagógicas de las y los docentes frente a la atención de estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. [Tesis Maestría]. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

- Santana, A. Mendoza, J. A (2017). *Procesos de inclusión en instituciones educativas del municipio de Neiva*. (Tesis inédita de maestría). Universidad de Manizales. Neiva, Colombia.
- Solla, C. (2013). *Guía de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva*. Madrid. Save the Children
- Tavares, W. Ribeiro, P. Rodrigue, P. Oliveira, A. (2017). Colcha de retazos: instrumento de recolección de datos en la investigación cualitativa. *Index de Enfermería*, 26(3), 175-179.
- Woods, D.M., & Chen, K.C. (2010). Evaluation techniques for cooperative learning. *International Journal of Management & Information Systems*, 14(1), 1-6
- Vélez, L. (2013). La educación inclusiva en docentes en formación: su evaluación a partir de la teoría de facetas. *Folios*. 37(1). 95-113

Anexos

Anexo 1. Entrevista semiestructurada docentes

ENTREVISTA A DOCENTES N° _____

Nombre del docente:

Origen:

Título (s):

Nombrado por decreto:

Años de servicio en la Institución:

Otras instituciones en las que ha laborado:

Grado en el que se desempeña actualmente:

Fecha:

1. ¿Cómo es un día cotidiano para ti?
2. ¿cuál es el área en la que más disfrutas desempeñarte? Y cuáles no son de tu agrado?
3. ¿Qué son para ti las NEE?
4. ¿Has identificado NEE en tu aula?
5. ¿Cómo te has sentido tú como profesional en relación a las intervenciones con estudiantes que tienen o crees que tienen NEE?
6. ¿Cómo ha sido el apoyo institucional en este trabajo con estudiantes con NEE?
7. ¿Cómo son los procesos de planeación y de evaluación en tu aula sabiendo que tienes niños con NEE?
8. ¿Qué falencia y que cosas positivas le ves al trabajo con niños con NEE?

9. ¿Cómo inciden en el aula los niños con NEE?
10. ¿Te sientes satisfecho trabajando en la Institución y por qué?
11. ¿Te has sentido apoyado por las directivas frente a las intervenciones de niños con NEE?
12. ¿Has aprovechado otros programas de la Institución como el restaurante escolar y cómo les haces seguimiento?
13. ¿Sientes que hay reconocimiento por el desempeño de tu labor?
14. ¿Cómo te sientes en este trabajo?
15. En una palabra define la Institución ¿por qué?
16. ¿Cómo te sientes en este trabajo?

Anexo 2. Entrevista semiestructurada padres de familia

ENTREVISTA A PADRE DE FAMILIA N° _____

Nombre del padre de familia:

Padre del Estudiante:

Fecha:

1. ¿Por qué elegiste esta institución para tu hijo?
2. Cómo consideras que es el rendimiento académico de la Institución?
3. ¿Cómo te parece el ambiente escolar que tu hijo te describe y percibes?
4. Cuáles son sus acciones frente a esta información...
5. ¿Qué opinas de la planta física de la escuela Antonia Santos?
6. ¿Cómo te parecen las maestras?
7. ¿Qué concepto tienes de la coordinadora y el rector?
8. ¿qué servicios además de las clases normales has utilizado tu o tu Hijo y cómo te han parecido? (sicología, aula de apoyo, restaurante escolar, etc.)

Anexo 3. Formato Colcha de retazos

Colcha de retazos

En primer lugar se pidió a los estudiantes que doblaran una hoja tamaño carta en dos partes y que recuerden los diferentes docentes que han pasado por su vida. Posteriormente se les pidió que dibujen cómo se imaginan el profesor ideal o el mejor profesor construyéndolo con las partes positivas que recuerdan de los profes que han tenido, debían dibujarlo y escribirle palabras claves o frases alusivas y se podían referir a características físicas o personales.

En la segunda mitad de la hoja hicieron lo mismo pero con las características negativas que recuerdan de sus profes para ilustrar al profe que no quiero.

| | |
|-----------------------|-------------------------------|
| LA PROFE IDEAL | LA PROFE QUE NO QUIERO |
|-----------------------|-------------------------------|

Posteriormente cada hoja se pegó en un mural de papel Kraft donde estuvieran a la vista todos los trabajos del grupo y cada uno explicó su dibujo. Luego se hicieron algunas preguntas que propiciaran el diálogo el diálogo y la reflexión y que focalicen la percepción que tiene los estudiantes frente a sus docentes.

Anexo 4. Formato Cartografía Social

Con un grupo seleccionado de niños se realizó un plano de la Institución tratando de identificar, en la misma, las emociones, sentimientos, expectativas que los niños tenían frente a las prácticas educativas docentes, lo hicieron por medio del dibujo y luego fueron exponiendo su sentir, partiendo de la pregunta ¿en qué lugar de la escuela te sientes triste o asustado? ¿por qué?



Anexo 4. Pilotaje

PILOTAJE

Previamente a realizar la ruta de intervención propuesta con los docentes, se realiza una prueba piloto con el fin de dejar en la Institución Educativa una capacidad instalada frente a la construcción de prácticas educativas inclusivas a través de la sensibilización y el desarrollo de competencias emocionales en los docentes, de acuerdo con las necesidades del contexto, para ello se realiza un cine foro basado en la película india “Todo niño es especial” por medio del cual los docentes recibieron un mensaje indirecto para que analizaran y relacionaran, con su vivencia, sus prácticas educativas llevándolas a un plano más consciente.

El cine foro se desarrolló de una manera muy espontánea y poco estructurada con el fin de propiciar un ambiente de confianza entre los docentes para que manifestaran sus ideas y emociones con libertad; para ello se dispuso de un espacio cómodo donde con poco preámbulo se da inicio a la observación de la película percibiendo durante la observación de la historia como los docentes manifestaban su empatía por ejemplo a través del llanto, de la risa o de sus gestos.

Al finalizar la película se plantearon sólo 3 preguntas:

- Normalmente pedimos a nuestros estudiantes que den el 100% de su capacidad, ¿cómo maestro consideras que das el 100%?
- Para atender las diferentes necesidades de tus estudiantes ¿necesitas conocimientos, motivación, ayuda?
- Menciona un cambio que puedas hacer a partir de hoy para que tus prácticas educativas sean inclusivas.

Frente a la participación en el debate, hubo fluidez en los comentarios, se nota aún en el discurso resistencia a responsabilizarse de la inclusión y reclaman la falta del Estado, de las instituciones en cuanto a estructura, las condiciones de maestro de los estudiantes para garantizar la inclusión, sin embargo reconocen formas de fomentar prácticas educativas inclusivas.

Lo anterior confirma la necesidad de poner en marcha la propuesta de intervención para que los docentes, además de sensibilizarse, se apropien de los conceptos y se empoderen frente a la temática de la inclusión para generar, así ambientes de enseñanza y aprendizaje propicios para toda la comunidad educativa y se evidencien en la construcción de sus planes de aula.

