

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: UN ESTUDIO DE CASO EN LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA MARÍA AUXILIADORA DE CIUDAD BOLÍVAR,
ANTIOQUIA

ALBA LILIANA GIL ALZATE
ERIKA MARÍA SERNA VALENCIA

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA
ESCUELA DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MEDELLÍN

2020

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: UN ESTUDIO DE CASO EN LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA MARÍA AUXILIADORA DE CIUDAD BOLÍVAR,
ANTIOQUIA

ALBA LILIANA GIL ALZATE
ERIKA MARÍA SERNA VALENCIA

Trabajo de grado presentado para optar al título Magíster en Educación

Asesora

ANA MARÍA ARIAS CARDONA

Doctora en Ciencias Sociales: Niñez Y Juventud

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA

ESCUELA DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

2020

DECLARACIÓN DE ORIGINALIDAD**27 de agosto de 2020****Alba Liliana Gil Alzate y Erika María Serna Valencia**

“Declaramos que este trabajo de grado no ha sido presentado con anterioridad para optar a un título, ya sea en igual forma o con variaciones, en ésta [sic] o en cualquiera otra universidad”. Art. 92, parágrafo, Régimen Estudiantil de Formación Avanzada.

Firman

Liliana Gil Alzate

Erika Ma. Serna V.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1	4
PROBLEMATIZACIÓN	4
DESCRIPCIÓN.....	4
JUSTIFICACIÓN.....	16
OBJETIVOS.....	23
General	23
Específicos	23
CAPÍTULO 2	24
MARCO REFERENCIAL	24
ANTECEDENTES HISTÓRICOS, DE POLÍTICAS PÚBLICAS Y LEGALES DE EDUCACIÓN.....	24
ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS.....	32
ANTECEDENTES TEÓRICOS	54
CAPÍTULO 3	63
MARCO CONCEPTUAL.....	63
INCLUSIÓN	63
PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS.....	70
CAPÍTULO 4	83
DISEÑO METODOLÓGICO	83

ENFOQUE	83
MÉTODO	86
TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN	90
TÉCNICAS DE REGISTRO DE LA INFORMACIÓN.....	94
TÉCNICA DE ANÁLISIS DE CONTENIDO	95
CONTEXTO Y PARTICIPANTES.....	100
CONSIDERACIONES ÉTICAS.....	102
CAPÍTULO 5	104
HALLAZGOS	104
REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS MAESTROS EN RELACIÓN CON LA INCLUSIÓN EN EL AULA	105
Concepciones de los maestros con respecto a las políticas inclusivas dentro del aula.....	112
Posturas de los docentes frente a la inclusión en el aula.....	115
RELACIÓN DOCENTE – ESTUDIANTE QUE REQUIERE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS.....	117
Actitudes de los docentes frente a la inclusión en el aula.....	117
Impacto emocional de los docentes.....	119
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS INCLUSIVAS PARA LA GESTIÓN EN EL AULA.....	122
Planeación.....	125

Ejecución.....	127
Evaluación del aprendizaje.....	128
CAPÍTULO 6	129
DISCUSIÓN.....	129
REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS MAESTROS EN RELACIÓN CON LA INCLUSIÓN EN EL AULA	129
Concepciones de los maestros con respecto a las políticas inclusivas dentro del aula.....	129
Posturas de los docentes frente a la inclusión en el aula.....	132
RELACIÓN DOCENTE – ESTUDIANTE QUE REQUIERE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS.....	136
Actitudes de los docentes frente a la inclusión en el aula.....	136
Impacto emocional de los docentes.....	145
ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS INCLUSIVAS PARA LA GESTIÓN EN EL AULA.....	150
Planeación.....	151
Ejecución.....	161
Evaluación del aprendizaje.....	171
CONCLUSIONES	177
RECOMENDACIONES	180
REFERENCIAS	186

ANEXO 1	237
PREGUNTAS PARA EL GRUPO FOCAL	237
ANEXO 2	239
ENCUESTA PARA DETERMINAR A LOS DOCENTES PARTICIPANTES EN EL TRABAJO DE CAMPO	239
ANEXO 3	241
DISEÑO DEL TALLER A REALIZAR EN TRABAJO DE CAMPO.....	241
ANEXO 4	243
TRANSCRIPCIÓN DE LOS SOCIO-DRAMAS.....	243
ANEXO 4.1. SOCIO-DRAMA JUAN CAMILO.....	243
ANEXO 4.2. SOCIO-DRAMA MARIANA.....	250
ANEXO 4.3. REFLEXIÓN SOBRE LOS SOCIO-DRAMAS.....	257
ANEXO 5	265
TRANSCRIPCIÓN DEL GRUPO FOCAL.....	265
ANEXO 6	300
TABLAS SOBRE PRÁCTICAS INCLUSIVAS (PLIEGOS DE PAPEL PERIÓDICO, PUNTO 3 DEL TALLER).....	300
ANEXO 7	301
FRAGMENTO MATRIZ CATEGORIAL	301

ANEXO 8.....	311
LISTADO DE ASISTENCIA PARA VALIDACIÓN DE ANÁLISIS DE DATOS	311
ANEXO 9	312
CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA EL RECTOR	312
ANEXO 10.....	314
CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LOS DOCENTES PARTICIPANTES	314

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Categorías de análisis.....	99
Figura 2. Articulación entre las categorías de análisis	105

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Comparación entre integración educativa e inclusión educativa.....	65
Tabla 2. Redes neuronales y principios que buscan eliminar barreras de aprendizaje y mejorar el aprendizaje significativo	155
Tabla 3. Diferencias entre el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje colaborativo	168

RESUMEN

La inclusión es uno de los temas que debe atender la escuela de hoy dentro de sus aulas de clase. Aspecto que le demanda al docente una serie de conocimientos y habilidades desde su formación y su quehacer pedagógico. Una de las demandas actuales es la implementación del Decreto 1421 de 2017,¹ expedido por el Ministerio de Educación Nacional, el cual reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad. La implementación de dicho decreto implica la participación de diferentes agentes de la comunidad educativa, entre ellos los docentes.

Debido a lo anterior, se ha realizado este trabajo de grado con algunos docentes de la Institución Educativa María Auxiliadora del municipio de Ciudad Bolívar (Suroeste antioqueño). El objetivo es analizar sus prácticas pedagógicas en relación con la inclusión en el aula, y para ello, se ha desarrollado un proceso de indagación sobre sus representaciones sociales en cuanto a este tema; así como la relación que existe entre ellos y los estudiantes que requieren prácticas pedagógicas inclusivas; y las estrategias didácticas inclusivas que implementan en su gestión de aula.

Los hallazgos de dicho análisis permiten realizar un proceso de triangulación entre la información proporcionada por los docentes, lo encontrado en la bibliografía por otros investigadores y la voz de las autoras de este trabajo. Lo anterior conlleva, además, a la

¹ <http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30033428>

redacción de unas conclusiones y recomendaciones que se espera, sean útiles para el proceso de inclusión que se está llevando a cabo en esta institución educativa.

Palabras clave: Inclusión, prácticas pedagógicas, representaciones sociales, relación docente estudiante, estrategias didácticas.

INTRODUCCIÓN

El siguiente trabajo es producto de una investigación realizada en la Institución Educativa María Auxiliadora del municipio de Ciudad Bolívar (Suroeste antioqueño) en el marco de las prácticas pedagógicas de sus maestros relacionadas con la inclusión en el aula. Se espera que el mismo aporte a los propósitos de sus directivos quienes actualmente trabajan en la implementación del Decreto 1421 de 2017, expedido por el Ministerio de Educación Nacional para garantizar la educación a personas con discapacidad (Ministerio de Educación Nacional, 2017). En la implementación de este decreto es fundamental la participación de los docentes desde sus prácticas pedagógicas, pues son ellos quienes generan estrategias didácticas con base en los contextos donde laboran y en las características de sus estudiantes.

De esta manera, se ha planteado como objetivo de investigación analizar las prácticas pedagógicas de los maestros de esta institución relacionadas con la inclusión en el aula. Para ello se han detectado algunas problemáticas que los docentes enfrentan dentro de sus aulas, entre ellas, se revelan su falta de formación y la necesidad de realizar ajustes al Proyecto Educativo Institucional (PEI) en relación con los requerimientos del Decreto 1421 de 2017. Además, se presentan situaciones como la de una infraestructura inadecuada y la carencia de ciertos recursos, factores que también pueden afectar el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas acordes con los propósitos del decreto en mención.

Teniendo en cuenta lo anterior y con miras a alcanzar el propósito de esta investigación, se han planteado tres objetivos específicos relacionados con la identificación de las representaciones sociales de los maestros, la descripción de su relación con los estudiantes que requieren pedagógicas inclusivas y la caracterización de sus estrategias didácticas en el marco de la inclusión. Para ello se ha desarrollado un estado del arte que describe diferentes tipos de antecedentes (investigativos, históricos, de política pública, legales, teóricos y de expertos) relacionados con la inclusión y las prácticas pedagógicas, los cuales sirven como base para un posterior análisis de resultados.

Seguido a este estado del arte, se desarrolla un marco conceptual que define los conceptos de inclusión y prácticas pedagógicas, los cuales corresponden a las categorías de análisis de esta investigación. Posteriormente, se plantea la metodología desarrollada, esta se basa en el enfoque cualitativo y utiliza como método el estudio de caso. El estudio se ha realizado con la participación de 12 docentes de la institución educativa y la información que ellos han compartido se ha recolectado por medio de un ejercicio de grupo focal y de un taller que incluye una técnica interactiva (socio-drama). La misma se ha registrado en videograbaciones y grabaciones de audio, que luego han sido transcritas.

Para el análisis de contenido se ha construido una matriz categorial la cual es de utilidad para contrastar la información obtenida de los participantes con los planteamientos de diferentes autores y las interpretaciones de las investigadoras. Dicha contrastación se encuentra en el capítulo de resultados y análisis de resultados. Durante este proceso han surgido tres categorías de análisis inductivas relacionadas con los objetivos específicos

(representaciones sociales de los maestros en relación con la inclusión en el aula, relación docente-estudiante que requiere prácticas pedagógicas inclusivas; y estrategias didácticas inclusivas para la gestión en el aula), y de las cuales emergen otras subcategorías que se describen en dicho capítulo.

Como consecuencia del estudio se encuentra que el ejercicio de prácticas pedagógicas inclusivas en el aula va más allá de los procesos de formación, pues las actitudes de los docentes en relación con los estudiantes que requieren este tipo de prácticas pedagógicas dependen de sus representaciones sociales, hecho que influye, a su vez, en el diseño de estrategias didácticas adecuadas para su atención. Por tanto, a partir de las conclusiones y de la discusión que se realiza en este trabajo, se redactan algunas recomendaciones que pueden ser útiles a la hora de implementar el Decreto 1421 de 2017 en esta institución.

CAPÍTULO 1

PROBLEMATIZACIÓN

DESCRIPCIÓN

Generalmente, la comunidad educativa habla de inclusión para referirse a la atención de aquellos estudiantes que presentan situaciones particulares en cuanto a “raza, etnia, género, orientación sexual, religión o clase social” (González, 2008, p. 83), que hace parte de lo que hoy se conoce con el nombre de diversidad. Desde el plano internacional, la UNESCO (2005) ha adoptado el término inclusión para atender a esta diversidad y lo ha definido como el

proceso de abordar y responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos mediante una mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión dentro y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en el contenido, enfoques, estructuras y estrategias, con una visión común que cubre a todos los niños del rango de edad apropiado y una convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños. (p. 13)

En continentes como Asia, África (específicamente en Sudáfrica), Oceanía, Europa y América (puntualmente en Canadá y Estados Unidos), se aborda dicho concepto como la atención a los estudiantes con algún tipo de discapacidad en las escuelas regulares (Aguilar

et al., 2013). En Finlandia, por ejemplo, se reconoce la importancia de la inclusión y se tiene presente que el mismo sistema debe adecuar todo lo necesario para garantizar una educación con calidad para todos, por ello, en dicho país este concepto se asocia con el asunto de cómo “organizar la educación adaptada a la atención de necesidades especiales” (Halinen y Jarvinen 2008, p. 112).

De manera similar, en España se han llevado a cabo diferentes proyectos con miras a desarrollar procesos de inclusión en las instituciones educativas, comenzando en la década de los noventa con el empleo del término conocido como Necesidades Educativas Especiales (NEE). El 3 de mayo de 2006 se promulga la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE), donde en el capítulo II, se cambia este término por *dificultades específicas de aprendizaje (DEA)*; sin embargo, no hay una delimitación clara del mismo, es decir, no hay directrices sobre la evaluación, diagnóstico y provisión de recursos para las mismas (Fidalgo y Robledo, 2010).

Actualmente, se encuentra en marcha la propuesta *Índice para la Inclusión* [Index for Inclusion], que corresponde a un trabajo de tres años desarrollado por Tony Boot y Mel Ainscow en el año 2002 en 25 escuelas de Inglaterra y que se ha distribuido en países como Reino Unido, Rumania, Alemania, Australia, Finlandia, Noruega, Portugal y Canadá como un instrumento que promueve prácticas educativas inclusivas (Gutiérrez Ortega, Jenaro Río y Martín Cilleros, 2017). En este documento se evidencia la preocupación por propiciar espacios que garanticen la participación de todos los estudiantes en tanto se minimiza la exclusión (Gutiérrez et al. 2017).

El *Índice para la Inclusión* que proponen Boot y Ainscow “insiste en la participación y en los procesos que se desarrollan en las escuelas y no solo en la evaluación de la inclusión” (Gutiérrez et al., 2017, p. 188). Con él se pretende generar la reflexión sobre el tema en toda la comunidad educativa en general, específicamente en torno al desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas que garanticen la participación y aprendizajes significativos en todos los estudiantes (Vaughan, 2002).

Latinoamérica no ha sido ajena al tema de la inclusión y países como Argentina, Brasil, Ecuador, México, Honduras, Paraguay, República Dominicana, Uruguay y Venezuela han avanzado en “el desarrollo de políticas y la promoción de prácticas pedagógicas de atención a la diversidad” (Amadio, 2009, p. 6). En general, el fundamento que proponen estos países en cuanto a las políticas inclusivas consiste en garantizar una educación con calidad a todos los estudiantes en el marco de los derechos humanos, bajo unos principios de equidad e igualdad donde no exista ningún tipo de discriminación, ya sea racial, cultural, económica, étnica, religiosa y/o según sus capacidades cognitivas; a partir de sus motivaciones, intereses y necesidades (Amadio, 2009).

Igual que la mayoría de los países latinoamericanos que se acogen a las recomendaciones de la UNESCO, Colombia ha transformado su sistema educativo en aras de la educación inclusiva por medio de la implementación de políticas públicas y de herramientas pedagógicas que permitan atender a toda su población. Para ello, se ha basado en la Constitución Política de 1991 (artículo 67), en la Ley General de Educación (Ley 115

de 1994)² y en la Ley de Educación Superior (Ley 30 de 1992),³ las cuales constituyen “el marco legal que orienta la prestación del servicio en todos los niveles educativos” (Beltrán, Martínez y Vargas, 2015, p. 67).

Además de estos marcos legales se han promulgado varios decretos y resoluciones “que reglamentan la prestación del servicio educativo para cada uno de los grupos identificados como población vulnerable por el mayor riesgo de exclusión en que se encuentran” (Beltrán et al., 2015, p. 67). Y de la misma manera que en los países europeos mencionados anteriormente, Colombia también posee un documento llamado *Índice de inclusión*, el cual

permite a las instituciones educativas realizar el proceso de autoevaluación de la gestión inclusiva, reconociendo el estado actual en la atención a la diversidad, el análisis de las fortalezas y oportunidades de mejoramiento para establecer prioridades y tomar decisiones que cualifiquen las condiciones de aprendizaje, participación y convivencia de la comunidad (Ministerio de Educación Nacional, 2013, p. 12).

Sin embargo, y aunque Colombia es un país con funciones legislativas centralizadas, cada entidad territorial posee autonomía administrativa; por lo que estas son las encargadas de aplicar las políticas educativas y de poner en marcha las estrategias

² http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html

³ http://www.legal.unal.edu.co/rlunal/home/doc.jsp?d_i=34632

inclusivas (Beltrán et al., 2015). Para ello, los establecimientos educativos han tenido que realizar adaptaciones tanto curriculares, en sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI), como de infraestructura. No obstante, pese a que se han desarrollado proyectos legislativos y un marco jurídico para la inclusión, pareciera ser que el avance ha sido poco. Según un estudio realizado por Beltrán et al., (2015)

las cifras del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) en el año 2010 muestran que el 41 % de los jóvenes de todo el país, entre los 5 y 19 años, que presentaban algún tipo de discapacidad, no estaban escolarizados; la tasa de analfabetismo en la población indígena fue de 42,6 % (Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico, 2010) y de 7,1 % para la población afrodescendiente (PNUD, 2010).

Asimismo, en 2009, el MEN (Ministerio de Educación Nacional) reportó la atención a través de servicios educativos al 43% de la población desplazada. Estas cifras evidencian que aún existen disparidades en la atención a los diferentes grupos poblacionales.

(...) Según reportes del MEN (2011), a nivel nacional la tasa de deserción intraanual pasó del 8,0 % en 2002 a 5,15 % en 2009; sin embargo, en zonas rurales y en algunos departamentos como Guainía, Putumayo, Vichada o Amazonas, esta tasa duplica el nivel nacional, con niveles que superan el 11 %. Aunque las causas de deserción son diferentes por regiones, el desplazamiento forzado es un factor que

influye en cerca del 40% de los casos; de igual forma, interviene en este fenómeno la falta de pertinencia para la atención a las NEE (30%), pedagogías inapropiadas (20%) y las instalaciones inadecuadas de los centros educativos (15%). (p. 71)

Las estadísticas encontradas en 2010 parecen tener poca variación con respecto a 2018 ya que, para este año, y

según las cifras del registro para la localización y caracterización de personas con discapacidad, el 90% de niños y niñas con discapacidad no asiste a una institución educativa regular, tan solo 190.000 personas están matriculadas en el sistema, lo que representa el 1,3% del total de estudiantes del país (Quintero, 2018, párr. 2).

En línea con lo anterior, y “según el DANE, en Antioquia hay 75.134 personas en situación de discapacidad, bien sea física (problemas de movilidad), cognitiva (dificultades de aprendizaje) o sensorial (auditivo, visual, etc.)” (Restrepo, 2018, párr. 7). Sonia Gallardo, directora del Comité de Rehabilitación de Antioquia, afirma que

en Colombia el 95% de las personas en condición de discapacidad no consiguen trabajo, y el 90% de los niños no tiene acceso a la educación. Y eso que Medellín, con su política pública, es la única región del país que ha tenido avances. (Restrepo, 2018, párr. 8)

Así como Medellín ha mostrado avances, y ha sido sede del encuentro regional sobre atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva, con la presentación de experiencias de todo el país, 50 de ellas sistematizadas (Quintero, 2018), Antioquia (como entidad territorial) también se ha caracterizado por ser un ejemplo en el desarrollo de políticas públicas para la inclusión. Tal como ocurrió el pasado 22 de marzo de 2019, cuando

el Alto Consejero Presidencial para la discapacidad Jairo Clopatofsky destacó a Antioquia por el trabajo que se adelanta en el departamento en el tema de la participación e inclusión de estas personas y de sus cuidadores, poniendo al Departamento como ejemplo para el País. (Gobernación de Antioquia, 2019, párr. 3).

Entre los trabajos desarrollados por esta entidad territorial, se encuentra la *Política pública de discapacidad e inclusión social*, establecida para los años 2015-2025, la cual se basa en la Ley 1618 de febrero 27 de 2013⁴ para definir la inclusión como

un proceso que asegura que todas las personas tengan las mismas oportunidades, y la posibilidad real y efectiva de acceder, participar, relacionarse y disfrutar de un bien, servicio o ambiente, junto con los demás ciudadanos, sin ninguna limitación o restricción por motivo de discapacidad, mediante acciones concretas que ayuden a

⁴<https://discapacidadcolombia.com/phocadownloadpap/LEGLSLACION/LEY%20ESTATUTARIA%201618%20DE%202013.pdf>

mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad (Comité Departamental de Discapacidad, s. f., p. 7)

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos que realizan las entidades territoriales para garantizar una educación inclusiva, se observa que aún existen dificultades para que esta política se implemente de manera eficaz en los establecimientos educativos, especialmente en los de carácter público. Ejemplo de ello es la queja constante de los docentes sobre su falta de formación para aplicar estrategias inclusivas en sus prácticas pedagógicas y, por ende, para realizar las adaptaciones que se requieren en el PEI. A esto se le suma la infraestructura inadecuada y los pocos recursos humanos de los establecimientos educativos, pues la mayoría de las instituciones no han sido diseñadas para atender en la diversidad, por lo que carecen de rampas y/o ascensores, señalización en braille, intérprete de señas y docentes orientadores.

Esta situación se corrobora en la *Política pública de discapacidad e inclusión social*, donde se afirma que “las instituciones educativas no son aptas para la inclusión de este tipo de población, quienes presentan necesidades pedagógicas especiales” (Comité Departamental de Discapacidad, s. f., p. 27). Según este documento, las dos principales causas de inasistencia escolar de personas en situación de discapacidad son su propia discapacidad y los costos educativos elevados o falta de dinero (Comité Departamental de Discapacidad, s. f.).

Un reflejo de esta situación se observa en el municipio de Ciudad Bolívar, subregión Suroeste del Departamento de Antioquia, cuya economía se basa, principalmente, en el cultivo del café, aunque existen otras fuentes de ingreso como el turismo y el ecoturismo. La mayoría de los agricultores son propietarios, lo que genera una economía de auto- subsistencia y, en consecuencia, ocasiona desempleo entre la población, específicamente cuando no hay cosecha de café. El municipio se caracteriza por su significativa participación en diferentes actividades deportivas tales como baloncesto, fútbol de salón, ciclismo, patinaje, fútbol y voleibol. Además, es un representante de la cultura con su escuela de música.

Sin embargo, las formas de economía de este municipio generan problemas sociales tales como drogadicción, embarazos a temprana edad, madres cabeza de hogar y violencia intrafamiliar. Estas situaciones afectan los estilos de vida de sus habitantes, los cuales se ven reflejados en la cotidianidad de la escuela con estudiantes involucrados en negocios de micro-tráfico, madres adolescentes que abandonan sus estudios porque deben dedicarse a la maternidad, altos índices de reprobación por el poco acompañamiento de los padres de familia y la deserción en época de cosecha para ayudar al sustento económico del hogar.

Por otra parte, Ciudad Bolívar cuenta con cuatro establecimientos educativos, tres de carácter público y uno privado. La Institución Educativa María Auxiliadora es un establecimiento oficial que presta su servicio desde preescolar hasta grado undécimo y ha sido elegida como lugar de estudio para el desarrollo de esta investigación. La misión y visión que plantea en su PEI se enuncian a continuación:

Misión: “Formación integral del ser de los niños y niñas de Ciudad Bolívar, desarrollando y fortaleciendo sus talentos y capacidades, mediante una propuesta formativa innovadora y de calidad, con liderazgo académico y pedagógico que faciliten y potencien el aprendizaje significativo y el desarrollo de competencias ciudadanas”. (I. E. María Auxiliadora, 2014, p. 42)

Visión: “La Institución Educativa María Auxiliadora será reconocida en el 2020 por su liderazgo académico y pedagógico, con una propuesta formativa innovadora y de calidad, que forme ciudadanos autónomos, críticos, emprendedores, solidarios y participativos” (I.E. María Auxiliadora, 2014, p. 43).

A pesar de sus propósitos, en la Institución Educativa María Auxiliadora se presentan unas situaciones que están afectando el desempeño y la formación integral de sus estudiantes. Entre ellas se destacan:

- El hacinamiento en las aulas, para lo cual existe una normatividad sobre el tamaño y otras especificaciones de infraestructura (como las Normas Técnicas Colombianas NTC 4595 y 4596 de 2006, y el Decreto 2030 de 2002), pero que no se cumplen en este establecimiento. La institución educativa está conformada por tres bloques, los cuales fueron (en otra época) tres escuelas de básica primaria que fusionaron como colegio posteriormente.

Las aulas de esta institución han sido diseñadas para atender niños y niñas en edades para la básica primaria, con una aproximación de 25 a 30 estudiantes por salón.

Actualmente, estos mismos salones albergan, tanto a estudiantes de básica primaria, como de secundaria y media académica, pero con un promedio de 45 estudiantes por aula.

- Una formación deficiente sobre el tema de la inclusión en las facultades de educación: aunque diferentes investigaciones en educación – como La Expedición Pedagógica y la Misión de Sabios – han recomendado fortalecer la formación de los docentes, aún se evidencian falencias en este tema. Los docentes se quejan de no estar capacitados para atender estudiantes que presentan algún requerimiento específico para su educación.
- Un acompañamiento insuficiente por parte de las familias, que por sus ocupaciones laborales consideran a la escuela como un lugar de resguardo, más que como un espacio de adquisición de conocimientos, y dejan a sus hijos a merced de lo que esta pueda hacer.
- Un énfasis reiterado en procesos de formación netamente académica, donde los estudiantes son evaluados por igual, independientemente de sus habilidades y necesidades; y donde prevalece el Índice Sintético de Calidad Educativo (ISCE) mientras que, por ejemplo, aún no se aplica el *Índice de inclusión*, ambos propuestos por el MEN.

- Deficiencias en el restaurante y transporte escolar, cuyos servicios se interrumpen constantemente.
- Existen dificultades para el sustento económico familiar, por lo cual algunos estudiantes se ven en la necesidad de trabajar, sobre todo en la época de cosecha del café, más o menos desde el mes de septiembre.
- Al ser de carácter oficial, la institución educativa abre sus puertas a todo el público, por lo que se deben adoptar las políticas de inclusión establecidas por el Ministerio de Educación Nacional. Esto, en lugar de ser una oportunidad de mejoramiento, se ha convertido en una problemática, especialmente para los docentes quienes afirman que el PEI no está ajustado para trabajar con la diversidad. Este hecho está generando altos índices de repitencia y de deserción en este establecimiento. Lo anterior concuerda con lo expuesto por Beltrán et al. (2015), quienes afirman que

en la práctica, estas adaptaciones no son del todo claras, situación que somete a los estudiantes a rechazo por parte de sus compañeros, condición desfavorable para el aprendizaje por entornos no adecuados a sus requerimientos, retraso en las competencias que deberían adquirir en su etapa de formación, situaciones que desembocan en deserción o cambio hacia instituciones, centros o internados que conservan el enfoque de educación especial e incluso exclusivamente terapéutico (p. 71).

En síntesis, las diferentes situaciones que afectan los procesos de aprendizaje de algunos jóvenes, se evidencian en sus desempeños académicos, en su comportamiento y en la deserción de algunos de ellos, quienes deciden abandonar sus estudios y prefieren ayudar al sustento económico de sus familias debido a que se consideran incapaces de alcanzar los logros académicos, algunos por falta de interés, y otros porque suponen que no pueden aprender al mismo ritmo de sus compañeros, por lo que se sienten rechazados, frustrados y deciden desertar.

Por lo que se ha descrito en estos párrafos, pareciera ser que en la Institución Educativa María Auxiliadora se presentan algunas situaciones que están impidiendo una implementación eficaz de las políticas de inclusión, y una de ellas hace referencia a las prácticas pedagógicas que los docentes llevan a cabo en el aula. Por tanto, el interés de esta investigación se centra en la pregunta ¿cómo son las prácticas pedagógicas que los docentes de esta institución desarrollan en el aula para promover la inclusión? La misma se plantea como punto de partida para la implementación de las políticas inclusivas que propone el Ministerio de Educación Nacional a partir del decreto 1421 de 2017.

JUSTIFICACIÓN

La preocupación por mejorar la calidad educativa ha sido un tema constante de los gobiernos, no solo en Colombia sino también en las potencias mundiales y América Latina en general. Dicha calidad está supeditada a procesos de institucionalización de la educación

mediante políticas públicas. Sin embargo, para obtener los resultados esperados, es necesario comprender que no es posible transformar la educación sin transformar la política desde elementos esenciales como el ser, el hacer y el saber hacer dentro de las aulas de clase, componentes básicos de la acción educativa.

Los maestros comparten los diferentes momentos de aprendizaje de sus estudiantes dentro del aula y pueden descubrir algunas particularidades que, tal vez, otras personas como sus padres, no lograrían detectar en sus hogares. De ahí la importancia de la observación pedagógica y la capacidad para detectar dichas particularidades. Por eso es preciso desarrollar procesos de investigación que conduzcan a la reflexión en torno a herramientas pedagógicas que promuevan el desarrollo de aprendizajes significativos en todo el estudiantado a partir del contexto escolar y de las individualidades de sus estudiantes.

De esta manera, el maestro adquiere un papel protagónico en los procesos de formación de cualquier sistema educativo. Por ejemplo, Leiva (2013) afirma que “el profesorado es el agente clave para el cambio de cualquier sistema educativo y que de su actuación depende el éxito de todo programa de innovación educativa” (p. 5). La transformación del sistema educativo implica tener en cuenta las individualidades de los estudiantes y para ello se debe pensar, entonces, en una educación inclusiva, la cual “supone el reconocimiento institucional a la necesidad de que todo docente se forme en el manejo de las estrategias de desarrollo de prácticas de carácter inclusivo” (Jiménez Hernández y Leiva Olivencia, 2012, p. 45).

En línea con lo anterior, Fernández Batanero (2013) menciona las competencias que deben tener los docentes en el marco de la educación inclusiva. Tanto Leiva (2013) como Fernández Batanero (2013) coinciden en que es necesario un cambio en la mentalidad de los profesores y su adaptación para el trabajo en la inclusión. Fernández Batanero (2013), por ejemplo, comparte el pensamiento de Leiva (2013) al mencionar que el desarrollo de las competencias para “investigar, actualizarse, dinamizar, emplear la creatividad, liderar, abrirse al cambio” contribuye a la calidad de una educación con equidad (p. 96).

Ambos autores coinciden en que los maestros deben combinar la creatividad y la innovación dentro de sus prácticas inclusivas y que para ello, al profesorado se le debe dar formación y autonomía para que pueda enseñar bajo los parámetros de la inclusión (Almenta y Muñoz, 2007). Al respecto, parece que la inclusión es un tema poco conocido por algunos maestros, tal como ocurre en la Institución Educativa María Auxiliadora de Ciudad Bolívar, donde se observa que los docentes se quedan a la espera de un diagnóstico por parte de profesionales y limitan sus prácticas pedagógicas inclusivas a procesos de socialización, pero con poco énfasis en el desarrollo cognitivo de los estudiantes que presentan situaciones particulares, limitando la posibilidad de potenciar sus habilidades.

De acuerdo con lo que se ha mencionado anteriormente, se cuenta con un punto de partida para identificar los procesos de inclusión que se realizan en esta institución, el cual se compone de la ausencia de ajustes curriculares en el PEI y de la falta de estrategias pedagógicas que se adapten a las necesidades de todos los estudiantes. Ambas necesidades

han motivado el desarrollo de esta investigación ya que, partiendo de estudios realizados en otros lugares sobre inclusión educativa, se pueden conocer los factores asociados a esta problemática y se abre la posibilidad de desarrollar nuevas propuestas que promuevan una educación con equidad en aras de la inclusión.

Es importante prestar atención a este tema, ya que la ausencia de prácticas pedagógicas inclusivas en los procesos de enseñanza puede generar exclusión en los estudiantes, hecho que se puede reflejar en un bajo desempeño académico. A su vez, si se ignora esta problemática, es posible que aparezcan otros aspectos negativos, como aumento de la deserción y de la repitencia, disminución en la calidad de vida de los estudiantes, así como aumento en la probabilidad de inserción de estos estudiantes en grupos al margen de la ley y en la drogadicción.

Otro aspecto a tener en cuenta es que se puede generar una marginación con respecto al campo laboral que lleve a estos estudiantes a depender de la familia y del Estado. Lo anterior se corrobora en la *Política pública de discapacidad e inclusión social*, donde se afirma que “esta situación les dificulta aún más la posibilidad de adquirir empleos de mejores condiciones y consecuentemente mejor remunerados para el cambio del nivel de vida” (Comité Departamental de Discapacidad, s. f., p. 25). Dicho documento plantea que

es realmente necesaria la construcción y ejecución de políticas públicas que busquen la inclusión de la población con discapacidad al sistema educativo y que consecuentemente propicien el mejoramiento de su calidad de vida y el de su

entorno familiar. Se deben diseñar estrategias que, entre otras cosas, permitan adecuar las plantas físicas, formar docentes de apoyo pedagógico y disminuir o eliminar los costos de matrículas y mensualidades, todo ello de acuerdo a las necesidades particulares de esta población. (Comité Departamental de Discapacidad, s. f., p. 30)

La Gobernación de Antioquia propone la *Política pública de discapacidad e inclusión social* con base en una serie de declaraciones mundiales de la UNESCO que han sido fundamentales para que el Ministerio de Educación Nacional reglamente las políticas de educación inclusiva que atiendan a toda la población colombiana y sirvan como guía para los entes territoriales.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos es el punto de partida para la generación de procesos inclusivos desde el ámbito internacional y ha sido el precursor de las diferentes declaraciones mundiales, convenciones, conferencias y foros mundiales que sirven como guías para los países que acogen las políticas inclusivas dentro de su normatividad.

En el contexto colombiano, los procesos surgen desde la Constitución Política de 1991 y se ratifican con la Convención Internacional de Derechos de las Personas con Discapacidad mediante la Ley 1346 el 2009⁵. De ahí en adelante se han expedido más de 30

⁵ <https://www.mincit.gov.co/ministerio/ministerio-en-breve/docs/ley-1346-de-2009.aspx>

documentos nacionales, entre leyes (como la Ley General de Educación de 1994), decretos, resoluciones, lineamientos, acuerdos, directivas, autos, normas ICONTEC, planes nacionales decenales de educación, CONPES sociales y planes sectoriales de educación que abogan por la realización de los procesos inclusivos en el país.

De manera similar, los procesos de inclusión han generado investigaciones tanto en el ámbito internacional como en el Latinoamericano, que han permitido comprender los contextos en los cuales se implementan las políticas de inclusión con sus aciertos y dificultades, y que han dado lugar a la búsqueda de estrategias que favorezcan la implementación de dichas políticas.

Para el caso de esta investigación se han consultado bases de datos como Ebsco, Jstor, Dialnet y motores de búsqueda como Google y Google Académico, los cuales han proporcionado diversos estudios realizados sobre el tema de la inclusión educativa y han permitido la construcción de un estado del arte que permite comparar los resultados de un país europeo como España con los de algunos países latinoamericanos como Brasil, Chile, Costa Rica, Cuba Ecuador, Perú, y Colombia.

Dicho análisis no solo se ha realizado desde una perspectiva pedagógica, sino que se ha valido de teóricos y otras disciplinas como la psicología y la sociología, los cuales han permitido un análisis del tema desde diferentes puntos de vista. De esta manera, el desarrollo de esta investigación trae consigo un beneficio directo para esta institución educativa, ya que debe atender en la diversidad y sus resultados le permiten realizar

propuestas innovadoras que respondan a las características y condiciones particulares de sus estudiantes a partir de las prácticas pedagógicas de sus docentes.

El análisis de las prácticas pedagógicas de los docentes permite discutir sobre la manera como, hasta ahora, han venido operando las comisiones de evaluación y promoción, sobre la necesidad de conformar un comité de inclusión y sobre las posibilidades de formación de los maestros en cuanto al tema de la inclusión, sea por medio de cursos o de jornadas pedagógicas.

De este modo también se benefician los padres de familia y la comunidad educativa en general, pues al desarrollar prácticas pedagógicas inclusivas se genera un impacto positivo en los estudiantes, lo que se puede reflejar en actitudes de respeto, solidaridad y afectividad que promueven la sana convivencia en el entorno. Además de lo social, los estudiantes que presentan situaciones particulares pueden manifestar su bienestar por medio de buenos desempeños académicos al sentirse motivados y comprometidos con su aprendizaje.

Atendiendo a todo lo anterior, el propósito de esta investigación es, entonces, analizar las prácticas pedagógicas de los maestros relacionadas con la inclusión en la Institución Educativa María Auxiliadora del municipio de Ciudad Bolívar.

OBJETIVOS

General

Analizar las **prácticas pedagógicas** de los maestros relacionadas con la inclusión en la Institución Educativa María Auxiliadora del municipio de Ciudad Bolívar.

Específicos

1. Identificar las **representaciones sociales** que tienen los maestros sobre la inclusión en el aula.
2. Describir la **relación** que los docentes establecen con los estudiantes que requieren prácticas pedagógicas inclusivas.
3. Caracterizar las **estrategias didácticas** que los maestros desarrollan en el aula con estudiantes que presentan situaciones particulares que requieren prácticas pedagógicas inclusivas.

CAPÍTULO 2

MARCO REFERENCIAL

ANTECEDENTES HISTÓRICOS, DE POLÍTICAS PÚBLICAS Y LEGALES DE EDUCACIÓN

El término inclusión aparece en la década de los 90 con “el reconocimiento de los derechos de las personas en situación de discapacidad” (Valencia, 2012, párr. 7) y tiene sus orígenes en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (EPT), realizado por la UNESCO en Jomtien (1990). Aunque la palabra inclusión no aparece literalmente, este documento abre el debate sobre el significado de la palabra equidad e integración que sí se mencionan en el mismo (Educación Inclusiva, 2006).

En 1993, las Naciones Unidas publican las *Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*, documento por medio del cual se promueve la integración educativa desde el nivel básico hasta el superior para los niños, jóvenes y adultos discapacitados; y la implementación de una educación basada en entornos integrados y fundamentada en las estructuras comunes de educación (Naciones Unidas, 1993). Durante la Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales (NEE) realizada de Salamanca, España (UNESCO, 1994), se comienza a hablar sobre Necesidades

Educativas Especiales y los criterios de inclusión que deben tenerse en cuenta para una nueva organización de la escolaridad.

En el año 2000 se realiza el Foro Mundial sobre la Educación en Dakar (2000), cuyo propósito es evaluar los avances alcanzados con respecto a la educación desde Jomtiem. La parte II del informe final de este foro lleva por título *Mejorar la calidad y la equidad de la Educación para Todos*, y en esta se habla sobre el concepto de *educación integradora* como respuesta al objetivo de satisfacer las necesidades educativas de todos los niños, jóvenes y adultos independientemente de su contexto, su rendimiento o su incapacidad (UNESCO, 2000a).

Como tema transversal menciona la importancia de las escuelas atractivas para los niños con el fin de “llegar a la educación primaria universal, mejorar la calidad de la enseñanza, promover la equidad educativa y la integración y lograr la igualdad entre hombres y mujeres en la educación” (UNESCO, 2000a, p. 21). En el Marco de Acción de este foro se menciona el compromiso de los países por la formulación de políticas educativas de inclusión “que den lugar a la definición de metas y prioridades de acuerdo con las diferentes categorías de población excluida en cada país y a establecer los marcos legales e institucionales como una responsabilidad colectiva” (UNESCO, 2000b, p. 39).

En 2001 “la UNESCO inicia un Programa emblemático de la EPT sobre el derecho a la educación de personas con discapacidades: Hacia la Inclusión” (UNESCO, 2008, p. 3) y el 13 de diciembre de 2006 “la Asamblea General de las Naciones Unidas adopta la

Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad cuyo artículo 24 se dedica especialmente a la educación” (UNESCO, 2008, p. 3) inclusiva. Dos años después, en 2008, la UNESCO publica un documento sobre la Conferencia Internacional de Educación denominada *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Una breve mirada a los temas de educación inclusiva: aportes a las discusiones de los talleres*, el cual trata tema sobre conceptos, políticas y la creación de sistemas educativos que permitan el logro de una educación inclusiva en el marco de los derechos (UNESCO, 2008).

Se podría considerar que esta conferencia es trascendental en el tema de la inclusión pues a partir de esta, la UNESCO publica, en 2009, las *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación* (UNESCO, 2009). De esta manera, en octubre de 2011 se desarrollan, en Uruguay, las *VIII Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa* en las cuales consideran la accesibilidad y la inclusión educativa como temas centrales de las mismas (UNESCO, 2011). Este documento contiene cuatro ponencias por medio de las cuales se presenta un marco jurídico sobre la educación como derecho humano, se habla sobre la accesibilidad física, el aprovechamiento de las TIC en torno a la inclusión y se analiza la situación actual de la accesibilidad audiovisual para personas con discapacidad (UNESCO, 2011).

Las políticas de inclusión establecidas por la UNESCO pretenden “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (UNESCO, 2015, p. 7). Por lo que es de interés para todos los países apoyados por esta organización, velar por la práctica de una educación inclusiva y de

calidad dentro de sus establecimientos educativos. Colombia, al ser un país que se acoge a las recomendaciones de la UNESCO, ha construido un marco legal en miras de garantizar la inclusión educativa en el país. Para ello, comienza con la Constitución Política, por medio de la cual legitima y legaliza (de manera implícita) el concepto de inclusión a partir de los derechos a la igualdad y a la educación (Const., 1991, art. 13 y 64).

Posteriormente, por medio de la Ley 115 de febrero 8 de 1994 (Ley General de Educación)⁶ se ordena a los gobiernos la construcción de un plan decenal de educación que garantice la educación para todos los colombianos, incluso de aquellos que presenten alguna condición de discapacidad, tal como lo señala en el artículo 1. Con el Decreto 1860 de agosto 3 de 1994, se reglamentan los aspectos pedagógicos y organizativos de la Ley 115 para facilitar los procesos de formación de los estudiantes a través de modificaciones al plan de estudios, y en 1996, se publica el Decreto 2082⁷ *por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales.*

Posteriormente, la Ley 361 de 1997⁸ establece los *mecanismos de integración social de las personas en situación de discapacidad*, y por medio del Decreto 3011⁹ del mismo año, *se establecen normas para el ofrecimiento de la educación de adultos en relación con*

⁶ http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html

⁷ https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-103323_archivo_pdf.pdf

⁸ http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0361_1997.html

⁹ https://estudios.unad.edu.co/images/SistemaEducacionPermanente/documentos/Decreto_3011_de_1997.PDF

la educación de *personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades o talentos excepcionales*. Además, se expiden los Decretos 2247 de 1997¹⁰ *por el cual se establecen normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar y se dictan otras disposiciones* (según el artículo 12, se deben tener en cuenta las necesidades de los menores con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales en el desarrollo de los procesos curriculares); y el Decreto 3012 de 1997¹¹ *por el cual se adoptan disposiciones para la organización y el funcionamiento de las escuelas normales superiores*.

A través de la Ley 762 de 2002,¹² se aprueba la *Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad*, la cual señala los compromisos de los Estados para lograr los objetivos de dicha convención. Con el Decreto 3020 de 2002,¹³ *se establecen los criterios y procedimientos para organizar las plantas de personal docente y administrativo del servicio educativo estatal que prestan las entidades territoriales y se dictan otras disposiciones*. Dicho decreto autoriza a las entidades territoriales para fijar la planta de personal de los establecimientos educativos que atienden a los estudiantes con necesidades educativas especiales, según los criterios y parámetros establecidos por el Ministerio de Educación Nacional.

¹⁰ <http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1425277>

¹¹ https://www.oei.es/historico/formaciondocente/legislacion/COLOMBIA/ESPECIFICA/ORGANIZACION_FUNCIONAMIENTO.pdf

¹² https://www.mintic.gov.co/portal/604/articles-3689_documento.pdf

¹³ <http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?id=1507971>

En la Resolución 2565 de 2003,¹⁴ *se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la Población con necesidades educativas especiales*. Esta resolución define la vinculación de docentes y otros profesionales de apoyo y sus funciones para la integración académica y social de los estudiantes con necesidades educativas especiales. En el año 2005, el MEN publica los *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*, los cuales dan las “herramientas y orientaciones que permitan consolidar desde las mismas secretarías de educación una gestión basada en la inclusión, la equidad y la calidad del servicio educativo para estas poblaciones” (Ministerio de Educación Nacional, 2005, p. 5).

Al siguiente año se expide la Ley 1098 de 2006,¹⁵ *Código de la infancia y la adolescencia*, el cual establece las normas de protección a los niños, niñas y adolescentes; prevaleciendo “el reconocimiento a la igualdad y la dignidad humana, sin discriminación alguna”. Posteriormente, se publica la Ley 1145 de 2007,¹⁶ *por medio de la cual se organiza el Sistema Nacional de Discapacidad* y por medio del Decreto 366 de 2009¹⁷ *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*.

¹⁴ https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-355697_recurso_1.pdf

¹⁵ <http://www.politicacriminal.gov.co/Portals/0/Documentos%20SRPA/1098%20Ley%20de%20infancia.pdf?ver=2018-07-30-130050-513>

¹⁶ https://oig.cepal.org/sites/default/files/2007_ley1145_col.pdf

¹⁷ <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=35084>

Posteriormente, mediante la Ley 1346 de 2009,¹⁸ se ratifica la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas* cuyo propósito es “promover, proteger, y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad y de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente” (Naciones Unidas, 2008, p. 4). Por medio de la Directiva Ministerial 15 de 2010¹⁹ se presentan las *orientaciones sobre el uso de los recursos adicionales para servicios de apoyo a estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE)* y se asigna un 20% a las entidades territoriales, las cuales deben contratar todos los servicios pedagógicos requeridos para ofrecer una educación de calidad a esta población.

Al año siguiente se expide la Directiva Ministerial 23 de 2011,²⁰ por medio de la cual *se informa el procedimiento a seguir para la implementación del giro directo de los recursos de gratuidad educativa a las instituciones educativas oficiales*. Luego, se expide la Ley 1482 de 2011²¹ que *tiene por objeto garantizar la protección de los derechos de una persona, grupo de personas, comunidad o pueblo, que son vulnerados a través de actos de racismo o discriminación* y en 2012, el MEN publica las *Orientaciones generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad -PcD-, en el marco del derecho a la educación*; un conjunto de disposiciones y condiciones que las secretarías de educación

¹⁸ <https://www.mincit.gov.co/ministerio/ministerio-en-breve/docs/ley-1346-de-2009.aspx>

¹⁹ https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-232149_archivo_pdf_directiva15.pdf

²⁰ https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-289556_archivo_pdf_directiva23.pdf

²¹ <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=44932>

pueden utilizar para el acompañamiento a las instituciones educativas que prestan el servicio educativo con un enfoque incluyente (Ministerio de Educación Nacional, 2012).

En 2013 se expide la Ley 1618 de 2013,²² cuyo objeto es “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”. Lo más reciente, en relación con la normatividad incluyente, es el Decreto 1421, expedido el 29 de agosto de 2017, y *por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad*, con el cual se busca garantizar un servicio educativo de calidad a aquellas personas que presenten algún tipo de discapacidad, donde los establecimientos educativos deben adaptarse a las condiciones del estudiante y no al contrario.

Para ello, el MEN se compromete a realizar acompañamiento a las Secretarías de Educación y a capacitar a sus maestros en este tema proporcionando, en algunos casos, docentes de apoyo que realizarán seguimiento a la construcción de los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR) de cada establecimiento educativo (Decreto 1421, 2017). En concordancia con estas políticas inclusivas del MEN, la Secretaría Departamental de Antioquia adelanta procesos de inclusión en diferentes municipios del departamento. Para

22

<https://discapacidadcolombia.com/phocadownloadpap/LEGISLACION/LEY%20ESTATUTARIA%201618%20DE%202013.pdf>

ello, aplica la *Política pública de discapacidad e inclusión social* diseñada para el período 2015 – 2025, la cual está “orientada a la plena inclusión de las personas con discapacidad” (Comité Departamental de Discapacidad, s.f., p. 5).

Cabe anotar que esta política de inclusión se ha tomado como ejemplo de eficacia en el ámbito nacional y “responde a las acciones y estrategias que debe adelantar la Secretaría de Educación Departamental para dar respuesta al MEN sobre el Plan de Implementación Progresiva-PIP- del Decreto 1421/2017” (Secretaría de Educación, 2019, párr. 6).

ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

En los antecedentes investigativos se hace mención a algunas investigaciones que se han realizado sobre la implementación de las políticas inclusivas en el sector educativo en relación con las prácticas pedagógicas de los maestros. Se comienza abordando el tema desde el contexto europeo, específicamente en España. Posteriormente, se hace alusión a la situación de América Latina en relación con el tema tomando como base algunos estudios realizados en Brasil, Chile y Argentina. Por último, se desarrolla una comparación entre los análisis de estas investigaciones y el contexto colombiano. Para ello, se ha consultado en diferentes bases de datos, tales como: Ebsco Host, Education Research Complete, Jstor, Scopus, SpringerLink y los motores de búsqueda Google y Google Académico.

Para comenzar, una de estas investigaciones es la realizada por Leiva (2013), quien ha estudiado el sentido y el significado de la educación desde una perspectiva pedagógica de integración hacia una de inclusión, basado en entrevistas semiestructuradas y autoinformes aplicados a 70 estudiantes “de la asignatura *Bases pedagógicas de la Educación Especial*, de la titulación de Maestro, especialidad Educación Especial, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga (Andalucía, España), en el curso académico 2011/2012” (p. 11). La misma lleva por nombre *De la integración a la inclusión: evolución y cambio en la mentalidad del alumnado universitario de educación especial en un contexto universitario español*.

Su objetivo ha sido “conocer y comprender el pensamiento pedagógico de este alumnado sobre el sentido y significado de la educación especial, para ir generando un nuevo concepto de educación inclusiva abierto y crítico” (Leiva, 2013, p. 11). La información obtenida le ha permitido reconocer que es necesario replantear el concepto de Educación Especial y que este debe pensarse a partir de una visión social y pedagógica que promueva una ciudadanía crítica y autónoma donde la diversidad sea vista como una oportunidad para todos los contextos, no solo para los educativos, sino, también, para los sociales, culturales y laborales (Leiva, 2013).

El autor también ha encontrado que para educar en la inclusión es necesario “promover una convivencia y unas pautas didácticas de aprendizaje de índole cooperativas” (Leiva, 2013, p. 13). Dentro de la significación que se le da a la educación inclusiva, los estudiantes entrevistados afirman que esta difiere de lo que enfrentan en la práctica y que

este concepto se convierte en una utopía. Ellos proponen que deben aprovecharse las habilidades de los niños y no enseñar desde sus deficiencias. Es de notar que, dentro de su estudio Leiva (2013) observa que los estudiantes entrevistados presentan una confusión conceptual entre los términos integración e inclusión, y que los utilizan como sinónimos, “no observaban diferencias semánticas significativas entre integración e inclusión” (p. 15).

Con base en lo anterior, el autor hace mención a la necesidad de profesionales cualificados en los centros educativos “para responder mejor a las necesidades de todo el alumnado y maximizar sus posibilidades de desarrollo a todos los niveles” (Leiva, 2013, p. 16), por lo que en las Facultades de Ciencias de la Educación también es necesario profundizar en la concepción pedagógica inclusiva de los alumnos y del profesorado, por lo que supone la necesidad de formar a los docentes en una cultura de la diversidad fundamentada en la educación inclusiva, su concepción y sus prácticas didácticas (López, 2004, como se citó en Leiva, 2013, p. 4 y López, 2006, como se citó en Leiva, 2013, p. 4), teniendo en cuenta que los estudiantes “aprenden de manera activa explorando, seleccionando y transformando el material de aprendizaje” (Gómez Carrasco, et al., 2014, p. 86).

Para ello, Leiva (2013) propone un cambio en la mentalidad del futuro profesorado haciendo referencia al pensamiento del constructivismo piagetiano (estímulo a la resolución de problemas y desarrollo de mapas mentales) y el vygotskyano (capacidad del estudiante para aprender por sí mismo), para promover la inclusión y el aprendizaje cooperativo como elementos clave en las aulas. Argumenta, además, que “el profesorado es el agente clave

para el cambio de cualquier sistema educativo y que de su actuación depende el éxito de todo programa de innovación educativa” (p. 5). Por lo que la formación de los docentes debe convertirse en un aspecto de atención especial para que ellos puedan “desarrollar prácticas educativas capaces de responder con garantías de éxito ante el desafío de una nueva educación para una nueva sociedad” (p. 5).

Además, Pérez (1998), analiza tres modelos de formación: el enfoque práctico-artesanal, el enfoque técnico-academicista, y el enfoque reflexivo o de investigación en la acción. De este análisis encuentra que la escuela inclusiva requiere profesores reflexivos capaces de adaptar sus aulas a las necesidades de sus estudiantes. Sin embargo, considera que los modelos artesanal y técnico aún tienen vigencia en su sistema educativo y suponen un obstáculo para el desarrollo de la educación inclusiva. En concordancia, Giroux (1997), plantea que su sistema educativo necesita pensar en los profesores como intelectuales transformativos, quienes analizan su práctica para crear espacios que permitan las mismas posibilidades a todos y todas.

Propone, además, que “se debe dar al profesorado la oportunidad de tomar sus propias decisiones para ajustarse al contexto en el que se mueven” (Leiva, 2013, p. 12). Y en concordancia con Almenta y Muñoz (2007), concluye que al profesorado se le debe dar formación y autonomía para que los profesores puedan enseñar bajo los parámetros de la inclusión. En concordancia con Leiva (2013), Fernández Batanero (2013) en su investigación *Competencias docentes y educación inclusiva*, describe una serie de competencias que deben tener los docentes en el marco de la educación inclusiva. Dichas

competencias son el producto de la realización de cuatro estudios de caso con “profesionales de la educación de dos centros de educación secundaria, catalogados por la Administración Educativa Española como de buenas prácticas” (Fernández Batanero, 2013, p. 82).

En su investigación, Fernández Batanero (2013) ha utilizado una metodología descriptiva/comprendensiva, de carácter exploratorio y “las técnicas utilizadas para recabar de la información han sido el análisis documental, entrevistas en profundidad y grupos de discusión” (Fernández Batanero, 2013, p. 82). Tanto para Leiva (2013) como para Fernández Batanero (2013), los maestros deben combinar la creatividad y la innovación dentro de sus prácticas inclusivas. Al respecto, Alegre (2010) concluye que las capacidades que deben poseer los docentes para atender la diversidad de sus estudiantes son:

capacidad reflexiva, medial, la de gestionar situaciones diversas de aprendizaje en el aula, la de ser tutor y mentor, la de promover el aprendizaje cooperativo y entre iguales, la capacidad de comunicarse e interactuar, la capacidad de proporcionar un enfoque globalizador y metacognitivo, la de enriquecer actividades de enseñanza-aprendizaje, la de motivar e implicar con metodologías activas al alumnado y la de planificar (p. 84).

En cuanto a la educación secundaria, Fernández Batanero (2013) afirma que el docente debe emplear esas competencias para identificar las necesidades y conflictos que se generan cuando se atienden estudiantes que requieren prácticas pedagógicas inclusivas,

favorecer la inclusión mediante el desarrollo de estrategias innovadoras, valorar los potenciales de los alumnos y sus contextos, modificar el currículo procurando no apartarse significativamente de los planteamientos comunes, y conformar grupos y redes de apoyo institucional. Además, menciona que la capacidad de interpretación crítica y constructiva ante la inclusión es otra competencia que debe desarrollarse mediante el trabajo colaborativo entre los docentes (Shank, 2006; Morales Bonilla, 2007 y Pujolàs Maset, 2009).

Díaz y Rodríguez (2016), quienes han realizado una investigación documental *llamada Educación inclusiva y diversidad funcional: Conociendo realidades, transformando paradigmas y aportando elementos para la práctica* con el propósito de “evidenciar indicadores relacionados con las realidades y la puesta en práctica de la educación inclusiva” (Díaz y Rodríguez, 2016, p. 44), también coinciden con Fernández Batanero (2013) al mencionar que el trabajo colaborativo es un elemento primordial para que los docentes actúen como agentes de la diversidad y apoyen una práctica pedagógica orientada a lo diverso. En concordancia con Salend y Duhaney (1999) y a Low (2007), para quienes el profesorado es una pieza fundamental para la educación de calidad.

En conformidad con lo anterior, Benet, Moliner y Sanahuja (2017), en su Máster de Psicopedagogía (Universitat Jaume I, España), *Prácticas inclusivas en el aula desde la investigación-acción*, exponen que “la educación en la diversidad no puede desarrollarse desde dinámicas de aula homogeneizadoras, puesto que falsean la realidad y empobrecen la interrelación entre alumnado y profesorado, excluyendo a todos aquellos que no se ajusten

a la norma establecida” (p. 21). De manera similar, Fernández Batanero (2013) y Leiva (2013) coinciden con estos autores en cuanto a la necesidad de un cambio en la mentalidad de los profesores y su adaptación para el trabajo en la inclusión. Y comparten el pensamiento de que el desarrollo de las competencias para “investigar, actualizarse, dinamizar, emplear la creatividad, liderar, abrirse al cambio” (Fernández Batanero, 2013, p. 96) contribuyen a la calidad de una educación con equidad.

En este orden de ideas, Agudelo, Palacios y Tibocho (2016), han realizado su investigación *La educación inclusiva: una mirada desde la postura de estudiantes y docentes de la Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés de la Universidad de La Salle*, la cual se ha llevado a cabo con “60 estudiantes de 5 ° y 6 ° semestre del espacio académico de Didáctica del español como lengua extranjera y 10 docentes del mismo programa que hacen parte de la Facultad de Ciencias de la Educación” (p. 1). Para ello han empleado una metodología cuantitativa aplicando “cuestionarios con preguntas abiertas, cerradas y de opción múltiple encaminadas al campo de la formación docente y la inclusión” (Agudelo et al., 2016, p. 1).

Estos investigadores coinciden con los autores mencionados anteriormente, cuando exponen que la inclusión en la educación implica la transformación de los currículos a través de la realización de adaptaciones, donde se incorporen estrategias didácticas y pedagógicas mediadas por las Tecnologías de la Información y la comunicación (TIC) de modo que permitan la interacción entre familia, comunidad y escuela con el fin de garantizar el aprendizaje de todos y teniendo presente la diversidad. En España, por

ejemplo, autores como Peñaherrera y Cobos y (2011), en su investigación *La inclusión y la atención escolar a la diversidad estudiantil en centros educativos Primarios*, acuden al uso de las TIC como medio para posibilitar espacios de convivencia positivos y de respeto por la diferencia.

Así mismo han permitido entender que “la diversidad debe ser abordada en el aula desde edades tempranas, en torno a propuestas de educación inclusiva” (p. 21). De manera similar a los estudios realizados en España mencionados anteriormente, De Andrade et al. (2015) han realizado un estudio sobre la manera como se percibe la inclusión en el sistema educativo de Brasil. El mismo se titula *Formación de profesores en la perspectiva de la educación inclusiva en Brasil* y consiste en una consulta en línea, sobre “los planes de estudio de cursos de licenciatura en las áreas de ciencias humanas, biológicas y exactas, en tres universidades públicas brasileñas” (p. 95).

Su percepción es similar a la de Fernández Batanero (2013) y Leiva (2013) con respecto a que los egresados de las facultades de educación de Brasil tienen dificultades para laborar con estudiantes que presentan alguna situación que requiere prácticas pedagógicas inclusivas. Tal como lo expone Cortelazzo (2011), cuando los egresados desconocen las necesidades educativas de sus estudiantes, se sienten incapaces de atenderlos y se vuelven excluyentes aunque estén dentro de un discurso inclusivo.

Coinciden con Leiva (2013) al sugerir una modificación en el currículo cuando dice que “hay que considerar un conjunto de contenidos específicos centrados en auxiliar la

práctica profesional en la escuela común” (p. 98) y con Fernández Batanero (2013) cuando se refiere a la importancia del trabajo colaborativo, esta vez entre el profesor especializado y el del aula común para la adaptación del currículo. De Andrade et al. (2015) resaltan, al igual que Fernández Batanero (2013) y Leiva (2013), carencias en la formación profesional de los docentes, “lo que impide garantizar la calidad de la enseñanza para el público de la educación especial” (p. 117).

Señalan, además, que las instituciones de enseñanza superior investigadas no identifican la adopción del decreto interministerial 1.793/94 en sus programas curriculares, por lo que se

reitera la carencia de propuestas de formación de profesores que consideren las políticas públicas de educación inclusiva, donde de manera articulada, niveles (educación básica y superior), etapas y modalidades de enseñanza deben estar en sintonía con los marcos legales y ordenamientos jurídicos. (De Andrade et al., 2015, p. 118)

Lo anterior es corroborado por Latorre (2004), quien afirma que la perfección en la formación docente garantiza adecuadas prácticas pedagógicas inclusivas con estrategias innovadoras que propendan a la calidad y equidad de los aprendizajes de los estudiantes. De manera similar, Muñoz et al. (2017) en su investigación *Formación inicial docente para la educación inclusiva. Análisis de tres programas chilenos de pedagogía en educación básica que incorporan la perspectiva de la educación inclusiva* emplean “una metodología

de métodos mixtos y realizan un análisis de los perfiles de egreso y de las mallas curriculares de cada programa, que se contrastan con los discursos de actores clave de cada uno de ellos” (p. 20).

Estos autores concluyen que los egresados de Pedagogía de Chile presentan carencias para trabajar en la diversidad dentro de las aulas de clase y que su aprendizaje es menor en comparación con otros países (Ávalos y Matus, 2010; Ávalos et al., 2010; y Sotomayor et al., 2011). Aseveran, como Leiva (2013) y Fernández Batanero (2013), que los programas de formación docente continúan suponiendo grupos de estudiantes homogéneos, centrándose poco en la preparación para la diversidad.

Además, señalan que el sistema de formación docente en Chile se encuentra estratificado, por lo que “la diversidad también está desigualmente distribuida entre los profesores que ejercen la profesión en el sistema escolar del país” (Muñoz et al., 2017, p. 24), parámetro que no se ha mencionado en las otras investigaciones. En su investigación, evidencian la existencia de políticas de inclusión impartidas por el gobierno, pero con dificultades en la implementación de las mismas en los programas de formación, hecho que se refleja en la poca capacidad de los docentes para responder a las demandas de sus estudiantes, y su impulso de delegar esta responsabilidad a otros profesores o profesionales especializados.

Expresan, también, la necesidad de que las Escuelas de Pedagogía desarrollen marcos de acción que promuevan el desarrollo de “competencias que permitan a los

docentes planificar, implementar y evaluar sus prácticas pedagógicas, teniendo en cuenta la diversidad de sus alumnos” (Muñoz et al., 2017, p. 45). Este comentario de Muñoz et al. (2017) coincide con las propuestas de Fernández Batanero (2013), y de la misma forma resaltan la importancia del trabajo colaborativo entre los distintos profesionales de la educación para el “desarrollo de una perspectiva común de la educación inclusiva” (p. 45).

También concuerdan con Leiva (2013) cuando afirman que se deben involucrar “procesos reflexivos que contribuyan al desarrollo y transformación de actitudes, creencias y valores coherentes y necesarios para el desarrollo de una educación inclusiva” (Muñoz et al., 2017, p. 46). Además, es necesario potenciar la gestión curricular inclusiva a partir del desarrollo de habilidades y competencias en los programas de formación inicial del profesorado, de modo que se proporcionen herramientas que permitan diversificar sus prácticas pedagógicas (Hardam, 2009).

En esta misma línea López Vélez (2008), luego de realizar las observaciones y entrevistas a los docentes de dos instituciones educativas en su investigación “Fomentando la reflexión sobre la atención a la diversidad. Estudios de caso en Chile”, plantea que para el establecimiento y desarrollo de las políticas inclusivas es necesario que las universidades comprendan el valor de una adecuada formación en los docentes. Expone, además, que

la formación inicial y en servicio debe concentrarse en la promoción de docentes y otros profesionales reflexivos que sean capaces de trabajar en grupo para proporcionar a las estudiantes con experiencias educativas significativas,

independientemente cuáles sean sus características individuales, culturales o sociales. (p. 18)

Similar a esto, Bravo Cópola (2010) ha realizado un estudio descriptivo basado en un cuestionario aplicado a estudiantes de primaria y secundaria de cuatro centros educativos públicos de Costa Rica, llamado *Prácticas inclusivas en el aula: validación de un instrumento para conocer la perspectiva del alumnado de primaria y secundaria*, cuyo fin es conocer la perspectiva de estos estudiantes con relación a las prácticas educativas inclusivas en sus aulas.

Esta autora encuentra que en la inclusión no solo es necesaria la formación de los docentes, sino también la existencia de actitudes positivas que se reflejen en la implementación de prácticas que responden a la diversidad, y resalta dimensiones como el compromiso por parte de los docentes hacia el aprendizaje, el clima de aula, apoyos a la participación y conductas cooperativas y colaborativas para obtener resultados eficaces en los aprendizajes. Dichas dimensiones posibilitan el alcance de las metas con respecto la inclusión en el aula al permitir la participación de todos los estudiantes teniendo presente las características y necesidades de cada uno (Bravo Cópola, 2010).

Con respecto a la educación inclusiva en Colombia, Beltrán et al. (2015), han realizado un de un análisis comparativo entre las políticas y estrategias desarrolladas en Colombia y en Chile llamado *El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. Avances y retos*. El mismo busca analizar los avances y retos que existen en

materia de educación inclusiva y para ello se han basado en “documentos oficiales de los organismos que en cada país orientan el servicio educativo, así como la legislación nacional vigente” (p. 62). Explican que España la inclusión define como atención a la diversidad, términos empleados por Fernández Batanero (2013) y Leiva (2013) en sus investigaciones.

Como estrategias de enseñanza y aprendizaje para la población que requiere prácticas pedagógicas inclusivas, Beltrán et al. (2015) explican que el gobierno colombiano, “a través del Decreto 2082 de 1996, artículos 13 y 14, establece la creación de Aulas de Apoyo Especializadas para la atención de alumnos con NEE, y Unidades de Apoyo Integral conformadas por docentes de apoyo y profesionales interdisciplinarios” (p. 68).

El MEN definió un Portafolio de modelos educativos flexibles para atender las necesidades de formación en diferentes contextos, los cuales, a su vez, pueden ser adaptados de acuerdo con los diferentes contextos donde sean aplicados (Ministerio de Educación Nacional, s. f., Portafolio de Modelos Educativos). Igual que en los sistemas educativos de España, Brasil y Chile, el de Colombia propone modificaciones en el Proyecto Educativo Institucional de las instituciones para que estas sean inclusivas, realizando “adecuaciones curriculares organizativas, pedagógicas, de recursos físicos, tecnológicos, materiales educativos, de capacitación y perfeccionamiento docente y, en general, de accesibilidad que sean necesarias” (Beltrán et al., 2015, p. 69) para cubrir las demandas de todos los estudiantes.

Con respecto a la formación docente, Beltrán et al. (2015) explican que, en 2009, el MEN expidió el Decreto 366, el cual

encarga a las entidades territoriales certificadas el desarrollo de programas de formación de docentes y de otros agentes educadores para promover la inclusión de los estudiantes con discapacidad o con capacidades o talentos excepcionales en la educación formal y en el contexto social. (pp. 69-70)

Beltrán et al. (2015) también exponen que, para realizar evaluación y seguimiento a los procesos de inclusión, en 2008, el MEN

elaboró el Índice de Inclusión Educativa, el cual es una herramienta de autoevaluación de la gestión en inclusión, para el reconocimiento del estado actual de la atención a la diversidad, y el análisis de las fortalezas y oportunidades de mejoramiento para la cualificación de las condiciones de aprendizaje, participación y convivencia de la comunidad. Este índice evalúa la gestión directiva, académica, administrativa y de la comunidad. (p. 70)

A partir de los resultados de su investigación, Beltrán et al. (2015) observan que, a pesar del cumplimiento que ha tenido el MEN con respecto a las políticas de inclusión y que las instituciones educativas del país abren sus puertas para atender a todo tipo de población, no hay un avance significativo en materia de inclusión. Encuentran que, para 2010, un 41% de estudiantes que presentaban algún tipo de discapacidad no estaban

escolarizados, y que aún existe disparidad para atender a esta población. Explican, además, que las adaptaciones curriculares no son claras, por lo que los estudiantes que requieren prácticas pedagógicas inclusivas se someten a una situación de rechazo por parte de sus compañeros y desfavorable para su aprendizaje, lo que conlleva a un retraso en las competencias que deberían adquirir en su etapa de formación y a la deserción (Beltrán et al., 2015).

Estos autores coinciden, además, con Leiva (2013) y Muñoz et al. (2017) al afirmar que

es necesario sensibilizar tanto a los maestros en formación como a los que están en ejercicio; por tanto, se requiere replantear desde las universidades, las competencias para la atención a la diversidad que deben adquirir los estudiantes, así como la formulación de programas de formación continua que permitan la actualización de conocimiento y herramientas prácticas para la inclusión en el aula, pues gran parte de las limitaciones de esta transformación se encuentra en el desconocimiento de los docentes para abordar de manera efectiva la diversidad de los alumnos. (p. 72)

Los aspectos que se han mencionado en el transcurso de este análisis investigativo, permiten traer a colación el asunto sobre las prácticas pedagógicas relacionadas con la inclusión. Al respecto, la investigación *Prácticas sociales en torno a la inclusión: De la discapacidad sensorial en escuelas públicas de Copiapó de Chile* realizada por Almonte et al. (2016) tiene como objetivo describir las prácticas sociales que las escuelas, la familia y

el Estado ejecutan para abordar la inclusión de la discapacidad sensorial visual y auditiva. Este estudio se ha llevado a cabo desde el enfoque cualitativo de tipo descriptivo y algunas fases propuestas por el método de la teoría fundamentada con entrevistas, observaciones y análisis de documentos.

De la misma manera que Leiva (2013) y Muñoz et al. (2017), los autores de este estudio han identificado que las políticas de inclusión propuestas se contraponen a la realidad de las prácticas pedagógicas y aunque se realizan acciones tendientes a la inclusión hay carencias en la existencia de proyectos de integración escolar, faltan recursos técnicos, humanos, materiales, acceso físico e infraestructura en los establecimientos educativos. Su investigación evidencia, en concordancia con Leiva (2013), un desconocimiento del término inclusión, especialmente por parte de los docentes participantes quienes lo entienden como una ayuda.

Por otro lado, las familias participantes afirman que hay carencias de profesionales especializados en el tema, motivo por el cual las acciones realizadas por los maestros son fallidas. En cuanto a la intervención en el aula los resultados muestran una deficiencia con respecto a las adaptaciones curriculares para atender a la diversidad, por ende, los docentes evalúan a los estudiantes con discapacidad de la manera que creen conveniente. Esto hecho refleja la necesidad de capacitación en los docentes para atender la diversidad ya que no se evidencia una promoción de prácticas inclusivas, estas solo tienden a la aceptación y respeto por parte de los compañeros hacia aquellos que presentan determinada discapacidad.

A partir de su estudio Almonte et al. (2016) concluyen que “no existe una cultura de la enseñanza sobre el significado de la discapacidad sensorial a nivel docente y de los profesionales de la educación, ni de la promoción y educación de la familia y la comunidad” (p. 24), y que “existe una mirada conformista, pasiva y con escasa proactividad con respecto a la inclusión educativa desde las prácticas inclusivas de la escuela y la familia” (p. 25). En esta misma línea se encuentra la investigación de Flores Barrera et al. (2017) realizada en México y titulada *Prácticas inclusivas en la formación docente*.

Este estudio busca identificar las prácticas inclusivas de aquellos docentes formadores de maestros en una Escuela Normal de México, en el mismo han participado ocho docentes y 247 estudiantes con una metodología de entrevistas semiestructuradas, cuestionarios y formatos de observación. Los resultados obtenidos muestran que los docentes participantes desarrollan prácticas inclusivas, aunque manifiestan necesidades en cuanto al apoyo metodológico, la relación maestro - estudiante y las condiciones físicas del aula, así como actualización del currículo para que el maestro se enriquezca conceptualmente y propicie espacios para la educación inclusiva dentro de la Normal.

En un orden de ideas similar, el estudio realizado por Muñoz Morán (2018), *Prácticas Pedagógicas en el Proceso de Transición hacia La Escuela Inclusiva: Seis Experiencias en El Salvador*, analiza las prácticas pedagógicas desarrolladas en seis centros educativos públicos de este país. Para este se ha tenido presente lo relacionado con la cultura, la participación social y la contextualización de los aprendizajes a partir del diseño de estudios de casos, con directores, docentes y madres de familia como participantes. Los

docentes partícipes de las seis escuelas coinciden en que la “educación inclusiva es para todos, es un derecho que implica ampliar la atención Educativa para brindar igualdad de oportunidades en la escuela” (p. 102).

Esta opinión permite reconocer una actitud favorable por parte de los docentes frente al tema pues consideran que la inclusión se debe reflejar en la planificación curricular y tener presentes las experiencias previas que trae consigo cada estudiante. Las seis experiencias de prácticas pedagógicas han avanzado hacia la transformación con la incorporación de estrategias y actividades que poco a poco han hecho posible la inclusión educativa en las aulas, como por ejemplo el trabajo cooperativo entre docentes, el liderazgo de los directivos y los aprendizajes contextualizados.

Los hallazgos dan cuenta de que los docentes, en su práctica, establecen un vínculo con sus estudiantes de reconocimiento, valoración y aceptación de cada persona desde la diferencia; este vínculo es el que hace posible que la comunidad y la familia se involucre y se una al proceso de enseñanza y aprendizaje, esto si se tiene presente que al desarrollar procesos de inclusión es importante valorar a la persona, reconocer las características personales y contextuales de los estudiantes. Lo anterior permite hacer las adecuaciones pertinentes y eficaces al currículo para desarrollar prácticas pedagógicas vinculadas a la planificación, al trabajo con la comunidad o al desarrollo de proyectos que fortalezcan las habilidades para la vida.

De este modo, para Muñoz Morán (2018)

la influencia de la cultura escolar en el desarrollo de prácticas inclusivas es un aspecto fundamental especialmente en el proceso de sensibilización de estudiantes, familias y docentes pues se propician espacios de convivencia donde se respeta y valora la diferencia. (p. 107)

De manera similar, también se encuentra la investigación de Aravena Kenigs et al. (2018) titulada *Prácticas pedagógicas que favorecen u obstaculizan la inclusión educativa en el aula de educación física desde la perspectiva del alumnado y profesorado. Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*; cuyo objetivo es conocer las percepciones de los estudiantes sobre las prácticas pedagógicas que obstaculizan o no la inclusión en el aula de educación física. En este estudio se ha utilizado una metodología mixta con 163 estudiantes de los grados 7° y 8°, siete profesores de educación física con cinco y doce años de experiencia laboral.

Dentro de los hallazgos de esta investigación cabe señalar que los docentes poseen algunas creencias, las cuales visualizan la asignatura como un espacio para la competitividad. Además, se evidencian metodologías con actividades que tienen escasa pertinencia y que impiden reconocer las habilidades individuales de cada estudiante. Se observa una deficiencia en cuanto al logro de algún consenso para establecer criterios evaluativos y de espacios para promover el aprendizaje cooperativo y dialógico.

Según Aravena et al. (2018), la clase de educación física representa un espacio favorable para desarrollar culturas inclusivas en las instituciones educativas, es una oportunidad para potenciar las habilidades de los estudiantes y lograr aprendizajes significativos dentro de la práctica pedagógica. A pesar de los hallazgos mencionados en el párrafo anterior, a los docentes participantes se les atribuye una actitud inclusiva en cuanto a las relaciones personales que construyen con sus estudiantes. Para avanzar hacia la inclusión es necesaria la mirada crítica de las políticas de inclusión, las prácticas de gestión institucionales y la auto reflexión en torno a las prácticas de aula que favorezcan los aprendizajes de todos.

Otra investigación es la realizada por Dubrovsky y Lanza (2019), llamada *Prácticas inclusivas en el nivel secundario la experiencia desde la perspectiva de una estudiante con discapacidad*, en una escuela secundaria pública de gestión privada de la Provincia de Buenos Aires (Argentina), con un enfoque etnográfico con el fin de analizar cómo las prácticas inclusivas influyen en el desarrollo de los estudiantes en situación de discapacidad. En su estudio han encontrado que los procesos meta cognitivos son importantes pues demandan en los docentes la posibilidad de generar estrategias que involucren la participación de todos y cada uno de los estudiantes; de este modo regular los procesos mentales propios para el aprendizaje de cada uno. La formación del docente es importante para comprender procesos de aprendizaje, de modo que se diseñen estrategias inclusivas que garanticen la participación de todos. Tal como afirman Dubrovsky y Lanza (2019),

este proceso no será posible en el marco de la teoría si no se produce, un entrecruzamiento de las subjetividades de quienes participan, sus motivaciones y necesidades, el desarrollo se vuelve evidente/tangible en la cotidianeidad del aula cuando podemos comprender el sentido de los aprendizajes, las estrategias y herramientas simbólicas y materiales que los/as adolescentes elaboran y negocian con otros para construirlos. (p. 28)

En cuanto al contexto colombiano, Gómez (2017), plantea que existen unos factores que inciden en la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas, los cuales son expuestos en su investigación *Factores que inciden en las prácticas pedagógicas inclusivas, para estudiantes con discapacidad intelectual. Estudio de caso del colegio Carlos Pizarro León Gómez I.E.D. (Bosa-Bogotá)*. Su objeto de estudio han sido los docentes vinculados a la Institución desde el año 2016 y quienes atienden a la población de estudiantes con discapacidad intelectual. Sus resultados coinciden con las afirmaciones de Fernández Batanero (2013), Leiva (2013) y De Andrade et al. (2015) en cuanto a la importancia de la formación y capacitación del docente, pues estas son insuficientes para la atención a la diversidad, situación que se refleja en sus percepciones sobre la inclusión y la discapacidad.

Del mismo modo el desconocer la normatividad y las políticas de inclusión es otro factor al que se refiere Gómez (2017), a lo que también le suma las dificultades en la gestión institucional para la implementar proyectos de inclusión. Ella plantea que

la inclusión educativa o educación inclusiva propone que los espacios escolares sean establecidos con parámetros de igualdad para todos los estudiantes. Establece que se permitan condiciones de acceso, permanencia y aprendizaje para todas las personas, sin embargo, la discapacidad intelectual tiene características individuales que afectan algunos procesos de las personas. Esas afecciones determinan la forma y las necesidades que tiene para participar en contextos educativos, por lo tanto, las instituciones educativas deben ser facilitadoras de los recursos y directrices que sean pertinentes para la atención de esta población. Es necesario que la institución educativa desarrolle un conjunto activo de normas que sea coherente con las políticas educativas de inclusión, para establecer una propuesta de currículo inclusivo pertinente para la atención de los estudiantes con discapacidad. (p. 82)

Por último, en relación con el Decreto 1421 de 2017, Figueroa Zapata et al. (2019), han desarrollado el proyecto de investigación *Prácticas pedagógicas inclusivas desde el diseño universal de aprendizaje y plan individual de ajuste razonable* en la ciudad de Medellín, con el fin de caracterizar las prácticas pedagógicas enmarcadas desde la implementación del DUA (Diseño Universal de Aprendizaje) y los PIAR (Planes Integrados de Ajustes Razonables). La metodología utilizada es mixta con técnicas como el grupo focal, análisis de los datos rastreados y el cuestionario aplicado a 30 docentes en 20 centros infantiles de Medellín con niños en edades comprendidas entre los 5 y 7 años y que presentan diagnósticos en dificultades de aprendizaje de tipo sensorial, cognitivo o psicomotriz. Para estos autores el Diseño Universal de Aprendizaje

pretende fomentar unos procesos pedagógicos accesibles a todos a través de la flexibilización del currículo para que se ajuste a las necesidades y los ritmos de todos, de tal manera que no existan desventajas para los más vulnerables y las barreras se puedan superar fácilmente. (p. 7)

Dicho modelo propone prácticas educativas inclusivas mediadas por un trabajo interdisciplinario de directivos, docentes, psicólogos, docente de aula de apoyo y profesionales que desde su experiencia aportan en este proceso; sin embargo, en los hallazgos se evidencia la ausencia del mismo y de los diseños de Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR). No obstante, las estrategias utilizadas por los docentes participantes en las aulas de clase con estudiantes diversos pretenden fortalecer la autoestima de cada uno de ellos, generar seguridad en sí mismos y permitir la interacción con cada uno de sus compañeros, para que de este modo sean ellos quienes reconozcan sus potencialidades y puedan construir su propio conocimiento; todo esto desde el apoyo de la familia, escuela y estudiante.

ANTECEDENTES TEÓRICOS

Para comenzar a hablar de inclusión, Berruezo (2006) hace una distinción entre los términos inclusión e integración: “si bien la integración escolar supuso la incorporación de todas las personas al sistema educativo, la inclusión exige que dentro de dicho sistema sean

tratadas como sujetos de pleno derecho” (p. 57). Cuando se trata de inclusión vale la pena mencionar a Mel Ainscow,

catedrático emérito de educación en la Universidad de Manchester, Reino Unido. Es una autoridad con un amplio reconocimiento internacional en la promoción de la inclusión y de la equidad en la educación. Previamente director escolar, asesor de la autoridad educativa local y profesor en la Universidad de Cambridge, su trabajo se ha orientado en las estrategias para conseguir escuelas eficaces para todos los niños y jóvenes. Consultor de larga duración de la UNESCO, colabora con los esfuerzos internacionales para promover la equidad y la inclusión de forma global (Fundación SM, 2017).

Uno de los intereses de Ainscow es el de definir la palabra inclusión, para lo cual emplea cuatro elementos: la inclusión es un proceso, se refiere a la identificación y supresión de barreras; incluye la presencia, la participación y el logro de todos los estudiantes; e implica un énfasis particular en aquellos aprendices que pueden tener el riesgo de marginalización, exclusión o bajo rendimiento (Fundación SM, 2017). Ainscow et al. (2006) definen la inclusión como un

proceso de análisis sistemático de las culturas, las políticas y las prácticas escolares para tratar de eliminar o minimizar, a través de iniciativas sostenidas de mejora e innovación escolar, las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de alumnos y alumnas en la vida escolar de los

centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables.

(p. 25)

Ainscow plantea que la inclusión en la escuela es importante dado que los estudiantes se están preparando para la vida en sociedad, por lo que deben valorar al otro y aprender de él (Castro, 2017). Resalta la importancia del trabajo de los docentes, pues además de enseñar las diferentes áreas del conocimiento, enseñan a vivir en sociedad (Castro, 2017). En la misma línea, Ainscow y Booth (2000) exponen que la inclusión se orienta a aumentar la participación de todos los estudiantes en las instituciones educativas, en sus currículos y en la cultura, lo que implica la reflexión crítica y permanente por parte de quienes laboran en los centros escolares con el fin de mejorar y lograr aprendizajes significativos.

Como puede observarse en el párrafo anterior, Ainscow ha realizado varios trabajos con Tony Booth, un catedrático de la Universidad de Cambridge quien también es considerado como un gran referente mundial en educación inclusiva (Saura, 2017). Ambos autores afirman que

la inclusión es un conjunto de procesos sin fin, ya que también supone la especificación de la dirección que debe asumir el cambio, y esto es relevante para cualquier escuela, independientemente de lo inclusiva o excluyente que sean su cultura, sus políticas y sus prácticas. La inclusión significa que los centros educativos se comprometan a realizar un análisis crítico sobre lo que se puede hacer

para mejorar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en la escuela y en su localidad (Ainscow y Booth, 2000, p. 17).

Ainscow (2004) propone el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas con las cuales se pueda “llegar a todos los alumnos y alumnas” (p. 5), y sostiene que la adopción de estas prácticas no necesariamente implica acoger las nuevas tecnologías de la información, pues considera que los procesos sociales son ejes centrales para un trabajo específico en el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes con situaciones particulares que requieren este tipo de prácticas (Ainscow, 2004). Más bien, la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas en las instituciones educativas requiere de actores comprometidos guiados en conjunto por un mismo fin, en este caso, permitir la participación, la permanencia y el logro de los aprendizajes en todos los estudiantes teniendo en cuenta su diversidad (Ainscow, 2004).

Lo anterior se puede lograr con lo que Booth considera valores inclusivos, los cuales se basan en la colaboración. Dicha colaboración se da dentro y fuera del aula y de la escuela, entre estudiantes, profesores, directivos y comunidad en general (Saura, 2017). En este sentido, para Ainscow y Booth (2012), la promoción o el desarrollo de la inclusión educativa implica actuar bajo valores inclusivos que propicien la reflexión en torno a la modificación de las estructuras políticas, culturales y prácticas dentro de las comunidades educativas.

Entonces, para avanzar en este tema y en relación con las tres fases (participación, permanencia y logro de aprendizajes) que menciona Ainscow, es necesario el apoyo paralelo por parte del Estado, directivos docentes y comunidad educativa en general, lo que requiere transformar las actitudes con respecto a las políticas, las prácticas educativas y los currículos con el propósito de que los estudiantes adquieran aprendizajes necesarios para su vida (Orellano, 2016).

Argumento que se complementa con el pensamiento de Booth, quien afirma que tenemos que persuadir a los maestros, a los alumnos y a las familias de que vivir en una comunidad donde las personas se ayudan mutuamente, donde no se decide que hay una serie de gente que no forma parte de esta comunidad, es una manera muy bonita y maravillosa de vivir, porque ninguno de nosotros puede saber cuándo necesitaremos el apoyo de los demás (Saura, 2017, párr. 15).

De esta manera, los docentes deben incorporar a sus prácticas un mismo lenguaje, así como el intercambio de experiencias, conceptos e información que nutra continuamente los procesos de interacción entre pares académicos, lo que a su vez posibilita escenarios de inclusión (Ainscow, 2004). En este sentido, Ainscow afirma que el maestro hace progresos, por lo que debe hacer énfasis en su desarrollo profesional, es decir, se debe invertir en la educación de los docentes (Castro, 2017). Pero

no se trata solamente de cursos y talleres, sino de desarrollo profesional en la propia escuela, donde los profesores están aprendiendo juntos, compartiendo ideas, resolviendo problemas. En verdaderas escuelas inclusivas la gente trabaja junta; en escuelas no inclusivas la gente está sola, la puerta de la clase está cerrada. Para que esto funcione de verdad las puertas tienen que estar abiertas. A medida que la escuela es reformada, se debe ir alejando de la idea de un solo docente por clase. Hay equipos.

(...)

Tenemos proyectos de docentes que trabajan en equipos planeando lecciones juntos para luego hacerles pequeños ajustes. Eso es el desarrollo profesional. (Castro, 2017, párr. 9)

Para lograr la inclusión, Ainscow plantea que se debe rediseñar la escuela, pues reconoce que la atención a los estudiantes que requieren prácticas pedagógicas inclusivas necesita tiempo y flexibilidad (Castro, 2017). Por lo que habla de una reforma radical en el currículo, en los sistemas de evaluación, en la organización de la escuela; un cambio en el sistema (Castro, 2017). Tal como lo expone Booth,

la educación inclusiva está más basada en derechos que en necesidades. Hay que hacer las escuelas mejores para los niños y también para los adultos que trabajan en ellas y para los padres de esos niños. Deberíamos redefinir qué es una escuela, porque la educación, realmente, se lleva a cabo dentro de las comunidades y la escuela sólo [sic] es una parte. (uah.esnoticia, 2013, párr. 4)

Además, Ainscow (2001; 2005) considera la necesidad de eliminar aquellas barreras relacionadas con creencias y actitudes que, desde las prácticas docentes, impiden valorar al estudiante en su diversidad y que se convierten en un obstáculo para su participación y aprendizaje. Así mismo, para este teórico (Ainscow, 2011) la figura clave para cumplir los propósitos de la inclusión educativa es el maestro y aunque en el ámbito nacional existan políticas inclusivas, en definitiva, las más importantes son aquellas que ejecuta el docente dentro del aula de clase. En esta medida sus creencias y actitudes frente a la inclusión, posibilitan avances significativos de participación.

Otro aspecto importante es el hecho de que los docentes planifiquen sus clases de una manera conjunta, que tengan en cuenta a todos los estudiantes y sus realidades contextuales, para promover la inclusión en el aula con estrategias útiles y prometedoras, con las cuales se creen espacios de aprendizaje desde la acción y reflexión (Ainscow, 2001). De esta forma el rol del maestro parte desde su actitud positiva, de su formación y competencia profesional (Ainscow, 2001). El éxito de la inclusión también depende, en cierta medida, de la forma como los docentes planean y ejecutan sus clases, pues según Ainscow los profesores que poseen más experiencia que los demás emplean como estrategia el desarrollo de unidades didácticas en las cuales se evidencian factores relacionados entre sí y que tienen que ver con “ el tema a enseñar, la edad y la experiencia de la clase, las condiciones físicas del aula, los recursos disponibles, y su propio estado de ánimo” (Ainscow, 2017, p. 41).

En este sentido, Ainscow (2001) y Arnaiz (2003) consideran que para educar en la diversidad y en la diferencia, es necesario un cambio en la mentalidad de los docentes y que el enfoque curricular existente es deficiente en cuanto a la atención de los estudiantes con situaciones particulares que requieren prácticas pedagógicas inclusivas. Esta situación es rechazada por aquellas personas comprometidas con la educación inclusiva y por las familias que deben soportar estas carencias del sistema educativo en cuanto a la prestación de un servicio inclusivo de calidad e igualdad para sus hijos (Ainscow, 2001; Arnaiz, 2003).

De esta manera, para Ainscow, existen unos elementos clave con los cuales se puede lograr una educación inclusiva y de calidad; entre ellos propone

a) Partir de las prácticas y conocimientos previos de los docentes, b) Considerar las diferencias de cada estudiante como oportunidad de aprendizaje; c) Evaluación de las barreras a la participación; d) El uso de los recursos disponibles en apoyo del aprendizaje; e) Desarrollo de un lenguaje de práctica; y, f) Crear condiciones que animen a correr riesgos. (Como se citó en Angulo, 2017, p. 18)

En concordancia con lo que se ha descrito hasta ahora, Ainscow (2001a) plantea que para que el compromiso con la inclusión pueda transformarse en acción, éste [sic] debe permear todos los aspectos de la vida escolar. En otras palabras, no se debe concebir como una tarea aparte coordinada por una persona o grupo específico. Más

bien, debe situarse en el corazón mismo de todo el trabajo de la escuela, siendo elemento esencial de la planificación del desarrollo y llevado a cabo por todos los que tienen responsabilidad en el liderazgo y en la gestión escolar. (p. 2)

En este sentido y para facilitar los procesos de inclusión en la escuela, Mel Ainscow y Tony Booth diseñan, en el año 2000, el *Índice de Inclusión*, un marco de revisión que permite a las escuelas realizar procesos de autoevaluación para identificar las barreras y los recursos que están destinando para romperlas (Castro, 2017). Dicha herramienta ha sido diseñada para el Reino Unido; sin embargo, es tanto su éxito, que se ha traducido a más de 20 idiomas (Saura, 2017) y, en Colombia, es empleado por el MEN para evaluar el estado actual de sus establecimientos educativos. Motivo por el cual se ha escogido a estos dos catedráticos como los teóricos para el desarrollo de esta investigación.

CAPÍTULO 3

MARCO CONCEPTUAL

En el siguiente marco conceptual se desarrollan los conceptos *inclusión* y *prácticas pedagógicas* a partir de definiciones realizadas por los autores que se citan durante el desarrollo del mismo.

INCLUSIÓN

La noción de inclusión se aborda desde diferentes ámbitos, tales como el social, el laboral, la salud, la educación, el cultural y el político. Su propósito es aportar a la calidad de vida de las personas para proteger y preservar a la sociedad. La inclusión se produce como un cambio conceptual con respecto al término de *integración*, el cual solo se refiere a quien ha sido excluido, a aquellos grupos minoritarios tales como etnias o población con discapacidad a las cuales se les han vulnerado los derechos humanos y “es entendido como un principio que orienta, ayuda y mentaliza a aceptar que la sociedad está formada por seres diferentes” (Valencia, 2012, párr. 2).

En cuanto a lo educativo, la integración responde a un principio de normalización “donde los alumnos son aceptados y atendidos de acuerdo a sus características” (Valencia, 2012, párr. 2). En este sentido, la integración escolar es “entendida como la unificación de

las educaciones ordinaria y especial, ofreciendo una serie de servicios a todos los niños y niñas de acuerdo a sus necesidades de aprendizaje” (Gaviria como se citó en Valencia, 2012, párr. 4). Sin embargo, a partir de la década de los 90, se ha presentado una evolución con respecto al término integración, ya que este implica una adaptación de aquellos que han sido excluidos a un sistema en el “que cualquier estudiante debe encajar en lo que ha sido diseñado para la mayoría” (Arnaiz como se citó en Valencia, 2012, párr. 10) y no en las necesidades de cada estudiante.

Este último aspecto, el cual “se centra en cómo construir un sistema que incluya y esté estructurado para hacer frente a las necesidades de cada uno de los alumnos” (Arnaiz como se citó en Valencia, 2012, párr. 10), es lo que propone un cambio de concepto donde ya no se hable de integración sino de inclusión. De esta manera, para la UNESCO (2005),

la inclusión se considera como un proceso de abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y la reducción de la exclusión dentro y fuera de la educación. (p. 13)

Se refiere a la escuela con la idea de que esta es para todos y se basa en la valoración de la diversidad como un elemento enriquecedor de los procesos de enseñanza – aprendizaje (Brizuela, 2016). Por lo que es necesario comprender que la escuela debe ser un dispositivo dentro del cual se garantice el objetivo de la inclusión, la cual pretende “acabar con la exclusión que es consecuencia de actitudes negativas y de una falta de atención a la

diversidad en materia de raza, situación económica, clase social, origen étnico, idioma, religión, sexo, orientación sexual y aptitudes” (UNESCO, 2009).

Existen diversas comparaciones entre los conceptos de integración e inclusión. Leiva (2013), por ejemplo, describe las siguientes: “la integración trabaja desde las dificultades y las deficiencias” (p. 7), considerando a los estudiantes que presentan necesidades específicas como una carga que hay que asumir y sobrellevar, lo importante es que estén en un mismo lugar, pero ello no implica cambios o transformaciones en las prácticas de los docentes y de las instituciones educativas. Por el contrario, la inclusión se centra en las potencialidades de cada estudiante para lograr su participación de manera efectiva a partir de ellas, cambiando mentalidades en la práctica docente y fomentando el uso de estrategias pedagógicas que transformen el contexto educativo.

Además, involucra a la familia y a la sociedad en general (Parrilla (2002). “Si bien la inclusión requiere un compromiso profesional, la integración simplemente se asume y no se cuestiona” (Leiva, 2013, p. 9). En este sentido, Barrio de la Puente (2009) afirma que en la educación integradora las necesidades son de los estudiantes, y son ellos quienes deben adaptarse a la escuela a partir de un conjunto de acciones que se realizan para hacerle frente a tales necesidades. En la Tabla 1, se muestra una comparación entre la integración educativa y la inclusión educativa.

Tabla 1

Comparación entre integración educativa e inclusión educativa

Integración	Inclusión
Se centra en el diagnóstico	Se centra en la resolución de problemas de colaboración
Está dirigida a la educación especial (a los alumnos con NEE)	Está dirigida a la educación en general (a todos los alumnos)
Se basa en principios de igualdad y competición (normalización)	Se basa en principios de equidad, cooperación y solidaridad (valoración de las diferencias como oportunidad de enriquecimiento de la sociedad)
Inserción parcial y condicionada	Inserción total e incondicional
El hecho de que el alumno con NEE se encuentre en el aula regular puede entenderse como un privilegio	El hecho de que el alumno con NEE se encuentre en el aula regular no es entendido como un privilegio
En la práctica se alientan relaciones solo entre estudiantes con habilidades diferentes.	Alienta relaciones entre los estudiantes con discapacidad y sus compañeros de clase sin discapacidad.
Exige transformaciones superficiales	Exige transformaciones profundas
El alumno asiste a una escuela regular seleccionada	El alumno asiste a cualquier escuela de la comunidad
Se centra en el alumno (se ubica al alumno en programas específicos)	Se centra en el aula (apoyo en el aula ordinaria)
Tiende a disfrazar las limitaciones para aumentar la posibilidad de inserción	No disfraza las limitaciones, porque ellas son reales.

Nota: Esta tabla muestra las diferencias entre los términos integración e inclusión. Adaptada de “Integración e inclusión: dos caminos diferenciados en el entorno educativo”, por Alemañy (2009); y de “La inclusión en la educación. Cómo hacerla realidad”, <https://docplayer.es/13033661-La-inclusion-en-la-educacion-como-hacerla-realidad.html>, por Ministerio de Educación de Perú (2007). Derechos de autor de Ministerio de educación de Perú y Cuadernos de Educación y Desarrollo.

Según Chiner (2018), actualmente no existe una definición lo suficientemente aceptada sobre el término inclusión. Sin embargo, la definición que Booth y Ainscow (1998) proponen ha sido una de las más aceptadas. Según ellos, la inclusión es un “proceso que lleva a incrementar la participación de los estudiantes y a reducir su exclusión del currículum común, la cultura y la comunidad” (Ainscow y Booth, 1998, p. 2). En este orden de ideas, Ainscow y Sarrionandía (2011) proporcionan cuatro elementos útiles para quienes están examinando su propia definición del término inclusión. Estos elementos son:

- La inclusión es un proceso: la inclusión es una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado. Esto requiere de tiempo y es necesario comprender que los cambios no se logran inmediatamente.
- La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes: el término “presencia” implica la necesidad de un lugar donde los niños sean con fiabilidad y puntualidad, pero teniendo en cuenta que la “participación” se refiere a la calidad de sus experiencias. Es decir, se deben tener en cuenta los puntos de vista de los propios alumnos, sus “voces” y la valoración de su bienestar personal y social. Además, se debe comprender que el “éxito” tiene que ver con los resultados de “aprendizaje” en relación al currículum de cada país, no solo con los exámenes, o con los resultados de las evaluaciones estandarizadas.
- La inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras: se deben proyectar planes de mejora en las políticas de educación para generar cambios en

las creencias y actitudes de aquellas personas que, al interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados alumnos o grupos de alumnos - en el marco de las políticas y los recursos educativos existentes a nivel local, regional o nacional- , generan exclusión, marginación o fracaso escolar.

- La inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar: se debe asumir la responsabilidad moral de asegurarse de que aquellos grupos vulnerables sean supervisados con atención, y de que se adopten medidas para asegurar su presencia, su participación y su éxito dentro del sistema educativo.

“Los términos inclusión o educación inclusiva son de reciente uso en América Latina y en muchos contextos se utilizan como sinónimo de integración de alumnos con discapacidad” (Ainscow y Booth, 2000, p. 9). Sin embargo, en el *Índice de inclusión* elaborado por Ainscow y Booth (2000), “la inclusión se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado” (p. 9).

De esta manera, la educación inclusiva tiene como finalidad lograr el bienestar, tanto individual como social, de todas las personas que participan en el sistema educativo. En los últimos años, esta ha dejado de verse solo como un principio (UNESCO, 1994), es decir, como un criterio orientativo, moralmente importante, pero que no necesariamente compromete a sus destinatarios. Al contrario, se ha establecido como derecho positivo

(Naciones Unidas, 2008) que obliga a las autoridades a remover las circunstancias u obstáculos de discriminación (Ainscow y Sarrionandía, 2011).

Fluvia Cedeño Ángel es una psicopedagoga y asesora del MEN que comparte un pensamiento similar al de los teóricos mencionados en este apartado. Para ella “la inclusión se resalta como una actitud que engloba el escuchar, dialogar, participar, cooperar, preguntar, confiar, aceptar y acoger las necesidades de la diversidad” (Cedeño, como se citó en Acosta, 2013, párr. 7). En esta línea, el MEN plantea la política de educación inclusiva (Ministerio de Educación Nacional, 2012) con la cual pretende atender a las personas que presentan situaciones de discapacidad durante su proceso formativo, de modo que desarrollen competencias para la vida en todos los campos y teniendo en cuenta que cada individuo es diferente en cuanto a características, capacidades y formas de aprendizaje.

Tal como lo afirma Cedeño, “la inclusión asume que todos somos únicos en capacidad y valía, que toda persona puede aprender. Todos tenemos algo que aportar. Es la responsabilidad y la oportunidad de ofrecerle a cada persona la ocasión de aportar algo, de pertenecer” (como se citó en Acosta, 2013, párr. 11). Por eso, es necesario que el sistema educativo defina y aplique parámetros “que permitan considerar la inclusión como un asunto de derechos y de valores” (Ministerio de Educación Nacional, 2007, párr. 12) de modo que se garantice una atención con calidad, pertinencia y equidad. Aspecto que “implica cambios y modificaciones en el contenido, los enfoques, las estructuras y las estrategias” curriculares (Ministerio de educación Nacional, 2007, párr. 47).

Atendiendo a las definiciones abordadas por los autores mencionados en este apartado en cuanto al tema de la inclusión educativa, esta invita a reflexionar en torno a la intervención pedagógica e institucional de modo que responda a procesos diversos donde se tengan en cuenta los intereses y necesidades de todos los estudiantes para involucrarlos en una participación activa. Lo anterior da a entender que cada uno de ellos es un mundo diferente, que no es correcto utilizar las mismas estrategias para todos, ya que todos tienen ritmos, estilos, habilidades, capacidades y motivaciones de aprendizaje diferentes.

En una idea similar, afirma Arnaiz: “la inclusión es un proceso inacabado y continuo. Se procesa internamente en la persona y se transmite con sus actos y acciones. Es una práctica que parte de las personas concretas y sus necesidades, construye con ellas. Es un proceso participativo” (Valencia, 2012, párr. 12). Dicho concepto invita, entonces, a la innovación de modo que se permita realizar modificaciones y cambios en el currículo que hagan posible el éxito escolar.

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Los docentes en su labor cotidiana enfrentan situaciones en el aula de clase que influyen en el proceso educativo del estudiantado, por lo que se hace necesaria la reflexión en torno a la intervención con estrategias que promuevan ambientes de aprendizaje o prácticas pedagógicas dinámicas, participativas, incluyentes, críticas, activas, creativas e

innovadoras que posibiliten el éxito escolar. El término *prácticas pedagógicas* ha sido definido de varias maneras, Zuluaga (1987), por ejemplo, lo entiende como

una noción metodológica que designa: los modelos pedagógicos tanto teóricos como prácticos, utilizados en los diferentes niveles de la enseñanza; una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimientos retomados y aplicados por la pedagogía; las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas; las prácticas de enseñanza, en los diferentes espacios sociales, mediante elementos del saber pedagógico. (p. 17)

De acuerdo con lo anterior, Fierro et al. (1999) y Angulo (2015) sugieren que en ellas debe intervenir no solo el maestro, sino que deben estar involucradas, también, las percepciones y acciones de toda la comunidad educativa en general para que el desarrollo del aprendizaje sea posible. Las prácticas pedagógicas permiten que en las instituciones educativas se generen espacios intencionados de construcción y experimentación de saberes, propician modos de interacción entre maestros y estudiantes, quienes con actitudes de diálogo y escucha entienden las acciones del docente, y promueven el pensamiento crítico y reflexivo (Ministerio de Educación Nacional, 2007).

En esta medida “la historicidad de la práctica pedagógica se constituye en la relación de institución, maestro y saber pedagógico” (Zuluaga, 1984, p. 38). En concordancia con esto, Ríos (2018), expone que

la práctica pedagógica se inscribe en el saber pedagógico como una práctica del saber (que involucra las instituciones, los sujetos y los discursos de la pedagogía), permitiendo asumir esta práctica como el conjunto de conocimientos cotidianos o elaborados conceptos, métodos, prescripciones y observaciones provenientes de la interioridad misma del saber, así como de decisiones externas a él. (p. 36)

En este sentido y acudiendo a la definición planteada por Zuluaga (como se citó en Aguilar et al., 2017) la práctica pedagógica es considerada como el “espacio que nombra los procesos de institucionalización del saber pedagógico y su funcionamiento en las instituciones educativas e igualmente como aquella que comprende las formas de enunciación y circulación de los saberes enseñados en las diferentes instituciones educativas” (p. 18).

De esta manera, en Fierro et al. (1999), el concepto de práctica pedagógica es semejante al de práctica educativa, docente o de enseñanza, y se define como las acciones realizadas en contextos educativos y que involucran los procesos de enseñanza y aprendizaje; dichas acciones deben estar enfocadas al desarrollo de cada persona e integrar saberes conceptuales, éticos, disciplinares, profesionales o desde las necesidades e intereses individuales que puedan garantizar un intercambio eficaz de conocimiento (Gómez, 2017).

De forma similar, Avalos (2004) afirma que la práctica pedagógica es “el eje que articula todas las actividades curriculares de la formación docente, de la teoría y de la práctica” (p. 14), en la cual se aplica todo tipo de acciones como organizar la clase,

preparar materiales, poner a disposición de los estudiantes recursos para el aprendizaje que den respuesta a las situaciones que surgen dentro y fuera del aula. Pero también es vista como una etapa de superación de pruebas, puesto que con las experiencias que se van adquiriendo a partir de las actuaciones realizadas como docente, se avanzará en las capacidades que tiene el docente para enfrentarse en su labor profesional (Loaiza y Duque, 2017).

Otra definición es la que aporta el Ministerio de Educación Nacional (2008), el cual expone que

las prácticas pedagógicas se basan en la comunicación, la co-gestión del aprendizaje y la relación afectiva y la valoración de la diversidad de los estudiantes, como elementos facilitadores del proceso de enseñanza-aprendizaje, y esto se evidencia en la organización del aula, en las relaciones recíprocas y en las estrategias de aprendizaje utilizadas. (p. 107)

En la guía número 34, el MEN apoya este concepto en tres componentes fundamentales para llevar a cabo procesos de aprendizajes significativos y transformaciones educativas: el primero hace alusión a la relación pedagógica, la cual tiene que ver con la interacción entre docente y estudiante, aquí prima la comunicación, el diálogo y la cooperación; el segundo es la planeación en el aula, la cual corresponde a la organización de las actividades con el fin de evitar la improvisación; por último, destaca la

importancia de los estilos pedagógicos, entendidos como la manera particular en la que el docente es capaz de ser mediador de aprendizajes, contribuyendo al desarrollo intelectual, afectivo, ético y moral de cada estudiante (Alvarado, 2013).

De manera complementaria el mismo Ministerio de Educación Nacional, en la guía número 3, se refiere al concepto en mención como el “conjunto de acciones y momentos de clase que tienen como finalidad la construcción conceptual y el fortalecimiento de habilidades cognitivas y sociales de los estudiantes” (Ministerio de Educación Nacional, 2015, p. 11). Dichas acciones permiten que el maestro se cuestione y reflexione en cuanto a su quehacer cotidiano, es decir, dicho profesional también está en constante aprendizaje, y debe incorporarse en la investigación y en la búsqueda de estrategias pertinentes que respondan a la intencionalidad formativa, además, a las representaciones sociales generadas por la comunidad educativa, y especialmente por los estudiantes, con el fin de generar un ambiente de aula propicio para la adquisición de aprendizajes significativos.

Entonces, de acuerdo con lo expuesto anteriormente, el maestro es el sujeto fundamental de esa práctica, pero otros sujetos participan en ella, entre otros, quienes fiscalizan y reglamentan la enseñanza, pero también, y principalmente, los niños cuya participación no es sólo [sic] como sujeto, sino como objeto de saber; la misma institución escolar es convertida en objeto de conocimiento en relación con los maestros. (Echeverry, 2013, p. 166)

Por otro lado, la noción de práctica pedagógica se ha abordado desde dos perspectivas, la educación tradicional y la educación actual. En la primera el docente es visto como el centro del proceso educativo, aquel que posee el conocimiento y la verdad, en ella se imposibilita al alumno para que potencie y explote sus habilidades, las cuales estaban supeditadas a memorizar la información y no permite al educando la inclusión dentro de un proceso recíproco de enseñanza y aprendizaje, su praxis es dirigida e instructiva. Tal como lo menciona Zuluaga (1999), dicha educación se basa en “repetir, vigilar y enseñar, tres funciones del maestro, las cuales eran asumidas como modelo de enseñanza preponderante dentro de la formación del niño y como eje fundamental de su aprendizaje” (p. 9).

En contraposición a esta óptica aparece el término escuela nueva o activa donde el estudiante ha de ser el centro del proceso formativo, en esta se tienen en cuenta sus necesidades e intereses, se busca desarrollar habilidades y competencias en él, y se crean ambientes que contribuyan al desarrollo de aprendizajes significativos. Según lo anterior, es fundamental que el docente comprenda que cada alumno tiene su tiempo para adquirir y poner en práctica el aprendizaje, es decir, su propio ritmo y estilo. No existe absolutismo a la hora de realizar prácticas pedagógicas, más bien, diversos métodos con los cuales cada docente, en su autonomía, realiza sus acciones, sin olvidar la base objetiva de la retroalimentación en el proceso de enseñanza. Para ello, el docente deja de ser el ser autoritario y único transmisor de conocimiento, para convertirse en un ser abierto, cuyos fines son los de adoptar y adaptar prácticas pedagógicas innovadoras, participativas e incluyentes.

En una línea similar, para Zaccagnini (2003), las prácticas pedagógicas son aquellas que propician el conocimiento y posibilitan la formación de sujetos a partir de otros sujetos, es decir, la interacción del sujeto pedagógico con los estudiantes en donde los primeros se convierten en mediadores de situaciones y experiencias relacionadas con la pedagogía. El mismo autor define al sujeto pedagógico como un ser histórico definido por la institución escolar, quien debe considerarse desde una amplia perspectiva atendiendo a la complejidad del universo sociocultural, para definirlo con un sin número de articulaciones posibles entre educador, educando, saberes y la configuración de los espacios educativos que legitiman su propia pedagogía.

Entre las diversas definiciones que se han encontrado, Dewey (1922) hace alusión a la práctica pedagógica como

un proceso social a través del cual la sociedad transmite sus ideales, poderes y capacidades con el fin de asegurar su propia existencia y desarrollo, así que en la escuela como institución social, se deben concentrar los medios que contribuyen a que el niño aproveche los recursos que trae al nacer, así como para que utilice sus capacidades con fines sociales. (p. 244)

Por su parte, Chevallard (2000) define el mismo concepto como aquella capacidad que tienen los docentes para transformar los saberes que poseen mediante la utilización de diversas estrategias que los despersonalizan de su conocimiento y permiten que el

estudiante se apropie de él, hecho que genera motivaciones al respecto. De manera similar, Flórez Ochoa y Baptista Jiménez (1982) concuerdan con el autor en su definición y plantean que la práctica pedagógica

posibilita transformar la capacidad cognoscitiva, sensomotora y afectivo social de los estudiantes producto social, enmarcada en específicos medios de producción, según las relaciones sociohistóricas que, con base en métodos y técnicas, alcanzan unos niveles de desarrollo o aprendizajes esperados, lo que conlleva a la integración de los individuos al sistema ideológico predominante. (p. 20)

En ese sentido, el objeto y la forma de constituir la práctica pedagógica, ha formalizado un complejo de relaciones que caracterizan al discurso en la práctica y ésta [sic] a su vez, al conjunto de la actividad humana en todos los aspectos de la existencia social en cuyo desarrollo se crea la cultura material y espiritual, el arte y la ciencia. (p. 7)

En este orden de ideas, se entiende por práctica pedagógica a las múltiples acciones desarrolladas por el educador con el fin de hacer partícipe al estudiante en su proceso formativo, el cual debe ser de una forma íntegra, donde se apliquen estrategias desde la reflexión cotidiana, enseñar, comunicar, socializar experiencias individuales, evaluar permanentemente y estar en relación constante con la comunidad (Duque, et al. 2013). No solo debe comprenderse como la ejecución de propuestas de intervención para el desarrollo de aprendizajes, sino como un proceso dinamizador generado por la interacción de personas

diferentes para dar respuestas a realidades socioculturales en un tiempo y espacio determinado (Muñoz, 2018).

Así mismo esta noción permite comprender la importancia del desarrollo de un currículo que muestre procesos de reforma educativa de acuerdo con el contexto, sin olvidar que en un salón de clases hay diversidad del alumnado, lo que implica realizar adecuaciones, adaptaciones, diseños y transformaciones curriculares con el único objetivo de atender todas las características de los estudiantes. De esta manera, la práctica pedagógica debe vincularse con la investigación, con la búsqueda de soluciones a las dificultades encontradas dentro del aula, estar en conexión permanente con el diálogo y la reflexión, así como con la indagación y la innovación (Guazmayán y Ramírez, 2000).

El reto del docente es captar la atención de los estudiantes y despertar su interés por el conocimiento, sin apartarse del currículo, base fundamental para el logro de los objetivos. En este sentido, el maestro de ahora se enfrenta, además, al reto de adaptarse a las condiciones particulares de sus estudiantes. Para ello debe diseñar estrategias inclusivas que le garanticen un aprendizaje eficaz de los mismos. Este desafío va más allá de su saber disciplinar y lo ubica en una situación de reflexión pedagógica en tanto le es necesario encontrar los medios adecuados que le permitan asumir dicho reto.

Es importante tener presente la necesidad de que en los contextos educativos se introduzcan nuevas actitudes con planteamientos que permitan la transformación de las prácticas en las aulas de clase y la creación de nuevas formas para enfrentar la

multiculturalidad y pluralidad de los estudiantes, en esta medida se construye una escuela inclusiva donde prevalezcan la tolerancia y la solidaridad de modo que se brinden espacios para la participación, la presencia y el logro de los aprendizajes (Arnaiz, 2005).

De este modo, el docente debe asumir una actitud reflexiva en todos los momentos de su ejercicio pedagógico, cuestionándose sobre su saber disciplinar y la manera como lo transmite, cómo se transforma con lo que sabe, y cómo todo esto le permite interactuar con sus estudiantes, reconocerse a sí mismo y reconocer al otro. El componente disciplinar tiene un fuerte vínculo con la pedagogía, ya que la formación debe orientarse hacia la creación de un profesional reflexivo de su práctica que actúa como un intelectual crítico y que colabora para mejorar su competencia y la del establecimiento educativo desde las dimensiones éticas de su profesión (Arnaiz, 2003).

Al analizar estas definiciones, se infiere que la práctica pedagógica consiste en el pensar, sentir, ser y hacer del maestro dentro del aula. El docente debe apropiarse de su saber disciplinar para transmitirlo de una manera atractiva, con el fin de alcanzar los objetivos propuestos y, de esta forma, eliminar las barreras que obstaculizan los procesos de enseñanza – aprendizaje. Según lo anterior, tanto saber disciplinar como saber pedagógico son elementos complementarios del quehacer docente, por ende, no sería adecuado considerarlos como excluyentes.

Además, el docente debe propiciar una comunicación asertiva y de diálogo, planear la clase y desarrollar la misma a través de diversas técnicas que posibiliten la inclusión de

todos los estudiantes. Tal vez esto es una tarea que puede sonar un tanto difícil dada la complejidad de situaciones que se presentan en los diferentes contextos del país. Sin embargo, es bajo estas condiciones donde surge el campo de producción de conocimiento del maestro. Reflexionar en torno a las estrategias que debe diseñar para ejecutar prácticas pedagógicas inclusivas, por ejemplo, es un escenario que lo somete a un estado de auto crítica, de cuestionamientos sobre su quehacer. Y es algo que lo lleva más allá de la transmisión de un saber disciplinar.

Lo anterior, con respecto a la educación inclusiva, conlleva a cambios institucionales, curriculares y didácticos por parte de los distintos agentes, especialmente, un cambio en la forma de enseñar y en la mentalidad de cada uno de los docentes, quienes son los principales invitados a abrirse al cambio y desarrollar sus prácticas de manera ética y profesional, de modo que se tienda, siempre, hacia un exitoso proceso de enseñanza. La implementación de prácticas pedagógicas inclusivas en las instituciones educativas requiere de un cambio en las concepciones por parte de directivos y docentes, de manera que haya interés por las situaciones particulares de sus estudiantes y se promuevan actitudes de valoración y respeto por la diversidad.

Las prácticas pedagógicas inclusivas son acciones con objetivos definidos que requieren de inversiones financieras, administrativas y de gestión humana que posibiliten la disposición y organización de espacios, actores, tiempo y recursos importantes para el desarrollo de procesos inclusivos (Gómez, 2017). Para autores como Petit et al. (2019), dichas acciones representan

un mecanismo de reflexión, planeación y vinculación social permanente, en la que se conciben las orientaciones principales del quehacer docente dispuestas en un tiempo y contexto específico, materializadas por un personal calificado en concordancia con un perfil del cual forman parte un conjunto de competencias docentes; estas lo capacitan para ejercer en virtud de las necesidades emergentes de la comunidad escolar, de ahí que la naturaleza del acto educativo es esencialmente humana y social. (p. 78)

Para ello, el maestro debe hacer uso de su creatividad y buscar estrategias que disminuyan las barreras de aprendizaje en sus estudiantes. Contener las experiencias, las mediaciones a realizar durante la práctica, el contexto y el reconocimiento como profesional. Este último permite identificar al otro y propiciar espacios de confianza con los estudiantes para que alcancen aprendizajes autónomos y dinámicos, los cuales son significativos para sus vidas en la medida en que estos los llevan a asumir una actitud de responsabilidad frente a la misma. Así pues, los conocimientos que adquieran dependen de su compromiso, motivación, creatividad, interés y participación.

Las buenas prácticas pedagógicas, entonces, son aquellas actividades accesibles a todos los estudiantes sin excepciones y que son utilizadas por los docentes para dar respuesta a la diversidad; esto conlleva a que se disponga el aula de modo que se permita la participación y cooperación entre los estudiantes, brindar una serie de estrategias variadas,

donde se refleje el uso de material diverso, teniendo presente los estilos de aprendizaje, y así dar más tiempo y graduar el nivel de exigencia a determinados estudiantes, sin olvidar que se debe tener presente las necesidades, los conocimientos y las experiencias de los educandos (Ministerio de Educación Nacional, 2009). En este sentido la implementación del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) es una estrategia para la transformación del aula, pues facilita la evaluación y seguimiento de los aprendizajes.

Para Paredes y Ruíz (2016),

la buena práctica inclusiva debe entenderse como una actuación “situada”, que adquiere sentido y es viable a partir de una realidad concreta, de unos condicionantes estructurales que la hacen única e irrepetible. No se trata tanto, pues, de compararse e imitar lo que otros hacen sino de reflexionar sobre la situación actual de cada escuela, hacerse preguntas para identificar los pasos a seguir que permitan acercarse a los indicadores que se desprenden de la definición. (p. 3)

Por último, cabe recordar que el docente es un líder dentro del aula, por lo que la relación con sus estudiantes incide, también, en la motivación de los mismos hacia el aprendizaje. En este aspecto, juega un papel importante la actitud del maestro como factor fundamental y determinante en el éxito o fracaso de las prácticas pedagógicas inclusivas. Una actitud positiva permite el desarrollo de estrategias didácticas que facilitan el desempeño del docente y por tanto, generan motivación y aprendizajes significativos en sus estudiantes.

CAPÍTULO 4

DISEÑO METODOLÓGICO

Para realizar un trabajo de investigación es necesario llevar a cabo un desarrollo metódico que permita la adecuada consecución de los objetivos propuestos, así como una formulación clara, concreta y precisa del problema y una metodología de investigación rigurosa y adecuada al tipo de trabajo (López Noguero, 2002, p. 167).

El siguiente apartado describe la manera como se ha realizado este estudio, el cual se aborda desde el enfoque cualitativo atendiendo a la modalidad interpretativa y mediante el estudio de caso como método de investigación. Para ello se han utilizado unas técnicas y unos instrumentos que han permitido recolectar, registrar y analizar la información, los cuales posibilitan la deducción de las conclusiones y la redacción de las recomendaciones a partir de los resultados obtenidos.

ENFOQUE

Para lograr el objetivo de esta investigación se ha indagado sobre la acción de los docentes con sus estudiantes en el aula, y sobre el sentido que ellos dan a su realidad a partir de la interpretación de sus significados, actos y pensamientos (Ricoy Lorenzo, 2006). Esto concierne a lo relacionado con sus representaciones sociales, característica principal

de la investigación cualitativa, cuyo interés es “captar la realidad social a través de los ojos de la gente que está siendo estudiada, es decir, a partir de la percepción que tiene el sujeto de su propio contexto” (Bonilla Castro y Rodríguez Sehk, 1997, p. 47).

En línea con lo anterior, Galeano (2004) afirma que la investigación cualitativa, “aborda la subjetividad como uno de los objetos legítimos de conocimientos científicos y busca comprender las lógicas de pensamiento que guían las acciones sociales a partir de la interioridad de los actores” (p. 18). Para Galeano (2004), “en la perspectiva cualitativa el conocimiento es un producto social” (p. 18) cuyo proceso de construcción surge a partir de las lógicas de sus protagonistas, de sus percepciones y de sus significados, lo que permite comprender la realidad (Galeano, 2004).

Para el desarrollo de esta investigación, conviene hacer uso del enfoque cualitativo ya que se busca comprender una situación social en un contexto específico, y a diferencia de la investigación cuantitativa, no se pretende obtener un resultado generalizado o universal. Esto implica identificar las representaciones sociales de los docentes sobre la inclusión, para describir la relación que ellos establecen con los estudiantes que presentan situaciones particulares y así caracterizar las estrategias didácticas que desarrollan en el aula para llevar a cabo prácticas pedagógicas inclusivas.

Es decir, las características de esta investigación son propias del enfoque cualitativo y sus hallazgos solo son válidos para la Institución Educativa María Auxiliadora y su contexto. Si bien los resultados pueden ser útiles como guía para futuras investigaciones de

los demás establecimientos educativos del municipio, no quiere decir que los hallazgos para la Institución Educativa María Auxiliadora son los mismos para las demás instituciones. Por ello no se puede hablar de generalizaciones y resultaría inapropiado acudir al enfoque cuantitativo. Además, como lo que interesa es construir un nuevo conocimiento a partir de las experiencias, percepciones y realidades de un grupo de docentes que deben atender a la inclusión, se han realizado actividades que procuran la interacción entre ellos y que les permiten ser escuchados, de modo que se pueda cumplir con el objetivo de este estudio.

Contrario a la investigación cuantitativa, no se trata de hacer un estudio con toda la planta docente para considerar esta cantidad como algo representativo del mismo. La representatividad de los docentes participantes está dada según unos criterios de inclusión y unas características que se mencionan más adelante en el apartado *contexto y participantes*. En este orden de ideas y debido a que se pretende interpretar la realidad de los docentes con sus estudiantes en un contexto particular y no generalizable, a partir de sus percepciones y de la significación que ellos dan a sus acciones, se hace uso del paradigma interpretativo que, en palabras de Andrada et al. (2013), “acentúa la interpretación y la comprensión de la realidad educativa desde los significados de las personas involucradas mediante el estudio de sus intenciones, creencias y motivaciones” (p. 121).

En concordancia con lo mencionado en los párrafos anteriores sobre la investigación cualitativa, Andrada et al. (2013) plantean que el paradigma interpretativo “más que aportar explicaciones de carácter causal, intenta interpretar y comprender la conducta humana desde los significados e intenciones de los sujetos que intervienen en la escena educativa”

(p. 121). Por ello, y dadas las características de este estudio se acude a este paradigma, ya que permite dar cuenta de las representaciones sociales que tienen los docentes participantes con respecto al tema de la inclusión.

MÉTODO

El método a utilizar en esta investigación es el estudio de caso, cuyo “sentido y lógica se enmarca en una visión global de la investigación cualitativa donde lo que interesa es comprender el significado de una experiencia” (Monje Álvarez, 2011, p. 117). Monje Álvarez (2011) menciona siete características del estudio de casos, las cuales coinciden con esta investigación:

1. “Descripción intensiva, holística y un análisis de una entidad singular, un fenómeno o unidad social, enmarcado en el contexto social donde se produce” (p. 117). En este caso se analiza el tema de la inclusión en el contexto de la Institución Educativa María Auxiliadora.
2. “Analiza a profundidad la interacción de los factores que producen cambio, crecimiento y desarrollo de los casos seleccionados” (Monje Álvarez, 2011, p. 117). En este caso se analizan los factores que influyen en el éxito o fracaso de las políticas de inclusión dentro de esta institución educativa.

3. “Utiliza primordialmente un enfoque longitudinal o genético” (Monje Álvarez, 2011, p. 117). Para esta investigación se trata de un estudio longitudinal con una duración aproximada de dos años.
4. “Los casos pueden ser grupos (familias, comunidades, etc.) o personas (historias de vida), un programa, un proceso, una institución” (Monje Álvarez, 2011, p. 117). Como ya se ha mencionado, en este caso se trata de un grupo de docentes y su respuesta con respecto al proceso de la inclusión en el aula.
5. “Utiliza particularmente la observación, la historia de vida, las entrevistas, los cuestionarios, los diarios, autobiografías, documentos personales o colectivos, correspondencia, informes, etc.” (Monje Álvarez, 2011, p. 117). Para esta investigación se hace uso de la observación y del grupo focal, sin embargo, este tema se desarrolla más adelante cuando se habla de las técnicas e instrumentos para la recolección de la información.
6. “Su objetivo básico es comprender el significado de una experiencia” (Monje Álvarez, 2011, p. 117). Como ya se ha mencionado, el objetivo de esta investigación es analizar las prácticas pedagógicas de los maestros relacionadas con la inclusión, lo que implica partir de sus representaciones sociales y experiencias.
7. “Aunque hace énfasis en el trabajo empírico, exige un marco de referencia teórica para analizar e interpretar los datos recolectados de los casos estudiados” (Monje Álvarez,

2011, p. 118). Este numeral se desarrolla más adelante en los *instrumentos para la organización y análisis de los datos*, sin embargo, se puede decir que para organizar y analizar la información recolectada se ha construido una matriz categorial y se ha realizado una triangulación de los hallazgos con los autores, tanto del marco referencial como del marco conceptual, con los docentes participantes y con otros profesionales expertos en el tema.

Para Arroyo y Merlino (2009), el estudio de caso “consiste en la recopilación e interpretación detallada de toda la información posible sobre un individuo, una institución, una empresa, un movimiento social particular” (p. 59). De manera similar, Stake (1998) lo define como “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p. 11). Se acude este cuando se “tiene interés muy especial en sí mismo y se busca el detalle de la interacción del mismo con sus contextos” (p. 11).

Para él, los estudios de caso tienen aplicación en el campo de la educación, pues está conformada por personas y programas que tienen unas similitudes entre sí, pero que también poseen unas particularidades que los convierten en un caso único. Interesan, entonces, por lo que tienen en común y por lo que tienen de único. “El caso puede ser un niño. Puede ser un grupo de alumnos, o un determinado movimiento de profesionales que estudian alguna situación de la infancia. El caso es uno entre muchos” (Stake, 1998, p. 15).

Robert Yin (como se citó en Arroyo y Merlino, 2009) es otro autor que ha utilizado el estudio de caso en sus investigaciones, y lo define “como una indagación empírica que investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real” (p. 59). Según él, el estudio de caso se puede emplear cuando se intenta responder a preguntas que están encaminadas a saber el “cómo” y “por qué” de las situaciones, “cuando el investigador tiene poco control sobre los eventos, y cuando el foco está en un fenómeno contemporáneo dentro de un contexto de la vida real” (Yin, 2002, p. 2).

De esta manera, el estudio de caso permite la comprensión y claridad sobre un tema concreto, así como de una población o una condición en particular, con el propósito de reconocer “en la singularidad una perspectiva privilegiada de lo social” (Galeano, 2004, p. 69). Por todo lo anterior, el análisis de las prácticas inclusivas en la Institución Educativa María Auxiliadora es un tema que se puede abordar desde el estudio de casos. Esto es posible ya que la investigación se centra en un contexto específico donde se pretende interpretar las significaciones de los participantes según sus condiciones socio – históricas (Galeano, 2004), lo que permite el descubrimiento de nuevas relaciones entre las categorías de análisis, aspecto que caracteriza este método.

TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

El carácter cualitativo de esta investigación admite la utilización de técnicas e instrumentos que permiten recoger y analizar la información teniendo en cuenta las subjetividades, las percepciones y las realidades de los docentes en relación con la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas en sus aulas.

El plan de recolección de información señala cuáles son las estrategias de recolección de datos más adecuadas de acuerdo a las personas interpeladas, el grado de familiaridad con la realidad analizada, la disponibilidad de tiempo del investigador, el nivel de madurez del proceso investigativo y las condiciones del contexto que se analiza. (Galeano, 2004, p. 45)

Dicho plan permite la ubicación de las diferentes situaciones de la realidad explorada (es referencial, no prescriptivo); se va ajustando de acuerdo a los avances en el proceso de comprensión de la realidad (es flexible); es emergente – cambiante de acuerdo a los hallazgos de la investigación; y su estructuración es frecuente (Galeano, 2004).

Una de las técnicas de recolección utilizadas es el grupo focal (ver Anexo 1), “técnica de recolección de datos mediante una entrevista grupal semi-estructurada, la cual gira alrededor de una temática propuesta por el investigador” (Bonilla-Jimenez y Escobar,

2017, p. 52), en este caso, la inclusión en el aula de clase. En el grupo focal se genera una discusión a partir de un conjunto de preguntas diseñadas y organizadas con el propósito de hacer surgir actitudes, sentimientos, emociones, creencias, experiencias y reacciones en los participantes y los datos se generan a partir de esa interacción entre ellos (Bonilla-Jimenez y Escobar, 2017).

Diferente a la entrevista, la cual consiste en entrevistar a un grupo de personas al mismo tiempo, y se “hace énfasis en las preguntas y respuestas entre el investigador y los participantes” (Bonilla-Jimenez y Escobar, 2017, p. 52). En el grupo focal es importante la dinámica social de los participantes y esta, a su vez, es relevante para los resultados (Noaks y Wincup, 2004). La técnica del grupo focal se ajusta al propósito de esta investigación en tanto se pretende analizar la manera como los docentes desarrollan sus prácticas pedagógicas alrededor del tema de la inclusión, y para ello se debe partir de sus actitudes, sentimientos, emociones, creencias, experiencias y reacciones con respecto a dicho tema.

Sin embargo, previo a este instrumento, se ha aplicado una encuesta a todos los docentes de la institución educativa para determinar la cantidad de participantes (ver Anexo 2), y se ha diseñado un taller para desarrollar como complemento al grupo focal (ver Anexo 3). Además, para garantizar la pertinencia y coherencia de las actividades, estos instrumentos han sido validados con dos profesionales en psicología: Ana María Arias Cardona (Psicóloga Clínica, Doctora en Ciencias Sociales: Niñez y Juventud; y asesora de esta investigación) y Luz Myriam Moreno Puerta (Psicóloga Clínica, Magíster en orientación y consejería: énfasis en liderazgo y grupos).

Dentro de las actividades propuestas en el taller se hace uso del socio-drama, una técnica interactiva empleada en el enfoque cualitativo, cuya finalidad es “mostrar elementos para el análisis de un tema determinado, con base en situaciones o hechos de la vida real” (García, et al., 2002, p. 92). Por medio de una dramatización, de aproximadamente 5 o 10 minutos, “el sociodrama concede mayor importancia a las relaciones sociales o interpersonales que se representan” (Delgado, 2017b), pues permite dilucidar valores y sentimientos, brindando la oportunidad de practicar nuevos comportamientos al desbloquear los hilos comunes de la experiencia humana (Sternberg y Garcia, 2000).

El sociodrama ilustra los pensamientos, sentimientos y esperanzas de los participantes, ofreciéndoles la oportunidad de aprender sobre sí mismos, el mundo y su lugar en él (Sternberg y Garcia, 2000). Por medio del sociodrama, los participantes pueden probar nuevas formas de encontrarse y disfrutar de los sentimientos de estar en el lugar de otra persona, jugar otro papel, pues este es un método no amenazante ni judicial que permite explorar y resolver problemas (Sternberg y Garcia, 2000).

Este tipo de técnicas permite que las personas, en este caso los docentes participantes, den respuestas de una manera natural, espontánea y original con respecto a algún tema. Evita que den respuestas políticamente correctas, por eso se han planteado dos situaciones problema para que ellos representen en una dramatización y de esta manera utilizar los gestos, acciones y palabras que se obtengan para un posterior análisis de la información (Bustillos y Vargas, 1999). De esta manera, las técnicas interactivas permiten

“la comprensión a profundidad de las realidades humanas, su sistema de relaciones y su estructura dinámica” (García et al., 2002, p. 40). En dichas técnicas, las

descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos, permiten develar sentidos, aspectos y componentes de esas realidades tal y como ocurren en sus contextos naturales, incorporando lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal y como son expresadas por ellos mismos. (p. 40)

En línea con lo anterior, las técnicas interactivas posibilitan la confianza y la empatía entre los participantes al promover el encuentro y la construcción colectiva de saberes, diálogos y reflexiones con respecto a un tema, en este caso la inclusión en el aula.

En este sentido, para la recolección de la información, se ha hecho uso de la encuesta como instrumento y del taller como técnica. Este último consta de tres actividades: 1) la dramatización de dos situaciones propuestas (socio-drama), 2) la guía de preguntas para el grupo focal y 3) la elaboración de unos carteles que muestran lo que se hace en la institución y lo que falta con respecto a la inclusión en el aula.

TÉCNICAS DE REGISTRO DE LA INFORMACIÓN

Dado el volumen y complejidad de la información que generalmente se obtiene en procesos de investigación social cualitativa, el investigador, desde el momento de diseño, debe contar con un sistema de registro de la información que posibilite su clasificación y recuperación para su análisis y confrontación. Las técnicas de registro incluyen diario de campo, actas, dibujos, fotografías, videograbación, fichas temáticas y de contenido, guías, memos, protocolos, relatorías, entre otras. De acuerdo al abanico de posibilidades, el investigador selecciona aquella o aquellas más adecuadas a la información que maneja y a los recursos humanos y técnicos con que cuenta.

Algunas técnicas requieren un sistema específico de registro (el grupo de discusión tiene, como condición metodológica, la utilización de la videograbación) (Galeano, 2004, p. 46). En este orden de ideas, y como se mencionó anteriormente, el socio-drama es una de las técnicas utilizadas para construir la información y corresponde a la primera actividad a desarrollar. Para ello se proponen dos situaciones hipotéticas, las cuales deben ser dramatizadas por los docentes participantes por medio de acciones, palabras y gestos. Este ejercicio se realiza con el propósito de crear sensibilidad frente al tema de la inclusión como una ambientación previa a las preguntas del grupo focal. Estas dramatizaciones se han registrado en grabaciones de video que posteriormente se han transcrito y se encuentran en el Anexo 4.

El ejercicio siguiente al socio-drama ha sido la ejecución de las preguntas para el grupo focal. Se plantean once interrogantes que permiten al grupo de docentes participantes expresar sus actitudes, sentimientos, concepciones y experiencias relacionadas con el tema de la inclusión y la implementación de sus políticas públicas en el aula. Las respuestas se han registrado en una grabación de audio que posteriormente ha sido transcrita y se encuentra en el Anexo 5. El tercer instrumento utilizado para la construcción de los datos tiene que ver con el último punto del taller, en el cual se pregunta por lo que hacen los docentes en el aula en relación con las prácticas pedagógicas inclusivas y lo que se debería hacer. Estas preguntas han sido respondidas en grupos de a cuatro en pliegos de papel periódico (ver Anexo 6).

La utilización de las técnicas e instrumentos mencionados en los párrafos anteriores posibilita el análisis de la información recolectada para una posterior elaboración de conclusiones y recomendaciones que permitan alcanzar el propósito de esta investigación.

TÉCNICA DE ANÁLISIS DE CONTENIDO

El análisis de contenido es un método que “consiste en transformar datos textuales no estructurados en estructurados para poder interpretarlos. Se recapacita constantemente sobre los datos acumulados hasta que emergen las unidades de análisis o fragmentos con significado que se denominan categorías” (Franco et al., 2017). Este proceso permite investigar sobre la naturaleza del discurso analizando los materiales de la comunicación

humana (Porta y Silva, 2003). Es decir, implica una reflexión permanente sobre los datos recabados ya que al recibirlos no tienen un arreglo definido, aspecto que involucra una estructuración de los mismos por parte de las investigadoras (Baptista et al., 2006).

Lo anterior es posible en cuanto la información recolectada sea organizada y analizada. Para ello,

las técnicas de sistematización incluyen la codificación como proceso de caracterizar y clasificar datos, permitiendo su vinculación con la teoría; elaboración de cuadros, diagramas, flujogramas, mapas conceptuales y matrices que permiten analizar los datos existentes, establecer relaciones entre ellos y presentarlos de manera clara y completa. Las transcripciones son herramienta fundamental para pasar del discurso oral al escrito y para clasificar y tematizar la información obtenida a través de la grabación (Galeano, 2004, p. 46).

El análisis de contenido “implica organizar los datos recogidos, transcribirlos a texto en la mayor parte de las ocasiones y codificarlos” (Baptista et al., 2010a, p. 406). Dicha codificación ocurre en dos momentos: en el primero surgen categorías de análisis y en el segundo emergen subcategorías y relaciones entre conceptos. “Al final se produce teoría enraizada de los datos” (Baptista et al., 2010b, p. 394)

Para el caso de esta investigación se ha utilizado la matriz categorial como técnica de análisis, la cual posibilita la extracción, categorización e inter vinculación de segmentos

de datos; la asignación de significados; el resumen y la eliminación de información irrelevante (Baptista, et al., 2010a) y permite, a su vez, elaborar nuevos supuestos en relación con el objeto de estudio. “Categorizar consiste en clasificar, conceptualizar o codificar con un término o una expresión corta dotada de sentido, clara e inequívoca, el contenido de cada unidad temática” (Galeano, 2004, p. 49).

En este sentido, los objetivos específicos orientan el sistema categorial (Galeano, 2004) provocando el surgimiento de unas categorías deductivas. Posteriormente, aparecen otras categorías inductivas o emergentes a partir del análisis de los datos. De esta manera, para la construcción de la matriz categorial se divide cada categoría de análisis en sus respectivas subcategorías y se extraen los testimonios de los participantes que han sido transcritos de las diferentes actividades realizadas en el trabajo de campo. Posteriormente se ha realizado un ejercicio de codificación y contrastación de los datos obtenidos con la teoría revisada en el marco referencial (en el Anexo 7 se muestra un fragmento de la matriz categorial construida).

La confrontación permanente de las categorías con la información que se genera y se recolecta, es un trabajo de inducción analítica, donde se contrastan los datos de la realidad con las categorías (en construcción) con el fin de dar contenido a las mismas. (Galeano, 2004, p. 49)

Para el proceso de categorización se han tenido en cuenta los siguientes aspectos descritos por Galeano (2004):

registrar sistemáticamente la información generada en fichas de contenido, en páginas o haciendo uso de programas computarizados; dividir los contenidos en unidades temáticas; asignar a cada unidad temática una categoría; asignar subcategorías; integrar o agrupar subcategorías en una más amplia y comprensiva; agrupar o asociar las categorías de acuerdo a su naturaleza y contenido; contrastar, teorizar aplicando un método formal y estructural para jugar con las ideas; y mantener permanente confrontación hasta que se dé la “saturación de las categorías”. (p. 51)

Este ejercicio de análisis es importante en tanto permite identificar lo que expresan los docentes participantes de cara a las categorías iniciales, para contrastarlo con lo que exponen los autores en el marco referencial. Así mismo abre la oportunidad para que las investigadoras realicen su análisis propio sobre las tendencias, casos atípicos o contradicciones que se hayan presentado en el transcurso de la investigación con el fin de construir sus conclusiones y recomendaciones.

Lo anterior ha sido posible gracias a los aportes teóricos de autores como Bonilla Castro y Rodríguez Sehk (2005) en su texto *Más allá del dilema de los métodos*, quienes plantean la necesidad de validar la información a través de la triangulación de los datos que

se obtienen desde el inicio del estudio, “mediante el uso de informantes, fuentes de información u observadores diferentes” (p. 284). Este contraste de información recabada permite, a su vez, realizar análisis parciales acerca del mismo objeto de estudio, en este caso las prácticas pedagógicas de los docentes en relación con la inclusión.

En síntesis, las diferentes técnicas e instrumentos que se han descrito en este apartado han permitido la generación de unas categorías deductivas que son acordes con los objetivos específicos y de unas categorías inductivas que han surgido a partir de la información recolectada. Esta relación se muestra a continuación, en la Figura 1.

Figura 1

Categorías de análisis

Categoría central: Prácticas pedagógicas inclusivas				
Objetivos específicos	Categorías deductivas	Categorías inductivas		
Identificar las representaciones sociales que tienen los maestros sobre la inclusión en el aula	Representaciones sociales de los maestros sobre la inclusión en el aula	Concepciones de los docentes con respecto a las políticas inclusivas dentro del aula	Posturas de los docentes frente a la inclusión en el aula	
Describir la relación que los docentes establecen con los estudiantes que requieren prácticas pedagógicas inclusivas	Relación docente-estudiante que requiere prácticas pedagógicas inclusivas	Actitudes de los docentes frente a la inclusión en el aula	Impacto emocional de los docentes	
Caracterizar las estrategias didácticas que los maestros desarrollan en el aula con estudiantes que requieren prácticas pedagógicas inclusivas	Estrategias didácticas inclusivas para la gestión en el aula	Planeación	Ejecución	Evaluación del aprendizaje

Nota: Esquema de las categorías de análisis deductivas e inductivas según los objetivos específicos.

CONTEXTO Y PARTICIPANTES

La Institución Educativa María Auxiliadora cuenta con 4 directivos, 48 docentes (2 de ellos en la zona rural) y 1488 estudiantes; estos últimos distribuidos, en la sede principal, de la siguiente manera: 89 pertenecen al nivel de Transición, en la Básica Primaria hay 648, en la Básica Secundaria, 497, y 146 hacen parte de la Media Académica. Además, de estos 1488 estudiantes, 32 corresponden a la zona rural del municipio (2 en Transición y 30 en Básica Primaria); 54 al CLEI Bachillerato digital y 22 son del programa Aceleración del aprendizaje.

El tema de esta investigación surge a partir de la interpretación y escucha que hacen las investigadoras sobre comentarios que los maestros de dicha institución educativa han realizado sobre sus inconformidades con respecto a la ausencia de políticas de inclusión en este establecimiento. Por tanto, y teniendo en cuenta que se trata de un enfoque cualitativo, la selección de los participantes no se centra en áreas ni niveles específicos, sino que se desarrolla con el apoyo de docentes de todos los niveles y de las diferentes áreas que deseen participar. Sin embargo, para la selección, deben cumplir con los criterios de inclusión que se mencionan a continuación:

- Tiempo de permanencia de los docentes en las instituciones educativas (grado de estabilidad): mínimo 3 años, para confirmar una identificación de aquellos estudiantes que requieren prácticas pedagógicas inclusivas.
- Formación: licenciados, profesionales no licenciados y postgrado.

- Disponibilidad e interés para participar en el estudio.

Según los criterios anteriores, se ha contado, entonces, con la participación de 12 docentes de la institución educativa, dos de ellos pertenecen a la Básica Primaria y los otros diez a la Básica Secundaria, cada uno de ellos enseña diferentes áreas del conocimiento de acuerdo con su idoneidad. Este grupo de participantes se considera, además, como casos-tipo, ya que con la investigación se pretende “analizar los valores, ritos y significados de un determinado grupo social” (Baptista et al., 2006), en este caso, las prácticas pedagógicas de los maestros relacionadas con la inclusión en el aula.

Una vez finalizado el análisis e interpretación de los datos correspondientes al primer objetivo específico, se procede a describir la relación que ellos establecen con los estudiantes que presentan situaciones particulares que requieren prácticas pedagógicas inclusivas, y posteriormente se caracterizan las estrategias didácticas que desarrollan en el aula para llevar a cabo dichas prácticas. Por último, y con el fin de dar mayor rigurosidad a la investigación, se ha realizado un ejercicio participativo de validación de hallazgos con los docentes. Para constancia de dicha actividad ellos han firmado un listado de asistencia (ver Anexo 8).

CONSIDERACIONES ÉTICAS

Para Galeano (2018), la ética es un factor clave en el desarrollo de investigaciones cualitativas, ya que permite la reflexión permanente y la toma de decisiones respecto a principios éticos de “reciprocidad, confidencialidad, anonimato y retorno social de la información” (p. 86). En este sentido, la tarea de las investigadoras es cohesionar los diferentes actores que integran el presente trabajo para conducir la información de una manera consensuada, integral y objetiva.

Estas consideraciones éticas, son las actuaciones a partir de las cuales las investigadoras aplican los principios morales al momento de interactuar con los participantes para la recolección de la información requerida. Para ello se ha tomado como base la descripción realizada por Barreto (2011):

- La participación, la cual consiste en la respuesta a las entrevistas que se realizan, creando condiciones para que los participantes decidan libremente si quieren ser parte del estudio.
- El respeto, por medio del cual se busca que los sujetos actúen de manera autónoma y se garantice su anonimato.
- El beneficio, con el cual se pretende que sean los participantes quienes se beneficien, es decir, las investigadoras deberán tomar decisiones con las cuales se maximice el beneficio de los participantes y no solamente el propio.

- La rendición de cuentas, la cual informa los resultados durante el desarrollo de la investigación, utilizando un lenguaje que sea comprensible y que pueda cuestionarse por parte de los participantes.
- El consentimiento informado, por medio del cual los sujetos confirman voluntariamente su participación en el estudio. Para ello, se ha hecho uso de un formato escrito, firmado y fechado que se propone según la resolución 8430 de 1993 establecida por el Ministerio de Salud.

Previo al trabajo de campo con los docentes participantes se ha diligenciado una carta para el aval institucional que ha sido firmado por el rector de la institución educativa (ver Anexo 9). Posteriormente, se ha garantizado el anonimato y confidencialidad de la información a los docentes participante dentro del consentimiento informado que ellos han firmado (ver Anexo 10) y que menciona Barreto (2011). Ellos son conocedores de que se les ha asignado un código respectivo de identificación, determinado por la letra D seguida de un número arábigo.

CAPÍTULO 5

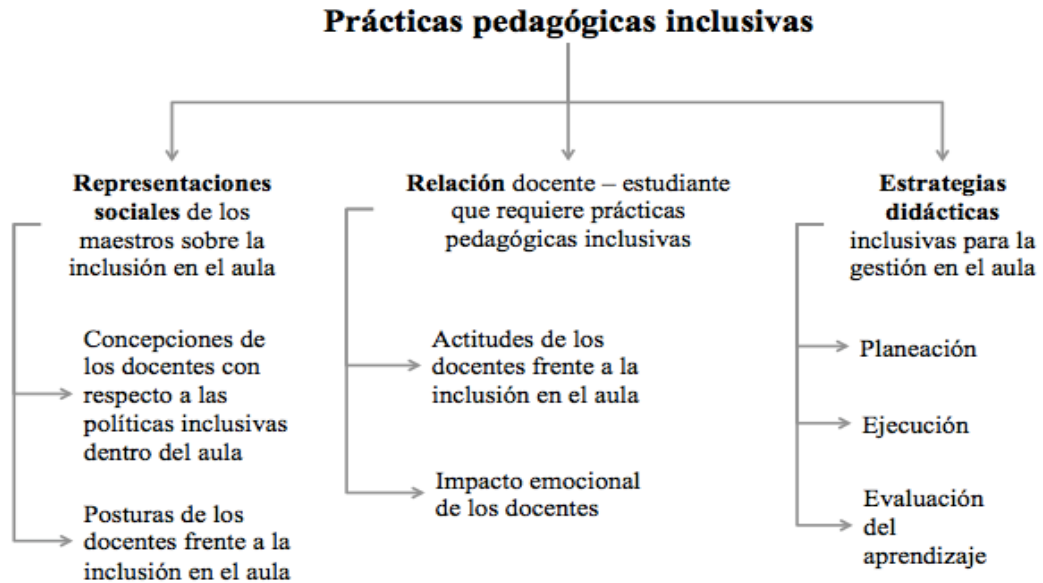
HALLAZGOS

El siguiente texto presenta los resultados obtenidos después aplicar las diferentes técnicas e instrumentos mencionados en el capítulo anterior para la recolección de la información. A partir de los datos recabados ha surgido la categoría central de análisis de esta investigación, la cual se ha denominado **prácticas pedagógicas inclusivas** y se han desarrollado tres subcategorías de análisis que son: 1) **representaciones sociales** de los maestros sobre la inclusión en el aula; 2) **relación** docente – estudiante que requiere prácticas pedagógicas inclusivas; y 3) **estrategias didácticas** inclusivas para la gestión en el aula.

Los tres apartados que se describen en este capítulo conciernen, entonces, a las tres subcategorías de análisis que componen la categoría central y van en correspondencia con los objetivos específicos. Los hallazgos presentados en este capítulo se han sometido a un proceso de triangulación, el cual se expone en el siguiente capítulo de esta investigación. Para mayor claridad, en la Figura 2 se muestra la articulación entre las diferentes categorías de análisis.

Figura 2

Articulación entre las categorías de análisis



REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS MAESTROS EN RELACIÓN CON LA INCLUSIÓN EN EL AULA

Esta categoría está asociada a dos categorías de tercer nivel que corresponden a las *concepciones* de los docentes y sus *posturas* frente a las políticas de inclusión en el aula. Para comenzar con su desarrollo, se ha abordado el concepto de representación social desde la perspectiva de Serge Moscovici (1976), puesto que una de las subcategorías generada para la interpretación de los hallazgos a partir de la información proporcionada por los docentes participantes, es la de las representaciones que ellos han construido sobre su

trabajo cotidiano en el aula y las relaciones que han establecido entre sus prácticas pedagógicas y el tema de la inclusión.

Aunque el concepto de representación social puede encontrarse en diferentes textos de psicología y psicología social, su elaboración conceptual y formulación teórica es relativamente reciente. El mismo, aparece hace casi 50 años como una modernización del concepto de representaciones colectivas adoptado por Durkheim hace más de un siglo (García y Rodríguez, 2007). Si bien Durkheim se enfoca en diseñar sus análisis sobre las representaciones colectivas para que estas sean aceptadas como tipos de representaciones distintos a los individuales, no aclara qué son en sí las representaciones, no hay ninguna definición explícita, tal vez porque este era un término de uso común para la época (García y Rodríguez, 2007) y se entendía como “traer cosas delante de la mente” (Stedman como se citó en García y Rodríguez, 2007, p. 21).

Sin embargo, en 1993, con el descubrimiento de los apuntes de clase de uno de sus estudiantes, “la noción de representación aparece ligada a la noción empirista de idea, algo que no se ajusta mucho a una visión kantiana del asunto” (García y Rodríguez, 2007, p. 21). De esta manera, para Durkheim “la actividad está caracterizada por la acción, la sensibilidad por la pasividad y la inteligencia por la representación” (Durkheim 1883-1884/2004, p. 58). Con respecto a las representaciones, García y Rodríguez (2007) explican que “la inteligencia, o facultad de conocer, tiene un acto propio que es la idea y lo característico de la idea es ser representativa” (p. 22).

Más adelante Durkheim considera que “la idea es un acto del espíritu que representa un objeto; toda idea es una representación” (Durkheim 1883-1884/2004, p.185) e influenciado por Wundt, ambos consideran que “las representaciones designan todo contenido mental, en el que caben las sensaciones, las percepciones, las imágenes y los conceptos” (García y Rodríguez, 2007, p. 23). Para Durkheim existen tres clases de representaciones: las sensaciones, las imágenes y los conceptos; siendo las dos primeras propias del orden individual y los últimos de origen colectivo que se caracterizan porque implican una relación de la mente con un objeto interno o externo al sujeto (García y Rodríguez, 2007).

“Junto a los conceptos, que definen la actividad del pensamiento, Durkheim coloca a los ideales, aunque estos vinculados con la actividad práctico – moral” (García y Rodríguez, 2007, p. 43). Distinto a las sensaciones o a las imágenes, que están en constante transformación, los conceptos son representaciones, formas fijas de pensar que no cambian. Son universales, impersonales y remiten a contenidos que rebasan las experiencias personales (Durkheim, 1912/1993). A diferencia de los conceptos, los ideales son aspiraciones colectivas cuya función es transfigurar las realidades a las que se refieren (Durkheim, 1912/1993).

De esta manera, para Durkheim, las representaciones colectivas surgen cuando “un determinado número de hombres reunidos son afectados de la misma manera por una misma circunstancia y son conscientes de esta unanimidad, al menos parcial, por la semejanza de los signos por los que se manifiesta cada sentimiento particular” (Durkheim,

1897/2003, p. 112). Como se menciona anteriormente, Moscovici retoma esta noción de representación colectiva de Durkheim y la convierte en representación social. “La teoría de las representaciones sociales ha hecho de la articulación entre el sujeto y lo social, su campo de acción; así como de la articulación recíprocamente constitutiva que une lo individual y lo social” (Moscovici como se citó en García y Rodríguez, 2007, p. 52).

Así, para Moscovici, las representaciones sociales son los “conjuntos dinámicos de las teorías o de las ciencias colectivas *sui generis* destinadas a la interpretación de lo real. Estas determinan el campo de las comunicaciones, valores o ideas presentes en los grupos y regulan las conductas deseables o admisibles” (Moscovici, 1976). De manera similar, Jodelet define las representaciones sociales como “formas de conocimiento social, donde los individuos aprehenden (mentalmente) la realidad: la actividad mental desarrollada por los individuos y los grupos para fijar su posición respecto de las situaciones, eventos, objetos y comunicaciones que les conciernen” (Jodelet como se citó en García y Rodríguez, 2007, p. 55).

Estas representaciones sociales se componen de conocimientos previos, de creencias, de tradiciones, de contextos ideológicos, políticos o religiosos orientando y organizando las conductas, las comunicaciones sociales y las formas actuar sobre el mundo asegurando, de esta manera, su función y su eficacia sociales; (Jodelet, 1989). Además, “intervienen en procesos como la difusión y la asimilación de conocimientos el desarrollo individual y colectivo, la definición de las identidades personales y sociales, la expresión de los grupos, y las transformaciones sociales” (Jodelet 1989, p. 36-37).

La construcción de estas representaciones sociales depende, según Araya (2002), de tres factores: el primero tiene que ver con la cultura, la memoria colectiva y la identidad de la sociedad que se cimenta a través del tiempo y con la interacción de la sociedad; el segundo, hace referencia a los mecanismos de anclaje y objetivación, es decir, a cómo, los esquemas que ya están constituidos, intervienen en la elaboración de nuevas representaciones; y el tercero denota las prácticas sociales relacionadas con la comunicación.

En una línea similar a la de Jodelet, para Martinic (1995), las representaciones sociales son conocimientos que se elaboran y se comparten para darle sentido a las acciones llevadas a cabo por los seres humanos, permiten jerarquizar, ordenar, evaluar y distinguir los estados de la realidad; constituyen un sistema de referencia para dar coherencia al mundo y organizar las manifestaciones sobre los hechos y las relaciones causales que existen entre ellos. De este modo, se puede decir que las representaciones están mediadas por el lenguaje y se convierten en herramientas que posibilitan la comunicación y elaboración de la realidad (Moscovici, 1975).

En este orden de ideas, Moscovici basado en la teoría de Jodelet, afirma que las representaciones son valiosas por su elaboración durante los procesos de intercambio y de interacción, más que por sus aportes individuales o grupales; las mismas sirven para regular

la vida de las personas marcando los códigos de nuevos intercambios e interacciones (García y Rodríguez, 2007). Así, las representaciones sociales son

sistemas cognoscitivos con una lógica y lenguaje propios. No representan simplemente opiniones acerca de, “imágenes de”, o “actitudes hacia” sino “teorías o ramas del conocimiento” como derechos propios para el descubrimiento y la organización de la realidad. Sistema de valores, ideas y prácticas con una función; primero, establecer un orden que le permita a los individuos orientarse en un mundo material y social y dominarlo; segundo, posibilitar la comunicación entre los miembros de una comunidad proporcionándoles un código para el intercambio social y un código para nombrar y clasificar sin ambigüedades los diversos aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal. (Farr y Moscovici, 1984, p. 496)

Con base en lo anterior, Bobadilla-Goldschmidt et al. (2012), explican las representaciones sociales como una manera de darle sentido y significado a la realidad según el contexto social, histórico e ideológico en el que se encuentra el ser humano. En la misma línea, para Calonge, “estas se configuran como el acto de pensamiento mediante el cual los sujetos establecen una relación con algún objeto o categoría de la realidad” (Bobadilla-Goldschmidt et al., 2012, p. 484). Conviene resaltar, además, que en el aspecto social de las representaciones influye lo contextual, la relación establecida por la sociedad, la comunicación y la apropiación de valores, culturas e ideologías (Jodelet, 1984).

Es de esta manera, como las representaciones sociales, desde la práctica pedagógica del docente requieren de una mirada más comprensiva, en tanto se “ponen en juego modos de pensar investidos en modos de actuar” (De Certeau, 1980, p. 37). Existe una fuerte conexión “con múltiples estructuras sociales de pensamiento, que de una u otra manera logran encaminarse hacia la aserción o privación de diversos acontecimientos, en este caso educativos” (Motta, 2014, p. 18). Así, las representaciones de los docentes están mediadas por su experiencia, formación, situación, historia y expectativas en cuanto al tema que compete en este estudio.

Con respecto a la inclusión educativa, las representaciones sociales que tienen los docentes sobre este tema traspasan su actuación pedagógica, pues dejan claro lo que piensan e imaginan sobre los estudiantes que requieren de una atención diferenciada. En este sentido, dichas representaciones “pueden ser replanteadas a través del intercambio de saberes y experiencias que aportan mejores maneras de comprender, de orientar y de llevar a cabo pedagogías que tengan como punto de partida el enfoque diferencial” (Angulo, 2015, p. 85). Ahora bien, teniendo en cuenta estos conceptos sobre las representaciones sociales y los hallazgos obtenidos en el trabajo de campo, a continuación, se presenta una descripción sobre las *concepciones* que los maestros tienen con respecto a las políticas inclusivas dentro del aula.

Concepciones de los maestros con respecto a las políticas inclusivas dentro del aula.

Para Giordan y de Vicchi (1995), las concepciones son un proceso por medio del cual una persona estructura su saber mientras integra los conocimientos. Para ellos, el ser humano realiza un proceso de construcción mental de la realidad a partir de la información que recibe por medio de los sentidos y la relación con los demás. Esta información es codificada, organizada y categorizada dentro de su sistema cognitivo global (Santos, s. f.).

En este sentido, se puede decir que los docentes participantes han elaborado su saber sobre la inclusión a partir del conocimiento que han adquirido desde su formación inicial, el diálogo entre ellos y las capacitaciones que han recibido en la institución educativa. Este apartado describe las concepciones de los docentes participantes en relación con la inclusión en el aula.

Sobre la inclusión, los maestros asocian este concepto con el hecho de tener en cuenta las diferencias de los demás (D2, D3, D4), de reconocer que existen diferentes tipos de inteligencias (D4) y de que hay que aprender del otro (D7), de hacer que el estudiante no se sienta aislado (D8). En general, los maestros participantes consideran que la inclusión se refiere a tener presente la diversidad dentro del aula tratando a todos por igual. Tal como se observa en los siguientes comentarios: “Tener en cuenta las diferentes capacidades que tienen los estudiantes y frente a esa diversidad enfocar el trabajo general” (D2). “[...] Reconocer que son seres humanos totalmente diversos y hacer algo por la diversidad” (D3).

Es de anotar que, durante el transcurso de la entrevista, los maestros participantes utilizan de manera indistinta las palabras inclusión e integración como sinónimos. Pareciera ser que desconocen la diferencia que existe entre ambos conceptos y el recorrido histórico por el cual se ha reemplazado el término integración por el de inclusión. Por otro lado, mientras que los docentes comparten sus concepciones sobre la inclusión, también hablan sobre sus prácticas pedagógicas y la manera cómo las relacionan con este tema. Por ejemplo, D6 manifiesta que ha experimentado prácticas pedagógicas con propósitos inclusivos en otro colegio, pero lo que se hace allí, es someter al estudiante a refuerzos para que alcance los mismos niveles de aprendizaje de sus compañeros regulares para tener resultados óptimos en las pruebas del ICFES (no se tienen en cuenta sus individualidades).

Es decir, en realidad se presenta una especie de exclusión al pretender estandarizar al estudiante. En palabras de D6:

la inclusión era manejarlos igual como se manejan los otros, incluso haciéndoles un poquitico de refuerzo para hacerles entender una temática específica... Más que inclusión, era una exclusión, porque se tenía de antemano que teníamos que tener un porcentaje de las pruebas ICFES.

Es de aclarar que el tema sobre las prácticas pedagógicas inclusivas se abarca más adelante en el apartado sobre **estrategias didácticas**. Continuando con el tema de las concepciones, algunos docentes manifiestan que a veces, por generar espacios incluyentes,

lo que se hace es excluir al estudiante cuando las políticas institucionales solo pretenden alcanzar porcentajes altos en las pruebas externas y en los índices de calidad, ignorando las capacidades reales de todos sus estudiantes y sus diferentes ritmos de aprendizaje.

Este comentario sobre las pruebas externas (como las del ICFES), da pie para que los docentes hablen sobre las políticas inclusivas que propone el Ministerio de Educación Nacional. Al respecto, ellos reconocen que existen decretos y políticas sobre inclusión; sin embargo, manifiestan no conocerlas a cabalidad. Mencionan que saben sobre el decreto 1421 de 2017, pero que este conocimiento es muy superficial. Llama la atención que este sería un aspecto importante a profundizar en la institución educativa dado que la capacitación sobre el decreto 1421 de 2017 se ha realizado el día anterior al desarrollo del trabajo de campo de esta investigación.

Además, los docentes participantes comentan que la inclusión en el aula es un concepto muy nuevo para ellos en afirmaciones como: “pero lo que pasa es que eso es muy nuevo para nosotros. Es decir, nosotros ya lo hemos dicho, nosotros, digamos el tema del abordaje no es tan sencillo” (D1). En relación con este comentario, el docente D1 expone que es importante la existencia de profesionales capacitados y comprometidos con la inclusión en las instituciones educativas.

Posturas de los docentes frente a la inclusión en el aula.

Con respecto a la inclusión dentro del aula, inicialmente, los docentes se refieren a que esta es una estrategia netamente monetaria diseñada para disminuir los costos de inversión para el Estado (D1, D6, D11). Afirman que, para cumplir con los propósitos de la inclusión, el gobierno no debería dejar el tema del diagnóstico bajo la responsabilidad de los acudientes o padres de familia, pues la mayoría de ellos no poseen los recursos económicos suficientes para financiar este tipo de estudios.

Lo anterior se ve reflejado en comentarios como “es un asunto evidentemente monetario” (D1); “depende de los recursos económicos que posea la persona que presenta la dificultad o la familia” (D6); “el mero diagnóstico para un niño que tenga esas discapacidades sean cognitivas, físicas o lo que sea, el mero diagnóstico vale ochocientos mil pesos. El Estado debería de ponerlos si es que realmente tiene intenciones de contribuir con el bienestar y con el desarrollo intelectual, físico ideológico de esas personas, de los ciudadanos que tienen esas incapacidades” (D11).

Además, los docentes participantes hablan sobre unas situaciones complejas que se presentan en la escuela, entre ellas mencionan la gran cantidad de estudiantes por aula (D6); la ausencia de una infraestructura adecuada de las instituciones (D6, D9), pues las aulas actuales son estandarizadas y no tienden a la inclusión; y hacen un énfasis especial en

la falta de capacitación para atender a los estudiantes que requieren prácticas pedagógicas inclusivas (D1, D3, D6, D9). En palabras de los participantes:

“Nosotros, no todos estamos capacitados para atender esas diversidades, hay situaciones muy complejas dentro del aula” (D1); “sillas iguales, nos uniformamos un montón de [...] que no están siendo tendientes a generar inclusión” (D9); “se hace compleja por la cantidad de alumnos que hay en un aula” (D6).

Como síntesis de este apartado, se puede decir, entonces, que los docentes participantes consideran que la inclusión en el aula consiste en permitir la participación de todo el estudiantado sin discriminación alguna, adaptándose a la situación particular de cada uno de ellos y estableciendo estrategias que garanticen el aprendizaje de todos. Sin embargo, exponen que la homogeneización, la falta de capacitación, la gran cantidad de estudiantes por aula, la ausencia de una infraestructura adecuada, y la necesidad de herramientas didácticas, son factores que obstaculizan el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas en la institución. Dichos factores se asocian con el diseño de políticas públicas que no se ajustan al contexto de la misma. Las situaciones mencionadas en este apartado influyen en la **relación** que se establece entre el docente y el estudiante que requiere prácticas pedagógicas inclusivas. Este análisis se presenta a continuación, en la siguiente subcategoría.

RELACIÓN DOCENTE – ESTUDIANTE QUE REQUIERE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

Esta categoría se asocia con las *actitudes* de los docentes frente a la inclusión en el aula y el *impacto emocional* al que se enfrentan cuando se les presentan situaciones que requieren prácticas pedagógicas inclusivas.

Actitudes de los docentes frente a la inclusión en el aula.

Según Arnau y Montané Capdevila (2010), una actitud se entiende como la “tendencia a actuar de una manera determinada que se expresa en la evaluación a favor o en contra hacia un objeto y que está condicionada por la incidencia de los elementos cognitivos, afectivos y conductuales” (p. 1286). De manera similar, y en relación con la educación, para Granada Azcárraga et al. (2013), la actitud es “un conjunto de percepciones, creencias, sentimientos a favor o en contra y formas de reaccionar ante la postura educativa que centra su esfuerzo en el logro de los aprendizajes de todos los estudiantes” (p. 1).

Con respecto a este concepto, para los docentes participantes las actitudes son un factor que influye significativamente al momento de generar aprendizajes en los estudiantes con situaciones particulares que requieren prácticas pedagógicas inclusivas. Ejemplo de ello es el comentario de D2: “bueno, en ambos ejemplos veíamos cómo el papel del docente

es fundamental para que el niño que tiene barreras de aprendizaje alcance como para superarlas”.

Los docentes participantes afirman también que, al mostrar gestos de solidaridad y afectividad, de interés por escucharlos y por conocer sus particularidades, pueden transmitir sentimientos motivadores hacia sus educandos: “ese miedo, esos miedos, esas particularidades que tienen los alumnos, las podemos hacer, las podemos identificar a partir de la afectividad...” (D6, con el apoyo de D2, D3, D4, D7, D9 y D10). Así mismo lo afirman algunos participantes: “sin embargo, yo creo que, desde el sentir de nosotros hacia el sentir del otro, podemos hacer muchas cosas” (D6); la afectividad es un punto de partida para poder descubrir muchas acciones y actúes de los alumnos. Desde la afectividad, el maestro entra a formar parte de esa individualidad del alumno y se puede dar cuenta de las... de situaciones por las que él está pasando (D1, D6, D7, D10).

Además, cabe recordar que el docente es un líder dentro del aula, por lo que su disposición trasciende, también, en la motivación de sus estudiantes. En este sentido, y en contraste con la afectividad y demás actitudes que se han mencionado anteriormente, los docentes participantes aseguran que, con sus actitudes pueden estigmatizar a sus estudiantes cuando se refieren a ellos como “los lentos, los bobitos, los que no saben” (D7). Coinciden en que este tipo de expresiones provocan malestar en los estudiantes, afectando su autoestima, y al mismo tiempo, su motivación hacia el aprendizaje. En algunos casos, cuando estos estudiantes llegan al establecimiento educativo, se encuentran con docentes

que les brindan poca afectividad e interés. Terminan siendo rotulados y aislados, es decir, excluidos.

Este tipo de actitudes pueden hacer que los demás estudiantes ignoren a los compañeros que requieren prácticas inclusivas, afectando su autoestima y haciendo que se pierdan sus expectativas y entusiasmo hacia la participación en entornos y ambientes diferentes a los de sus hogares. Sin embargo, los docentes participantes no parecen tener este tipo de actitudes. Por el contrario, insisten en la importancia de la aceptación de todos y del compañerismo dentro del aula.

Impacto emocional de los docentes.

Tal como se mencionó en el análisis sobre *las actitudes*, las muestras de afecto pueden ser un medio para la generación de aprendizaje en los estudiantes con situaciones particulares que requieren prácticas inclusivas, ya que esto influye en el desarrollo de la persona desde lo emocional. Por tal motivo, en este estudio se ha hecho énfasis en la importancia de las emociones del docente, ya que de su estado de ánimo y de sus sentimientos, depende el éxito de sus procesos de enseñanza. Es decir, sus emociones pueden facilitar u obstaculizar el aprendizaje de sus estudiantes, a su vez que este es determinado por las necesidades e intereses de los mismos.

Al indagar sobre el impacto emocional que se genera en los docentes participantes cuando se ven enfrentados a situaciones que requieren el ejercicio de prácticas pedagógicas inclusivas, se observa la existencia de una tensión. Pues, aunque se les ve con una actitud de aceptación hacia la inclusión en el aula, también muestran sentimientos de inconformismo, en tanto, algunos consideran que las políticas inclusivas están definidas en un “lenguaje muy romántico”, pero se alejan de la realidad que ellos enfrentan (D1, D7).

Los docentes traen a colación, por ejemplo, el hecho de pensar en la inclusión en una escuela donde todavía existe la enseñanza tradicional, la cual impide que se den procesos de enseñanza incluyentes. En palabras de D9: “la estructura general de la escuela no ha generado ningún cambio... Sillas iguales, nos uniformamos un montón de (...) Que no están siendo tendientes a generar inclusión, la estructura del profesorado, no están teniendo a la inclusión”. Además, mencionan la falta de adaptaciones curriculares para las diferentes situaciones que se presentan en la institución.

Mencionan, por ejemplo, que todavía no se desarrollan procesos de adaptación para los estudiantes migrantes, específicamente los que llegan de Venezuela: aun conociendo la diferencia en el diseño curricular de ambos países, no se realizan procesos de nivelación; por lo que estos estudiantes se ven obligados a hacer procesos de refuerzo o a repetir el grado. Y con respecto a los estudiantes que presentan dificultades de tipo cognitivo, la mayoría de los docentes consideran que los tienen en el aula y que les piden a los estudiantes regulares que los adopten en sus grupos de trabajo (que los integren), pero

desde sus prácticas pedagógicas consideran que todavía hay algunas estrategias muy tradicionales que ocultan la posibilidad de implementar nuevas metodologías que se ajusten a las condiciones particulares de sus estudiantes (por ejemplo, las constructivistas).

Esta necesidad de recursos que aluden los docentes participantes, genera en ellos sentimientos algunos sentimientos negativos, en palabras de ellos: “Entonces es muy frustrante, pues uno no tener como las herramientas o la capacidad de decir vea yo hice este proyecto con esta chica, con esta niña y logré esto, no, no...” (D1); “frustración también, porque dentro de todo el contexto, pues uno también quiere tener vida propia” (D5); “entonces, digamos que el hecho de involucrarse con seres humanos angustia” (D9). Sin embargo, aunque los docentes participantes manifiestan sentimientos de desorientación, incapacidad, frustración, angustia e impotencia, durante la entrevista no manifiestan desinterés o rechazo frente a la inclusión en el aula. Se mostraron más bien inquietos por aprender y generar más espacios de socialización sobre el tema.

Los docentes también reconocen falencias en su labor al no atender de manera eficaz a todos sus estudiantes: “es una situación muy difícil de manejar porque, aunque haya un diagnóstico, no le dan a uno las herramientas para atender todo este tipo de población” (D4); “es que la niña está dentro del aula regular para socializarse, entonces ¿qué hace uno? Pues se limita... entonces ¿uno a qué se limita? Pues a que estén ahí, pero no a decir que van a adquirir conocimiento” (D5). Expresan que, aunque en la institución se cuenta con un psicoorientador, no se conocen todos los diagnósticos ni los procesos. Por lo que al trabajar desde el desconocimiento y al no potenciar las habilidades de todos sus

estudiantes, consideran que lo que hacen es algo muy superficial, que no cumplen con su labor a cabalidad, pero que hacen lo que pueden. Lo anterior se observa en comentarios como:

“haga lo que pueda hasta donde la lleve. Entonces mire que trabaja uno es en hipótesis, en no tener un conocimiento de esto” (D8); “uno bajo la ignorancia y la poca capacidad que tienen para resolver esas situaciones... En ningún momento tenemos un diagnóstico que nos diga cuál es la potencialidad del joven, en qué le podemos trabajar o reforzar” (D3); “uno trata de atenderlos, pero como no hay un plan que venga con un diagnóstico, entonces, simplemente uno hace lo que puede” (D5); “uno no tiene las herramientas para atenderlos. Uno los tiene ahí, vea muchachos colabórenme con Fulano, trabajen con Perano, pero realmente uno no está observando un proceso, no está viendo a qué alcances llegan ellos” (D9); “simplemente nosotros reconocemos que hagan cositas y darle un valor a lo poco que ellos puedan alcanzar bajo alguna competencia... yo poco hago, uno trata de atenderlos, pero como no hay un plan que venga con un diagnóstico, entonces simplemente uno hace lo que puede” (D3).

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS INCLUSIVAS PARA LA GESTIÓN EN EL AULA

Esta categoría de análisis está asociada con las conductas de los docentes frente a la inclusión en el aula, es decir, con lo que ellos realizan dentro de su quehacer cotidiano para

atender a todos y a cada uno de sus estudiantes teniendo presente sus condiciones particulares. El desarrollo de estas prácticas depende de lo que piensan y sienten al respecto, por lo que se relacionan con las categorías analizadas anteriormente, sobre sus **representaciones sociales** y sus actitudes. Esto implica que una actitud positiva hacia la inclusión da como resultado el diseño de estrategias didácticas eficaces. En este sentido, en la medida en que un docente exprese motivación, interés y actitudes positivas, manifiesta una **relación** afectiva con sus estudiantes, quienes pueden reflejar aprendizajes significativos a partir de sus prácticas.

Una vez establecida esta relación inter-categorial, donde las **representaciones sociales** conducen a una actitud (**relación** docente-estudiante) y estas a su vez, influyen en la implementación de **estrategias didácticas** acordes con los propósitos de la inclusión en el aula, se trae como referencia a Feo (2010), quien las define como

los procedimientos (métodos, técnicas, actividades) por los cuales el docente y los estudiantes, organizan las acciones de manera consciente para construir y lograr metas previstas e imprevistas en el proceso enseñanza y aprendizaje, adaptándose a las necesidades de los participantes de manera significativa. (p. 222)

En concordancia con lo anterior, la Institución Educativa María Auxiliadora, además, toma como referencia la Guía No. 34 del Ministerio de Educación Nacional, que

conceptualiza las **estrategias didácticas** como aquellas que se encargan de “concretar los actos de enseñanza y aprendizaje en el aula de clase” (Ministerio de Educación Nacional, 2008, p. 29). Tales procesos contienen los componentes planeación, ejecución y evaluación en el aula, los cuales se desarrollan en este apartado. Según esta guía, la gestión académica de un establecimiento educativo está compuesta por tres dimensiones que son: 1) el diseño curricular; 2) las **prácticas pedagógicas**; y 3) el seguimiento académico.

Atendiendo a la categoría central de esta investigación, el análisis hace énfasis en la segunda dimensión, la cual se compone, a su vez, de los aspectos “relación pedagógica, planeación en el aula, estilo pedagógico y evaluación en el aula” (Ministerio de Educación Nacional, 2008, p. 30). El aspecto **relación** pedagógica ya se ha abordado en la subcategoría anterior. Y con respecto al estilo pedagógico, los docentes participantes, aunque no se refieren a este de manera explícita, parecen acudir a metodologías constructivistas cuando hablan acerca del desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas. Pues, como se menciona más adelante, traen a colación el trabajo colaborativo y el cooperativo como metodologías adecuadas para este propósito.

En este apartado se analizan, entonces, los componentes *planeación y evaluación* mencionadas en la Guía No. 34, teniendo en cuenta, también, la manera como se realiza la *ejecución* de dichas prácticas. Cabe anotar que la Institución Educativa María Auxiliadora comprende estos tres aspectos desde lo que se conoce con el nombre de secuencias

didácticas, “un conjunto de actividades de aprendizaje previstas en la *planeación* docente cuya estructura orienta la tarea de aprender” (Díaz, 2013, p. 15).

Dichas secuencias didácticas se “realizan con y para los alumnos con la finalidad de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo” (Díaz, 2013, p. 1). García et al. (2010) consideran los siguientes elementos en el diseño de las mismas: “situación problema del contexto, competencias a formar, actividades concatenadas y proceso meta-cognitivo, evaluación y recursos de aprendizaje” (p. viii), y promueven la formación por competencias desde el constructivismo (García et al., 2010).

El aprendizaje basado en competencias es una metodología que se ha implementado en varios países como Colombia, Chile, Panamá, España, México, Honduras, Venezuela, Ecuador, Perú, Guatemala, El Salvador, Nicaragua y Costa Rica (García et al., 2010, p. ix); y los docentes de la Institución Educativa María Auxiliadora tienen presente este tipo de aprendizaje en el diseño de las secuencias didácticas como herramienta pedagógica para la *planeación, ejecución y evaluación* de sus clases.

Planeación.

Prestar atención a los ritmos de aprendizaje es un aspecto que mencionan los docentes D1, D2, D3, D5 y D8 para realizar prácticas pedagógicas inclusivas. Además, D7 menciona que ahora el tema de las inteligencias múltiples tiene un gran auge al momento

de ejecutar prácticas pedagógicas inclusivas, puesto que conocer las capacidades y habilidades de aquellos estudiantes que requieren prácticas pedagógicas inclusivas permite potenciar las mismas y desarrollar aprendizajes significativos en ellos. Este aporte de D7 es aprobado por D1 y lo complementa D4 cuando afirma lo siguiente:

Pues yo considero que las nuevas propuestas pedagógicas (...) Desde la neurología (...) Ha demostrado que las personas aprenden de diferentes formas, considero yo, no sé si sea (...) Que de pronto eso dio pie a decir, bueno si las personas regulares, aprenden de diferentes formas también podemos incluir a aquellas personas que por incapacidades físicas o por problemas neurológicos también las podamos incluir dentro de esta gama de diferencia en el proceso de enseñanza aprendizaje (...) No sé se hizo todo ahí (...) Una mezcla.

El diálogo entre pares es otro punto de partida al momento de planear prácticas pedagógicas inclusivas, pues este diálogo permite el reconocimiento de las habilidades que posee cada uno de los estudiantes a partir de los descubrimientos que hacen los docentes desde sus áreas específicas y, posteriormente, se trabaja según sus ritmos de aprendizaje. Por otro lado, los docentes participantes proponen el trabajo colaborativo y cooperativo como estrategia viable para realizar prácticas pedagógicas inclusivas. En palabras de D7: “Yo lo miro, pues la estrategia que utilizo es desde el trabajo colaborativo que ustedes ya (...) A muchos se los he recalcado siempre, los roles”.

Sin embargo, algunos docentes como D1, D3, D5, D8 y D9 resaltan la importancia de conocer el diagnóstico de sus estudiantes de modo que sea posible proponer estrategias eficaces que se reflejen en aprendizajes significativos para ellos. Por ejemplo, en palabras de D1: “Con varios, pero con un problema y es que no ha habido un diagnóstico [...] En las instituciones les ha faltado hacer un por lo menos entregarle a uno el diagnóstico y decirle vea ese muchacho tiene este, estos problemas...”

Ejecución.

En cuanto a la ejecución de prácticas pedagógicas inclusivas, los docentes D1, D2, D3, D7 y D10 afirman que han utilizado el trabajo cooperativo y que esta metodología les ha funcionado de manera exitosa. Para ellos, estas metodologías propician espacios de participación para sus estudiantes. De manera similar, se observa que la metodología del trabajo colaborativo también promueve un cambio positivo en las actitudes de los docentes frente a los estudiantes que requieren prácticas pedagógicas inclusivas. Esta situación coincide con algunos de los docentes participantes, quienes comentan, por ejemplo:

“yo lo hago desde el trabajo colaborativo, de redes y el trabajo cooperativo. Pienso que la mejor manera de incluir, de llamar al otro (...) es la que me permite, de una u otra manera, tener otra visión del mundo, y de la vida y de las otras personas” (D7).

“entonces el pelado es trabajar en el grupo, no solamente que el docente sea el centro de la enseñanza, sino (...) también de estudiantes que puedan colaborar... Yo llevo cuatro años y me ha dado buen resultado” (D10).

Evaluación del aprendizaje.

La evaluación del aprendizaje es un componente que el docente debe tener presente en el diseño de sus secuencias didácticas, y debido a la propuesta del rector de la institución de diseñarlas mediante la metodología del currículo inverso, dicha evaluación es uno de los primeros puntos a desarrollar en la planeación de las mismas. Con respecto a la evaluación del aprendizaje, además de evaluar a través del trabajo cooperativo y colaborativo, algunos de los docentes participantes proponen evaluar a los estudiantes por dimensiones (D1, D8, D9). Además, durante el conversatorio, mencionan que se deben tener en cuenta sus ritmos de aprendizaje.

CAPÍTULO 6

DISCUSIÓN

El siguiente texto presenta el análisis de la categoría central de esta investigación, **prácticas pedagógicas inclusivas**. Para ello, se desarrollan tres subcategorías de análisis que son: 1) **representaciones sociales** de los maestros sobre la inclusión en el aula; 2) **relación** docente – estudiante que requiere prácticas pedagógicas inclusivas; y 3) **estrategias didácticas** inclusivas para la gestión en el aula.

Este texto es el resultado de un proceso de triangulación entre los datos obtenidos a partir de un trabajo de campo (taller y grupo focal), el análisis realizado por las investigadoras y la contrastación teórica con los autores revisados en el marco referencial.

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS MAESTROS EN RELACIÓN CON LA INCLUSIÓN EN EL AULA

Concepciones de los maestros con respecto a las políticas inclusivas dentro del aula.

El apartado relacionado con los hallazgos de esta investigación comienza hablando sobre el significado que dan los docentes participantes al término de inclusión, el cual

asocian con el reconocimiento de las diferencias. En este sentido, Soto (2003), plantea que al hablar de inclusión se habla también de “tolerancia, respeto y solidaridad, pero, sobre todo, de aceptación de las personas, independientemente de sus condiciones. Sin hacer diferencias, sin sobreproteger ni rechazar al otro por sus características, necesidades, intereses y potencialidades, y mucho menos, por sus limitaciones” (p. 3).

De manera similar, Fulvia Cedeño considera que el término inclusión consiste en dejar participar y decidir; además, comprende características como la cooperación, la confianza, la aceptación, el diálogo y la escucha. En palabras de la autora, inclusión se refiere a las personas que “presentan discapacidad, a las personas en toda su diversidad” (Cedeño, 2008, p. 1). Con base en las respuestas de los docentes y en las definiciones propuestas por Heward (1997) y Cedeño (2008), se infiere que la inclusión implica un proceso en el cual el maestro debe ponerse en el lugar del otro, que lo obliga a salir de su zona de confort y a buscar diferentes estrategias que le ayuden a afrontar las situaciones que se le presentan con cada uno de sus estudiantes.

Lo anterior supone la generación de espacios que permitan el desarrollo de habilidades a partir de las capacidades particulares de sus estudiantes y no a partir de sus limitaciones; esto con el fin de evitar aquellos procesos de exclusión que comenta el participante D6. Al respecto, Durán y Giné (2017) afirman que

el progreso hacia la inclusión requiere voluntad política, acuerdo social basado en valores de equidad y justicia y, por lo tanto, no solo depende de la formación del

profesorado [...]. El progreso depende también de la toma de decisiones valientes sobre los cambios que requieren el diseño y desarrollo del currículum. (p. 157)

Este hecho es posible, tal como lo plantea Blanco (1999), en tanto el Estado adapte sus políticas e incorpore marcos legales con miras hacia la provisión de recursos y al establecimiento de derechos y de responsabilidades. Además, la formación debe orientarse a la creación de un profesional reflexivo de su práctica que colabore para el mejoramiento de su competencia y la del establecimiento educativo; y que actúe como un intelectual crítico y consciente de las dimensiones éticas de su profesión (Arnaiz, 2003).

En concordancia con lo anterior, se recalca la necesidad de contar con docentes amantes de su profesión e interesados por conocer las políticas inclusivas, de modo que se sientan capaces de proporcionar ambientes dentro del aula que garanticen la igualdad de derechos que se proponen con la inclusión. Sin embargo, también es necesario que los docentes conozcan la normatividad y las propuestas que existen sobre este tema, para dar un paso más y avanzar en el logro de esta meta.

Ahora bien, después de que los docentes participantes han compartido sus concepciones sobre la inclusión, presentan una serie de posturas y opiniones que se relacionan con el propósito de las políticas inclusivas y la manera como deben afrontarlas en la realidad del aula de clase. Tales posturas se describen en el apartado que trata sobre de *resultados* y son analizados a continuación.

Posturas de los docentes frente a la inclusión en el aula.

La primera postura que se observa sobre la inclusión en el aula tiene que ver con la manera como los docentes participantes relacionan este tema con un asunto económico y cómo esto afecta a las familias que tienen estudiantes que requieren prácticas pedagógicas inclusivas. En concordancia con los comentarios de estos docentes, Richmond (2009) plantea que en un sistema económico capitalista como el actual, es difícil lograr el beneficio de aquellas poblaciones que se conocen como minorías, debido a que los fines mercantiles de esta ideología benefician solamente a determinadas clases sociales, y en este caso hacen invisibles a las más vulnerables y de menos recursos económicos.

Para corroborar lo anterior, García (2007) y Díaz (2003) señalan a la globalización como un proceso en el cual se homogeniza la cultura al punto de generar segregación y exclusión, ajustando a los individuos al consumismo y a la uniformidad. De manera similar, Echeita et al. (2017), afirman que “los esquemas de organización burocráticos orientados a una enseñanza homogénea para alumnos considerados homogéneos resultan de limitada efectividad frente a la creciente diversidad de estudiantes que se vive en muchos centros educativos” (p. 158). En este sentido, podría decirse que el sistema capitalista entra en contradicción con la ideología de la inclusión.

Mientras que la inclusión propone igualdad de derechos sin importar la condición, el capitalismo solo es eficaz para las clases sociales que manejan el sistema económico en

función de sus intereses propios. Por tanto, aquellas minorías que no pueden hacer parte de esta ideología hegemónica, se ven sometidas a situaciones de “sumisión, conformismo y represión” (Richmond, 2009, p. 84). Teniendo en cuenta lo anterior y que la escuela es un dispositivo reproductor de las políticas del Estado, ocurre que esta se convierte en un espacio que posibilita o no los procesos de inclusión. Si bien se acoge a las políticas inclusivas, este le ofrece recursos insuficientes que, como mencionan los docentes participantes, hacen de la inclusión un proceso complejo, y para algunos, casi imposible.

Según Luque-Parra et al. (2016), tanto los estudiantes regulares como aquellos que requieren prácticas pedagógicas inclusivas tienen unas necesidades educativas básicas relacionadas con sus características individuales (talentos y dificultades), la adecuación de sus procesos de enseñanza – aprendizaje, y los elementos de aceptación, comprensión y apoyo de la comunidad. “Estas necesidades educativas básicas deben ser satisfechas o respondidas desde el sistema educativo, favoreciendo sus potencialidades y promoviendo el desarrollo de sus capacidades, intereses, motivaciones y necesidades, con objetivos de adecuación y ajuste de la oferta pedagógica” (Luque y Luque, 2017, p. 212).

Por otro lado, los docentes participantes describen unas situaciones complejas que existen en la escuela y entre ellas mencionan la falta de formación del profesorado para trabajar en la inclusión. Esta falta de capacitación de los docentes es confirmada por Talou et al. (2010), quienes exponen que tanto directivos como docentes reclaman más capacitaciones, por ejemplo, en cuanto a la aceptación de los estudiantes con situaciones particulares que requieren prácticas inclusivas por parte de sus pares. Los autores expresan

que la preparación sobre inclusión es un tema crítico que debe abordarse desde la formación inicial, es decir, desde el pregrado.

Desde el momento en que nace la política de inclusión, con la escuela integradora, se ha pensado en eliminar la segregación y la exclusión, pero no se ha tenido en cuenta la clase de formación y capacitación que deben poseer los docentes para atender a los estudiantes con situaciones particulares (Comboni Salinas et al., 2010). Este factor aún es latente en la mayoría de las instituciones educativas y es la reclamación que hacen los docentes. Si bien se han dado pasos significativos y se ha avanzado en el tema de la inclusión, se requiere una mayor intervención por parte del Estado para generar espacios de formación que desarrollen en los maestros las competencias necesarias que les ayuden a implementar estrategias adecuadas que garanticen la inclusión en el aula. Dicha formación debe darse desde el inicio, en los programas de pregrado y en las licenciaturas, durante el ejercicio y en programas de posgrado como las especializaciones, maestrías y doctorados.

Además de la homogeneización y la falta de capacitación, los docentes participantes mencionan que la gran cantidad de estudiantes por aula y la ausencia de una infraestructura adecuada de las instituciones, también son barreras que impiden el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas. En el caso de la Institución Educativa María Auxiliadora, los docentes deben atender un promedio de 40 estudiantes por salón, cuando han sido diseñados para acoger entre 20 y 25. Adicional a la poca capacidad de los salones, la institución está conformada por tres bloques que, además de requerir mantenimiento y adecuación (por ejemplo, para un estudiante con movilidad reducida), están separados por

espacios públicos, que interfieren en el desplazamiento de los estudiantes; sin embargo, la institución no cuenta con los recursos económicos para realizar dichas adecuaciones.

Según López Melero (2011), estas situaciones obedecen a que la política pública no es coherente con el contexto socio cultural que se vive cotidianamente en las instituciones educativas. Por lo anterior, se puede observar una convergencia entre estas posturas y el desfase que existe con respecto a las políticas públicas. Esto pone de manifiesto la necesidad de intervenir el diseño de las mismas de modo que se elimine la homogeneización atendiendo a la multiculturalidad del país y reconociendo que cada región y cada establecimiento educativo enfrentan contextos y situaciones diferentes.

A esto se le puede sumar la necesidad de un componente pedagógico en el cual la didáctica sea la herramienta o el vehículo que permita a los estudiantes aprender de una manera significativa para que se logre el propósito de la inclusión. El tema de la didáctica se trata más adelante en la subcategoría **estrategias didácticas inclusivas para la gestión en el aula**. A continuación, se presenta la discusión sobre las relaciones que se dan entre los docentes y los estudiantes que requieren prácticas pedagógicas inclusivas a partir de los resultados obtenidos en el capítulo anterior.

RELACIÓN DOCENTE – ESTUDIANTE QUE REQUIERE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

Actitudes de los docentes frente a la inclusión en el aula.

En los hallazgos relacionados con este apartado, se encuentra que para los docentes la actitud es un aspecto determinante en el aprendizaje de sus estudiantes. En concordancia con esto, algunos autores coinciden en que la actitud del docente es un factor fundamental y determinante en el desarrollo exitoso de las prácticas inclusivas (Pegalajar y Colmenero, 2017; Granada Azcárraga et al., 2013). El docente, con sus actitudes, es quien puede generar en el estudiante la motivación por su aprendizaje, atravesando todo su proceso de formación, desde la socialización hasta su desarrollo cognitivo.

Los docentes participantes también hacen mención de la solidaridad y la afectividad como otros determinantes de las actitudes de sus estudiantes y la manera como responden a los procesos de enseñanza y aprendizaje. En relación con los gestos de solidaridad, se hace necesario que los docentes reconozcan en el estudiante sus características individuales, que lo hagan visible e importante para ellos, por medio de actitudes afectivas como ternura, cariño y receptividad. De esta manera desarrollarían, en sus estudiantes, interés por el aprendizaje y fomentarían el autoconocimiento.

Ahora bien, con respecto a la afectividad, para Baron y Byrne (2002) esta es uno de los tres componentes que conforman la actitud, y la definen como ese sentimiento a favor o en contra que se tiene con respecto a un objeto social y que se aprende de los padres, de los maestros y de los compañeros. Según las autoras, tal componente, junto con los componentes cognoscitivo y conductual son los que determinan las actitudes de los docentes frente a las diferentes situaciones que se presentan en la escuela. Maiorana (2010) también expone: “si la vida emocional es la base de la felicidad humana, una buena relación afectiva será el ingrediente fundamental para el aprendizaje. No se aprende sin el vínculo, incluso en los espacios donde prima lo cognitivo” (p. 5). El mismo autor sostiene, además, que

el saber emocional es una competencia imprescindible en el profesorado, sobre todo si partimos de que constituye un modelo de aprendizaje socio-emocional de gran impacto para los alumnos, y, además, porque el manejo de la afectividad, supone, ante todo, el conocimiento de nosotros mismos y del otro. (Maiorana, 2010, p. 4)

Entonces, en concordancia con los comentarios de los autores y las respuestas de los participantes, la afectividad se convierte en una pieza clave para el aprendizaje de los estudiantes en condiciones particulares, ya que esta es un conjunto de sentimientos que expresa el docente por medio de sus acciones, el cual hace que se generen lazos de confianza, seguridad y autonomía. En la misma línea de la afectividad como componente de la actitud, el componente cognoscitivo se refiere a las creencias y percepciones que se tienen frente al objeto social (González-Rojas y Triana-Fierro, 2018); dicho componente

establece una estrecha relación con la subcategoría de **representaciones sociales** analizada anteriormente. Por su parte, el componente conductual es entendido como la forma de reacción que tiene una persona frente a algo a alguien (González-Rojas y Triana-Fierro, 2018).

Al ser una forma de reacción frente a algo o alguien, el componente conductual se relaciona directamente con la categoría de **estrategias didácticas**. Sin embargo, no se reduce solo a lo que hace el docente para que sus estudiantes aprendan y para evaluarlos. Se trata de un componente que también posee un corte relacional, debido a las emociones que abordan al docente en sus dinámicas de manejo grupal, en la comunicación con las familias, y en la interacción con sus pares.

Hasta el momento se ha hablado sobre la importancia de las actitudes de los maestros y su influencia en el éxito de las prácticas inclusivas. Se han descrito tres elementos que las componen: el componente afectivo, el cognoscitivo y conductual. Y se ha mencionado que actitudes como la solidaridad y la afectividad influyen significativamente en la motivación de los estudiantes para aprender. Se ha tratado, entonces, sobre lo importante que son las actitudes positivas de los maestros para lograr la inclusión. Cuando los docentes demuestran actitudes positivas frente a la inclusión, como solidaridad, escucha, cariño, respeto y responsabilidad frente a su formación; propician espacios de aprendizaje gratos y agradables.

Su forma de ser y de actuar influye directamente en el desarrollo socio afectivo del estudiante y, por ende, en el clima del aula. Así mismo genera motivación y confianza para que el joven desarrolle procesos de adaptación y socialización en el ambiente no solo escolar, sino también en los demás contextos de su vida cotidiana. A su vez, es necesario que dicha actitud del docente establezca una sinergia completa con la capacidad intelectual, la destreza y la habilidad que debe poseer desde los inicios de su formación académica, de modo que desarrolle prácticas inclusivas que propendan el beneficio de todos sus estudiantes. Por lo que una actitud positiva frente a la inclusión también se refleja en el tipo de **estrategias didácticas** que emplea en su ejercicio. En este sentido, Granada Azcárraga et al. (2013), plantean que

los docentes en su práctica profesional no solo deben dominar los contenidos que imparten sino, que es necesario que faciliten el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, propiciando oportunidades de mayor desarrollo e inclusión educativa (Sola, 1997). En la medida que el profesor asuma esta doble responsabilidad manifestará una actitud más positiva ante los estudiantes con distintas necesidades educativas. (p. 113)

De manera similar, Loreman et al. (2007) sostienen que los docentes con actitudes positivas hacia la inclusión emplean estrategias de enseñanza que benefician a todos sus alumnos ejerciendo, además, una influencia positiva en las actitudes de los niños hacia sus compañeros con discapacidades. Tal afirmación expone una estrecha relación entre

categorías, pues se habla sobre las actitudes de los docentes (**relación** con sus estudiantes) y su influencia en el desarrollo de **estrategias didácticas** eficaces para la inclusión.

A manera de resumen, hasta ahora los docentes participantes y los autores mencionados anteriormente, afirman que la actitud del maestro es un factor fundamental y determinante en el éxito o fracaso de las prácticas pedagógicas inclusivas. Y que una actitud positiva permite el desarrollo de **estrategias didácticas** que facilitan el desempeño del docente; por tanto, generan motivación y aprendizajes significativos en sus estudiantes. En concordancia, Artavia (2005) afirma que actitudes como el escepticismo, el rechazo, las ambivalentes, las de optimismo empírico o las de responsabilidad social, provocan en los docentes el desarrollo de prácticas pedagógicas por ensayo o error, o de sentimientos que incluyen lástima y pesar, que afectan negativamente el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes que requieren prácticas pedagógicas inclusivas.

Con respecto al grupo focal, las actitudes que menciona la autora no parecen evidenciarse en los docentes participantes. Ellos manifiestan tener dificultades para desarrollar prácticas pedagógicas inclusivas, especialmente, porque consideran que les falta capacitación sobre el tema, pero opinan que, contando con las herramientas didácticas, están dispuestos a desarrollar prácticas pedagógicas inclusivas. Durante el conversatorio, los docentes sentaron algunas posturas frente la inclusión y a la manera como el Estado impone una política sin las adaptaciones que esta requiere. Sin embargo, no se les

observaron actitudes de rechazo o sentimientos de lástima y pesar, como lo expresa Artavia (2005).

Si bien hablan de responsabilidad social, no hablan tanto de prácticas pedagógicas por ensayo y error, se refieren más bien a la metodología del trabajo colaborativo (tema que se desarrolla en la subcategoría de las **estrategias didácticas**), donde todas las partes aportan hacia el logro de un objetivo común. Lo anterior lo contrasta Quijano Chacón (2008) cuando plantea que el valor de la responsabilidad debe ser compartido por cada uno de los involucrados, de modo que cada cual asuma las funciones que le competen con actitudes positivas que impliquen entrega y compromiso. La autora plantea, además, que el desarrollo integral de los estudiantes es difícil de abordar, pero es posible en la medida en que exista apoyo y compromiso de todos los entes implicados, y lo más importante: mentes abiertas hacia la inclusión.

Por otro lado, Crosso (2014) habla sobre la existencia de dos obstáculos para el ejercicio del derecho a la educación de las personas que requieren prácticas inclusivas: “la visión estereotipada y la discriminación que se tiene hacia las personas con discapacidad y la escasez de recursos destinados a la educación inclusiva” (p. 8). Según la autora, estos obstáculos “refuerzan la exclusión de los estudiantes (...), y evidentemente obstaculizan su inclusión” (p. 86). Vale la pena resaltar que, como se mencionó anteriormente, los docentes participantes no mostraron actitudes de discriminación ni visión estereotipada. Pero sí coinciden con la autora en que la falta de recursos (capacitación y herramientas didácticas),

son obstáculos de la educación inclusiva, tal como se ha analizado en la subcategoría de las **representaciones sociales**.

En concordancia con la *Convención sobre la Discapacidad de las Naciones Unidas* (Naciones Unidas, 2008), Crosso (2014) insiste en que es la actitud de la sociedad la que obstaculiza la participación plena y efectiva de las personas con situaciones particulares que requieren prácticas inclusivas. Y en este punto entra en juego la actitud del docente frente a las diferentes situaciones que se le presentan en el aula, pues él hace parte de la sociedad y está formando ciudadanos para la misma. Según lo anterior, pareciera ser que el tipo de actitudes que tome el docente frente a la inclusión, corresponden con la categoría de las **representaciones sociales** analizada anteriormente.

Si la **representación social** del docente está relacionada con aspectos positivos como el respeto, la solidaridad y la afectividad, es posible que su actitud sea la de una persona abierta al cambio y motivada por el diseño de **estrategias didácticas** inclusivas. Mientras que un docente cuya **representación social** relacione la inclusión con un obstáculo para su quehacer, porque esto implica un mayor esfuerzo en cuanto al diseño de nuevas actividades y un aumento en sus responsabilidades, puede mostrar una actitud de apatía y negación para la implementación de este tipo prácticas.

Por eso es importante, en relación con en este punto, tener presente que la escuela es un espacio diseñado para la formación de ciudadanos, de seres humanos. Y en ese

encuentro interpersonal entran en juego una serie de emociones que son propias de las subjetividades, tanto de los sujetos que enseñan como de quienes aprenden. Los procesos de formación parten de las relaciones que propicia el docente dentro del aula para generar motivación, al pensar de manera constante en el bienestar del otro cuando ayuda a fortalecer su integridad. Por esta razón, las actitudes de los docentes frente a sus estudiantes proporcionan la posibilidad o imposibilidad de desarrollar prácticas inclusivas dentro del aula (Fernández Batanero, 2013; Díaz y Rodríguez, 2016; Pegalajar y Colmenero, 2017).

Es en este punto donde radica la importancia de las actitudes de los docentes a la hora de ejercer prácticas pedagógicas inclusivas, pues una actitud favorable frente a la inclusión puede generar políticas eficaces. Mientras que una actitud negativa, puede ser un camino hacia el fracaso de las mismas. Por eso se necesita compromiso y una actitud positiva por parte del maestro: “si los docentes no tienen una actitud positiva hacia la inclusión educativa es muy difícil, si no imposible, que aquellas se logren” (Cedeño, como se citó en Díaz Haydar y Franco Medina, 2008, p. 15)

Mula Franco et al. (2002) consideran que las actitudes, también, se ven afectadas por factores como la responsabilidad; el rendimiento; la formación y los recursos; el clima del aula; la relación social; el desarrollo emocional; y las creencias. Sin embargo, estos factores se analizan en las diferentes subcategorías según corresponda, bien sea antes, en las **representaciones sociales**, en la presente, **relación** docente – estudiante o después, en las **estrategias didácticas**.

Otro aspecto que trata el grupo focal con respecto a las actitudes, es la relación que existe entre estas y el desarrollo emocional. Tal como lo menciona el docente D3, “ahorita es considerada como una inteligencia lo emocional”. Lo emocional se puede definir, atendiendo al concepto de Mula Franco et al. (2002), como la posición de los docentes frente al proceso de formación de los estudiantes con situaciones particulares en relación con su identidad, autoestima y confianza en sí mismos. Sin embargo, este tema de las emociones se trata en la siguiente categoría de tercer nivel (*impacto emocional de los docentes*).

En síntesis, de esta segunda subcategoría, en lo que corresponde a las actitudes del docente y su relación con los estudiantes, cabe anotar que estas se conciben como una forma de actuar, positiva o negativamente, frente a una situación particular; y que, en cuanto a la inclusión, constituyen un factor determinante en el éxito o fracaso de la misma. A su vez, las actitudes están conformadas por tres componentes: el afectivo, que se desarrolla en esta subcategoría de análisis; el cognoscitivo, que tiene mayor relación con las **representaciones sociales**; y el conductual, que corresponde a esta subcategoría y a la de **estrategias didácticas**. Además, se menciona que las actitudes hacia la inclusión parecen estar influenciadas por las **representaciones sociales** de cada sujeto. Por lo que se pueden presentar actitudes de aceptación e interés en el tema; pero también, pueden aparecer estigmatizaciones (aunque no es el caso de los docentes participantes).

Impacto emocional de los docentes.

Los docentes, en su labor cotidiana, experimentan un sin número de situaciones en las aulas de clase que traen consigo impactos que afectan su salud mental y emocional, hecho que corroboran los participantes, quienes expresan sentimientos de angustia, tensión y frustración al sentirse impotentes e incapaces de realizar prácticas pedagógicas inclusivas. Según Díaz Haydar y Franco Medina (2008) algunos de estos sentimientos son ocasionados por miedo al fracaso o por no tener las bases suficientes en cuanto a conocimientos específicos para atender a este tipo de población.

Al respecto, los docentes participantes, por ejemplo, manifiestan tener sentimientos de frustración al no contar con el tiempo ni los recursos necesarios para atender a los estudiantes que presentan situaciones particulares que requieren prácticas pedagógicas inclusivas. Estos sentimientos también se acompañan de angustia y tensión al querer atender adecuadamente a todos sus estudiantes y no poder hacerlo como desean. En relación con los recursos y en línea con González-Rojas y Triana-Fierro (2018), se hace referencia al tiempo, ya que los docentes lo necesitan para elaborar las adaptaciones curriculares que requiere la inclusión, pues estas requieren de este espacio para ser planeadas. Dichas adaptaciones curriculares y las estrategias de enseñanza – aprendizaje son consideradas, por los autores, como recursos materiales necesarios para la inclusión.

Los docentes participantes parecen estar de acuerdo con Ramírez (2016), pues coinciden en que, en el contexto colombiano, los recursos materiales son insuficientes

como por ejemplo, la conexión a Internet y la falta de adecuación de los espacios físicos. Mencionan, por ejemplo, que en la institución hay un estudiante con movilidad reducida que se ha visto enfrentado a trasladarse por escaleras, debido a que en ciertos bloques de la institución no hay rampas que faciliten su desplazamiento. Otra coincidencia entre los docentes participantes y Ramírez (2016), se presenta cuando mencionan que se habla de inclusión mientras todavía se trabaja con recursos tradicionales.

De la mano con el tiempo y los demás recursos, González-Rojas y Triana-Fierro (2018) mencionan la formación de los docentes acompañado de un recurso humano (personas especializadas como el docente orientador, psicólogo o maestro de aula de apoyo), como aspecto importante para la inclusión. Pues para diseñar adaptaciones curriculares, los docentes deben estar capacitados, por ejemplo, en el tema del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) y los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR). En relación con las adaptaciones curriculares, los docentes participantes reconocen que aún es necesario diseñar, en la institución, diferentes tipos según las particularidades que se están presentando actualmente.

La necesidad de los recursos que se describe en los párrafos anteriores, permite inferir que la falta de formación sobre la inclusión conduce a sensaciones de “desorientación, incapacidad, e incluso rechazo” (Sales et al., 2001, p. 2). Además de otras sensaciones como “desinterés” (Sánchez et al., 2008, p. 171), “incertidumbre, vulnerabilidad e inseguridad” (Monereo, 2010, p. 157). Es importante prestar atención a estos sentimientos de los docentes, pues el temor, la angustia y la frustración pueden

generar actitudes negativas en ellos. Tal como lo afirma Blanco (1999), “generalmente las actitudes negativas tienen que ver con el temor a lo desconocido y a no saber manejar las diferencias” (p. 65). Lo anterior en relación con la importancia de la actitud del docente frente al éxito de las políticas inclusivas.

Con el fin de propiciar espacios aptos para la inclusión, es necesario que el docente esté rodeado de actitudes positivas, por medio de sentimientos de confianza, entrega, compromiso, y esperanza. Para que, al ingresar al aula, enfrente sus miedos y angustias. De este modo encuentra recursos que le permiten abordar situaciones que, si bien son complejas, se pueden enfrentar.

Lo anterior es posible de lograr si se trabaja de una manera conjunta estableciendo, por ejemplo, “interdependencia” (Ainscow y West, 2008, p. 11), “redes de colaboración, y apoyo mutuo” (Ainscow y West, 2008, p. 9). Por medio de estas estrategias los docentes conocen las experiencias de sus pares y comparten herramientas que se pueden ajustar a sus diferentes contextos.

Cabe aclarar que este tema sobre la colaboración se desarrolla con más detalle en la subcategoría correspondiente a **estrategias didácticas**. Sin embargo, se trae a colación debido a que el trabajo colaborativo, al ser una metodología de apoyo entre pares, puede influir en las emociones de los docentes, al proveerlos de conocimiento y confianza en sí mismos. De ahí la reciprocidad entre estas dos subcategorías.

Hasta ahora se ha dicho que las actitudes de los docentes frente a la inclusión están relacionadas con la afectividad y las emociones que sienten cuando se enfrentan a las situaciones particulares de sus estudiantes. Estas emociones se ven afectadas, además, por la disponibilidad de recursos con los que cuenta la institución tales como el tiempo, humanos y los relacionados con la adecuación de espacios.

Se menciona que la implementación de recursos tradicionales es un factor que está en contra de la inclusión, pues está encaminada a la atención de estudiantes regulares y no a los diferentes ritmos de aprendizaje. Mientras se habla de los recursos también se hace referencia a la falta de capacitación de los docentes como generador de sentimientos negativos tales como la angustia, el miedo, la frustración y la impotencia.

Ahora bien, junto con estas emociones los docentes participantes hacen alusión a que en la mayoría de los casos no conocen los diagnósticos de los estudiantes con situaciones particulares que requieren prácticas pedagógicas inclusivas; por lo que se limitan a tenerlos en el aula realizando un proceso de socialización, pero que logran desarrollar muy poco las habilidades cognitivas de estos estudiantes. En este sentido, Fernández Batanero (2010), menciona la importancia de la elaboración del diagnóstico, al afirmar que dicho instrumento hace énfasis a la individualización dentro del contexto sociocultural de los estudiantes que, en ocasiones, son valorados mediante conceptos subjetivos.

Dichos conceptos conducen a prejuicios por parte de los docentes, quienes, al no poseer herramientas pedagógicas para la atención de cada necesidad particular en el aula, continúan con la implementación de métodos tradicionales y la repercusión de una barrera para el aprendizaje (Ainscow, 1999). Dichos prejuicios, al ser una construcción social, se convierten en un factor determinante de las actitudes y se hacen realidad condicionando la manera de percibir a las personas, constituyéndose así en un obstáculo para atender en la diversidad, al ser formas de exclusión y de anulación de oportunidades (Giraudó, 2007).

Pareciera ser que existe una **representación social** asociada con el diagnóstico de los estudiantes y los prejuicios que se generan en los docentes alrededor de este tema. Pues tal como lo mencionan los autores y los docentes, cuando se trabaja desde el desconocimiento, se trabaja a partir de subjetividades y se corre el riesgo de no reconocer las habilidades que se pueden potenciar en los estudiantes. Y como dicen los docentes, predomina la socialización sobre el desarrollo cognitivo. Para Pernas (2009), en los casos donde solo hay un interés por la socialización y se descuida el desarrollo cognitivo del estudiante, y este se convierte en un simple oyente, no es tratado como un participante activo y pasa desapercibido por el docente (Sadioglu et al., 2013).

Sin embargo, aunque los docentes participantes reconocen que pueden hacer más por el desarrollo cognitivo de sus estudiantes, manifiestan interés por su bienestar y no los ignoran. Para ellos sus estudiantes no son invisibles, al contrario, les ponen atención durante la clase y procuran que realicen las actividades con sus compañeros de aula. Esta puede observarse como una actitud opuesta a la que mencionan Díaz y Rodríguez (2016),

quienes afirman que, en algunos casos, el estudiante con situaciones particulares “no es estimulado ni supervisado, sino que pasa desapercibido frente a la labor docente” (p. 51).

En síntesis, en relación con el *impacto emocional* correspondiente a esta segunda subcategoría de análisis, cabe anotar que existe una tensión entre los docentes frente a la inclusión, ya que por un lado se muestran interesados para desarrollar prácticas inclusivas, pero se sienten temerosos, angustiados, frustrados e impotentes porque no tienen la formación ni los recursos necesarios para ello. Al hablar de recursos se hace mención al tiempo, a las adaptaciones curriculares, a la adaptación de los espacios y a las metodologías que actualmente obstaculizan el desarrollo de estas prácticas inclusivas.

Además, se encuentra una reciprocidad entre las actitudes y emociones positivas por parte del docente y la implementación de **estrategias didácticas** que se ajusten a los requerimientos de sus estudiantes, ya que desde la afectividad se puede promover una mayor motivación hacia el aprendizaje. Con lo anterior se da fin a la segunda subcategoría de análisis (**relación** docente – estudiante) y se da paso a la tercera, que corresponde a las **estrategias didácticas** inclusivas para la gestión en el aula.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS INCLUSIVAS PARA LA GESTIÓN EN EL AULA

En la ejecución de las estrategias didácticas, se manifiesta lo conductual como uno de los componentes de las actitudes de los docentes. Tal como se menciona en el apartado anterior, el componente conductual es entendido como la forma de reacción que tiene una

persona frente a algo a alguien (González-Rojas y Triana-Fierro, 2018). Por lo que también se relaciona con las **representaciones sociales**, pues la conducta depende de “la percepción, la personalidad y la motivación” (González-Rojas y Triana-Fierro, 2018, p. 205) con la que responden, en este caso, de los docentes en relación con los estudiantes que requieren prácticas pedagógicas inclusivas.

Según lo anterior, una actitud positiva frente a la inclusión implica una reacción positiva para trabajar en la inclusión dentro del aula, lo que da como resultado el diseño de estrategias didácticas eficaces. En este sentido, en la medida en que un docente exprese motivación, interés y actitudes positivas, manifiesta una **relación** afectiva con sus estudiantes, quienes pueden reflejar aprendizajes significativos a partir de sus prácticas.

Planeación.

Aunque la Institución Educativa María Auxiliadora considera que

revisa y evalúa periódicamente su estrategia de planeación de clases, y utiliza los resultados para implementar medidas de ajuste y mejoramiento que contribuyen a la consolidación de conjuntos articulados y ordenados de actividades para desarrollar las competencias de los estudiantes. (Ministerio de Educación Nacional, 2008, p. 107),

se observa que todavía es necesario realizar ajustes de mejoramiento relacionados con estrategias pedagógicas de carácter inclusivo.

Por lo anterior, en el segundo semestre de 2018 el rector de la institución ha realizado una inducción (el día anterior a la fecha que se realiza la actividad del grupo focal) sobre el Decreto 1421 de 2017 y la necesidad, desde la normatividad, de incluir el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) y el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), los cuales se definen en el decreto “como un ajuste a la planeación de aula, de área y de estudios de la institución educativa”. Los ajustes razonables

son las acciones, adaptaciones, estrategias, apoyos, recursos o modificaciones necesarias y adecuadas del sistema educativo y la gestión escolar, basadas en necesidades específicas de cada estudiante, que persisten a pesar de que se incorpore el Diseño Universal de los Aprendizajes, y que se ponen en marcha tras una rigurosa evaluación de las características del estudiante con discapacidad. A través de estas se garantiza que los estudiantes con discapacidad puedan desenvolverse con la máxima autonomía en los entornos en los que se encuentran, y así poder garantizar su desarrollo, aprendizaje y participación, para la equiparación de oportunidades y la garantía efectiva de los derechos. Los ajustes razonables pueden ser materiales e inmatrimales y su realización no depende de un diagnóstico médico de deficiencia, sino de las barreras visibles e invisibles que se puedan presentar e impidan un pleno goce del derecho a la educación. Son razonables cuando resultan pertinentes,

eficaces, facilitan la participación, generan satisfacción y eliminan la exclusión.

(Decreto 1421, 2018, p. 9)

En cuanto al Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), este es una posible forma de dar respuesta a la pregunta sobre cómo garantizar una educación de equidad desde las prácticas pedagógicas (Pastor et al., 2014). Esta propuesta pedagógica se enfoca “en el diseño del currículo escolar para explicar por qué hay alumnos que no llegan a alcanzar los aprendizajes previstos” (Pastor et al., 2014, p. 3) y es el que propone el MEN en el decreto 1421 de 2017, ya que se centra en educación inclusiva y atención a la diversidad (Sánchez Malo de Molina, 2016). Es importante aclarar, en este punto, que los docentes participantes hicieron pocos aportes en cuanto a la implementación del DUA en la planeación de las secuencias didácticas. Esto debido a que consideran que necesitan más conocimiento con respecto al tema.

El DUA es “un conjunto de principios y estrategias que incrementan las posibilidades de aprendizaje y orientan al maestro en la formulación de metodologías flexibles teniendo en cuenta la diversidad en el aula” (Ministerio de Educación Nacional, s. f., Diseño Universal para el Aprendizaje DUA, p. 3). Sus objetivos principales son “eliminar barreras de aprendizaje e incrementar oportunidades de aprendizaje” (Ministerio de Educación Nacional, s. f., Diseño Universal para el Aprendizaje DUA, p. 6) por medio de la utilización de diversos materiales y estrategias que giran en torno a tres principios, los cuales corresponden, a su vez, con tres redes neuronales (Ministerio de Educación Nacional, s. f., Diseño Universal para el Aprendizaje DUA; Sánchez Malo de Molina,

2016). Lo anterior, en concordancia con el comentario de D7 sobre las inteligencias múltiples. Al respecto, y en relación con el DUA,




la teoría de Gardner defiende diferentes tipos de inteligencia relacionados con distintas áreas cerebrales, la cual al igual que el DUA está relacionada con la escuela inclusiva. Esta trata de explicar que todos los alumnos tienen capacidades y limitaciones, cada estudiante tiene fortalezas y debilidades, para lo cual una escuela inclusiva debería aprovechar estos puntos fuertes de los estudiantes para fomentarlos y así junto con la cooperación entre iguales conseguir que unos se nutran de los puntos fuertes de otros y mejorar así otras características donde se presentan más dificultades. (Sánchez Malo de Molina, 2016, p. 19)

Además, la teoría de las inteligencias múltiples plantea que los estudiantes pueden aprender unos de otros de diferente manera al contar con un amplio rango de inteligencias, en coincidencia con la visión pluralista de la neurociencia, la cual afirma, también, que las personas poseen un amplio espectro de inteligencias por lo que cada una accede de manera diferente al conocimiento (Gardner, 1983).

Las redes neuronales están especializadas en tareas específicas del procesamiento de la información o ejecución y su funcionamiento es diferente en cada uno de los estudiantes, lo cual hace que su forma de procesamiento de la información también difiera (Alba Pastor, 2014). En la Tabla 2 se describen estas redes cerebrales y se relacionan con sus respectivos principios (ver página siguiente).

Tabla 2

Redes neuronales y principios que buscan eliminar las barreras de aprendizaje y mejorar el aprendizaje significativo

Redes cerebrales	Redes de conocimiento	Redes estratégicas	Redes afectivas
Descripción	Especializadas en percibir la información y asignarle significados. En la práctica, estas redes permiten reconocer letras, números, símbolos, palabras, objetos..., además de otros patrones más complejos, como el estilo literario de un escritor y conceptos abstractos, como la libertad.	Especializadas en planificar, ejecutar y monitorizar las tareas motrices y mentales. En la práctica, estas redes permiten a las personas, desde sacar un libro de una mochila hasta diseñar la estructura y la escritura de un comentario de texto.	Especializadas en asignar significados emocionales a las tareas. Están relacionadas con la motivación y la implicación en el propio aprendizaje. En la práctica, estas redes están influidas por los intereses de las personas, el estado de ánimo o las experiencias previas.
Palabras clave	QUÉ aprendo	CÓMO lo aprendo	POR QUÉ aprendo
Principio aplicado a la pedagogía	Múltiples formas de presentar la información	Múltiples formas de expresar la información	Múltiples formas de motivación
Ubicación en el cerebro			

Nota: Esta tabla describe la función de las diferentes redes neuronales en relación con la pedagogía y su ubicación en el cerebro. Adaptado de “Diseño Universal para el Aprendizaje DUA. Grupo de investigación Discapacidad, políticas y justicia social”, por Ministerio de Educación Nacional (s. f.), <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/cerrandobrechas/Men%C3%BA%20horizontal%20inferior/DUA.pdf>; y de “Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)”, por Alba Pastor (2014).
Derechos de autor de Ministerio de Educación Nacional y Editorial Edelvives

Sánchez Malo de Molina (2016) destaca la teoría de la Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky como uno de los fundamentos para defender el valor pedagógico del DUA en tanto esta teoría afirma “que existe un incremento en el rendimiento del alumnado si este cuenta con la participación guiada de un adulto” (p. 19) o de un estudiante. El DUA se basa en el aprendizaje cooperativo con roles de apoyo como principio, de esta manera, la tutoría entre iguales y la construcción de comunidades favorecen que el alumno ascienda de su zona de desarrollo real a su zona de desarrollo potencial (Sánchez Malo de Molina, 2016).

En este sentido, se entiende que los docentes deben tener en cuenta las necesidades y habilidades particulares de todos los estudiantes y en esta medida determinar el tipo de estrategia a implementar en cada uno de los casos. Lo anterior es posible en tanto el docente sea consciente y diseñe actividades basadas en el contexto donde se encuentra, y parta de los saberes de sus alumnos (Díaz, 2013).

Así, el docente debe enfocar sus prácticas hacia el fomento de la equidad e igualdad, adaptando los contenidos curriculares a partir de los ritmos y estilos de aprendizaje de sus estudiantes, y de esta forma orientar su labor docente hacia la inclusión desde su sentir y su ser. Es decir, tener actitudes positivas de reflexión sobre su quehacer educativo para trabajar desde la sensibilización hacia el principio de una educación para todos.

En línea con lo anterior y en aras de garantizar una educación inclusiva, los establecimientos educativos deben prestar especial atención a las prácticas pedagógicas

desarrolladas por los maestros en las aulas de clase ya que ellos son los actores principales en la formación de sus estudiantes y los responsables de realizar los ajustes curriculares necesarios para tal fin. Al respecto, Parrilla (2005) considera que

hablar de inclusión en el aula es hablar de la construcción de una comunidad educativa en la que todos tienen derecho a sentirse miembros y en la que la participación en términos de igualdad en la misma se ve como un derecho inalienable que se concreta en el derecho a participar como miembros de pleno derecho – sean cuales sean las características de cada alumno – en el aprendizaje y la vida social del aula. (p. 116)

Concepción que coincide con los docentes D1, D2 y D3, cuando se refieren a que trabajar en la inclusión es tener en cuenta las diferentes capacidades de los estudiantes, reconocer que los seres humanos son diversos y que todos deben estar vinculados en el aula. Al ser la inclusión un proceso determinado por las prácticas pedagógicas dentro del aula de clase, es primordial contar con el apoyo de los maestros para llevarlo a cabo (Parrilla, 2005). Sin embargo, la mayoría de los docentes participantes aseguran no tener la capacitación suficiente para realizar prácticas pedagógicas inclusivas, tal como se ha mencionado en la subcategoría anterior, cuando se habla sobre su *impacto emocional*.

Parrilla (2005) reconoce esta situación y afirma que la formación continua del profesorado es una de las vías para abordar la inclusión en el aula. Por otro lado, Fernández

Batanero (2010), en concordancia con D1, D3, D4, D5, D8 y D9, precisa la elaboración de un diagnóstico inicial, como estrategia de planeación. Esta con el fin de permitir la participación de todos los estudiantes en la medida de sus capacidades y de evitar la presencia de actitudes excluyentes.

No obstante, Jangira (1995) menciona también la importancia de realizar otras actividades como el conocimiento de otras experiencias, bien sea por imitación (aprendizaje vicario) o por experiencias de vida. En este sentido, Parrilla (2005), Ainscow (2004), Ainscow (2005) y Fernández Batanero (2010) convergen con algunos docentes participantes (D2, D4, D9) al proponer el diálogo entre pares como una alternativa para desarrollar prácticas pedagógicas inclusivas.

Todos coinciden en que, cuando existe un diálogo entre ellos sobre las características individuales de sus estudiantes, se generan espacios de reflexión y reconocimiento que permiten la creación de diferentes estrategias didácticas inclusivas, que se ajustan a dichas particularidades. A propósito, Vásquez Bardales (2010) también coincide con ellos y propone diseñar estrategias organizativas y didácticas para potenciar las habilidades propias de cada estudiante. Sin embargo, Ainscow reconoce que, debido a la forma de organización del sistema, los niveles de la Básica Primaria son más flexibles para realizar dichas adaptaciones; pero en la Básica Secundaria y Media se presenta la separación de materias, los docentes trabajan de una manera más individual, y esto dificulta el desarrollo de las **prácticas pedagógicas inclusivas** en estos niveles (Castro, 2017).

En concordancia con Ainscow (2005) y Parrilla (2005), Vázquez Bardales (2010) resalta el protagonismo del docente, al afirmar que es él quien debe interesarse por favorecer la igualdad de oportunidades en el aula, y que para ello debe aplicar innovaciones con diversas estrategias de enseñanza que le permitan atender a todo tipo de requerimientos pedagógicos. Para planear en la inclusión, Sapon-Shevin (1999) plantea que en el currículo se debe hacer una propuesta de carácter preventivo contra la exclusión, teniendo como base el respeto y el reconocimiento positivo de las diferencias: raciales, de género, religiosas, de destreza y de capacidad.

Parrilla (2005) expone, también, la cooperación como una alternativa valiosa para fomentar actitudes de comprensión hacia la inclusión, y a la vez, de ayuda mutua. Además, la mayoría de los docentes participantes coinciden con Parrilla (2005) en que el trabajo cooperativo y el trabajo colaborativo son dos estrategias didácticas que permiten el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas, en tanto permiten la participación de todos los estudiantes y fomentan su aprendizaje. Al respecto, Sánchez Fuentes y Díez Villoria (2013) aclaran que el DUA permite ofrecer un mismo contenido en varios formatos (video, audio, texto), de modo que se amplía la gama de opciones para las diferentes formas de aprendizaje que tienen los estudiantes, lo que genera prácticas pedagógicas inclusivas.

Es así como el DUA permite atender a la variedad de estudiantes flexibilizando los objetivos, los contenidos, los materiales y la evaluación; pues los currículos basados en el DUA se diseñan para tener en cuenta las habilidades sensoriales, motrices, cognitivas, afectivas y lingüísticas de los estudiantes (Hitchcock y Stahl, 2003). Lo anterior, en

concordancia con Parrilla (2005), supone que cuanto más adaptada esté la planeación de la secuencia didáctica a la diversidad imperante en el aula, menos necesidad habrá de hacer adaptaciones individuales, es decir, menos intervenciones especiales diferenciadas y singulares para un alumno, lo cual es un tópico que propone el DUA. Además, se infiere que las secuencias didácticas deben incluir, dentro de sus planeaciones, estrategias didácticas que incluyan estos dos tipos de metodologías.

En síntesis, en lo relacionado con las **estrategias didácticas**, se encuentra que la Institución Educativa María Auxiliadora utiliza una herramienta llamada secuencia didáctica, que consiste en la propuesta de una serie de actividades con miras a la enseñanza y el aprendizaje significativo de los estudiantes. Dicha secuencia didáctica se compone de tres momentos: la *planeación*, la *ejecución* y la *evaluación*. Además, busca formar a los estudiantes mediante el desarrollo habilidades haciendo uso de metodologías constructivistas. Es por ello, que los docentes participantes mencionan el trabajo colaborativo y el trabajo cooperativo como metodologías pertinentes para el trabajo con estudiantes que requieren prácticas pedagógicas inclusivas.

Hasta ahora se ha analizado lo correspondiente a la *planeación* de las secuencias didácticas, y según los aportes de los docentes y los autores citados en este apartado, se puede inferir que, para planear, es necesario conocer inicialmente el diagnóstico de los estudiantes con el fin de buscar las estrategias adecuadas e implementarlas en el DUA de la manera más generalizada posible, de modo que se evite caer en procesos excluyentes. Además, se hace alusión a la importancia del diálogo entre pares, lo que permite el

intercambio de experiencias y conocimiento de estrategias útiles para la inclusión en el aula.

Y en concordancia con lo que se ha expuesto en la subcategoría sobre **impacto emocional**, se insiste en la formación continua del profesorado como aspecto importante para la implementación de dichas prácticas. A continuación, se analiza el segundo momento de la secuencia didáctica, el cual corresponde a su *ejecución*.

Ejecución.

Con respecto al segundo momento de la secuencia didáctica, Díaz-Barriga (2013) afirma que este guarda relación con las actividades de desarrollo. Corresponde, entonces, al desarrollo de la planeación, donde los estudiantes aprenden y se forman como ciudadanos. Para la ejecución de estas actividades, el docente debe mostrarse actualizado en el tema y utilizar diversas fuentes de información, de modo que estas sean significativas para sus estudiantes (Díaz-Barriga, 2013). Esto hace referencia al saber hacer dentro del aula, que debe tener en la cuenta las habilidades, las destrezas, los ritmos y los estilos de aprendizaje de los estudiantes, para que, de este modo, se haga un uso eficaz de las diversas técnicas, estrategias y procedimientos que garanticen los propósitos de la inclusión en el aula.

A partir del interés que manifieste el docente por actualizar sus saberes y por innovar en sus prácticas, su conducta frente a la inclusión es efectiva y eficaz. Lo que se evidencia en

sus actitudes y, por ende, en la **relación** con sus estudiantes. Tal como se ha mencionado en párrafos anteriores, las actitudes de los docentes son determinantes para el desarrollo exitoso de prácticas pedagógicas inclusivas.

En este orden de ideas, y en cuanto a la **relación** docente-estudiante, para que exista una ejecución eficaz de las secuencias didácticas, Mula Franco et al. (2002) describen dos factores influyentes en esas actitudes que se presentan en el aula de clase durante el desarrollo de las secuencias didácticas, estos son el clima de aula y la relación social. El primero corresponde a la disciplina y al orden en el aula cuando se tienen estudiantes regulares con estudiantes que presentan situaciones particulares que requieren prácticas pedagógicas inclusivas. El segundo es resultado de la interacción entre estudiantes con situaciones particulares que requieren prácticas pedagógicas inclusivas y estudiantes regulares. Tener presente estos dos factores repercute, de manera positiva, en el desarrollo de las diferentes estrategias didácticas que se planeen.

Por otro lado, los docentes participantes exponen el trabajo colaborativo y el trabajo cooperativo como metodologías eficaces para ejecutar prácticas pedagógicas inclusivas. Al respecto, el trabajo colaborativo es una metodología que también proponen varios autores, entre ellos Ainscow (2017) quien, además, hace énfasis en que existen unos principios que deben respetarse al momento de tener un aula inclusiva. Estos principios son:

- a) la eliminación de las barreras entre los distintos grupos de alumnos y el personal docente; b) el desmantelamiento de programas, servicios y especialidades aislados;

y c) el desarrollo de enfoques pedagógicos (como los enfoques constructivistas y el aprendizaje cooperativo) que permitan a los alumnos aprender juntos y no separados. (p. 46)

El autor afirma que el trabajo cooperativo en el aula crea condiciones que ayudan a maximizar la participación y a la consecución de altos niveles de aprendizaje entre todos los estudiantes. Sin embargo, Ainscow (2017) y Peña et al. (2010) hacen la salvedad de que se debe tener precaución y planear las actividades a realizar en trabajo cooperativo de manera responsable para evitar desperdicio de tiempo e interrupciones constantes en la clase. En relación con el trabajo cooperativo Pujolàs Maset (2012) y Lago et al. (2013), también ven esta estrategia como una alternativa útil para la participación de los estudiantes que requieren prácticas pedagógicas inclusivas y destacan algunos cambios en las actitudes de los docentes que la han aplicado.

En concordancia con lo anterior, para autores como Jiménez (2009), por ejemplo, el trabajo colaborativo promueve una adecuada formación a partir del intercambio de ideas entre los miembros del grupo de trabajo, las cuales son tratadas de forma crítica y constructiva. De manera similar, Avila González et al. (2010) afirman que emplear el trabajo colaborativo para la inclusión permite a los estudiantes, además de aprehender contenidos teóricos, adquirir habilidades, reconocer actitudes, y desarrollar destrezas y aptitudes útiles para su formación como ciudadanos. Para ello, las autoras mencionan cinco elementos que se deben tener en cuenta a la hora de realizar un trabajo colaborativo, a partir

de las propuestas de Johnson y Johnson (1986) y de las interacciones que encuentran en el grupo que es objeto de su estudio:

1. Interdependencia positiva: los miembros de un grupo persiguen un objetivo común y comparten recursos e información.
2. Promoción a la interacción: los miembros de un grupo se ayudan unos a otros para trabajar eficiente y efectivamente, mediante la contribución individual de cada miembro.
3. Responsabilidad individual: cada uno de los miembros del grupo es responsable por su aporte individual y por la manera que ese aporte contribuye al aprendizaje de todos.
4. Habilidades y destrezas de trabajo grupales: cada uno de los miembros debe comunicarse, apoyar a otros, y resolver conflictos con otro miembro constructivamente.
5. Interacción positiva: cada uno debe mantener una buena relación de cooperación con los otros y estar dispuesto a dar y recibir comentarios y críticas constructivas sobre sus contribuciones. (Avila González et al., 2010, p. 53)

Así mismo, Tobón et al. (2015), consideran que mediante el trabajo colaborativo se promueve la inclusión al aceptar a todos como son, independientemente de su condición física, cognitiva o sociocultural, y se estimula el apoyo para quienes lo requieran. Puede observarse que, según los aportes de los docentes participantes, el trabajo colaborativo y el trabajo cooperativo son estrategias implementadas dentro de sus prácticas y que consideran

útiles para fomentar la inclusión en el aula. Por tanto, el trabajo colaborativo es una metodología útil en el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas, ya que este también implica la participación de todos los miembros del grupo en el proceso de aprendizaje.

Aunque los docentes participantes no hacen una distinción entre el uno y el otro, se debe tener presente que el trabajo cooperativo y el trabajo colaborativo poseen diferencias conceptuales que se deben conocer. Según Delgado (2017a), el trabajo colaborativo responde al enfoque sociocultural, en el cual los estudiantes son responsables de las decisiones que repercuten en su aprendizaje. Se fundamenta en la unión de esfuerzos, cada integrante aporta conocimiento, estilos y modos de aprender para resolver problemas que suponen la apropiación de conocimientos en un proceso común” (Peña et al., 2010). En el trabajo colaborativo la construcción se realiza en conceso entre los miembros del grupo, quienes comparten autoridad y aceptan la responsabilidad de las acciones grupales (Panitz, 1998).

Este es un sistema de interacciones que organiza e induce la influencia recíproca entre los integrantes de un equipo, todos los miembros si sienten mutuamente comprometidos con el aprendizaje de los demás, generando interdependencia positiva y excluyendo cualquier tipo de dinámica interactiva competitiva (Jhonson y Jhonson, 1999). Mientras que el trabajo cooperativo se relaciona con una sub-corriente piagetiana del constructivismo (Delgado, 2017a), que se fundamenta en las teorías del desarrollo cognitivo (Peña et al., 2010) planteado por Piaget (1978) para quien el desarrollo intelectual

es un proceso de reestructuración del conocimiento, que modifica las estructuras cognitivas existentes, y hace que se elaboren otras nuevas, permitiendo así incluir nueva información.

Para ello el docente diseña y ejerce control sobre la estructura y dinámica de las interacciones entre los estudiantes, además de los resultados (Delgado, 2017a). “Los miembros trabajan conjuntamente de forma coordinada para resolver actividades académicas y profundizar en su proceso de aprendizaje” (Peña et al., 2010, pp. 187-188). De esta manera se producen diversas y múltiples interacciones que propician replanteamientos de las estructuras cognitivas, conduciendo a un mayor progreso del aprendizaje (Peña et al., 2010). Además, se presenta la confrontación de puntos de vista divergentes que generan conflictos socio-cognitivos que movilizan y reacomodan las estructuras intelectuales existentes para dar lugar al progreso intelectual (Peña et al., 2010).

Así, la interacción apunta a una construcción conjunta que se da a partir de la diversidad de ideas que se exponen, complementándose unas con otras, permitiendo una construcción del razonamiento individual realizada de manera conjunta (Peña et al., 2010). Aspecto que va en línea con la Zona de Desarrollo Próximo planteada por Vygotsky y

que se refiere a la zona de aprendizaje en la que se puede lograr con la ayuda de otras personas (pueden ser docentes y/o compañeros de clases con mayor conocimiento previo), el dominio individual o de desarrollo efectivo (zona de desarrollo efectivo). (Peña et al., 2010, p. 189)

Desde la perspectiva de la teoría de la interdependencia social, en la dinámica interactiva de la cooperación los objetivos son comunes y cada participante consigue sus objetivos en la medida que los demás también los alcancen. En el trabajo cooperativo se realiza un trabajo conjunto para concretar, de forma distribuida, una meta (Jhonson y Jhonson, 1999). Además, se conforman

grupos reducidos en los que los participantes trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás, favoreciendo la integración de una serie de conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes para el intercambio de ideas, la negociación sobre puntos de vista diferentes, la resolución de conflictos positivamente, entre otros. (Peña et al., 2010, p. 188)

Tal como se ha mencionado anteriormente, el trabajo colaborativo y el trabajo cooperativo suelen tratarse como sinónimos. Si bien existen principios en común y aspectos que los relacionan desde el trabajo en grupo, una de las diferencias radica en el rol del profesor. Mientras que en el trabajo cooperativo el profesor es quien diseña y controla la estructura de las interacciones y los resultados que se van a obtener, en el trabajo colaborativo son los alumnos quienes diseñan su estructura de interacciones y controlan las decisiones que repercuten en su aprendizaje (Peña et al., 2010).

Delgado (2017a) expone, además, que en el trabajo cooperativo los integrantes del grupo dividen sus tareas, cada uno de ellos se hace responsable de solucionar la parte del problema que corresponde. De manera diferente, en el trabajo colaborativo, las decisiones

son tomadas por todo el grupo y hay una puesta en común de los resultados. En la Tabla 3 se muestran otras diferencias entre el trabajo cooperativo y el trabajo colaborativo.

Tabla 3

Diferencias entre el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje colaborativo

Aprendizaje cooperativo	Aprendizaje colaborativo
División de tareas entre los miembros del grupo o comunidad de aprendizaje. (Trabajo dividido)	Tareas entrelazadas mediante acciones de interactividad e interdependencia.
El profesor escoge o plantea una situación o caso problemático.	El conocimiento construido es dinámico y se inicia a partir de problemas auténticos que motivan y comprometen a los participantes.
El profesor indica tareas y responsabilidades a cada alumno, o a cada subgrupo, de la comunidad de aprendizaje.	La estructura de las actividades se desarrolla por iniciativa de los participantes quienes asumen la dirección o coordinación de las mismas.
Cada alumno, o subgrupo, es responsabilizado de responder por la solución de una porción específica de la situación planteada.	El alumno es más autónomo, aunque interdependiente y solidario, en las acciones que realiza para alcanzar las metas de aprendizaje.
Cada alumno o subgrupo, al responder por su tarea, la pone en conocimiento del resto del grupo.	Interés entre las personas, para conocer, compartir y ampliar la información que cada uno posee.
El logro de la meta común depende del alcance de los objetivos individuales. El éxito conjunto sólo [sic] puede lograrse si todos los integrantes de un equipo aprenden los objetivos.	El logro de la meta común depende del aporte colectivo y no necesariamente de los objetivos individuales. Se promueve cuando los miembros de un grupo tienen una meta en común y trabajan en conjunto para alcanzarla.
Parte de una construcción conjunta, donde existe una sucesión de apoyos y andamiajes recíprocos, por parte del docente y de los miembros del grupo con mayor experiencia, que deriva en un razonamiento individual.	Parte de la comunicación, la negociación y la relación entre iguales, donde se propicia la construcción del conocimiento como suma de esfuerzos, talentos y habilidades.
Se enfoca más en las tareas o actividades que se realizan.	Se enfoca más en el proceso. La actividad es una forma colectiva y sistémica con una compleja estructura mediadora.

Nota: Esta tabla explica las diferencias que existen entre el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje colaborativo. Adaptado de “Redes sociales en Internet: reflexiones sobre sus posibilidades para el aprendizaje cooperativo y colaborativo”, por Peña et al., 2010, p. 192. Derechos de autor de Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales.

Lo anterior, muestra que el trabajo cooperativo y el trabajo colaborativo son diferentes; sin embargo, también poseen principios didácticos que los hacen afines, estos se mencionan a continuación (Peña et al., 2010):

- Trabajo en equipo: Es la premisa fundamental para el desarrollo de las actividades. El aprendizaje autónomo no significa, aprendizaje por sí mismo, solo, sin la intervención de otros.
- Solidaridad: Es un valor de alta significación e importancia social, donde los participantes del equipo son recíprocamente afectivos ante las dificultades y se da lugar a relaciones más productivas y satisfactorias.
- Compromiso: Está asociado a la responsabilidad social de cada integrante en cumplir con sus actividades dentro del grupo en el entendido de que su contribución va en beneficio de todos y no de unos pocos.
- Compartir conocimientos: Es la razón de ser de la actividad grupal en la que se valora el apoyo y el aporte al conocimiento durante el proceso desarrollado.
- Disposición positiva: Constituye una condición individual afectiva básica para generar las acciones necesarias en torno al trabajo en grupo. (p. 193)

No obstante, el planteamiento de ambas metodologías está fundado en el enfoque constructivista. El conocimiento es descubierto por los estudiantes y transformado en determinados conceptos y redes conceptuales con los cuales cada uno de ellos puede relacionarse. Luego es reconstruido y expandido a través de nuevas experiencias de aprendizaje. (Delgado, 2017a, párr. 3)

Aun cuando existen diferencias conceptuales, ambas metodologías pueden considerarse adecuadas para la ejecución de prácticas pedagógicas inclusivas debido al fomento de la participación de los integrantes para el aprendizaje mutuo, su diferencia radica, principalmente, en el rol del docente (Delgado, 2017a). Por esta razón, “los profesores presentan confusiones en la implementación del trabajo cooperativo y el trabajo colaborativo, ellos están más habituados al trabajo cooperativo ya que vienen de una tradición pedagógica donde los alumnos son pasivos o dependientes de la acción del docente” (Batista, 2007, p. 100).

Por último, Jenkins et al. (2003) han realizado a una serie de investigaciones en las cuales los maestros hacen uso del trabajo cooperativo en aulas inclusivas, y han descubierto tres efectos en sus estudiantes: la mejora del auto concepto, el sentimiento de pertenencia al grupo y el incremento de la calidad de los productos escolares y de las puntuaciones en las tareas. Además, Lago et al. (2013) han encontrado una mayor motivación en estos docentes, quienes muestran interés en complementar este trabajo cooperativo con el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Al respecto, Arroyo y Rodríguez (2014), plantean que la incorporación de estrategias didácticas mediadas por las TIC posibilita la relación de los estudiantes que presentan condiciones particulares con su entorno, mejorando su calidad de vida en aspectos afectivos, individuales y emocionales. Cabe anotar que, al vincular las TIC con el trabajo colaborativo y el trabajo cooperativo desde el modelo constructivista, se pueden

generar espacios que permitan la interacción entre el estudiante y el conocimiento de manera motivadora para él, de modo que desarrolle habilidades y obtenga aprendizajes significativos. De esta manera, por medio de estas metodologías el docente, también pueda expresar actitudes positivas hacia la inclusión.

En síntesis, para la ejecución de las secuencias didácticas, los docentes participantes implementan el trabajo colaborativo y el trabajo cooperativo como estrategias didácticas eficaces para el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas en el aula. Una vez realizadas la planeación y la ejecución de las actividades, se llega al tercer momento correspondiente a la *evaluación del aprendizaje* de los estudiantes, el mismo se analiza a continuación.

Evaluación del aprendizaje.

En concordancia con los propósitos del DUA, Parrilla (2005) plantea que

los objetivos educativos del aula como grupo han de estar definidos en términos de enseñanza-aprendizaje, para que todos sus alumnos se incorporen de forma plena al trabajo académico del aula. Debe planificarse su incorporación al trabajo global (incluso aun en el caso de que existan diferencias significativas en el mismo). Es responsabilidad del profesor evitar, en la medida de lo posible, la dualidad académica que conlleva a la exclusión. Cuanto más adaptada esté la programación

del aula a la diversidad imperante en la misma, menos necesidad habrá de hacer adaptaciones individuales: intervenciones especiales diferenciadas y singulares para un alumno. (p. 126)

Duk y Loren (2013) muestran una convergencia con el planteamiento de Parrilla (2005), pues además de las adaptaciones curriculares, también destacan la importancia de gestionar procedimientos de evaluación en los que se valoren los logros individuales del estudiante, una gestión que se centre en su aprendizaje. En este sentido, Owens (1987) también insiste en el desarrollo de estrategias didácticas que involucren el trabajo cooperativo, pues afirma que la evaluación del trabajo cooperativo suele ser el resultado de la suma de la evaluación individual de cada miembro del grupo, por lo que la participación de cada integrante es determinante para la obtención de un resultado positivo.

En una línea similar, Gómez y González (2008) proponen que las materias se superen según unos logros sin límites de tiempo, teniendo en cuenta sus ritmos de aprendizaje. Algunos docentes participantes hacen alusión a que se debe tener en cuenta los ritmos de aprendizaje de sus estudiantes al momento de la evaluación. Para evaluar en la inclusión, Fernández Batanero (2010), por ejemplo, presenta la experiencia de un centro educativo en Andalucía, España, para exponer que allí la evaluación está basada en criterios claros, donde se tiene en cuenta el punto de partida de cada estudiante y se realiza de forma continua de modo que el profesorado conozca el ritmo de aprendizaje de sus estudiantes en relación con sus logros y dificultades, hecho que puede suponerse va en concordancia con la teoría de las Zonas de Desarrollo Próximo de Vygotsky y los propósitos del DUA.

Fernández Batanero (2010) expresa que dicha evaluación tiene en cuenta aspectos como: “la asistencia a clase, el trabajo realizado en clase, los hábitos y el comportamiento, el nivel de conocimiento inicial y el nivel de conocimiento adquirido, este último se comprueba también mediante examen al final de cada trimestre o tema trabajado” (p. 16), los cuales coinciden con los hallazgos de otras investigaciones (Walberg y Paik, 2007; Brophi, 2007) que los consideran importantes como factores de eficacia. En una línea similar, varios autores también hacen énfasis en la evaluación continua como estrategia útil para la evaluación inclusiva (González Ramírez, 2011; Duk y Murillo Torrecilla, 2012; Arnaiz Sánchez y Azorín Abellán, 2014; Balongo y Mérida, 2017). Casanova (2011) plantea que, además de fomentar el DUA, se debe trabajar en un diseño universal de evaluación (DUE), lo cual se relaciona estrechamente con la inclusión en el aula.

En cuanto a la evaluación continua, Balongo y Mérida (2017) la describen como un proceso en el cual se

comienza con la evaluación de ideas previas, sigue con la evaluación formativa al ofrecerle al alumnado *feedback* permanente de sus aciertos y errores en cualquier actividad, y concluye con una evaluación final, que se recoge en un *dossier* de todo el proyecto. El *dossier* es una recopilación de evidencias y producciones de todo lo trabajado. (p. 137)

En síntesis, con respecto a la *evaluación del aprendizaje*, puede decirse que, para trabajar en la inclusión, es recomendable partir de los saberes previos del estudiante y evaluar según sus ritmos de aprendizaje y logros individuales. Dicha evaluación debe ser continua y, atendiendo a Casanova (2011) se propone, además del DUA, hacer un DUE (Diseño Universal de Evaluación). Con base en los tres momentos que se desarrollan en las secuencias didácticas (*planeación, ejecución y evaluación*), se exponen a continuación, las siguientes orientaciones para avanzar en el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas (Casanova, 2011; González Ramírez, 2011; Santiuste y Arranz, 2009):

- Conocer a los estudiantes, con el fin de focalizar los procesos de enseñanza a lo que realmente aprenden y ajustar la forma de enseñar a sus capacidades, sus intereses o motivaciones, sus ritmos de aprendizaje, sus estilos cognitivos, sus culturas, sus contextos sociales y sus situaciones particulares.

- Detectar sus fortalezas y dificultades a superar durante el proceso de aprendizaje, para regular los procesos de enseñanza, realizando los ajustes necesarios en la planeación de las secuencias didácticas.

- Ampliar los contenidos académicos sujetos a evaluación, de modo que se fomente el desarrollo de competencias transversales valiosas por ser transferibles a múltiples situaciones.

- Valorar los progresos en función de las posibilidades, es decir, estimular a los estudiantes valorando sus logros.

- Conservar el propósito formativo de la evaluación, evitando que esta se distorsione o se pierda con el uso exclusivo de métodos de evaluación cuantitativa.

- Generar procesos de autoevaluación que posibiliten el desarrollo de una verdadera autonomía en los aprendizajes.

- Adaptar el sistema a las capacidades del alumnado, realizando los ajustes necesarios al currículo, sus metodologías, actividades, recursos e instrumentos de evaluación; incorporando procedimientos evaluativos mixtos (clásicos y alternativos) que permitan un uso estratégico de los mismos según el contexto concreto de evaluación.

Al analizar la categoría **estrategias didácticas**, se observa una mutua relación entre los tres momentos de las secuencias didácticas, la cual indica que es ineficaz realizar actividades sin una previa *planeación*, y tiene poco sentido *ejecutar* dichas actividades sin tener un propósito claro sobre lo que se espera aprenda el estudiante, es decir, sin la propuesta de una *evaluación*. Por este motivo el rector está interesado en que los docentes diseñen secuencias didácticas, las cuales, a su vez, apunten a la inclusión por medio del DUA. Para lograr este propósito y teniendo en cuenta la categoría antes analizada (**relación docente-estudiante**) se reitera la importancia de la formación de los docentes para diseñar **estrategias didácticas** acordes al contexto de la institución.

Una manera de hacerlo puede ser por medio de la apropiación del trabajo colaborativo y cooperativo por parte de todos los docentes de la institución, en conjunto con el uso de las herramientas TIC. Aprovechando, además, el diálogo entre pares donde se compartan experiencias y se dialogue sobre las particularidades de los estudiantes, para hallar entre todos las estrategias que se adapten a estos estudiantes a partir de sus ritmos de aprendizaje. Recordando, además, que la evaluación debe ser formativa y continua.

CONCLUSIONES

Esta investigación se ha enfocado en el análisis de las prácticas pedagógicas inclusivas de los docentes de la I.E. María Auxiliadora, dada la importancia y necesidad de que estas sean implementadas en dicha institución. Para ello se ha realizado un trabajo de campo que consiste en el desarrollo de un taller compuesto de varias actividades, las cuales han permitido identificar las **representaciones sociales** que tienen los docentes sobre la inclusión en el aula. Se ha corroborado que estas **representaciones sociales** determinan el tipo de **relación** que los docentes establecen con los estudiantes que requieren prácticas pedagógicas inclusivas y las **estrategias didácticas** a desarrollar con este tipo de estudiantes.

De esta manera, la actitud del docente frente a la inclusión en el aula es un comportamiento que se genera como consecuencia de la interacción entre tres componentes (cognitivo, afectivo y conductual) que corresponden a cada una de las categorías analizadas en esta investigación. En este sentido, la actitud del docente es fundamental y determina el éxito o fracaso de las políticas inclusivas en un establecimiento educativo. La afectividad, la escucha y la solidaridad son actitudes positivas que entran en relación con la vida emocional de los estudiantes, también de una manera positiva, lo que influye en su motivación e interés para realizar un proceso de formación eficaz y acorde con sus particularidades.

Además, una actitud responsable frente a su formación, fomenta el interés de los docentes por desarrollar nuevas destrezas y habilidades, lo que se refleja en la implementación de **estrategias didácticas** eficaces para la inclusión. Al contrario, la existencia de actitudes negativas como el escepticismo y el rechazo, pueden generar estigmatizaciones y sentimientos de lástima y pesar que afectan negativamente el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes. Las actitudes negativas son factores que se convierten en obstáculos para la ejecución eficaz de las políticas inclusivas.

El docente debe poseer sentimientos de confianza, entrega y compromiso para que pueda afrontar, de manera positiva, el reto de la inclusión en el aula. Un medio para lograrlo es el trabajo colaborativo entre pares y el apoyo mutuo. Asunto que también se relaciona con el diseño eficaz de **estrategias didácticas**. Esto implica que, para trabajar en la inclusión, el maestro de hoy se enfrenta al reto de diseñar **estrategias didácticas** que promuevan la participación de todos los estudiantes, generando espacios de diálogo y de escucha por medio de la cooperación y la aceptación de sus individualidades.

Para ello los docentes de esta institución planean la inclusión desde el trabajo colaborativo y cooperativo, metodologías que promueven y permiten la participación de todos los estudiantes. Finalmente, para evaluar en la inclusión es importante tener en cuenta el ritmo de aprendizaje y las habilidades de los estudiantes, lo que implica valorar sus logros individuales. En este sentido, se corrobora la utilidad del trabajo colaborativo y cooperativo, los cuales permiten la evaluación individual de cada miembro del grupo. A

estas metodologías se les puede adicionar la evaluación por dimensiones, considerando el punto de partida de cada estudiante y realizándola de manera formativa y continua.

Si bien desde el principio se tiene conocimiento sobre la falta de formación de los docentes con respecto al tema de la inclusión, este trabajo de investigación ha permitido descubrir lo que subyace tras esta falta de formación, otros elementos de tipo emocional o de representación social relacionados con asuntos cognitivos y actitudinales que van más allá de la formación o del conocimiento, que pueden corresponder al tipo de prácticas pedagógicas que ellos llevan a cabo. Se ha notado, además, el interés de los docentes por capacitarse más en el tema que se aborda en este estudio.

Por último, se destaca el entusiasmo presente en los directivos y docentes en cuanto al tema de la inclusión, producto de la investigación *Prácticas pedagógicas inclusivas: un estudio de caso en la Institución Educativa María Auxiliadora de Ciudad Bolívar, Antioquia*. La misma que se espera sea de utilidad para convertir este establecimiento en un entorno donde se inculquen valores de respeto y solidaridad hacia la diferencia, además, que contribuya a la necesidad de ser docentes inclusivos en las instituciones educativas actuales.

RECOMENDACIONES

Si bien la inclusión educativa se ha convertido en un tema universal, para que esta sea posible debe existir un compromiso general por parte de toda la institucionalidad, donde se asignen los recursos necesarios (económicos y humanos) a los establecimientos educativos, en pro de la atención a la diversidad con un seguimiento constante y una evaluación permanente de la ejecución de las políticas de inclusión. Por ello, para garantizar una educación inclusiva, el Estado debe considerar las demandas que se hacen desde la escuela tales como la adecuación de la infraestructura de sus establecimientos educativos, lo que implica la transformación de los que aún no están diseñados para atender en la inclusión; la dotación de recursos materiales y la contratación de personal capacitado y especializado en este tema.

Así mismo, es pertinente que tenga presente sus necesidades y los contextos socio culturales a los cuales pertenecen. Lo anterior supone la gestión por parte de aquellas personas que están al frente de las instituciones para la adecuación de la infraestructura y la instauración de prácticas y proyectos inclusivos. Además, se hace necesario reevaluar la cantidad de estudiantes que se atienden por docente pues, aunque la inclusión busca la participación de todos con todos, también exige un trabajo más personalizado.

Dado que los docentes de la I.E. María Auxiliadora manifiestan tener poco conocimiento sobre las políticas inclusivas, especialmente sobre el decreto 1421, sería

pertinente realizar jornadas de capacitación que aborden estos temas. Además, se recomienda ajustar el PEI atendiendo a la aplicación del índice de inclusión en las jornadas de autoevaluación institucional, continuar con la capacitación para la construcción de herramientas como el DUA y los PIAR, y pensar también en la implementación de un DUE.

Para ello, es preciso conocer lo que sucede y valorar hasta qué punto puede llegar cada estudiante y comprender que las muestras de afecto y de compromiso hacia su aprendizaje, pueden mejorar los procesos cognitivos y sociales de aquellos estudiantes que requieren prácticas pedagógicas inclusivas. Lo anterior se puede fortalecer con el conocimiento del diagnóstico de estos estudiantes, es decir, que si en la institución educativa se cuenta con este, el mismo debe ser compartido a los docentes para que puedan realizar una valoración pedagógica que permita diseñar los ajustes curriculares que necesita cada estudiante para permanecer y participar en la institución, evitando así la deserción.

De esta manera, los docentes de la I.E. María Auxiliadora deben comprender que la planeación en la inclusión requiere, el desarrollo de una propuesta curricular que prevenga la exclusión con base en el respeto, el reconocimiento positivo de las diferencias y el apoyo mutuo. Es importante hacer la reflexión acerca del deseo de aprender de los estudiantes que requieren prácticas pedagógicas inclusivas y de la frustración que pueden sentir al no alcanzar sus logros al mismo ritmo de sus compañeros, además, de los sentimientos de impotencia que pueden sentir los docentes al no contar con la formación necesaria para ayudarlos.

Por eso, y reconociendo la importancia del docente en la ejecución de las prácticas inclusivas, se hace necesario capacitar a los docentes de la I.E. María Auxiliadora sobre las competencias que deben desarrollar para atender, de manera eficaz, a los estudiantes que requieren prácticas inclusivas. Es preciso que constantemente cuestionen su quehacer dentro y fuera del aula, y que también, por iniciativa, propia se capaciten y busquen estrategias que les permitan perfeccionar sus procesos de enseñanza para promover así aprendizajes significativos en todos sus estudiantes que potencien sus habilidades, y desde su creatividad ayudar en la transformación de la institución incorporando practicas pedagógicas tendientes a la inclusión.

En este punto se hace la invitación a los docentes de la I.E. María Auxiliadora para que adquieran una configuración de investigadores, cuestionen su trabajo y fomenten actitudes positivas, de confianza, seguridad y entrega, para que busquen su cualificación como profesionales con el objetivo de propender por el éxito escolar de cada uno de sus estudiantes. Una manera para iniciar puede ser por medio de la cooperación entre sus pares académicos y el intercambio de experiencias significativas. Adicionalmente, y teniendo en cuenta el impacto que han generado las TIC, es recomendable que se propicien espacios para la formación de docentes en cuanto al desarrollo de habilidades informáticas, que posibiliten la creación e innovación de estrategias didácticas con el fin de mejorar los procesos incluyentes en la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

En cuanto al presente trabajo de investigación, este podría nutrir los procesos de enseñanza que se llevan a cabo en la I. E. María Auxiliadora, socializándolo a todos los

directivos y docentes, sea en jornadas pedagógicas o en semanas institucionales con los docentes. Y crear espacios desde la Secretaría de Educación Municipal para extenderlo a los demás establecimientos educativos del municipio, los cuales se encuentran en un contexto similar. Este trabajo de investigación se podría reforzar con futuras investigaciones que den cuenta de otras estrategias, además del trabajo colaborativo y cooperativo, que permitan identificar diferentes tipos de prácticas pedagógicas y adaptaciones curriculares eficaces para el trabajo con la diversidad en los contextos educativos.

Es necesario también, que la Institución Educativa María Auxiliadora lleve a término el diseño y la implementación de las políticas inclusivas en cabeza del rector y del docente orientador con el apoyo de las iniciativas que se tienen desde la Secretaría de Educación Departamental. Y sería oportuno llevar a cabo investigaciones que permitan la generación e implementación de planes de acción que promuevan la inclusión tanto en las instituciones educativas como en los hogares, que recomienden estrategias y acciones a seguir con el fin de favorecer el proceso educativo de los estudiantes que requieren prácticas pedagógicas inclusivas.

Entre a las estrategias a tener en cuenta con las familias, el decreto 1421 de 2017 propone las siguientes:

- a) La conformación de redes de familias inclusivas

b) El aprovechamiento de la escuela de familias para fortalecer una comunidad educativa cada vez más incluyente [...]

c) La participación en los espacios e instancias escolares para incidir en la toma de decisiones. (Ministerio de Educación Nacional, s. f., Guía para la implementación del decreto 1421 de 2017, p. 27)

Por otra parte, y en vista de que hoy en día se habla de una educación para todos y que además debe ser de calidad, es conveniente para futuras investigaciones sobre inclusión analizar las representaciones sociales que poseen las familias y los estudiantes con o sin condiciones particulares, esto ateniendo a que la educación es un tema que le compete a todos y no solo a los profesionales.

La educación inclusiva requiere, entonces, cambios institucionales, curriculares y didácticos por parte de los distintos agentes, pero especialmente en la forma de enseñar y en la mentalidad de cada uno de los docentes, quienes deben tener una actitud positiva y estar abiertos al cambio, a desarrollar su profesión con entrega, entusiasmo y sacrificio; y pensando siempre en el bienestar y cuidado de sus estudiantes, para propender por el éxito de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para que ello ocurra, resulta conveniente analizar los procesos de formación de los maestros, pues para que se dé la inclusión es necesario fortalecer la misma y que esta se extienda a programas de formación inicial y continua, que no solo implique una concientización hacia la diversidad, sino que también

proporcione componentes tanto académicos como metodológicos para avanzar en los propósitos de la inclusión.

REFERENCIAS

- Acosta, F. (2013, abril 1). Inclusión educativa, empeño de la U. Gran Colombia. *Crónica del Quindío*. <http://www.cronicadelquindio.com/noticia-completa-nota-59259>
- Agudelo, S., Palacios, K., y Tibocho, C. (2016). *La educación inclusiva: una mirada desde la postura de estudiantes y docentes de la Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés de la Universidad de La Salle*. https://ciencia.lasalle.edu.co/lic_lenguas/343/
- Aguilar, A., Contreras, J., Espinosa, J., Gómez, J., Jaimes, S., Ramírez, C., y Salazar, J. (2017). *Prácticas pedagógicas*. Ediciones Astro Data, S.A.
- Aguilar, C., García, I., Lomeli, K., Rodríguez, D., y Romero, S. (2013) Terminología internacional sobre la educación inclusiva. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 1-29. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/11712/18187>
- Ainscow, M. y Booth, T. (2012). *Guía para la inclusión educativa: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. CSIE-FCF.
- Ainscow, M. (1999). Tendiéndoles la mano a todos los estudiantes: Algunos retos y oportunidades. En M. A. Verdugo y Jordan (Eds). *Hacia una nueva concepción de la discapacidad*, (pp. 15-36). Amarú.

Ainscow, M. (2001a). *Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas. Notas y referencias bibliográficas.*

http://bam.educarex.es/gestion_contenidos/ficheros/1231%5D01comprendiendoeldesarrollodeescuelasinclusivas.pdf

Ainscow, M. (2001b). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares.* Narcea, S.A. Ediciones.

<https://books.google.es/books?hl=es&lr=yid=HeNdneZpHC4CyoI=fndypg=PA9ydq=Desarrollo+de+escuelas+inclusivas:+ideas,+propuestas+y+experiencias+para+mejorar+las+instituciones+escolares&ots=WcY1uEnYhs&sig=tN55Vr3Mue2KtfD17xwTJvIMkx4#v=onepage&q=Desarrollo%20de%20escuelas%20inclusivas%3A%20ideas%2C%20propuestas%20y%20experiencias%20para%20mejorar%20las%20instituciones%20escolares&f=false>

Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio? *Journal of educational change*, 5(4), 1-20.

https://www.researchgate.net/publication/228634802_El_Desarrollo_de_Sistemas_Educativos_Inclusivos_cuales_son_las_palancas_de_cambio

Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía*, (349), 78-83.

Ainscow, M. (2011). Algunas lecciones de los esfuerzos internacionales para promover la educación inclusiva. *Innovación educativa*, (21).

<https://revistas.usc.gal/index.php/ie/article/view/24>

Ainscow, M. (2017). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación inclusiva*, 5(1).

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4105297>

Ainscow, M. (enero, 2005). *El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva* [Presentación de conferencia]. Congreso sobre Efectividad y Mejora Escolar, Barcelona, España.

Ainscow, M., y Booth, T. (1998). *From them to us*. Routledge.

Ainscow, M., Booth, T., y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*.

Routledge, (1a. ed.). <https://doi.org/10.4324/9780203967157>

Ainscow, M., y Booth, T. (2000). *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Centro de Estudios en Educación Inclusiva.

https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/8Indice_de_Inclusion.pdf

- Ainscow, M., y Sarrionandía, G. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: didáctica de la lengua y la literatura. Educación*, (12), 26-46.
<https://repositorio.uam.es/handle/10486/661330>
- Ainscow, M., y West, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas*. Narcea.
- Alba Pastor, C. (2014). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*. Edelvives.
- Alegre, O. M. (2010). *Capacidades docentes para atender la diversidad. Una propuesta vinculada a las competencias básicas*. Eduforma.
- Alemañy, C. (2009). Integración e inclusión: dos caminos diferenciados en el entorno educativo. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, (2).
- Almenta, E., y Muñoz, J. (2007). *¿Estamos formados para trabajar en una escuela inclusiva?* [Ponencia en V Congreso Internacional “Educación y Sociedad”. La educación, retos del siglo XXI].
- Almonte, I., Dulčić, F., Salgado, J., Vega, M., y Véliz, M. (2016). Prácticas sociales en torno a la inclusión de la discapacidad sensorial en escuelas públicas de Copiapó de Chile. *Páginas de Educación*, 9(1), 120-145.
<https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/1180>

- Alvarado, V. (2013). Práctica pedagógica y gestión de aula, aspectos fundamentales en el quehacer docente. *Unimar*, 31(2), 99-113.
<http://editorial.umariana.edu.co/revistas/index.php/unimar/article/view/340>
- Amadio, M. (2009). *La educación inclusiva en América Latina y el Caribe: Un análisis exploratorio de los Informes Nacionales presentados a la Conferencia Internacional de Educación de 2008* [Presentación de conferencia]. Educación Inclusiva en América Latina: Identificar y analizar los avances y los desafíos pendientes, UNESCO OIE. Santiago de Chile, Chile.
http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/amadio_analisis_educacion_inclusiva_NR2008_spa.pdf
- Andrada, O., Maiza, M., Puente, M., y Schuster, A., (2013). La Metodología Cualitativa, Herramienta para Investigar los Fenómenos que Ocurren en el Aula. La Investigación Educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana de Educación en Ciencias y Tecnología*, 4(2), 109-139.
<http://www.exactas.unca.edu.ar/riecyt/VOL%204%20NUM%202/TEXT0%207.pdf>
- Angulo Martin, M. (2015). Representaciones sociales del docente frente a la inclusión educativa de niños con discapacidad y su influencia en las prácticas pedagógicas [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Bdigital, Repositorio institucional Universidad Nacional de Colombia.
<http://bdigital.unal.edu.co/52301/1/tesis%20nayibe%20sustenta.pdf>

Angulo, A. (2017). *Análisis de las actitudes de docentes frente a los procesos de inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en las Instituciones Fiscales de la Parroquia 5 de Agosto* [Trabajo de grado inédito de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. Repositorio Digital Pucese. <https://repositorio.pucese.edu.ec/123456789/1053>

Aravena Kenigs, O., Canales Núñez, P., Carcamo-Oyarzun, J., Lorca Tapia, J., y Martínez-Salazar, C. (2018). Prácticas pedagógicas que favorecen u obstaculizan la inclusión educativa en el aula de educación física desde la perspectiva del alumnado y profesorado. *Retos. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (34), 212-217. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/59620>

Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. Facultad Latinoamericana de ciencias sociales (FLACSO).
<http://unpan1.un.or/intradoc/groups/public/documents/ICAP/UNPAN027076.pdf>

Arnaiz Sánchez, P., y Azorín Abellán, C. (2014). Autoevaluación docente para la mejora de los procesos educativos en escuelas que caminan hacia la inclusión. *Revista colombiana de educación*, (67), 227-245.
<http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n67/n67a11.pdf>

Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Aljibe.

Arnaiz, P. (2005). *Atención a la Diversidad. Programación curricular*. Editorial Universidad Estatal a Distancia.

Arnau, L., y Montané Capdevila, J. (2010). Aportaciones sobre la relación conceptual entre actitud y competencia, desde la teoría del cambio de actitudes. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 8(22), 1283-1302.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3678082>

Arroyo González, M., y Rodríguez Correa, M. (2014). *Las TIC al servicio de la inclusión educativa*. *Digital Education Review*, (25), 108-126.
<https://revistes.ub.edu/index.php/der/article/viewFile/11331/pdf>

Arroyo, A., y Merlino, A. (2009). *Investigación cualitativa en ciencias sociales* (1a. ed.). Cengage Learning.

Artavia, J. (2005). Actitudes de las docentes hacia el apoyo académico que requieren los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Revista Pensamiento Actual*, 5(6), 61-70. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/pensamiento-actual/article/view/6656>

Ávalos, B. (2004). *La formación docente inicial en Chile*. Ministerio de Educación.

Ávalos, B. y Matus, C. (2010). *La formación inicial docente en Chile desde una óptica internacional. Informe nacional del estudio internacional IEA TEDS-M*. Mineduc.

Ávalos, B., Navarro, S., y Téllez, F. (2010). Learning about the effectiveness of teacher education: A Chilean study. *Perspectives in Education*, 28(4), 11-21.
<http://hdl.handle.net/11660/3178>

Avila González, C., de Aguinaga Vásquez, P., y Barragán de Anda, A. (2010). El trabajo colaborativo y la inclusión social. *Revista de Innovación Educativa*. 2(1), 48-49.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5547094>

Balongo, E., y Mérida, R. (2017). Proyectos de trabajo: una metodología inclusiva en Educación Infantil. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(2), 125-142.
<https://redie.uabc.mx/redie/article/view/1091>

Baptista, P., Fernández, C., y Hernández, R. (2006). *Metodología de la investigación* (4a. ed.). McGraw-Hill Interamericana.

Baptista, P., Fernández, C., y Hernández, R. (2010a). *Metodología de la investigación* (5a. ed.). McGraw-Hill Interamericana.

- Baptista, P., Fernández, C., y Hernández, R. (2010b). *Metodología de la investigación* (6a. ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- Baron, R. y Byrne, D. (2002). *Psicología social*. Prentice-Hall.
- Barreto, M. (2011). Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(9), 635-648. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v9n2/v9n2a11.pdf>
- Barrio de la Puente, J. L. (2009). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20, 13-31.
<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED0909120013A/15360>
- Batista, E. (2007). *Lineamientos pedagógicos para la enseñanza y el aprendizaje*. Editorial Universidad Cooperativa de Colombia.
- Beltrán, Y., Martínez, Y., y Vargas, A. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. Avances y retos. *Educación y Educadores*, 18(1), 62-75.
10.5294/edu.2015.18.1.4.
- Benet, A., Moliner, O., y Sanahuja, A. (2017). *Prácticas inclusivas en el aula desde la investigación-acción*. Publicacions de la Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions Campus del Riu Sec. <http://dx.doi.org/10.6035/Sapientia127>

Berruezo, P. (2006). Educación inclusiva en las escuelas canadienses. Una mirada desde la perspectiva española. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 179-207.
<https://www.redalyc.org/pdf/274/27411341012.pdf>

Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. En *Proyecto principal de educación para América Latina y el Caribe* (pp. 55-72). UNESCO/OREALC.
https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000116194_spayfile=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_a15f1352-c54d-4f2b-a54d-d1c75738ba4b%3F_%3D116194spa.pdf&locale=es&multi=true&yark=/ark:/48223/pf0000116194_spa/PDF/116194spa.pdf#%5B%7B%22num%22%3A164%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2Cnull%2Cnull%2C0%5D

Bobadilla-Goldschmidt, M., Cárdenas Pérez, A., Dobbs-Díaz, E., y Soto-Bustamante, A. (2012). El saber pedagógico: componentes para una reconceptualización. *Educación y educadores*, 15(3), 479-496. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83428627008.pdf>

Bonilla Castro, E., y Rodríguez Sehk, P. (1997). *La investigación en ciencias sociales: más allá del dilema de los métodos* (2a. ed.). Grupo Editorial Norma.

- Bonilla Castro, E., y Rodríguez Sehk, P. (2005). *La investigación en ciencias sociales: más allá del dilema de los métodos* (3a. ed.). Grupo Editorial Norma.
- Bonilla-Jimenez, F. I., y Escobar, J. (2017). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, 9(1), 51-67.
[http://sacopsi.com/articulos/Grupo%20focal%20\(2\).pdf](http://sacopsi.com/articulos/Grupo%20focal%20(2).pdf)
- Bravo Cópola, L. (2010). Prácticas inclusivas en el aula: validación de un instrumento para conocer la perspectiva del alumnado de primaria y secundaria. *Actualidades investigativas en Educación*, 10(3), 1-20.
https://www.researchgate.net/publication/280964122_Practicas_inclusivas_en_el_aula_validacion_de_un_instrumento_para_conocer_la_perspectiva_del_alumnado_de_primaria_y_secundaria
- Brizuela, H. (2016). Educación inclusiva: de la integración a la inclusión. Análisis teóricos y orientaciones prácticas para la intervención [Trabajo de grado inédito de Educación Infantil, Universidad de Valladolid]. UVADOC.
<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/19610/TFG-G1917.pdf;jsessionid=A59C3CAFFBD6F990ACC5F86A661BB6D2?sequence=1>
- Brophi, J. (2007). Principios de una enseñanza eficaz. En A. Bolívar y J. Domingo (Eds), *Prácticas eficaces de enseñanza* (pp. 47-77). PPC.

- Bustillos, G., y Vargas, L. (1999). *Técnicas participativas para la educación popular* (8a. ed.). Alforja.
- Campoverde Rojas, B., y Godoy Zúñiga, M. (2016). Análisis comparativo sobre la afectividad como motivadora del proceso enseñanza-aprendizaje—Casos: Argentina, Colombia y Ecuador. *Sophia*, 12(2), 217-231.
<http://www.scielo.org.co/pdf/sph/v12n2/v12n2a06.pdf>
- Casanova, M. (2011). Evaluación para la inclusión educativa. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 78-89.
<https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/4470>
- Castro, J, Méndez, A., y Rojas, S. (2016). Prácticas pedagógicas para la atención a la diversidad [Tesis de maestría, Universidad de Manizales]. RIDUM, Repositorio Institucional de la Universidad de Manizales.
<http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/2796/INFORME%20FINAL%20%20Practicas%20pedag%C3%B3gicas%20para%20la%20atenci%C3%B3n%20a%20la%20diversidad.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Castro, L. (2017, 26 octubre). Mel Ainscow, experto de la UNESCO: por qué la inclusión de todos en la educación es necesaria para la sociedad. *La diaria*.
<https://educacion.ladiaria.com.uy/articulo/2017/10/mel-ainscow-experto-de-la->

unesco-por-que-la-inclusion-de-todos-en-la-educacion-es-necesaria-para-la-sociedad/

Cedeño, F. (2008). *Colombia, hacia la educación inclusiva de calidad*. Ministerio de Educación Nacional.

Comboni Salinas, S., Garnique Castro, F., y Juárez Núñez, J. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Argumentos* (Méx.), 23(62), 41-83.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/argu/v23n62/v23n62a3.pdf>

Comité Departamental de Discapacidad. (s. f). *Política pública de discapacidad e inclusión social*.
<https://www.dssa.gov.co/images/documentos/politicapublicadiscapacidad.pdf>

Constitución Política de Colombia [Const.]. (4 de julio de 1991). Recuperado de
<http://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Colombia/colombia91.pdf>

Cortelazzo, I. B. C. (2011). Formação de professores para uma educação inclusiva mediada pelas tecnologías. En C. R. M. Giroto, R. B. Poker, y S. Omote (compiladores.). *As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas*. *Cultura Acadêmica*, (pp. 93-120).

Crosso, C. (2014). El derecho a la educación de personas con discapacidad. Impulsando el concepto de educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 79-95. http://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0983/5_COR_DER.pdf

Chevallard, Y. (2000). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñando*. Aique.

Chiner, E. (2018). La educación inclusiva y su desarrollo en el marco legislativo español. *International Studies on Law and Education*, 53-66. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/70322>

De Andrade Louzada, J., Mosca Giroto, S., y De Oliveira Martins, S. (2015). Formación de profesores en la perspectiva de la educación inclusiva en Brasil. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(64), 95-122. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000100006

De Certeau, M. (1980). *La Invención de lo Cotidiano*. Instituto tecnológico de estudios superiores de Occidente.

Decreto 1421 de 2017 [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con

discapacidad. 29 de agosto de 2017. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30033428>

Decreto 2082 de 1996 [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales. 18 de noviembre de 1996. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-103323_archivo_pdf.pdf

Decreto 2247 de 1997 [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se establecen normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar y se dictan otras disposiciones. 11 de septiembre de 1997. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1425277>

Decreto 3011 de 1997 [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se establecen normas para el ofrecimiento de la educación de adultos y se dictan otras disposiciones. 19 de diciembre de 1997. https://estudios.unad.edu.co/images/SistemaEducacionPermanente/documentos/Decreto_3011_de_1997.PDF

Decreto 3012 de 1997 [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se adoptan disposiciones para la organización y el funcionamiento de las escuelas normales superiores. 19 de diciembre de 1997.

https://www.oei.es/historico/formaciondocente/legislacion/COLOMBIA/ESPECIFICA/ORGANIZACION_FUNCIONAMIENTO.pdf

Decreto 3020 de 2002 [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se establecen los criterios y procedimientos para organizar las plantas de personal docente y administrativo del servicio educativo estatal que prestan las entidades territoriales y se dictan otras disposiciones. 10 de diciembre de 2002. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1507971>

Decreto 366 de 2009 [Ministerio de Educación Nacional]. Por medio del cual se reglamenta la organización de servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva. 9 de febrero de 2009. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=35084>

Delgado, K. (2017a, marzo 1). Diferencias entre el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje colaborativo. *Magisterio*. <https://www.magisterio.com.co/articulo/diferencias-entre-el-aprendizaje-cooperativo-y-el-aprendizaje-colaborativo>

Delgado, K. (2017b, octubre 3). Siete técnicas grupales de trabajo para dinamizar el aprendizaje en el aula. *Magisterio*. <https://www.magisterio.com.co/articulo/siete-tecnicas-grupales-de-trabajo-para-dinamizar-el-aprendizaje-en-el-aula>

Dewey, J. (1922). *La educación como política.*

<http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/deweys.pdf>

Díaz Haydar O., y Franco Medina, F. (2008). Percepción y actitudes hacia la inclusión

Educativa de los docentes de Soledad, Atlántico (Colombia). *Zona Próxima*, 12, 12-

39. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85316155002>

Díaz, A. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica.*

http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf

Díaz, D. G. (2003). *Las rutas históricas de la globalización.* Editorial de la Universidad de

Costa Rica.

Díaz, L. y Rodríguez, L. (2016). Educación Inclusiva y Diversidad Funcional: conociendo

realidades, transformando paradigmas y aportando elementos para la práctica. *Zona*

Próxima, (24), 43-60.

<http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewArticle/5963>

Díaz-Barriga, Á. (2013). TIC en el trabajo del aula. Impacto en la planeación didáctica.

Revista iberoamericana de educación superior, 4(10), 3-21.

<http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v4n10/v4n10a1.pdf>

Directiva Ministerial 15 [Ministerio de Educación Nacional]. Orientaciones sobre el uso de los recursos adicionales para servicios de apoyo a estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). 20 de mayo de 2010.
https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-232149_archivo_pdf_directiva15.pdf

Directiva Ministerial 23 [Ministerio de Educación Nacional]. Procedimiento a seguir para la implementación del giro directo de los recursos de gratuidad. 9 de noviembre de 2011.
https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-289556_archivo_pdf_directiva23.pdf

Dubrovsky, S., y Lanza, C. (2019). Prácticas inclusivas en el Nivel Secundario. La experiencia desde la perspectiva de un estudiante con discapacidad. *Revista de la escuela de ciencias de la educación*, 1(14), 15-32.
https://www.researchgate.net/publication/336412193_PRACTICAS_INCLUSIVAS_EN_EL_NIVEL_SECUNDARIO_LA_EXPERIENCIA_DESDE_LA_PERSPECTIVA_DE_UNA_ESTUDIANTE_CON_DISCAPACIDAD

Duk, C., y Loren, C. (2013). Flexibilización del currículum para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(1), 187-210.
<https://educra.cl/wp-content/uploads/2016/07/DOC1-Flex-curriculum.pdf?x18843>

- Duk, C., y Murillo Torrecilla, F. (2012). Una evaluación inclusiva para una educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(1), 11-13.
<https://repositorio.uam.es/handle/10486/662829>
- Duque, P., Rodríguez, J., y Vallejo, S. (2013). *Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico* [Tesis de maestría]. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE.
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cindeumz/20140805022434/paulaandreaduque.pdf>
- Duque, P., Vallejo, S., y Rodríguez, J. (2013). *Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico* [Tesis de maestría]. Repositorio Institucional CINDE.
<http://hdl.handle.net/20.500.11907/401>
- Durán, D., y Giné, C. (2017). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 153-170.
http://repositoriocdpd.net:8080/bitstream/handle/123456789/1913/Art_DuranGisbertD_Formaciondelprofesorado.pdf?sequence=1
- Durkheim, E. (1883-1884/2004). *Durkheim's Philosophy Lectures: Notes from the Lycée de Sens Course, 1883-1884*. Cambridge University Press.

- Durkheim, E. (1897/2003). *El suicidio*. Losada. <http://ceiphistorica.com/wp-content/uploads/2016/04/Durkheim-%C3%89mile-El-Suicidio.pdf>
- Durkheim, E. (1912/1993). *Las formas elementales de la vida religiosa*. Alianza Editorial.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa: "voz y quebranto". *REICE. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 6(2), 9-18. <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5437/5875>
- Echeita, G., López, M., y Martín, E. (2017). Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 155-176. https://www.researchgate.net/profile/Mauricio_Lopez16/publication/301291460_Dilemas_en_los_procesos_de_inclusion_explorando_instrumentos_para_una_comprension_de_las_concepciones_educativas_del_profesorado/links/570fcb3608ae74cb7d9efa8d.pdf
- Echeverry, J. (2013). Hacer historia de la educación con el influjo del grupo historia de la práctica pedagógica en Colombia. *História da Educação*, 17(39), 153-172. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4157360>
- Educación Inclusiva. (2006). *Educación Inclusiva*. <http://www.inclusioneducativa.org/ise.php>

Espino, M., y Navarro, D. (2012). Inclusión educativa, ¿es posible? *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, (41), 71-81.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4089679>

Estudio Conceptual. *Paradigma*, 36(1), 7-29. <http://ve.scielo.org/pdf/pdg/v36n1/art02.pdf>

Farr, R. (1986). Las representaciones sociales. S. Moscovici (Comp.) 495-506.

Farr, R., y Moscovici, S. (Eds.). (1984). *Social Representations*. Cambridge University Press.

Feo, R. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. *Tendencias pedagógicas*, 16, 220-236.
<https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1951/2062>

Fernández Batanero, J. (2010). Estrategias y prácticas educativas eficaces para la inclusión educativa: Un estudio de caso en Andalucía. *Education Policy Analysis Archives*, 18(22), 1-25.
https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/16387/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Fernández Batanero, J. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99.
<http://redie.uabc.mx/vol15no2/contenido-fdzbatanero.html>
- Fidalgo, R., y Robledo, P. (2010). El ámbito de las dificultades específicas de aprendizaje en España a partir de la Ley Orgánica de Educación. *Papeles del psicólogo*, 31(2), 171-182. <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1844.pdf>
- Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós.
- Figueroa Zapata, L., Ospina García, M., y Tuberquia Tabera, J. (2019). Prácticas pedagógicas inclusivas desde el diseño universal de aprendizaje y plan individual de ajuste razonable. *Inclusión y Desarrollo*, 6(2), 4-14.
<https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.6.2.2019.4-14>
- Figueroa, I., Sciolla, B., y Soto, J. (2016). Dinámicas de recepción, apropiación y contextualización del enfoque de la Guía para la inclusión educativa en escuelas municipales de una comuna de la Región Metropolitana. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(1), 1-13.
<http://dx.doi.org/10.7764/PEL.53.1.2016.4>

Flores Barrera, V., García Cedillo, I., y Romero Contreras, S. (2017). Identificación de prácticas inclusivas de docentes formadores de docentes. *Liberabit*, 23(1), 39-56. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2017.v23n1.03>

Flórez Ochoa, R., y Batista Jiménez, E. (1982). *El pensamiento Pedagógico de los maestros de educación primaria oficial de Medellín*. Copiyepes.

Franco, M., García, F., Martín, M., Muñoz, J., Parra, E., Pinto, A., y Sánchez, M. (2017). Análisis de contenido cualitativo: estudio de la satisfacción de los usuarios sobre la presentación de un nuevo medicamento en la salud pública. En Costa, A., Martín, M. y Sánchez, M. (org.), *La práctica de la investigación cualitativa: ejemplificación de estudios* (pp. 57-92). Ludomedia.

Fundación SM. (2017, septiembre 6). Mel Ainscow. *Eduforics*. <http://www.eduforics.com/es/biografia/mel-ainscow/>

Galeano, M. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa* (1a. ed.). Fondo Editorial Universidad EAFIT.

Galeano, M. (2018). *Estrategias de investigación social cualitativa: el giro en la mirada* (2a. ed.). Fondo Editorial FCSH.

García Cedillo, I., y Serrato Almendárez, L. (2014). Evaluación de un programa de intervención para promover prácticas docentes inclusivas. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(3), 355-381.
<https://www.redalyc.org/pdf/447/44732048015.pdf>

García, B., Ghiso, A., González, S., Quiroz, A., y Velásquez, A. (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. Fundación Universitaria Luis Amigó.

García, J., Pimienta, J., y Tobón, S. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson educación.

García, M., y Rodríguez, T. (2007). *Representaciones sociales. Teoría e investigación*. Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades-Universidad de Guadalajara.
https://books.google.es/books?hl=esylr=yid=X3Eb7sKFaWMCyoi=fndypg=PR1ydq=Representaciones+sociales.+Teor%C3%ADa+e+investigaci%C3%B3n.yots=KEU7RaV0K5ysig=p5G4PxQK2Q_jpVMkkm22PA_JuTE#v=onepageyq=Representaciones%20sociales.%20Teor%C3%ADa%20e%20investigaci%C3%B3n.yf=false

García, N. (2007). *La globalización como historia de nuestro tiempo: Sociedad, cultura y economía*. Editorial Librería Alma Mater.

Gardner, H. (1983). *Inteligencias múltiples*. Paidós

Giordan, A., y De Vecchi, G. (1995). *Los orígenes del saber*. Díada.

Giraud, M. (2007). *Las actitudes: pilar de las transformaciones*.

<https://ulaseminariopsicyee.files.wordpress.com/2012/09/las-actitudes-y-la-transformacion.pdf>

Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.

Gobernación de Antioquia. (2019, marzo 22). *Antioquia ejemplo con política pública de participación e inclusión de personas con discapacidad*. Oficina de comunicaciones. <https://www.dssa.gov.co/index.php/historico-noticias/item/1067-antioquia-ejemplo-con-politica-publica-de-participacion-e-inclusion-de-personas-con-discapacidad>

Gómez Carrasco, C., Roque, J., y Izquierdo Rus, T. (Eds.). (2014). *La formación del profesorado en Educación Infantil y Primaria*. Ediciones de la Universidad de Murcia, Editum. <https://libros.um.es/editum/catalog/book/1361>

Gómez, J., y González, C. (2008). *Discapacidad en Colombia: Reto para la inclusión en capital humano*. Fundación Saldarriaga Concha.

Gómez, M. (2017). Factores que inciden en las prácticas pedagógicas inclusivas, para estudiantes con discapacidad intelectual estudio de caso del Colegio Carlos Pizarro Leon Gómez IED (Bosa-Bogotá) [Tesis de maestría, Universidad de La Sabana]. Intellectum, Repositorio Universidad de La Sabana. <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/31811/Martha%20Jean%20G%C3%B3mez%20Casta%C3%B1eda%20%28Tesis%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

González Ramírez, T. (2011). Evaluación inclusiva y calidad educativa: concreciones conceptuales y metodológicas. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, 3(1), 19-29. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/25962/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

González, M. (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 82-99. https://www.researchgate.net/publication/28208256_Diversidad_e_Inclusion_Educativa_Algunas_Reflexiones_sobre_el_Liderazgo_en_el_Centro_Escolar

González-Rojas, Y., y Triana-Fierro, D. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y educadores*, 21(2), 200-218. <http://dx.doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.2>

- Granada Azcárraga, M., Pomés Correa, M., y Sanhueza Henríquez, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de Trabajo*, (25), 51-59.
<https://core.ac.uk/download/pdf/61700917.pdf>
- Guazmayán, R., y Ramírez, R. (2000). *Elementos Conceptuales para la formación de docentes: Centro de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación y la Pedagogía (GIDEP)*. Editorial Universidad de Nariño.
- Gutiérrez Ortega, M., Jenaro Río, C., y Martín Cilleros, M. (2017). El Index para la inclusión: presencia, aprendizaje y participación. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(3), 186-201.
<http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/139/133>
- Guzmán Calderón, C., Hernández Mosqueda, J., Juárez Hernández, L., Vásquez-Antonio, J., y Vásquez, J. (2017). El trabajo colaborativo y la socioformación: un camino hacia el conocimiento complejo. *Educación y Humanismo*, 19(33), 334-356.
<https://doi.org/10.17081/eduhum.19.33.2648>
- Halinen, I., y Jarvinen, R. (2008). En pos de la educación inclusiva: el caso de Finlandia. *Revista Perspectivas*, 38(1), 97-128.
https://sid.usal.es/idocs/F8/ART14017/en_pos_educacion_inclusiva_finalandia.pdf
- Heward, W. (1997). *Niños excepcionales. Una introducción a la educación especial*. Editorial Prentice Hall.

Hinkelammert, F., y Mora, H. (2009). *Hacia una economía para la vida*. Editorial Departamento Ecuménico de Investigaciones.

Hitchcock, C., y Stahl, S. (2003). Assistive Technology, Universal Design, Universal Design for Learning: Improved learning opportunities. *Journal of Special Educational Technology*, 19(4), 45-52.

Institución Educativa María Auxiliadora. (2014). *Proyecto Educativo Institucional*. 1-190.
<https://drive.google.com/file/d/0B9KpzcWRfnmgZkcxdms1SmxLekE/view>

Jangira, N. K. (1995). Rethinking teacher education. *Prospects*, 25(2), pp. 261-272.

Jenkins, J. R., Lawrence, A. R., Wayne, S. K. y Vadasy, P. F. (2003). How cooperative learning works for special education and remedial students. *Excepcional Children*, 69(3), 279-292.
<http://www.casenex.com/casenex/cecReadings/howCooperativeLearning.pdf>

Jiménez Hernández, A., y Leiva Olivencia, J. (2012). La educación inclusiva en la universidad del siglo XXI: un proceso permanente de cambio. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 8, 41-62.
<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1172/993>

- Jiménez, K. G. (2009). Propuesta estratégica y metodológica para la gestión en el trabajo colaborativo. *Revista Educación*, 33(2), 95-107.
<https://www.redalyc.org/pdf/440/44012058007.pdf>
- Jodelet, D. (1984). La Representación Social: Fenómenos, Conceptos y Teoría. En Jodelet, D. (1989). *Les Représentations Sociales*. PUF.
- Johnson, R. T., y Johnson, D. W. (1986). Action research: Cooperative learning in the science classroom. *Science and Children*, 24(2).
- Lago, J. R., Naranjo Llanos, M., y Pujolàs Maset, P. (2013). Aprendizaje cooperativo y apoyo a la mejora de las prácticas inclusivas. *Revista de Investigación en Educación*, 3(11), 207-218. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4736014>
- Latorre Navarro, M. (2004). Aportes para el análisis de las racionalidades presentes en las prácticas pedagógicas. *Estudios pedagógicos*, (30), 75-91.
<https://www.redalyc.org/pdf/1735/173514129005.pdf>
- Leiva, J. (2013). De la integración a la inclusión: evolución y cambio en la mentalidad del alumnado universitario de educación especial en un contexto universitario español. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1-27.
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/12027/18297>

Ley 1098 de 2006. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. 8 de noviembre de 2006. D.O. No. 46.446.

<http://www.politicacriminal.gov.co/Portals/0/Documentos%20SRPA/1098%20Ley%20de%20infancia.pdf?ver=2018-07-30-130050-513>

Ley 1145 de 2007. Por medio de la cual se organiza el sistema nacional de discapacidad y se dictan otras disposiciones. 10 de julio de 2007. D.O. No. 46.685.

https://oig.cepal.org/sites/default/files/2007_ley1145_col.pdf

Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero de 1994.

D.O. No. 41.214.

http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html

Ley 1346 de 2009. Por medio de la cual se aprueba la “Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad”, adoptada por la Asamblea General de la Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006. 31 de julio de 2009. D.O. No. 47.427.

<https://www.mincit.gov.co/ministerio/ministerio-en-breve/docs/ley-1346-de-2009.aspx>

Ley 1482 de 2011. Por la cual se dictan normas orientadas a fortalecer los mecanismos de prevención, investigación y sanción de actos de corrupción y la efectividad del control de la gestión pública. 12 de julio de 2011. D.O. No. 48128.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=44932>

Ley 30 de 1992. Por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. 28 de diciembre de 1992. D.O. No. 40.700.
http://www.legal.unal.edu.co/rlunal/home/doc.jsp?d_i=34632

Ley 361 de 1997. Por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones. 7 de febrero de 1997. D.O No. 42.978.
http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0361_1997.html

Ley 762 de 2002. Por medio de la cual se aprueba la “Convención Interamericana para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad”. 31 de julio de 2002. D.O. No. 44.889.
https://www.mintic.gov.co/portal/604/articles-3689_documento.pdf

Ley estatutaria 1618 de 2013. Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. 27 de febrero de 2013. D.O. No. 48.717.
<https://discapacidadcolombia.com/phocadownloadpap/LEGISLACION/LEY%20ESTATUTARIA%201618%20DE%202013.pdf>

Loaiza, Y., y Duque, P. (2017). Contexto de las prácticas pedagógicas de los maestros y los docentes. *Plumilla Educativa*, 19(1), 60-78.
<https://doi.org/10.30554/plumillaedu.19.2474.2017>

- López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, (21), 37-54.
https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/6223/pg_039-056_in21_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- López Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI, Revista de Educación*, 4, 167-169.
<http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1912/b15150434.pdf?sequence=1>
- López Vélez, A. L. (2008). Fomentando la reflexión sobre la atención a la diversidad. Estudios de caso en Chile. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 172-190.
<https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/26193/Art%C3%ADculo?sequence=1&isAllowed=y>
- Loreman, T., Forlin, Ch., y Sharma, U. (2007). An International Comparison of Pre-service Teacher's Attitudes towards Inclusive Education. *Disability Studies Quarterly Fall*, 27(4). <http://dx.doi.org/10.18061/dsq.v27i4.53>
- Low, C. (2007). A defense of moderate inclusion and the end of ideology. En R. Cigman (Ed.), *Included or Excluded?* (pp. 3-15). Routledge.

- Luque, M. y Luque, D. (2017). Dificultades de aprendizaje y altas capacidades intelectuales: Análisis de un caso. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 211-228. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/296>
- Luque-Parra, D. J., Hernández-Díaz, R., y Luque-Rojas, M. J. (2016). Aspectos psicoeducativos en la evaluación del alumnado con altas capacidades intelectuales: Análisis de un caso. *Summa Psicológica UST*, 13(1), pp. 77-88. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5585095>
- Maiorana, S. (2010). La importancia de la afectividad en la formación docente universitaria [Ponencia en Congreso Iberoamericano de Educación en Argentina] Gobierno Chubut, Ministerio de educación. https://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/DOCENTES/RLE2571_Maiorana.pdf
- Martinic, S. (1995). Principios culturales de la demanda social por educación. Un análisis estructural. *Pensamiento educativo*, 16(1), 313-39. <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/37/52>
- Ministerio de Educación de Perú. (2007). *La inclusión en la educación. Cómo hacerla realidad*. 1-60. <https://docplayer.es/13033661-La-inclusion-en-la-educacion-como-hacerla-realidad.html>

Ministerio de Educación Nacional (s.f.). *Portafolio de Modelos Educativos. Dirección de Poblaciones y Proyectos Intersectoriales.*
http://www.oei.es/quipu/colombia/portafolio_modelos_educ.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2005). *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables.* Lagos y Lagos Impresores.

Ministerio de Educación Nacional. (2007). *Investigación de los saberes pedagógicos: Revolución educativa Colombia aprende* (1a. ed.).
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-345504_anexo_13.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Guía para el mejoramiento institucional de la autoevaluación al plan de mejoramiento.* No. 34, 8-147.
http://www.juntosconstruyendofuturo.org/uploads/2/6/5/9/26595550/guia_34_para_el_mejoramiento_institucional_-_men.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Guía 11. Educación Inclusiva con calidad. “Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad”.*
https://www.researchgate.net/publication/316701329_Educacion_inclusiva_con_calidad_Construyendo_capacidad_institucional_para_la_atencion_a_la_diversidad_Guia

Ministerio de Educación Nacional. (2012). *Orientaciones generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad -PcD-, en el marco del derecho a la educación.* http://www.insor.gov.co/home/wp-content/uploads/filebase/orientaciones_poblacion_discapacidad_2012.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Índice de inclusión. Programa de educación inclusiva con calidad “construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad”.* http://www.flacsi.net/wp-content/uploads/2016/06/INCLUSI%C3%93N-COLOMBIA-APRENDE-articles-320693_Pdf_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2017, agosto 30). *Comunicado: Colombia cierra brechas de desigualdad y garantiza que personas con discapacidad accedan a educación de calidad: ministra Giha.* <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-362988.html>

Ministerio de Educación Nacional. (s. f.). *Diseño Universal para el Aprendizaje DUA. Grupo de investigación Discapacidad, políticas y justicia social.* <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/cerrandobrechas/Men%C3%BA%20horizontal%20inferior/DUA.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (s. f.). *Guía para la implementación del decreto 1421 de 2017 para la atención educativa a personas con discapacidad en el marco de la*

educación inclusiva. <http://sedboyaca.gov.co/wp-content/uploads/2018/02/Guia-de-apoyo-Decreto-1421-de-2017.pdf>

Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista iberoamericana de educación*, 52, 149-178. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie52a08.pdf>

Monje Álvarez, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>

Morales Bonilla, R. (2007). Nuevas miradas y aprendizajes virtuales en la docencia universitaria. *Actualidades investigativas en educación*, 7(3), 43-65. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9287>

Morillo, O. (2014). *Concepciones y prácticas docentes sobre la diversidad como base para la innovación pedagógica. Un estudio de caso en el colegio Vasco Núñez de Balboa* [Trabajo de grado inédito, Universidad de Manizales]. <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/1878/Articulo%20Principal.pdf?sequence=1>

Moscovici, S. (1975). *Introducción a la psicología social*. Editorial Planeta.

Moscovici, S. (1976). *La Psychanalyse, son image et son public*. PUF.

Moscovici, S. (Comp.). *Psicología Social II*. Paidós.

Mosia, A. (2014). Threats to inclusive education in Lesotho: An overview of policy and implementation challenges. *Africa Education Review*, 11(3), 292-310.
<https://doi.org/10.1080/18146627.2014.934989>

Motta, E. (2014). Representaciones sociales. *RedPensar*, 3(2), 1-20.
<https://ojs.redpensar.ulasalle.ac.cr/index.php/redpensar/article/view/68>

Mula Franco, A., Alaminos, A., Navas, L., Torregrosa-Gironés, G., Sabroso Cetina, A., López-Cano, D., Mora Cañada, C., Sánchez Ezcurra, J. L., Panera García, I., y Santacreu, O. (2002). *Incidencias de las actitudes y expectativas de alumnos y profesores sobre el desarrollo del programa de integración*. Universidad de Alicante.

Muñoz Morán, C. (2018). Prácticas pedagógicas en el proceso de transición hacia la escuela inclusiva. Seis experiencias en El Salvador. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(1), 95-110.
https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782018000100095

- Muñoz, C., Sanmartín, C., Villalobos, C., y Wyman, I. (2017). Formación inicial docente para la educación inclusiva. Análisis de tres programas chilenos de pedagogía en educación básica que incorporan la perspectiva de la educación inclusiva. *Calidad en la Educación* (46), 20-52. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/caledu/n46/0718-4565-caledu-46-00020.pdf>
- Naciones Unidas. (1993). *Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*. Derechos Humanos. Oficina del Alto Comisionado. <https://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/PersonsWithDisabilities.aspx>
- Naciones Unidas. (2008). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. https://www.ohchr.org/Documents/Publications/AdvocacyTool_sp.pdf
- Nieto Pérez, J. L. (2017). Actitud de los Docentes de Básica Primaria hacia a la Inclusión Educativa de Estudiantes con Discapacidad Cognitiva [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Bolívar]. <https://biblioteca.utb.edu.co/notas/tesis/0072927.pdf>
- Noaks, L., y Wincup, E. (2004). *Criminological research. Understanding Qualitative Methods*. Cloth.
- Orellano, V. (2016, mayo 8). *De qué hablamos cuando hablamos de inclusión*. Mel Ainscow [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=HMMfMhtkBZA>

- Owens, L. (1987). Cooperation. En M. J. Dunkin (Ed.), *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (pp. 345-349). Pergamon Press.
- Panitz, T. (1998). *Sí, hay una gran diferencia entre el Paradigma del Aprendizaje Cooperativo y el del Aprendizaje Colaborativo*. ITESM.
<http://www.lag.itesm.mx/profesores/servicio/congreso/documentos/CoopVsColabPanitz.doc>
- Paredes, S., y Ruíz, D. (2016). Prácticas inclusivas e inteligencia emocional en estudiantes del 9º grado de instituciones educativas de gestión oficial, en la zona Capital y Central. *ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(2). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5757750>
- Parrilla, Á. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, (327), 11-29.
<http://webdocente.altacapacidades.es/Educacion%20inclusiva/lectura-15-Parrilla-Latas%282002%29.pdf>
- Parrilla, Á. (2005). ¿Compañeros de pupitre? Claves para el trabajo inclusivo en el aula. La Respuesta a las Necesidades Educativas Especiales en una Escuela Vasca Inclusiva, 115-145. http://www.izenpe.eus/s15-4812/es/contenidos/informacion/dia6/es_2027/adjuntos/escuela_inclusiva/Respuesta_necesidades_c.pdf#page=113

- Pastor, C., Sánchez, J., y Zubillaga, A. (2014). *Diseño Universal para el aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo*.
http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf.
- Pegalajar, M del C. y Colmenero, M de J. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(1), 84-97. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.765>
- Peña, K., Pérez, M., y Rondón, E. (2010). Redes sociales en Internet: reflexiones sobre sus posibilidades para el aprendizaje cooperativo y colaborativo. *Revista de teoría y didáctica de las ciencias sociales*, (16).
<http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/33627/articulo9.pdf;jsessionid=42E3ED00D48BF1159D391C32397861EF?sequence=1>
- Peñaherrera, M. y Cobos, F. (2011). La inclusión y la atención escolar a la diversidad estudiantil en centros educativos primarios: un programa de Investigación - acción. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 5(2), pp. 121-132.
<http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art6.pdf>.
- Pérez, Á. I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata.
- Pernas, C. (2009). La atención a la diversidad en los centros escolares. Normalización e inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ANEAE).

Zona Próxima, (11), 160-169.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3220067>

Petit, E., Rada, A., Royo, H., y Salazar, Y. (2019). Innovación teórica para analizar el proceso de inclusión estudiantil desde la práctica pedagógica. *Zona Próxima. Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, (31), 56-86.
<http://www.scielo.org.co/pdf/zop/n31/2145-9444-zop-31-56.pdf>

Piaget, J. (1978). *Problemas de la Psicología genética*. Editorial Ariel.

Porta, L., y Silva, M. (2003). La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, (14).
<http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adv/article/view/3211>

Pujolàs Maset, P. (2009). La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo. Algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad. *Revista de Educación*, 349, 225-239.
https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=199

63

Pujolàs Maset, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 89-112. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149151>

- Quijano Chacón, G. (2008). La inclusión: un reto para el sistema educativo costarricense. *Revista Educación*, 32(1), 139-155.
<https://www.derechoaladesventaja.org/documentos/inclusi%20en%20costarica.pdf>
- Quintero, D. (2018, octubre 26). Cuatro instituciones educan con inclusión. *El Colombiano*.
<https://www.elcolombiano.com/antioquia/educacion-inclusiva-HH9559292>
- Ramírez, E. (2016). *Las prácticas pedagógicas de los maestros y maestras de educación básica primaria que apuntan a la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en el municipio de Arboletes* [Trabajo final de máster en Educación]. Universidad Pontificia Bolivariana.
<https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/2865/TESIS%20FINAL%20EULISES%20RAM%20C3%20DREZ.pdf?sequence=1>
- Ramírez, W. (2017). La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (30), 211-230.
<https://doi.org/10.19053/0121053X.n30.0.6195>
- Resolución 2565 de 2003 [Ministerio de Educación Nacional]. Por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-85960_archivo_pdf.pdf

- Restrepo, V. (6, septiembre, 2018). Inclusión: la lucha de las personas con discapacidad en Antioquia. *El Colombiano*. <https://www.elcolombiano.com/antioquia/inclusion-la-lucha-de-las-personas-con-discapacidad-en-antioquia-MG9282394>
- Ricoy Lorenzo, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação*, 31(1), 11-22. <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117257002.pdf>
- Richmond, V. (2009). El camino de la inclusión de personas con necesidades educativas especiales en Costa Rica: aportes para la discusión. *Revista Educación*, 33(2), 81-93. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44012058006.pdf>
- Ríos, R. (2018). La práctica pedagógica como herramienta para historiar la pedagogía en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, (49), 27-40. <https://doi.org/10.17227/pys.num49-8168>
- Rodríguez, J. (2012). *Representaciones sociales de padres y maestros en relación con la inclusión educativa de preescolares con discapacidad visual* [Tesis de grado, Universidad de la Sabana]. Intellectum, Repositorio de la Universidad de la Sabana. https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/3458/JENNIFER%20RODRIGUEZ%20CASTRO_152694.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sadioglu, Ö., Bilgin, A., Batu S., y Oksal, A. (2013). Problems, Expectations and Suggestions of Elementary Teachers Regarding Inclusion. *EducationSciences*:

Theory and Practice, 13(3), 1760- 1765.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1017690.pdf>

Salend, S. J., y Duhaney, L. M. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special Education*, 20(2), 114-126.

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.831.7604yrep=rep1ytype=pdf>

Sales, A., Moliner, O., y Sanchiz, M. L. (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 4(2). Recuperado de

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1031317>

Sánchez Fuentes, S., y Díez Villoria, E. (2013). La educación inclusiva desde el currículum: el diseño universal para el aprendizaje. En H. Rodríguez Navarro, y Torrego Egido L. (coords.), *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia: transformando la escuela* (pp. 107-119). Wolters Kluwer.

https://www.researchgate.net/profile/Sergio_Sanchez6/publication/261833343_LA_EDUCACION_INCLUSIVA_DESDE_EL_CURRICULUM_el_Disenio_Universal_para_el_Aprendizaje/links/0deec535945bb8ae3e000000.pdf?origin=publication_list

Sánchez Malo de Molina, I. (2016). El Diseño Universal de Aprendizaje para favorecer la inclusión: Rediseñando un proyecto [Tesis de grado inédito en Educación Infantil].
<https://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/18840/El+Dise%C3%B1o+Unive+rsal+de+Aprendizaje+para+favorecer+la+inclusi%C3%B3n,+Resie%C3%B1ando+un+proyecto.pdf?sequence=1>

Sánchez, A., Díaz, C., Sanhuesa, S., y Friz, M. (2008). Percepciones y actitudes de los estudiantes de Pedagogía hacia la inclusión educativa. *Estudios pedagógicos*, 34(2), 169-178. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000200010>

Santos, D. (s.f.). Ensayo: Aproximaciones a las Concepciones y Representaciones Sociales de los profesores de Educación Superior. Instituto de Estudios Superiores de Chiapas. Universidad Salazar, Dirección de Posgrado. Recuperado de http://sibiesch.dns2go.com/dig/pu/20_08/1/10.pdf

Sapon-Shevin, M. (1999). Celebrar la diversidad, crear comunidad. En S. Stainback y W. Stainback, (Eds.). *Aulas inclusivas*, (pp. 37-54). Narcea.

Saura, V. (2017, noviembre 24). En una escuela con valores inclusivos la colaboración se da a todas horas y entre todos, no solo cuando el maestro decide hacer trabajo cooperativo. *El diario de la educación*.
<https://eldiariodelaeducacion.com/blog/2017/11/24/en-una-escuela-con-valores->

inclusivos-la-colaboracion-se-da-todas-horas-y-entre-todos-no-solo-cuando-el-
maestro-decide-hacer-trabajo-cooperativo/

Secretaría de Educación. (2019, marzo 13). *La Secretaría de Educación inicia la operación del proyecto de Inclusión Educativa que se ejecutará durante el presente año.* .
Gobernación de Antioquia. <http://www.seeduca.gov.co/sala-de-prensa/archivo-de-prensa/item/4284-la-secretaria-de-educacion-inicia-la-operacion-del-proyecto-de-inclusion-educativa-que-se-ejecutara-durante-el-presente-ano>

Secretaría de Educación. (2019, marzo 22). *Antioquia ejemplo con política pública de participación e inclusión de personas con discapacidad.* Gobernación de Antioquia.
<https://www.dssa.gov.co/index.php/historico-noticias/item/1067-antioquia-ejemplo-con-politica-publica-de-participacion-e-inclusion-de-personas-con-discapacidad>

Shank, M. J. (2006). Teacher storytelling: A means for creating and learning within a collaborative space. *Teaching and Teacher Education*, 22, 711-721.
http://www.unizar.es/cce/atencion_diversidad/articulo_colaboracion.pdf

Soto Builes, N. y Vasco, C. (2008). Representaciones sociales y discapacidad. *Hologramática*, 1(8), 3-22.
http://www.cienciared.com.ar/ra/usr/3/568/hologramatica08_v1pp3_23.pdf

- Soto, R. (2003). La inclusión educativa: una tarea que le compete a toda una sociedad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 3(1).
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9007>
- Sotomayor, C., Parodi, G., Coloma, C., Ibáñez, R., y Cavada, P. (2011). La formación inicial de docentes de Educación General Básica en Chile. ¿Qué se espera que aprendan los futuros profesores en el área de Lenguaje y Comunicación? *Pensamiento Educativo*, 48(1), 28-41. [dx.doi.org/10.7764/pel.48.1.2011.3](https://doi.org/10.7764/pel.48.1.2011.3)
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos* (2a. ed.). Ediciones Morata.
- Sternberg, P., y Garcia, A. (2000). *Sociodrama: Who's in your shoes?* Greenwood Publishing Group.
- Talou, C. L., Borzi, Sonia L., Sánchez Vázquez, M. J., Gómez, M. F., Escobar, S., Hernández Salazar, V. (2010) Inclusión escolar: Reflexiones desde las concepciones y opiniones de los docentes. *Revista de Psicología* (11), 125-145.
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4842/pr.4842.pdf
- Tobón, S., González, L., Nambo, J. S., & Vázquez, J. M. (2015). La Socioformación: Un Estudio Conceptual. *Paradigma*, 36(1), 7-29.
<http://ve.scielo.org/pdf/pdg/v36n1/art02.pdf>

Tony Booth: una mirada hacia la educación inclusiva. *Uah.esnoticia*.

<http://portalcomunicacion.uah.es/diario-digital/archivo/24-archivo-entrevistas-reportajes/7078-tony-booth-una-mirada-hacia-la-educacion-inclusiva.html>

UNESCO. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos*. (1-42, ed.).

https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196yid=p::usmarcdef_0000127583_spayfile=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_2cfbfc2a-f93c-4f58-906b-9560cd7b7074%3F_%3D127583spa.pdfylocale=esymulti=trueyark=/ark:/48223/pf0000127583_spa/PDF/127583spa.pdf#%5B%7B%22num%22%3A7%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2C0%2C615%2C0%5D

UNESCO. (1994). *Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*.

http://www.insor.gov.co/home/wp-content/uploads/filebase/declaracion_salamanca_unesco.pdf

UNESCO. (2000a). *Foro Mundial sobre la Educación - Informe final*. Graphoprint.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121117_spa

UNESCO. (2000b). *Marco de Acción de Dakar*. 1-79. Graphoprinter.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa

UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all* [Pautas para la inclusión: garantizar el acceso a la educación para todos]. United Nations Educational.

http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines_for_Inclusion_UNESCO_2006.pdf

UNESCO. (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro, documento de referencia*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa

UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa

UNESCO. (2011). *VIII Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa. Accesibilidad e Inclusión Educativa*. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/viii-jornadas-educacion-especial-montevideo.pdf>

UNESCO. (2015). *Declaración de Incheon. Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

- Valencia, A. (2012, octubre 14). Historia de la Inclusión Educativa. *Eduincluye*.
http://eduincluye.blogspot.com.co/2012/10/historia-de-la-inclusion-educativa_6152.html
- Vásquez Bardales, L. (2010). *Actitudes de los profesores hacia la inclusión de escolares en un centro educativo de básica especial de Bellavista*, [Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio Universidad San Ignacio de Loyola.
http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1315/1/2010_Vasquez_Actitudes-de-los-profesores-hacia-la-inclusion-de-escolares-en-un-centro-educativo.pdf
- Vaughan, M. (2002). An Index for Inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 197-201.
- Walberg, H. y Paik, S (2007). Prácticas educativas eficaces. En A. Bolívar y J. Domingo (Eds), *Prácticas eficaces de enseñanza* (pp. 81-103). PPC.
- Yin, R. K. (2002). *Investigación sobre Estudio de Casos: Diseño y Métodos* (2a. ed.). SAGE Publications.
- Zaccagnini, M. C. (2003). Impacto de los paradigmas pedagógicos históricos en las prácticas educativas contemporáneas. *Revista Iberoamericana De Educación*, 33(2), 1-29.
<https://doi.org/10.35362/rie3322982>

Zuluaga, O. L. (1984). *Hacia una historia de la práctica pedagógica colombiana*. Colombia:

Ciencia y Tecnología, 2(4), 10-29.

<http://repositorio.colciencias.gov.co/bitstream/handle/11146/1466/1984-V2-N4-Articulos-Art%204.4.pdf?sequence=1>

Zuluaga, O. L. (1987). *Pedagogía e historia*. Ediciones Foro Nacional por Colombia.

<http://files.practicapedagogica.webnode.es/200000036-e3befe4b91/Pedagogia%20e%20historia%20Zuluaga.pdf>

Zuluga, Olga. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia.

ANEXO 1

PREGUNTAS PARA EL GRUPO FOCAL

1. Cuando mencionamos la palabra inclusión, ¿qué es lo primero que llega a sus mentes?
2. ¿Qué significa para ustedes el trabajo con la diversidad en el aula?
3. Si ustedes tuvieran un hijo, una hija o persona afectivamente ligada a su existencia, con dificultades cognitivas, ¿qué propondrían y qué harían?
4. ¿Qué piensan ustedes con relación a los procesos de inclusión y su contribución en la solución de problemas sociales?
5. ¿Cómo relacionan ustedes las dificultades de aprendizaje con el tema de la inclusión?
6. ¿Con qué tipo de dificultades se han tenido que enfrentar ustedes en el aula?
7. ¿Cómo ha sido su respuesta ante esas dificultades? Es decir, ¿cómo se han sentido cuando se encuentran con un estudiante que presenta dificultades de aprendizaje o un diagnóstico que se sale de su saber pedagógico?

8. ¿Qué herramientas pedagógicas utilizan ustedes en sus prácticas para promover la inclusión en el aula?

9. ¿Cómo ha sido la intervención de la institución donde ustedes laboran cuando se ha presentado un caso de dificultades de aprendizaje o de diversidad?

10. ¿Qué es lo realmente importante evaluar en los alumnos con dificultades de aprendizaje?

ANEXO 2

ENCUESTA PARA DETERMINAR A LOS DOCENTES PARTICIPANTES EN EL TRABAJO DE CAMPO

ENCUESTA A DOCENTES

La siguiente encuesta tiene como finalidad solicitar su valioso apoyo para resolver un cuestionario que forma parte de la investigación que realizo como estudiante de la Maestría en Educación en el Énfasis Maestro, pensamiento y formación de la Universidad Pontificia Bolivariana, en la ciudad de Medellín. El propósito de la investigación es comprender las **prácticas pedagógicas de los maestros con estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje**. Cabe anotar que la aplicación de esta entrevista cuenta con la aprobación del señor rector.

Agradezco de antemano su tiempo y disponibilidad para proporcionarme la información requerida, que será utilizada para la recolección y el análisis de datos.

Nombre del entrevistado: _____

Cargo: _____

1. Indique cuál es su formación profesional:

Licenciado () Profesional no licenciado () Otro () ¿Cuál?: _____

2. ¿Cuál es la antigüedad que tiene como docente en la I.E?

De 1 a 5 años () De 6 a 10 años () De 16 a 20 años () Más de 20 años ()

3. ¿Cuáles son las asignaturas que usted enseña?

4. ¿Cuáles son los cursos en los cuales enseña?

5. ¿Ha tenido alguna experiencia significativa (con o sin éxito) dentro de sus prácticas pedagógicas con estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje?

Si () No ()

6. ¿Le gustaría participar voluntariamente en el desarrollo de esta investigación?

Si () No ()

ANEXO 3

DISEÑO DEL TALLER A REALIZAR EN TRABAJO DE CAMPO

TALLER

1. Como punto de partida, se conformarán dos grupos y a cada uno de ellos se le propondrá una de las siguientes situaciones:
 - 1.1. Juan Camilo es un estudiante de grado noveno, y en las clases de matemáticas la profesora lo nota distraído y poco interesado, además, afirma no entender la explicación de la profesora cuando la atiende. Sin embargo, presenta altos desempeños en el área de lenguaje y demás afines.
 - 1.2. Mariana es una estudiante del grado octavo con un desempeño bajo en el área de lenguaje, pues escasamente escribe, no comprende lo que lee y no le gusta leer frente a sus compañeros por temor de que se burlen de ella. Además se le ha notado con dificultades para expresarse correctamente, pero es muy buena para el dibujo y el deporte. Varios docentes dicen que es muy creativa.

A partir de estas situaciones, los docentes deberán hacer un socio-drama por medio del cual mostrarán la vivencia de las mismas en el aula y las prácticas pedagógicas que ellos realizan al respecto.

2. Se realizará la actividad del grupo focal.

3. Se conformarán grupos de tres o cuatro integrantes. Se les entregará un pliego de papel periódico con la estructura de la tabla que muestra a continuación para que identifiquen cuáles son las dificultades de aprendizaje que han observado o descubierto en los estudiantes de la institución, y cómo ha sido su participación e intervención en el aula.

Prácticas inclusivas	
¿Qué se hace?	¿Qué podría hacerse?

Tabla adaptada de “*taller diversidad en el aula: inclusión de alumnas y alumnos*” por H. Medina Cruz. Recuperado de: <https://es.slideshare.net/hugomedina36/taller-diversidad-en-el-aula-inclusin-de-alumnas-y-alumnos>

ANEXO 4**TRANSCRIPCIÓN DE LOS SOCIO-DRAMAS****ANEXO 4.1. SOCIO-DRAMA JUAN CAMILO**

D5 (profesora): Buenos días compañeros.

Todos: Buenos días profesora.

Un segundo después,

Juan Camilo: Buenos días profesora.

D5: ¿cómo están?

Estudiantes: Bien...

Juan Camilo: ¿Qué tienen de buenos profe?

D5: Vea Juan Camilo, por favor me colabora con la clase.

Juan Camilo: ¿Colabora...?

Hoy vamos a ver división.

Juan Camilo: Oiga...

D10: ¿Otra vez profe?

D5: Sí, vamos a repasar división porque Juan Camilo no ha podido aprender eso.

Juan Camilo: Eso no lo entiende sino **D2**... **D10** y **D12**

D2: Profe, este muchacho no me deja concentrar.

D5: Juan Camilo, necesito que deje concentrar a **D2**.

(Juan Camilo sigue hablando)

D10: ¿cuánto tiempo nos vamos a quedar en división pues?

D12: Profe ¿me puedo correr de aquí?

D5: Sí, sí, sepárense de él.

(Juan Camilo insiste en que **D2** es la que más entiende)

D12: Juan Camilo no deja.

D10: Ayer me tiró papeles y le jaló el pelo a la compañera.

D5: Lo que pasa compañero es que él no quiere obedecer.

D10: Póngalo adelante.

D5: No debería estar aquí.

D2: Listo, empecemos que estamos perdiendo tiempo.

(Juan Camilo sigue alegando porque van a ver la división)

D10: ¿Profe ya le quitaron la Ranitidina?

Juan Camilo: Profe, ¿no puede enseñar sumas, restas? Es que ya se me olvidó.

D5: No, es que yo tengo que avanzar en el proceso Juan Camilo. Ya deben de saber eso.

Juan Camilo: Noo... Sabe usted profe

D10: Llevamos tres días con esto profe.

D5: Pero no he podido avanzar, **D10**, por eso.

Juan Camilo: No... usted tiene que explicar lo que (...)

D5: Juan Camilo, ¡pida la palabra!

Juan Camilo: ¿pídala?

D5: No puede hablar a destiempo

Juan Camilo: ¿Y yo por qué tengo que pedir la palabra?

D5: No puede hablar a destiempo

D10: Llámeme el acudiente, llámeme el acudiente...

Juan Camilo: No ve que mi mamá dice, también, que qué pereza esa clase de matemáticas, que qué jartera eso...

D5: Juan Camilo, mañana debe venir con el acudiente.

Juan Camilo: ¿y a qué? Mi mamá mantiene muy ocupada para venir por acá, oigan, mi mamá... Mi mamá se mantiene más ocupada que un berraco. No.

D5: Bueno compañeros, entonces no le prestemos atención a él y seguimos.

Juan Camilo: Oiga pues, ¿no le prestemos atención? ¿Entonces yo qué? ¿Aparte pues, relegado pues...?

D12: Juan Camilo, pero deje pues escuchar hermano, deje escuchar.

D10: (...) si n no estuviera él, esta clase sería espectacular...

Juan Camilo: Ah, pero si no estuviera yo

D5: Bueno, voy a ir por el coordinador, hasta luego

D10: Hasta luego profe

Juan Camilo: Traiga al rector si quiere

D2: Ay sí, gracias a Dios

D10: Camilo, se acabó la clase y no hicimos nada... ¿Qué clase sigue hombre?

D2: Español

Juan Camilo: ¡Eso, hijuemadre! ¡Esto se puso bueno profe!

D8: Buenos días

D10: Hola profe, ¿cómo está?

Juan Camilo: ¿Cómo está profe? ¿Bien o no?

D8: Bien, bien, bien... ¿Cómo amaneciste **D2**? ¿Qué hubo Juan, cómo estás? ¿Qué más **D12**, cómo estás? ¿Qué hubo **D10**? ¿Bien?

Bueno muchachos...

Juan Camilo: Borremos eso de división ahí profe, que es que eso me tiene estresado profe... ¡Uy!

D8: Vamos a borrar aquí...

D10: Profe, llevamos tres meses en ese temita profe. Es que Camilo no ha aprendido y no quiere aprender división.

D8: Bueno. Bueno muchachos, hoy les tengo, para la clase de Lenguaje, de Español, vamos a hacer una salida pedagógica, y la salida tiene que ver porque vamos a ir a visitar el estadio, vamos para Medellín. Nos vamos para Medellín, porque, como venimos trabajando en la escritura de desarrollo de párrafos, vamos a hacer ese trabajo de salida de campo, salida pedagógica, porque vamos a ir a estar observando los equipos, y entre ellos vamos a tener el conocimiento del equipo Nacional y que nos vamos a estar viendo, también, con el equipo de Millonarios.

D10: ¿No podemos ir a Cali a ver al América profe?

D8: Por el momento vamos a estar viendo Nacional y el equipo de Millonarios.

D8: Y obviamente este trabajo...

Juan Camilo: ¿Vio? Qué diferencia. En cambio la profe de matemáticas... No, no profe... Qué bueno, que bueno profe

D8: A ver Juan Camilo... Y de este trabajo vamos a hacerlo conjuntamente en una observación para que luego podamos estar dentro de esa clase de Lenguaje haciendo una escritura de todo lo observado por parte de ustedes. Entonces, vamos a estar todos muy bien

coordinados, la participación de ustedes, y dentro de este proceso también vamos a estar observando algo de las matemáticas, Juan Camilo. Usted va a estar observando esa parte de las matemáticas: la cantidad de jugadores...

Juan Camilo: Excelente profe, ya con usted es distinto profe

D8: La cantidad de deportistas que van a estar planteándose dentro de esta clase.

¿Les parece?

D2: ¡Maravilloso!

D8: Bueno, entonces, nos vemos la próxima clase. Que tengan muy buenos días.

Estudiantes: Gracias...

ANEXO 4.2. SOCIO-DRAMA MARIANA

D3: Niños muy buenos días.

Niños: Buenos días profesor.

D3: Atendiendo a las pruebas censales, sabemos que estamos en octavo, para el año entrante vamos a hacer una buena representación de estas pruebas, entonces vamos a iniciar con el lenguaje y es como reforzando la parte de lectura, escritura y comprensión, entonces hoy vamos a realizar una actividad en la cual ustedes van a tener la oportunidad de hacer una lectura y posteriormente pues vamos a hacer actividades de comprensión de lectura; listo, entonces vamos a iniciar con la señorita paula que si bien recuerda(ella, se asusta, y mira al profesor, él la señala y le dice: si, con usted, se ríen, se defiende, e inicia).

Paula: Inicia leyendo: Estas señoritas se sostenían en el arte mágico y luego de que desapareciera dicha experiencia mágica, regresaría a Medellín chasqueando la (duda, y pregunta: ¿qué dice aquí profe?, él, le indica y ella continúa):

Acabará el fracaso y desprestigio; (pregunta: ¿sigo leyendo profe? o le paso a mi compañero?

D3: he... démosle la oportunidad a Mariana.

Mariana: (coge el libro, se para, se demora).

D3: Mariana. Por favor. Mariana.

Mariana: si lo estoy escuchando.

D3: Bien pueda Mariana.

Mariana: Dos palabritas, (gaguea), por cierto.(lee muy despacio): Cómo arreglaban a las....

D3: Mariana, estás en octavo, no estás en capacidad de leer por el momento, siéntate.

Mariana: (se va a la silla)

D3: Por lo menos les voy a explicar o recordar que es una competencia, Paula, ¿no recuerdan? Entonces se sienta por favor también.

Muchachos después de la clase de hoy vemos que algunos tienen más o menos unas competencias y están bien en lectura, pero otros no debiesen estar por el momento en el grado octavo, no tienen como las competencias, espero que para la siguiente clase pues que refuercen un poco más de lectura y mejoren, nos vemos si Dios quiere mañana, hasta luego, muchas gracias.

D3: Profes, ¿cómo están?

D9 y D11: Bien **D3**.

D3: Estoy un poquito preocupado porque, en grado octavo, la señorita Mariana presenta grandes dificultades en lectura y en comprensión, inclusive, tiene como cierta....

Presenta como temor, inclusive, pues como ante el grupo en el momento de realizar, pues, como las actividades. No sé, yo creo pues que la niña, pues conmigo, pues como va, conmigo no pasa el año.

D11: Pero Mariana, yo no sé **D3**, pero Mariana en mí... En lo que he visto y lo que he notado, sí me ha parecido que es demasiado creativa. Yo creo que la idea sería como mirar otra, otra, otra manera de llegarle a ella en la clase. Yo estoy hablando del área de Educación física, ella es la que más propone cómo lograr algunos objetivos en la clase; lo que no hacen muchas otras. A mí me parece que es bueno revisar hasta qué punto ese grado de creatividad de ella lo podemos canalizar para que nos dé resultados óptimos.

D9: Sí **D3**. Estaba un poquito preocupado por tí porque te ví algo pensativo, pero ese problema, digamos, hay que saberlo abordar porque la niña presenta unas grandes habilidades, especialmente en arte. En el área mía, de artística, ha hecho un excelente mural y ha, digamos, servido como de monitora para los ejercicios artísticos y estéticos, y digamos, hay que saber como plantear ese asunto.

D3: Creo que, entonces de pronto, lo podríamos hacer desde el aprendizaje cooperativo ¿cierto? Asignando pues como roles y que ella tenga un rol dentro del grupo y pueda pues, como [...] ciertas actividades, y que ella potencie sus habilidades ahí [...] ¿Qué tal les parece?

(**D9** y **D11** aprueban asentando con la cabeza)

D9: Excelente

D11: Sí, claro. Hay que revisar eso.

D3: Buenos días niños.

Niños: Buenos días, profesor.

D3: Bueno, atendiendo a ciertas..., a digamos..., a las capacidades de ustedes, vamos a empezar el trabajo en equipo, vamos a asignarnos ciertos roles, con el fin de potenciar las habilidades de algunos estudiantes.

Entonces, por ejemplo: ustedes tres, vamos a iniciar con ustedes tres y nos vamos a asignar los diferentes roles; quién creen ustedes, puede ser el líder entre ustedes y nos vamos a asignar los roles, vamos a asignárselo a la señorita Paula..., a Rosa María.

María, a usted le vamos a dejar la parte donde usted, nos va a expresar la parte de Google, para hacer como la cartelera y aparte de ello, podría también..., qué otras cositas podría usted participarle a la..., desde lo que usted cree que puede desde sus capacidades para realizar este trabajo.

María: yo podría graficar, organizar la información que ellas me van a ayudar a plasmar allí.

D3: Bueno y ella (señala a otra compañera) va a ser la generadora de ideas, aquí les entrego el material y pueden iniciar el trabajo.

D6 Profe, ¿y cuál es el tema?

D3: Bien, hoy vamos a trabajar...

Muy buena pregunta....pues, porque cómo..., vamos a trabajar sobre los géneros literarios que son...

Bien puedan trabajar...

(Se organiza el equipo).

D3: Si es que eso a capela.

D6: Profe, nos presta el material. Por favor.

(**D4** se para, recoge el documento y vuelve a sentarse)

D3: Ahí está el en su punto.

(Las alumnas tratan de abrir el papel donde van a hacer la cartelera, pero la organizadora, líder les dice:

Líder: No,... es leer porque...

D6: Empieza a leer: Era de estatura regular, tes morena clara, ojos negros, profundos y mansos.

(Aquí si abren la cartulina).

D4: Ahí está la mirada

María: Sigam leyendo y yo les voy organizando aquí...

D6: su mirada era irresistible, bien trazadas las cejas, la nariz delicada y perfilada y habían finos de , y bien enmarcadas,

El aspecto era atrayente y todo revelaba un espíritu superior.

(Organizan la cartelera)

(Regresa el profesor).

D3: Bueno, los invito a que veamos la exposición..., Mariana, se fajó pues...Se escucha otra voz: ahí está pintada Mariana.

D4: Bueno, nosotras hicimos la lectura, Mariana quiso expresar las características físicas del personaje, pero entonces lo hizo de una forma caricaturesca y entonces aquí está nuestro trabajo.

Voces: Excelente, muy expresivo. Aplausos.

Grupo: (aplausos), muy bien.

ANEXO 4.3. REFLEXIÓN SOBRE LOS SOCIO-DRAMAS

Moderadora: ¿Cómo se sintieron ustedes haciendo esto que acaban de hacer?
¿Cómo se sintieron en la postura de Juan Camilo, del docente, los compañeros de Mariana y de Camilo?

D8: Miren compañeros: yo creo que eso es, dentro de lo que es lo jocoso, es ese diario día de uno en que encuentra el estudiante, y sí: “profesor, ¿con qué tema vamos a realizar lo que nos está pidiendo? Con las actitudes de un Juan Camilo que en momento determinado uno cuenta hasta 10, lo vuelves a contar y recontar, por actitudes dentro de su comportamiento que, hacen que un proceso de clase, uno de pronto, a veces, digámoslo así, o sea, pierda como el norte de ... por las actitudes... Una problemática de una niña Mariana que uno, en las instancias de tantos desarrollos de la clase, cómo las puedes descubrir, pasan desapercibidas.

... Yo creo que lo vivimos diariamente, y dentro del proceso que vamos a trabajar, casos que uno puede identificar de niños dentro del proceso, digámoslo con falencias a nivel de aprendizaje, que muchas instituciones, de pronto no le dirán a uno y que uno llega a identificar dentro de ese ejercicio diario en su clase.

D9: ... De poner a reflexionar, digamos es el asunto, digamos, de la necesidad de los docentes de hablar, entre ellos, entre pares. En ocasiones pues, lo vemos que miran mal, a veces esas horas que nosotros llamamos de descanso, dicen que son de trabajo, pero, es

incluso la posibilidad que tenemos nosotros, los docentes, de compartir las experiencias, de qué nos está pasando. Nosotros, yo digo, que también ... nos volvemos muy hablantinosos, ¿cierto? Pero, cuando esa conversación gira en torno a lo que uno hace, que casi siempre uno habla de lo que le ha pasado en clase, permite precisamente, que hagamos un reconocimiento de estudiantes que, si bien, no son los más deslumbrantes, pero tienen otras habilidades. Y yo creo que es un espacio que se debe recobrar, esa conversación constante entre pares acerca de los asuntos de la clase, que creo que en ocasiones pues... regularmente.

D2: Bueno, en ambos ejemplos veíamos cómo el papel del docente es fundamental para que el niño que tiene barreras de aprendizaje alcance como para superarlas. Vemos un Juan Camilo que se desespera ante la clase de matemáticas y la clase surge alrededor de la discusión entre la docente y el estudiante, incluso perjudicando el ambiente de los que están a su alrededor: ustedes notaron cómo yo estaba estresada, **D12**, todos los que estábamos a su alrededor porque no había avance en la clase, eso se convirtió fue en un campo de batalla entre la profesora que quiere el orden y el estudiante que no quiere aceptar y cómo, cuando llega la otra docente, hay un cambio, un cambio notorio en el concepto que Juan Camilo tiene, en la disposición a recibir la clase porque la profe motiva, la profe nos motiva desde ese saludo, desde esa integración, desde ese pensar en los intereses de los estudiantes. Igual pasó en el caso de Mariana: Mariana, con esa palabra que le dice el profe de que usted no alcanza las competencias para el grado siguiente, con eso la marca.

En cambio, mire que, cuando ya el profe en el diálogo con sus pares académicos, descubre que hay otras estrategias, ya ella es capaz de mostrar sus habilidades y no se siente ya tan cohibida. O sea que mire que el papel del docente ahí es fundamental para la inclusión.

D3: Pues, de pronto el caso de Mariana era de los más favorables dentro de lo que puede pasar, digamos, en la institución. Pero, por ejemplo en el caso mío, ..., en un salón con 40 estudiantes, y unos con dificultades por ejemplo en matemáticas entonces uno lo que hace es como bajar un poquito, a veces, el nivel; pero, necesitan otro tipo de atención. Entonces hay un descuido de un muchacho y, ni siquiera uno descubre cuáles son las habilidades que le puede potenciar, o sea, uno les... y es más, en muchos casos uno conversa con los compañeros..., y pasa bastante. Entonces, esos muchachos quedan en un descuido, pues, uno le hace ciertas adaptaciones disponibles, pero no es como lo más favorable.

D4: Bueno aquí en las representaciones me di cuenta que, pues se evidencia como todo tipo de docente que hay en una institución, en cualquier institución. Ya sea el docente que hace las cosas por hacerlas, por decirlo así, y ante estas situaciones como que se siente limitado y delega, entonces, la responsabilidad a los directivos ¿cierto? Que no sabe cómo solucionar, que está aquí el tipo de docente que trabaja desde lo afectivo ¿cierto? Y que esa forma como que le da resultados el trabajo. Como hay otros que de pronto fallan, tildan al estudiante, lo enmarcan dentro de algo y le pide al muchacho que avance en sus competencias. Pero también hay otro tipo de docentes que siempre se preocupa, como que

dice “bueno, la embarré en esto, pero es que yo necesito que este muchacho me demuestre sus capacidades”, y busca en diálogo con otros docentes busca como otras estrategias, otras formas de llegar al estudiante. Y... pues me parece que, pues cuando planteamos la situación, ya nos la pensamos de una vez en la solución, pues porque el trabajo que estamos haciendo ya en la institución, ya estamos en miras a no en centrarnos en el problema sino en solucionar ese problema para mejorar el aprendizaje del chico.

D7: Bueno, pues yo he privilegiado mucho, pues, como el trabajo colaborativo en función de eso. Mirábamos ayer cómo, desde la neurociencia, cuando el muchacho explica o él tiene la posibilidad de interactuar con el otro, pues se activa más el cerebro, ¿cierto? Entonces, de una u otra forma, ese niño que no entiende (porque yo trabajo como más que todo con niños), ese niño que no entiende, que de una u otra manera se siente excluido del salón, del aula de clases cuando no entiende porque para él es, son unos lenguajes muy distintos a lo que él maneja, cómo él puede interactuar con los otros y cómo ese otro, a la vez que le explica aprende doblemente y activa más sus capacidades neuronales allí, ayudando también al otro a que salga de esas dificultades. Hay veces, lo he notado, que sale más fácil con la explicación que el compañero le da, que con la explicación que el docente da, porque de todas maneras, hay veces nosotros como docentes, utilizamos un lenguaje un poquito más alto y no nos damos cuenta. A mí me pasaba en una clase de matemáticas, yo les decía, yo creo que ya conté la anécdota, yo le decía a los niños: “bueno, la conmutativa es que conmutan, que cambian, ¿cierto?”. Entonces llega y le dice otro niño al otro: “no, que se trocan. Póngalas trocadas y verá...”. O sea, cómo los lenguajes de ellos ayudan a

que esa dinámica de clase sea, de una manera, más significativa y que llegue más a los lenguajes de ellos.

D10: Bueno, pues... yo me voy con el ejemplo que hicimos nosotros, yo he escuchado aquí mucho, a los estudiantes en la realidad de Camilo. Por qué la apatía hacia mi clase, qué es lo que pasa: “profe es que yo a usted no le entiendo, es que usted no sabe...” ¿cierto? Entonces uno dice: al pelado, a los estudiantes hay que sacarles mucho la parte, a ellos la parte socio afectiva, o sea, usted tiene que conocer de nuevo al pelado antes de venir aquí a dar un tema ¿cierto? O sea, primero hacer que el pelado se enamore de usted como docente y de su clase, y ahí sí, téngalo por seguro que le va a coger gusto al tema. Uno puede decir que “es que ah... (...) caerle bien a todos los estudiantes”. Listo, hay pelados que usted tiene muy buena relación y todo pero no entienden y no entienden. Yo hace cuatro años trabajo con los monitores de clase, y es lo que dice la profesora **D7**: hay pelados que no, no le entienden a uno, pero le entienden más al otro X compañero. Entonces usted dice: “usted hermano, usted va a monitorear a este grupo de estudiantes”. “¡Ah profe! Como explicó él sí entendí”. Entonces el pelado es trabajar en el grupo, no solamente que el docente sea el centro de la enseñanza, sino (...) también de estudiantes que puedan colaborar...” Yo llevo cuatro años y me ha dado buen resultado.

D6: Tomando esa parte, tomando esa parte precisamente de lo que está diciendo **D10** y una parte de lo que había dicho **D7**, la profesora **D7**, tengo dentro de mi labor y dentro de mí actuar o de acción como formadora, la afectividad es una parte para poder descubrir muchas, muchas acciones y actuares de los alumnos. Por ejemplo, en la parte

donde actuaba Mariana, el profesor lo que hizo fue marcarla de una, no la dejó ni siquiera terminar o no le señaló como la ruta para que continuara, sino que de una la, lo sentó, ¡praque! Ahí. La paró. La excluyó de una vez de los otros treinta o treinta y cinco alumnos que habían ahí. Los compañeros empiezan, cuando el profesor hacer eso, los demás compañeros empiezan a hacerle bullying, a marcarla: “esta es boba, es que esta no sabemos qué es lo que le pasa”. Desde la afectividad como el maestro, entran a formar parte de esa individualidad del alumno, nos podemos dar cuenta de cantidad de situaciones. Ella, la timidez que tiene, porque no sabe leer, no sabe leer... ¿De a dónde salió esa parte de esa timidez y esa no lectura? Del miedo, qué experiencias está viviendo ella en la calle, en la casa, dentro del mismo colegio, que no le permiten ser abierta. Es una niña introvertida, es una niña demasiado callada, es una niña con dolor de alma; porque mire que el profesor la paralizó, ella se puso a llorar y a temblar más fuerte de lo que estaba temblando ya. Ese miedo, esos miedos, esas particularidades que tienen los alumnos, las podemos hacer, las podemos identificar a partir de la afectividad. Es ahí donde yo digo que... que no ser el amigo, pero sí ser como esa persona receptiva, tanto visual como verbal y auditivo. Porque uno escucha, muchas veces, que otro compañerito dice: “esta niña Mariana tiene problemas en la casa, el papá y la mamá se están separando”. Entonces, auditivo, para uno poderse acercar. Donde... oral, para poder hablar y tenerle el tino como llegarle de otra forma más apreciada pues por ella y que no sienta que está rechazada a toda hora, rechazada desde la casa y rechazada en la institución por, simplemente, miedos.

D1: Quiero tomar como referencia a Bell Giot. Bell Giot, a pesar de que es empirista, él... En él prevalecen... Él dice que hay dos, hay un dualismo que se juega con el

ser humano que es el pensar y el sentir. Entonces hubo un momento en el cual, en la historia de la filosofía, se pensó más en el pensar y se dejó de lado el sentir. Cuando llega a manos de él, digamos el momento ya de Giot y otros filósofos, entonces dice: “no, hay que privilegiar el pensar y el sentir”. O sea, privilegiarlos en el sentido que no se puede dejar relegado el uno por el otro. Porque nosotros somos, además de pensamiento, también sentimos. Como seres humanos, sentimos. Y eso es, de pronto, lo que nos aproxima un poquitico a los animales también, al tema de la memoria y al tema de los sentimientos, también referente a ellos. Entonces digamos que, en el proceso formativo nuestro, hay que, y hay que entender, con esto formativo, no educativo, no formalista con asignaturista ¿cierto? sino formativo, hay que favorecer en el ser humano todas las dimensiones. Y eso es, lo que digamos, a nosotros nos cuesta muchísimo porque, de una manera u otra, uno privilegia dentro del aula, y estos no es un desconocimiento para todos, privilegia el saber. (...) el esfuerzo porque el niño aprenda a sumar, a restar, a multiplicar, a dividir, a escribir, a leer ¿cierto? Y eso es, digamos, como lo que uno termina privilegiando. Pero, digamos, en aras de todo ese asunto que es válido, también, ¿cierto? Desconocemos la otra parte de las personas. Entonces, digamos en el caso de la niña que tiene problemas para leer, quién sabe qué dificultades hay detrás de todo ese asunto. Si de pronto hubo un mal ejercicio desde la casa, un mal ejercicio de otro docente que, de pronto, no estimuló su situación. Y desde el punto de vista del muchacho tan necio, tan cansón dentro del aula, es que también hay una situación particular. Mire que hay una mamá que no se preocupa, una mamá que no le interesa. Entonces también hay, también, ese juego que hay detrás de todos, de cada ser humano. Y eso hay que entrarlo a mirar. Repito, es muy complejo porque una cosa es hablarlo acá, otra cosa es cuando usted ya tiene lo que decía ahora un compañero, usted

tiene al frente una cantidad de estudiantes y muchas veces los tiempos no alcanzan, entonces se hace muy compleja la situación.

D6: Se hace compleja por la cantidad de alumnos que hay en un aula. Sin embargo, yo creo que, desde el sentir de nosotros hacia el sentir del otro, podemos hacer muchas cosas...

ANEXO 5**TRANSCRIPCIÓN DEL GRUPO FOCAL**

1. Cuando mencionamos la palabra inclusión, ¿qué es lo primero que llega a sus mentes?

D2: Involucrarlos

D6: Formar conjunto

D7: Reconocimiento

D10: Trabajo en equipo

D12: No discriminación

D8: Aceptar

D1: Visibilización de la diferencia

D5: Vincular

2. ¿Qué significa para ustedes el trabajo con la diferencia?

D2: Tener en cuenta las diferentes capacidades que tienen los estudiantes y frente a esa diversidad enfocar el trabajo general.

D3: (...) Reconocer que son seres humanos totalmente diversos y hacer algo por la diversidad.

3. Si ustedes tuvieran un hijo o una hija con dificultades, totalmente ligada a su existencia, ¿qué propondrían?

D1: Yo propondría el tema que quitaron de las aulas regulares, yo volvería a las aulas como estaban antes porque lo que pasa es que a nosotros no se nos puede olvidar que nosotros no todos estamos capacitados para atender esas diversidades, hay situaciones muy complejas dentro del aula que nosotros tenemos digamos una generalidad (...) Y no para esas particularidades; entonces a mí sí me parece muy peligroso y eso lo han visibilizado muchos estudiantes que tienen esas discapacidades auditivas o visuales, donde se encuentran con profesores incapaces sí así sería la palabra porque una niña que no veía, invidente, nos trató de que eran incapaces porque no atendían a la demanda de ella. Entonces a mí sí me parece que volver a eso, porque ahí lo que hizo el gobierno fue una jugada que me parece que no es incluso allí el juego de la inclusión, puede tener varios lenguajes, pero lo que subyace a eso, es un asunto evidentemente monetario, eso no se nos puede olvidar porque el tema de la inclusión suena muy lindo pero cuando en el plano operativo se juega es muy complejo, yo sé que estamos buscando soluciones, pero a mí sí me parece que el gobierno ahí ha hecho una jugada bastante compleja a la educación.

D3: Yo creo pues, que dentro de mis posibilidades que si tiene ciertas dificultades no podría ingresar al aula regular, porque de alguna manera yo no he logrado como docente resolver algunas situaciones; entonces, reconozco que la escuela tiene ciertas dificultades

como dice el maestro **D1** para atender este tipo de situaciones tendría que buscar uno instituciones especializadas.

Moderadora: Entonces, ¿si usted tuviera un hijo no lo llevaría al aula regular?

D3: pues yo creo que no.

D8: Si yo tuviera mi hijo, buscaría el recurso que él necesita, no a que mi hijo vaya a estar divagando en un docente que no está capacitado, que no tiene esas competencias para trabajar, yo buscaría en el lugar donde van a tratar a mi hijo con las dificultades que él tiene (...)

D2: De pronto enfocándome como madre de familia, trataría de manejar con mi hijo un lenguaje que se articulara con lo que el docente pretende hacer desde el aula, de involucrar a este niño con barreras desde la no diferencia. Entonces si yo como papá le digo: no hijo, es que usted no puede ser igual a fulanito, usted no va a adquirir las mismas capacidades, usted tiene déficit de atención, entonces el niño se va a mentalizar de que él es incapaz, entonces, contribuiría con ese lenguaje motivador de que él es capaz de mostrar sus capacidades.

D3: Pensando también en el problema que podría uno generar en un niño, pues creo que existen instituciones inclusive públicas que de pronto tienen mayor asertividad en ese

proceso de llevarle su proceso, porque entonces lo excluiría de la sociedad y diría que una vez que él no es... Inclusive si es algo como complejo, no pues uno queda como perdido.

D4: Pues yo haría uso tanto de instituciones especializadas como de las instituciones regulares, porque las instituciones especializadas ayudan a que el muchacho supere o que aprenda a convivir con esa dificultad o que saque de dentro de sí otras capacidades que él tiene y dentro del aula regular porque es que le va a permitir ser una persona de la sociedad que puede dentro sus diferencias atribuir algo y a ser incluido dentro de estas y que aprenda a socializar con otros, porque de pronto en esas instituciones regulares hay una exclusión entonces ustedes son con los demás porque no lo van a entender, entonces aquí yo aprendo a manejar la situación, yo le voy a demostrar aquí en esta institución para que los demás me reconozcan como una persona normal.

4. ¿Qué piensan ustedes con relación a los procesos de inclusión y su contribución en la solución de problemas sociales?

D2: A nivel laboral se da uno cuenta de que no hay la misma oportunidad para las personas que presentan barreras; entonces, yo digo que si esto se convierte en una política de estado, de que estos niños también tienen capacidades y pueden ejercer un cargo en una empresa, eso sería un aporte al cambio social, ahí sí se vería la real inclusión, pero ¿qué nos ganamos que el sistema educativo haga su parte, pero ya cuando se enfrentan al mundo real, al mundo laboral, vemos que estos niños quedan estancados porque no hay oportunidades?

D6: Diría yo que dentro de ese proceso de inclusión no es tanto la inclusión, porque parto de la pregunta anterior ¿usted como papá que tuviera un hijo (...) Pero si resulta que soy un papá que no cuento con los recursos económicos para llevarlos al aula a una institución especializada en el problema que tienen, entonces está la escuela regular. Lo llevo a la escuela regular, yo desde mi lenguaje, trataría de aportar a la inclusión de mi hijo en el aula regular, porque en la mayoría de los colegios regulares del estado no hay esta particularidad de un profesor o de una persona especializada en problemas de discapacidad.

No hay esas personas especializadas, entonces, yo diría: el recurso económico también me impide a mi hacer inclusión frente a mi hijo, aunque yo lo haga desde mi lenguaje, desde mi hacer en el hogar, en la familia, en las escuelas se dificulta eso por no haber una persona especializada y porque el profesor también es un ser humano que tiene cantidades de situaciones, problemas de familia, problemas de fuera de la Institución donde puede volvérselo un caos esos alumnos diferentes de diferente aprendizaje. No sé, me enredé ahí un poquito, pero no, lo que quiero decir en realidad es que la inclusión para mí no existe en la totalidad, porque depende en los recursos económicos que posea la persona que presenta la dificultad o la familia.

D1: Julián de Zubiría decía que todos los problemas que están sucediendo en la sociedad de toda índole, todo gravita en la escuela, como si la escuela fuera la solución a todos los problemas, entonces ahí hay un problema. Por eso les decía ahorita que hay un juego, hay un juego bastante complejo porque los demás ámbitos sociales no se han

adecuado a esas necesidades de ese tipo de personas. Vamos al Metro por ejemplo, uno ve personas con discapacidad para el tema de bajar unas escalas y muchas veces no está el policía, no hay una guía eso tiene unas (...) eso para poner a funcionar ese aparato para que suba y baje, ahí debe haber una persona porque muchas veces eso no funciona. Una vez le tocó a mi esposa con mi suegro para bajar sino que eso no funcionaba; entonces ese es el tema, las demás cosas son disfuncionales, pero entonces la escuela tiene que solucionar problemas, eso es un dilema bastante complejo. Entonces yo pienso que cuando uno dice de forma paternalistas o maternalitas que uno buscaría soluciones para que muchas veces fuera del ámbito escolar los otros entornos no están tampoco preparados para eso, solo algunos casos excepcionales han privilegiado la labor de este tipo de personas o grupos de estudio y algunos han avanzado, pero eso necesita una inversión por parte de la familia, una inversión económica muy alta. en la mayoría de estos casos sucede donde hay familias que tienen unos recursos económicos muy escasos, no estoy diciendo que todo sea así, pero desgraciadamente ahí es donde más se visibiliza, precisamente por eso, porque no hay los recursos para atender esas necesidades, alguien que tenga mucho dinero pues buscará unas ayudas, inclusive en el extranjero y buscará unas metodologías y todo ese tipo de cosas, nuestro país es muy desigual, hasta en eso, hasta en infraestructura para atender este tipo de situaciones.

D3: Yo diría que el proceso de la inclusión en algunos momentos es como temporal voy a contar una experiencia que tuve: una niña llamada Mariana era solamente creativa, entonces le potenciábamos la parte de la creatividad, supongamos que quiere ser docente de artística, pero resulta que cuando va a ingresar a la universidad necesita otras competencias

para poder realizar la prueba, entonces de una vez ya va a quedar excluida, así tenga competencias para ser una buena docente; entonces, yo creo que la escuela a veces al tratar de lograr una inclusión, excluye para el futuro estudiante si tiene ciertas dificultades, yo diría que hay que tratar de ir logrando de alguna manera esas competencias en los estudiantes, cómo, no sé, porque tenemos esas dificultades, pero a veces por incluir generamos exclusiones para el futuro en la sociedad, o sea que incluimos temporalmente.

D8: En cuanto al aporte del compañero **D1** hacíamos la lectura en estos días del documento que nos entregó el rector donde el gobierno incluye un valor del 20% por estudiante (...) ese porcentaje si llega o si en la institución regular va a tener ese apoyo de la docente de apoyo, que muchas veces no llega y se queda uno a la espera. No hay continuidad porque a veces también hay procesos de que son provisionales, también miren que desde esa instancia cabeza principal hay falencias, entonces se les está pidiendo toda la solución la de la escuela pero dentro de esos recursos que van desde la cabeza principal hay también sus desajustes.

D4: Yo considero que todo este proceso de inclusión ha hecho o ha aportado que las personas toleren más a la diferencia, que hagan a estas personas con discapacidad visibles, que las vean como personas que de verdad aporten a la sociedad, pero esto ha sido, hasta ahora estamos como en el proceso de asimilar toda esa información, pero lo que dice **D1** o como decía **D2**, ya cuando se va a la vida real ya hay muchas falencias porque hay deficiencia monetaria para que todas las condiciones en todos los campos, en el campo

laboral, académico, familiar etc., etc. hayan como las condiciones para que en verdad estas personas estén incluidas en la sociedad.

D11: Pues yo en estos días que he estado hablando más como del tema y que acá en la institución nos han estado dando un poquitico más de luces sobre ese aspecto, un compañero decía esta semana que era el país donde más se elaboraban leyes y a mí me causa mucha curiosidad que eso coincida también con que es uno de los países más corruptos del mundo, entonces yo me pongo a pensar, en manos de quién queda en última instancia decidir si llevamos a un niño o no lo llevamos al colegio lo llevamos a una entidad especializada o donde una persona que sea especializada en este tema, es precisamente cuando el país saca tantas leyes es porque esa posibilidad de tener tantas leyes le da también la posibilidad de jugar con ellas, adquirir recursos para ponerlos aquí, ponerlos allá, donde les dé la gana y a lo último no se beneficia ningún ciudadano, siempre, siempre todo recaerá en las posibilidades que tengan la familia; en estos días también una niña, una compañera profesora decía: el mero diagnóstico para un niño que tenga esas discapacidades sea cognitiva, físicas o lo que sea, el mero diagnóstico vale ochocientos mil pesos. El Estado debería de ponerlos si es que realmente tiene intenciones de contribuir con el bienestar y con el desarrollo intelectual, físico ideológico de esas personas de los ciudadanos que tienen esas incapacidades, pero no, es un juego que nos hace siempre el gobierno, a estas alturas siglo XXI y apenas hablando, sacando una ley para tratar de solucionar este tipo de problemas, si a mi parecer los derechos humanos traen eso dentro de sí, el derecho a todo, a no ser excluido el derecho a la educación, el derecho a todo y lo vienen a sacar ahora que con una ley en este país, entonces me parece que son muchas las

cosas que juegan ahí en contra del mismo ciudadano y a lo último este ciudadano es el único que es capaz y el único que tiene que llegar al momento de tomar decisiones que hago con un hijo que tiene algunos problemas, discapacidades o limitaciones.

D1: La escuela tiene un problema, yo creo, la sensación es que se está utilizando un lenguaje muy romántico para una sociedad que no funciona exactamente así, ya lo tocó **D11** es decir hay una serie de decretos que se establecen pero hoy se habla de des-financiación, entonces, yo no sé con quién hablaba esta semana, le decía yo: Santos no va ver más ya porque él dijo no me voy a meter en el gobierno, al ministro de hacienda como que no le interesa el asunto, entonces hay que creer ya en este nuevo gobierno que empieza, entonces ahí digamos que hay indemnización absolutamente para todo y el sistema educativo es uno de los más perjudicados con eso ayer hacía un análisis y realmente el lenguaje que utiliza el gobierno para decir que es que se está presentando un rubro mucho más alto para educación que para otras termina siendo falsas cuando en la práctica no se observa que es así, hoy por ejemplo el tema de las universidades públicas, entonces imagínese usted, si eso que es con personas digamos dentro de lo normal perdónenme el concepto de normal y no es por decir que sean anormales, no estoy diciendo eso, pero no sé entienden digamos ese tipo de cosas que son tan visibles ahora esto que como lo dijo **D4** apenas está empezando, apenas la sociedad está visibilizando eso, como el tema de las mismas comunidades LGTBI, como el tema de las diferencias étnicas y todo ese tipo de creencias religiosas y todo eso, apenas se está empezando a visibilizar, entonces de qué realmente estamos hablando, entonces por eso le digo, el lenguaje de la escuela termina

volviéndose un lenguaje muy romántico para una sociedad que es muy compleja, muy difícil.

5. ¿Cómo relacionan ustedes las dificultades de aprendizaje con el tema de la inclusión?

D2: De pronto cuando en una aula de clase vemos que no todos los estudiantes tienen el mismo ritmo de aprendizaje entonces si yo empiezo a avanzar y avanzar, dando respuesta a un plan que tengo, desconociendo de que este chico no me alcanzó igual que el otro, ahí estoy excluyendo, entonces yo tengo es que observar ese alcance de los no aprendizajes y si es posible, retroceder hasta que todos entiendan, que es bien difícil por lo que nos toca lógicamente porque es un salón con demasiados estudiantes, el tiempo y todo lo que hay que responderle pues al sistema, pero esa es una forma de excluir, permitir que los poquitos que entendieron avancen y los que no han entendido queden con la duda ahí siempre.

D4: Pues yo considero que las nuevas propuestas pedagógicas (...) Desde la neurología (...) Ha demostrado que las personas aprenden de diferentes formas, considero yo, no sé si sea (...) Que de pronto eso dio pie a decir, bueno si las personas regulares, aprenden de diferentes formas también podemos incluir a aquellas personas que por incapacidades físicas o por problemas neurológicos también las podamos incluir dentro de esta gama de diferencia en el proceso de enseñanza aprendizaje (...) No sé se hizo todo ahí (...) Una mezcla.

D3: Yo diría que dentro de lo que plantea la profe **D2** que a veces de alguna manera excluimos cuando no logramos por ejemplo la competencia de un 70% y uno a veces cree que porque hizo un buen proceso de enseñanza pues hay aprendizajes, realmente eso no pasa, puede ser usted tantas veces muy claro, una buena explicación, una buena tarea, pero finalmente usted hace una revisión y los aprendizajes a través de la evaluación se da cuenta que tiene usted digamos un 60% de personas que no tienen las competencias y si usted continúa (...) Pues de alguna manera ya estamos generando exclusión, porque pues obviamente más adelante si tenían falencias en lo más simple, en lo más complejo (...) entonces yo creo que por ejemplo programas como vamos para la U, es muy formal, cuando uno ve los estudiantes en las pruebas puede ser un 95% de los estudiantes en estos exámenes no lograron las competencias (...) pero (...) continuamos así y cuando sacamos el promedio tenemos un 98% que reprobó el curso, pero de alguna manera si la Institución no toma un programa como esos, está generando exclusión porque es que la U de A para ingresar se necesita, eso es lo que necesitan en las universidades, entonces uno como que choca ahí bueno entonces qué hacemos, porque si no lo hago pues de alguna manera por fuera lo necesitan pues en la comunidad, entonces uno entra como en ese tipo de cosas, bajo la experiencia, por ejemplo uno intenta y yo he comprendido y por ejemplo el rector decía que no todo proceso de enseñanza genera aprendizaje, yo me he reevaluado por ejemplo en muchas cosas y cuando me perdía más de un 50 % yo tenía problemas en concebir una buena evaluación, o sea que desde la evaluación yo estoy excluyendo a los estudiantes, o sea que son como procesos que uno debe tener en cuenta, en toda (...) Lo que haga un

docente para tratar de que la pedagogía, una buena pedagogía no le genere procesos de exclusión.

D9: Pues... Dificultades del aprendizaje y la inclusión yo encuentro también como desde el mismo origen desde la escuela una fuerte contrariedad porque la estructura de la escuela es básicamente normatizar, es crear básicamente ciertas competencias, entonces, generar como un estándar, un rango que todos deben llegar a ella, entonces cuando hablamos de temas de inclusión, digamos se visibiliza esa parte de la diferencia, pero la estructura general de la escuela no ha generado ningún cambio... Sillas iguales, nos uniformamos un montón de... Que no están siendo tendientes a generar inclusión, la estructura del profesorado, no están teniendo la inclusión, digamos se intenta atender bajo ciertas perspectivas de un punto disimuladas lo que me parece valioso el aporte de **D1** que (...) Entonces yo encuentro en la inclusión un problema es con la estructura de la ley de la educación, siempre van a haber dificultades desde que toda la institución no cambie en el caso colombiano que hablamos de inclusión pero tenemos políticos que son recalcitrantes en un discurso homogéneo digamos blanco, católico y que no da pie a generar esas otras inclusión (...) Pues ahí vamos a encontrar una contrariedad que obviamente esto va a tomar mucho tiempo en que esa inclusión no sea simplemente en palabras sino que sea una inclusión (...) De la sociedad.

6. ¿Con qué tipo de dificultades se han tenido que enfrentar ustedes en el aula?

D1: Con varios, pero con un problema y es que no ha habido un diagnóstico por ejemplo es decir yo tengo una afinidad bastante con **D12** ustedes lo saben y cuando llegué al bloque tres pues le mostré algún muchacho allí y yo le decía a... El muchacho que y él me dijo no pues el muchacho ha pasado de primaria a sexto, de sexto a séptimo, de séptimo a octavo hasta ahí no sé qué pasó ahí porque el muchacho ya no está, pero digamos que ha faltado, a todos donde he estado en las instituciones les ha faltado hacer un por lo menos entregarle a uno el diagnóstico y decirle vea ese muchacho tiene este, estos problemas, de pronto no sé si es que... Bueno ahorita si se tienen la posibilidad de tener un orientador, un psicólogo orientador, eso digamos, no sé si ha mejorado o no los procesos académicos acá en el María Auxiliadora, porque realmente lo desconozco, no sé si sí o si no, pero aquí en la media tenemos estudiantes que si usted me pregunta que tienen, yo no estoy en la capacidad de decir que tienen, tiene que haber un psicólogo clínico o alguien que me dé un diagnóstico y me diga vea este muchacho tienen este y estos problemas, porque uno habla con ellos, uno dialoga con ellos, pero los diálogos son muy efímeros son muy fugaces y se quedan prácticamente en la superficie no hay una profundidad que es de donde realmente viene el problema que habría que empezar a atacar, entonces si me he encontrado con muchos, pero ellos pasan, es decir van pasando de un ciclo a otro sin yo darme cuenta realmente que aporte les he hecho yo a ellos, hay que preguntarles a ellos si desde lo que yo les he enseñado y a través de unas pruebas o unos elementos donde ellos den cuenta de lo que, si de la forma en que yo los he abordado ellos realmente han aprendido solamente ahí me daría cuenta yo que tan funcional he sido con ellos pero si hemos tenido claro, pero repito, todo el tiempo he desconocido que falencias tienen porque yo no soy un psicólogo clínico.

D4: No aquí en esta Institución, pero en otras que he trabajado si he trabajado con muchachos con cerebro cristalizado, chicos que tienen cierto retraso mental leve, problemas psiquiátricos como esquizofrenia, he trabajado con una chica que a los 7 años por una fiebre perdió la audición le tuvieron que poner un implante nuclear y entonces su habla a veces es muy limitada, es una situación muy difícil de manejar porque aunque haya un diagnóstico, no le dan a uno las herramientas para atender todo este tipo de población, mire a ver qué es lo que más le funciona con ese muchacho y si no páselo así, también y mucho se ha visto, chicos con déficit de atención e hiperactividad y que ya después uno va relacionando lo que uno vio en esos chicos que uno sabía que tenía este diagnóstico con los chicos que hay aquí en esta institución, entonces uno dice hay este tiene déficit de atención que es lo que más se ve en los muchachos por el exceso de estimulación desde el vientre y desde que son chiquitos pero como tal como dice D1 que aquí en este colegio se sepa desde un principio qué es lo que tiene ese muchacho no ya después de un período o dos períodos que uno dice pero este muchacho pierde tanto y en alguna reunión a alguien se le ocurrió decir ahhh si es que tiene este diagnóstico, por ejemplo el caso de esta niña Chacón que dicen que tiene un grado de retraso, una niña que estando en noveno es incapaz de hacer una transacción monetaria, o sea que si ella da cierta cantidad de dinero, si cuesta tanto, ella no sabe cuánto le van a devolver, esas son por limitaciones desde la parte cerebral (...)

D9: A mí me parece compañeros que el gobierno metió a las instituciones en camisa de once varas (...) Los muchachos con ciertas discapacidades debían estar en el aula regular, porque ni las instituciones estaban preparadas como tal con cierta estructura y ni

los maestros estamos preparados para tanta diversidad de discapacidades, ayer hablaba con **D1** uno encuentra en el bloque tres casos como el de José Manuel Puerta, José Manuel Puerta quien estudia en el segundo piso, cuando debería haber una (...) Que el grado 902 debería estar en el primer piso por cuestiones de movilidad del muchacho. Uno se encuentra con problemas como el Julián Santana, diferentísimo al problema de Carlos José García, me llamó mucho la atención el año pasado, un caso, este muchacho (...) Nosotros el diagnóstico lo vinimos a conocer en octubre o en noviembre ya para los grados y en un mes tocó hacer una serie de arreglos, de adaptaciones, de correr todo porque llegó el diagnóstico y nosotros no lo sabíamos como profesores y nos tocó hacer adaptaciones que el muchacho se graduó. Pero a mí me parece que, para resumir, el gobierno metió a las instituciones en camisas de once varas cuando metió estos muchachos al aula regular.

D3: Una pregunta para poder continuar, cuando hablan de exclusión solamente es a estudiantes que tienen esas limitaciones o también en otros momentos general porque por ejemplo diríamos que en matemáticas de alguna manera por buscar estándares o competencias, a veces somos excluyentes de alguna manera porque inclusive es una de las asignaturas que tiene mayor porcentaje de reprobación y por ahí uno conversando con muchas personas se da cuenta que inclusive en la universidad, la universidad en las matemáticas son las que van dejando pues como un colador (...) Entonces yo veo por ejemplo acá con las situaciones que uno se encuentra, lo que hablaba el profe **D1**, uno encuentra un montón de estudiantes que ya están en 10 y en 11, entonces uno bajo la ignorancia y la poca capacidad que tienen para resolver esas situaciones, uno le plantea otra situación pero en ningún momento tenemos un diagnóstico que nos diga cuál es la

potencialidad del joven, en qué le podemos trabajar o reforzar, simplemente nosotros reconocemos que hagan cositas y darle un valor a lo poco que ellos puedan alcanzar bajo alguna competencia, pero partiendo de allí yo poco hago, uno trata de atenderlos pero como no hay un plan que venga con un diagnóstico entonces simplemente uno hace lo que puede y ya frente a los demás estudiantes que uno diría que están (...) Pues que no tienen limitaciones, desde allí también generamos de alguna manera exclusión porque por el afán a veces de los contenidos, lograr continuar con los ejes temáticos o con la planeación de clase, eso abordamos de alguna manera, porque inclusive la escuela exige (...) Y creo que es por falta de algunos procesos que podemos pues mejorar dentro de (...)

D5: Nosotros en quinto tenemos una niña, Valentina, cuando yo le pedí el favor a Aicardo que me mandara el diagnóstico pues él me lo mandó y lo que se concluye allí es que la niña está dentro del aula regular para socializarse, entonces ¿qué hace uno? Pues se limita a lo que ella pueda hacer, que es muy poco lo que puede hacer, por ejemplo en Educación Física tiene serias dificultades pero entonces los profes nos limitamos, pues yo que recibí el diagnóstico nos limitamos o yo que recibí el diagnóstico no sé si las otras profes lo conocen, pues a que esté con los niños, a que se integre con los chicos y también es muy difícil, porque ella es una niña que es muy violenta, ella no se integra con los niños, se siente como muy rechazada por ellos, no siendo así porque ellos la incluyen, ellos tratan de que ella se integre pero ella es la que los rechaza, me imagino que por la discapacidad que ella tiene, pero lo que nos han dicho, siempre que han pasado esos chicos que ustedes mencionan es socializarse, entonces ¿uno a que se limita? Pues a que estén ahí, pero no a decir que van a adquirir conocimiento que van a avanzar en eso no, pues realmente no.

D8: Yo pienso que en esto peca la institución cuando, si en caso que se tenga, queda ese diagnóstico en el archivo, podemos pecar también nosotros en esa instancia (...) Si también llegué a identificar dos en once, uno en noveno, me he quedado yo sí que hay (...) En la medida en que usted pueda, haga lo que pueda hasta donde la lleve, entonces mire que trabaja uno es en hipótesis en no tener un conocimiento de esto.

D9: Yo diría que nosotros somos excluyentes desde el punto de vista con los estudiantes que tenemos, hablo en particular en la media, yo tengo tres estudiantes que uno los tiene ahí (...) Uno no tiene las herramientas para atenderlos uno los tiene ahí, vea muchachos colabórenme con Fulano, trabajen con Perano, pero realmente uno no está observando un proceso, no está viendo a qué alcances llegan ellos, por qué, porque no tenemos las herramientas y los que decía **D1** es que no podemos pretender que (...) Seamos psicólogos clínicos y podamos atender este tipo de población (...) Creo que va a ser un reto muy difícil, muy difícil porque es qué pues si le queda a uno difícil atender a los estudiantes que están en el aula normal, trabajar con ellos es complejo y hay que mirar en que va a terminar.

D3: Otro caso de exclusión pues que he observado, por ejemplo cuando un estudiante viene de otra institución, entonces de alguna manera, eh hh pero que es lo que enseñaron allá porque vemos que el estudiante no está a nivel de aprendizaje con los que queremos de alguna manera, entonces cuando llega pasan casos que llega el estudiante y ese año no lo aprueba porque venía de un proceso diferente y la escuela no hizo ninguna

adaptación y tuvo en cuenta el sistema educativo colombiano porque sabemos que aunque estamos en lo público la calidad no es la misma en todas las instituciones eso depende obviamente de todo el equipo administrativo, entonces hay una exclusión en todo el sistema donde usted pueda observar pues que es (...)

D6: Yo iba a decir algo de lo que estaba diciendo **D3** y esa exclusión la escuela claro está desde la estructura misma de lo que es la educación, porque en algún colegio que estuve yo, recuerdo como si fuera hoy porque ellos tenían inclusión, pero la inclusión era manejarlos igual como se manejan los otros incluso haciéndoles un poquitico de refuerzo para hacerles entender una temática específica cual sea porque, porque estos jóvenes son el limitante más grande que se presenta en el porcentaje requerido para las pruebas ICFES para que la institución presente esos puntajes que nos trazamos al principio del año que debe ser, entonces, más que inclusión, era una exclusión, porque se tenía de antemano que teníamos que tener un porcentaje de las pruebas ICFES, aunque no sea mucho la respuesta a la pregunta, pero con todo lo que están hablando creo que cabe ahí.

D2: De pronto acá en el trabajo con la media yo incluso hablaba con los compañeros de que es tan difícil abordar el tema de **D10** Cano por ejemplo, **D10**, al igual que Miguel Noreña y todos somos testigos de que a él se le evidencia más la discapacidad que a **D10** y **D10** se le trata de buscar diferentes estrategias, bueno no es capaz de salir a exponer, entonces haga un trabajito escrito, comparta lo que entendió, pero tiene una actitud de no hacer, no hacer y no hacer y a lo que íbamos ahorita, si no se aborda también la familia el trabajo es perdido porque la mamá es una de las que manifiesta “ahhh es que

yo le ayudé a hacer tal cosa” o sea que la mamá es la que le hace los trabajos y los mismos muchachos evidencian eso como este Noreña es capaz de enfrentarse, salir a la medida de sus capacidades y hace un esfuerzo, mientras que el otro dice ahhh no yo no voy a salir.

D6: Pero es que la mamá de ese niño nunca ha reconocido que **D10** tiene ese pequeño, leve retraso, incluso hay diagnósticos, es la familia que no entiende o no ha estado en la capacidad de asumir que el joven tiene ese pequeño problema.

7. ¿Cómo ha sido su respuesta ante esas dificultades?, es decir, ¿cómo se han sentido cuando se encuentran con un estudiante que presenta dificultades en el aprendizaje o un diagnóstico que se sale de su saber pedagógico?

D3: Pues hay algo muy particular y de alguna manera (...) Por ejemplo en muchos casos y ahorita es considerada como una inteligencia lo emocional, por ejemplo el muchacho por la relación que tiene con el docente ya no quiere pues como buscar ese aprendizaje, entonces de alguna manera si el docente continúa con esa actitud, ya el muchacho está excluido de ese campo del saber, entonces el docente mismo es el que tiene que empezar pues como una persona pues como consciente con la inteligencia emocional (...) Entonces de alguna manera lo que hay es que empezar con la conciencia misma del docente, o sea la escuela, la formación, como profesional, tratar de establecer buenas relaciones con los estudiantes desde una buena empatía, una buena comunicación asertiva que permita solucionarle ese problema, pero por ejemplo veíamos la profesora que trataba en una lucha ahí defendiéndose y de alguna manera hay momentos donde es necesario uno

bajarse e inclusive sentirse que el otro más bien se sienta que está como atacando al docente para que él también se baje y empiece a negociar.

D8: En cuanto a la pregunta y me uno a lo de la profe dentro de esas pocas herramientas que nosotros tenemos dentro del aula, una porque no identificamos si lo que vamos viendo en el camino que hay los detalles de estos estudiantes con estas problemáticas, lo que hacemos y lo hablo dentro de mi ejercicio es que el joven tampoco no se sienta tan aislado y tan rechazado por decirlo así, sino que venga, es uno en esa lucha diaria de venga **D10** lo incluimos aquí en el grupo, a veces hasta con los compañeros, profe pero es que hay que cargarlo todo el tiempo, pero venga incluirlo, incluirlo no sentir (...) Yo creo que es que no tenemos las herramientas pero dentro del bajo trabajo que hacemos nos volvemos (...) En hacerlos más a ellos incluyentes, incluyentes (...) Al rechazo que puedan ellos llegar a sentir (...)

D5: Pero es que si es muy frustrante uno como finalizar el año escolar, yo por ejemplo con Valentina, sigo con Valentina porque es la que tengo yo, yo realmente no he hecho nada por eso por ella, pues o sea la socialización si los niños están con ella, la incluyen, la tratan bien, pero que yo haya hecho algo por ella por su aprendizaje, porque ella avance y evolucione no, entonces es muy frustrante, pues uno no tener como las herramientas o la capacidad de decir vea yo hice este proyecto con esta chica, con esta niña y logré esto, no, no.

D9: (...) Frustración también porque dentro de todo el contexto, pues uno también quiere tener vida propia ¿cierto?, a veces mucho este discursos de inclusión como que no tiene en cuenta que el docente también aparte de docente tiene otro tipo de roles, el caso de ser mamá o cualquier otro tipo y que esto es supremamente demandante, uno atender a todos estos casos por ejemplo de exclusión en muchos estudiantes y en el caso mío parte de (...) No vincular muchas veces el sentimentalismo con eso, no sé en muchos discursos también entiendo, pues siento que ponen al docente como el héroe de la sociedad (...) Que necesita cambiar todo, pero no entienden su parte humana también, que él necesita también descansar bien, que necesita también salir de los temas de clase porque también son muy absorbentes. Cuando uno está así (...) En torno a los problemas de los estudiantes también debemos (...) Y ahí encuentro una problemática de saturación del docente y también una respuesta que en ocasiones me he intentado (...) Es también conservar una cierta distancia de todas las problemáticas que no solamente (...) Que se presentan en el aula de clase.

D1: Pero ahí hay un problema, este es un tema bastante complejo porque ahí viene como el tema de... Desde donde estoy parado yo, es decir, en qué punto del espacio estoy parado yo, yo como docente parto de ahí, es decir, yo tengo un tiempo libre y la idea es que no me absorba eso ni tampoco eso me genere tanta, tanta angustia que no pueda vivir tranquilo, que es difícil, ya de hecho, el hecho de uno involucrarse con seres humanos es casi que imposible uno aislarse de estas situaciones y parte de la solidaridad y parte del hecho lo que decía Nietzsche sentirse uno dentro de ese mundo y jugar en ese mundo, es sentirse parte de ese mundo mas no verlo como si uno estuviera afuera de ese mundo, que es el juego contemporáneo del ser humano que debe sentirse involucrado dentro de los

procesos sociales, dentro de las problemáticas sociales y ahí viene eso me lleva a otro, por ejemplo, ahorita cuando me preguntaban que si yo soy papá y tengo el problema, lo mínimo sería exigirle al sistema educativo y a un docente que me atienda esa necesidad, lo que pasa es que es muy complicado decir desde donde estoy yo parado y desde ahí es que hablo yo, por eso desde el lenguaje (...) Ahorita les decía yo desde la filosofía del lenguaje es tan complicado porque cada uno habla no desde la realidad, Kant decía: usted dice, visibiliza, la realidad no es como es si no es decir lo que usted percibió del fenómeno, pero no el fenómeno en sí (...) Yo quiero mi espacio pero el padre de familia dice, pero bueno, entonces hermano yo sé que usted tiene derecho a descansar y o sacrifique pues el tiempo ni se angustie con mi hijo pero yo lo llevo a la escuela todos los días y yo también como padre pues estoy angustiado por no poderle aportar nada, entonces digamos que el hecho de involucrarse con seres humanos angustia, no es lo mismo que la máquina si yo me pongo en frente de una máquina la máquina si no me trabaja pues yo me siento a esperar que el mecánico la arregle, pues yo trabajé en unas máquinas y yo me reía pues de la vida ahí, tomando jugueto y esperando hasta que el mecánico lo arreglara, pero cuando uno se involucra con seres humanos ya la cosa se vuelve más compleja y cuando uno, discúlpenme pero no sé si esto será pertinente o no y cuando uno es padre de familia sí que se pone esto más complejo porque ahí uno se siente parte digamos está jugando de los dos lados y eso es una cosa muy compleja, difícil de manejar.

8. ¿Qué herramientas pedagógicas utilizan ustedes para promover la inclusión en el aula?

D2: De pronto la participación en 702 hay un niño que me presentó un diagnóstico él mismo, me pareció curioso porque yo lo desconocía, un niño Jairo Alonso él es nuevo se me escapa el apellido.

D6: No es nuevo, se retiró por traslado el año pasado pero regresó, él tiene un problema de dislexia.

D2: El niño se me acercó me presentó el diagnóstico, yo lo leí, entonces cuando estamos en trabajo de conversatorio el niño es participativo a él no le da pena hablar a pesar de su dificultad y yo al principio noté que los mismos compañeros querían que él hablara pero no falta el que aproveche eso para hacerlo sentir mal y gozar y disfrutar, entonces yo decía, bueno, una estrategia aquí será viable, permitir que él siga participando o primero trabajar con el grupo en función por el respeto de la diferencia del mismo entonces mire que se convierte en un dilema en cuanto a la estrategia, porque al niño le gusta participar y eso le fortalece a él la barrera que tiene, porque si yo no lo dejo a pesar de que los otros estén manejando (...) Entonces la estrategia ahí es la participación, permitir que él desde sus capacidades participe.

D7: Yo lo miro pues la estrategia que utilizo es desde el trabajo colaborativo que ustedes ya (...) A muchos se los he recalado siempre, los roles (...) Nosotros y si ustedes se dieron cuenta yo estuve muy atenta, más que en participar en ser muy receptiva porque nosotros asumimos una posición y es que estamos anclados al contenido, cuando estamos anclados al contenido y no a lo formativo entonces se nos torna muy muy difícil, el

contenido es un pretexto formativo, en sí nuestra función es formativa, ¿qué pasa?, hay una tensión y es una tensión que todos vivimos con las llamadas pruebas, esas competencias que nos exigen en los estudiantes, entonces tensiona el sistema educativo, tensiona el maestro, porque nosotros asumimos que si no aprende determinado contenido me van a calificar como el malo, como el que no hizo nada o como el que no está atendiendo a todo esto, cuando se atiende la diversidad se atiende en relación de emociones y en relación de desarrollo empático, que quiere decir esto de tal forma que yo **Moderadora** tiene una dificultad, pero yo acojo a **Moderadora**, entonces yo creo que cada uno de nosotros quisiera que si tiene una dificultad lo acogieran, usted no puede ver, pero el que puede ver ojalá me lleve y me diga aquí hay un árbol y el árbol es de tal color, tu no lo puedes ver pero yo te puedo decir entonces cuando nosotros trabajamos con los estudiantes y hacemos que ellos tengan cierto nivel de empatía podemos, o sea estamos desde el contenido, favoreciendo lo formativo, de nada se gana usted con una cantidad de contenidos y siendo el médico que practica el aborto, lo tiene muy bien estructurado, pero a nivel social es lo que queríamos, y puede que ese que no tenga tantos contenidos es el que de una u otra forma le está luchando por generar que esos pacientes estén de una manera distinta, yo les pongo un ejemplo lo hemos visto en una caricatura yo creo que todos lo hemos visto donde hay una vaquita, un monito, un pollito, un pececito, y el maestro le dice, bueno todos van a subir a aquel árbol, pues el monito se sube pero que va a pasar con el pez, ellos tienen otra habilidad, entonces por eso lo digo cuando empezamos en esos equipos colaborativos empezamos a ver qué habilidad tiene el otro, yo por lo menos no digo usted va a hacer esto, usted va a hacer aquello porque por ejemplo yo tengo uno con déficit de atención y él en educación física es un líder espectacular, pero si yo diario escojo que sea el mismo líder el

de matemáticas sea para español, sea para español, para religión, pues de alguna manera estoy excluyendo porque le estoy diciendo al otro usted no cuando no hay líderes y vamos a ver en el equipo quien realiza la actividad, entonces viene este y propone unas cosas maravillosas, entonces yo lo hago desde el trabajo colaborativo, de redes y el trabajo cooperativo. pienso que la mejor manera de incluir, de llamar al otro, yo leía a Carlos Splia y decía y si el otro no estuviera allí, si todos fuéramos igualitos, si todos fuéramos perfectos, no esa imperfección, llamémoslo así entre comillas es la que me permite de una u otra manera tener otra visión del mundo y de la vida y de las otras personas.

D1: (...) con la profe **D2** hicimos un trabajo, hicimos no la profe **D2** hizo un trabajo y yo pues ayudé en el proceso y a mí me pareció algo muy bonito con referencia a lo que decía **D7** con el tema de juego de roles, es un tema bastante importante el tema de la participación el tema de los roles, pero más bonito es cuando los muchachos lo hacen con sus compañeros, yo sé que es difícil (...) Y es complejo porque los niños todavía son muy pequeños y es muy difícil que los niños asimilen que hay alguien diferente eso es muy complejo, pero con los muchachos de once si se hizo ese trabajo los mismos muchachos de once pusieron estos dos muchachos que hemos mencionado a trabajar y lo hicieron muy bien y ellos se sintieron supremamente bien dentro del equipo, porque los pusieron de una manera u otra a ser funcionales ahí y se veía, uno pasaba por ese equipo, por esa base y uno veía que ellos realmente estaban trabajando entonces decíamos **D2** y yo, vea si se puede hacer ahí el asunto viene es después evaluar al muchacho a través de un diagnóstico no sé de que tipo de evaluación y determinar si realmente si hubo, si sintieron la empatía, haciendo referencia al concepto que usted utilizó ahorita con lo que ellos hicieron, si eso les

sirvió para el aprendizaje, les sirvió para mejorar, se sintieron bien ahí porque ahí juega mucho el papel afectivo más que el tema cognitivo pero que solamente pues yéndome ahí como un a priori solamente el tema de las expresiones dentro del grupo y a que ellos hagan parte y jueguen un rol ahí digamos que ya eso hace sentir bien a la otra persona entonces lo más bonito es eso que aparte del docente (...) pero por lo menos los muchachos sí lo hicieron, los muchachos sí lo lograron.

D7: Y es mejor tener un ciego feliz que no lleno de conocimiento así suene muy romántico pero no, un ciego resentido que nos puede aportar, un ciego feliz cuanto no puede aportar.

D1: De hecho un profe de español esta semana decía (...) Hablaba precisamente de eso de que no hay que privilegiar digamos que (...) Pero de todas maneras la voy a decir que los niños en la nota no deberían de tener nota sino es feliz, se sonríe, hace procesos de socialización con los compañeros, es muy bonito, lo que decía **D7** puede sonar romántico pero es muy bacano y entonces de esa manera cuando usted genere ese tipo de cosas ya puede entrar con lo otro que es el pretexto para usted tenerlos ahí reunidos dentro del aula y entonces él decía cuando evaluamos en la medida en que vaya complejizándose el cerebro vaya teniendo una visión más compleja de la realidad, entonces ya en bachillerato ya puede empezar a hacer gradualmente tipos de evaluaciones, pero entonces yo le decía esta semana a don Daniel, cómo entiende uno que en Colombia un niño de tercero, a mí me parece eso es un atentado, o sea, atentado contra el ser humano y ese, un niño de tercero de primaria (...) Con todo el mundo angustiado presentando las benditas pruebas de estas de saber

tercero, quinto y noveno y esos niños (...) Uno ve la angustia de los niños, el mero hecho de que al frente digan que tienen que estar todo el tiempo en silencio de que no se pueden parar, que hay que pedir permiso para ir al baño, de que no pueden salir ni siquiera un ratito ni siquiera (...) El mero hecho de adición de la seriedad de todo lo que se hace dice el niño (...) Entonces yo me pongo a pensar si el que está en once o uno que le ha tocado presentar exámenes para poder ascender en este tema, dice uno, esta vez sí será, yo no me quiero ni imaginar un pobre niño que a esa edad está para el juego, para la diversión para otro tipo de cosas frente a unas pruebas de esas tan formales por Dios.

D6: Que no sé si de pronto cabe en la cosa pero en marzo, pasaron en las noticias de un profesor que se alteró en clase de matemáticas con un joven que tenía una enfermedad no recuerdo (...) Síndrome de t... Eso insultó al jo.... lo sacó de quicio al profesor de matemáticas, insultó al joven, lo retiró, lo alzó y lo dejó caer muy fuerte, resulta que ese profesor, pues el profesor tenía su problema, era un profesor de matemáticas, tenía su problema el joven pero había otro tipo de profesores porque él estaba en la escuela regular, había otro tipo de profesores que supieron tratar esa diferencia de él, él en este momento participa en Sábados Felices, hizo de su enfermedad el humor y él dice, a él lo entrevistaron hace poquitico no sé si hace ocho días, quince días que él decía es que yo soy inmensamente feliz y a él lo perdoné y hasta ahí llegó el límite del (...) Dolor que yo tenía porque seguí, seguí, hubo un vínculo de otros profesores que entre comillas lo soportaron y supieron darle y el obtuvo eso y ahorita es uno de los mejores de Sábados Felices, hizo de eso, un chiste, de su vida, de su problema un chiste.

D2: Sí, vea les complemento por lo que cuenta la profe **D6** donde ese muchacho con esa dificultad con ese síndrome lo puso al servicio de una profesión porque ya es humorista, así hay una película y es un caso de la vida real se llama al frente de la clase un muchacho con ese síndrome y era rechazado en el colegio, incluso por algunos docentes y llegó a ser uno de los mejores profesores (...)

D6: Eso es muy bacano (...) La forma como él cuenta eso y ya ahora... Yo soy feliz, soy feliz, él está en once en este momento, pero está en la escuela regular y asiste a la escuela regular y los padres se mantenían muy angustiados por esa enfermedad pero él fue el que le enseñó a los papás que eso no era un obstáculo y tiene un hermano con otra dificultad... pero no es esa es otra... no recuerdo que es, es genética y procede de la familia del papá que tiene varios sobrinos con esa dificultad pero no recuerdo el nombre de la...el caso es que si nos ponemos al servicio como decía allí el compañero pues... hay que dejarle dar parte la afectividad y él decía yo llevo mi hijo a la escuela ¿qué van a hacer por él? Yo estoy haciendo pero ¿qué van a hacer ustedes? Y es verdad, yo lo dije ahorita al principio, nosotros somos humanos, nosotros los educadores o los formadores que estamos en instituciones educativas, uno antes que ser maestros, antes que ser profesores fuimos humanos, entonces nosotros tenemos problemas de familia, tenemos problemas en la calle, tenemos pues cualquier cantidad de situaciones pero que en la escuela hay que tratar de minorizar eso y saberlo dar a los muchachos y más a estos pelaos con tantas dificultades que presentan.

9. ¿Cómo ha sido la intervención de la institución donde ustedes laboran cuando se ha presentado un caso de dificultades de aprendizaje o de diversidad? ¿Ustedes qué saben de eso?

D1: Bueno pero es que por eso lo que pasa es que ya digamos que nosotros (...) Hemos abordado, hemos dicho que se han sacado decretos, se han sacado una cantidad de cosas, pero lo que pasa es que eso es muy nuevo para nosotros es decir nosotros ya lo hemos dicho, nosotros, digamos el tema del abordaje no es tan sencillo, porque la di (...) De hecho la misma evaluación de nosotros como maestros no obedece a ese tipo de situaciones y lo que decía ahorita, hay otras realidades sociales, hay otras diversidades, lo decía el profe ahorita **D9** que hay otro tipo de diversidades que apenas están aflorando y que como digamos se colocan al frente unos muros o unos esquemas, entonces ha sido difícil que esa gente se integre al entorno social, digamos de manera amable y eso mismo sucede cuando usted elabora currículos. Cuando usted elabora planes de aula, cuando usted elabora este tipo de cosas, eso es elaborado digamos con la misma (...) Entonces no hay unas particularidades que aquí se tornen, porque como les digo eso son discursos muy nuevos, que apenas están llegando y que sabemos que los vamos a tener que atender en un momento dado, pero que hoy por hoy, por ejemplo lo digo desde mi punto de vista, yo no sería capaz de atenderlo porque mi formación no está ahí y todos los esquemas que hemos hecho. lo hemos hecho para aulas casi que ideales donde todos quieren aprender.

D6: En este momento en la Institución, aunque se cuente con el psicólogo, aunque se cuente con el psicólogo, no es un psicólogo clínico, entonces él no puede dar esas (...)

Diagnósticos completos. Él lo hace desde la visión de psicólogo como se llama eso social, no sé, entonces, pues la institución lo aborda algunos de esos problemas desde el silencio y ¿por qué digo que desde el silencio? Porque aunque ellos se han detectado casos muy pocos tienen el diagnóstico clínico y muy pocos de los profesores tenemos conocimientos con referente a esa parte.

D3: Atendiendo a lo que decía el maestro **D1** sobre la realidad, habla bacano, ¿cierto?, que la realidad es algo como subjetivo

D1: (...) Pero el fenómeno usted no lo puede explicar en sí, usted explica lo que percibió del fenómeno y cada uno le valida (...)

D3: Por eso, entonces qué pasa por ejemplo en esas situaciones pues particularmente veo pues aquí en la escuela, hablábamos de un estudiante que tiene ciertas dificultades y cada uno lo aborda desde su pseudo-realidad o sea como lo percibe, entonces, todos lo atendemos diferente, por falta de un diagnóstico ¿cierto? Entonces es una realidad diferente para cada uno y desde lo que conocemos.

D7: Pienso que la atención acá en esta institución y en muchas es perversa ¿cierto?, tanto que se ha llegado a la conclusión que en algunos grados por razón de equidad van a juntar todos los que perdieron el año, lo han hecho, otro, la aceleración del aprendizaje, miren (...) ¿Será que un grupito de bobitos se pueden aportar?, pues permítenme la... Se pueden aportar, ¿qué estrategias, le puedo, qué ejemplo o qué referente le puede dar un

estudiante que tiene dificultades, muchas dificultades de toda índole, con otro que tiene otras?, pues es muy complicado y que cuando se habla de esa inclusión es como yo que tengo estas dificultades puedo coger del otro, ¿cierto? coger de los otros, pero una población como de una misma... De un mismo diagnóstico que se puede aportar (...)

D6: Disculpenme, discúlpeme, yo le digo algo ahí, y por ejemplo bueno qué se pueden, que pueden aportasen entre ellos mismos, pero no... y tampoco hay una persona preparada o capacitada para eso, porque de pronto viéndolo desde la capacitación del profesor se podría hacer alguna cosa se podría aportar, pero no hay en ninguna parte en ese círculo no hay ni del uno, ni del otro.

D1: Yo, yo no sé si todos los compañeros que están acá me podrán ayudar a dilucidar esto hoy, hoy la democracia y yo no sé esta semana también con **D3** lo tocamos, la democracia el demo liberalismo y todo este cuento está en crisis, está en crisis, ¿cierto? Esto es un tema que lo vemos a nivel de todos los estados ya ni siquiera Europa que era la tierra más avanzada se ha salvado de eso, entonces nos quedamos centrados en unos discursos que estamos volviendo esos discursos.. no sé si el término cabe neofascistas, o absolutistas o totalitaristas y uno lo ve, hay un estudio por ahí que salió en estos días me imagino que ustedes lo han escuchado, donde la gente digamos el promedio de edades en Colombia es 30 o 35 años y uno se queda aterrado los resultados son que la gente prefiere, gobiernos autoritarios totalitaristas, pero que brinden siempre seguridades dentro de la población, seguridades alimentarias, seguridades, inclusive desde el punto de vista militares, es decir, yo salir a la calle y sentirme seguro, tener ciertas cosas ahí, pero eso es

muy delicado, entonces a mí lo que me produce esto es risa, es decir, por un lado va un discurso que camina hacia respetar las diferencias, a hacia no discriminar, a hacer respetar todo lo que aparece en la sociedad digamos y que era anteriormente extraño y que ya hoy es visible por ejemplo el tema de la reinogolia, el tema de la reina de España y todo lo que eso ha generado, digamos entonces a uno le parece risible todo eso, el mismo discurso de un candidato de Brasil, Bolsonaro, pues él dice que usted ni siquiera se merece que yo la violara, le dice a una mujer, ni siquiera usted se merece que yo la violara, entonces a mí me parece bien paradójico, si unos discursos, y va ganado, va ganando (...) Indudablemente, aquí ganó Duque con un discurso uribista y vimos lo del niño en estos días que sale intacto de la selva y sale como, mejor que cualquiera, entonces todo ese tipo de discursos en Hungría hay uno muy peligroso, en Austria hay uno muy peligroso, en Filipinas por ejemplo hay uno, entonces uno dice, pero bueno, entonces de qué estamos hablando realmente en el mundo y eso que (...) Totalitaristas son los que hoy mandan la parada porque repito, desde el país más subdesarrollado como Colombia, hasta un país como Austria por ejemplo esos discursos calan en la sociedad y Brasil por ejemplo... en América Latina digamos de México hacia abajo el referente que nosotros tenemos (...) Porque es (...) Hasta hace poco, entonces uno diría la democracia tendría que estar muy bien establecida y que tal Estados Unidos por el Presidente que tiene entonces a mí me parece todo eso muy complejo, por que llegué allá, porque es lo mismo.... ese lenguaje global es el mismo lenguaje que aterriza en muchas veces a escuela por eso yo les decía ahorita solucionar problemas que el mundo hoy no está realmente poniéndole cuidado, por ejemplo la colombiana digamos lo que dijo a mí me parece salido de tono, y ya perdió miss universo realmente, ya no va a ganar, ya no vamos a tener miss universo colombiana, pero esos

lenguajes se siguen escuchando y ya en unas élites mucho más altas. Por ejemplo esta semana el señor este que eligieron para ministro de Trump....por ejemplo a señora que dijo que la habían violado, el mismo Ernesto Macías que esta semana en (...) Con la niña y decía en la noche en revista semana, es que como yo trato una mujer de 30 años o 35 años, niña, ya eso genera inclusive irrespeto contra ella, es decir usted sí (...) Y todo el tiempo fue así, porque esos discursos yo no sé, pues alguien que me lo explique porque estamos jugando como de dos cosas dos tendencias donde estamos hablando de una que está en crisis que es la que vamos a utilizar dentro de la escuela y una que está en apogeo que es muy difícil, más complicada.

10. ¿Qué consideran ustedes que es lo realmente importante evaluar en estos estudiantes la profe D5 nos dio una noción ahorita?

D1: Dimensiones que fue con lo que empezamos ahorita es decir poner en juego el tema de las dimensiones no privilegiar el saber sino todo, toda la integralidad del estudiante y ponerlo a operar dentro del aula con eso, jugar con eso dentro del aula y ya lo que dijo ahorita **D7**, Ya utilizar el conocimiento como el pretexto formativo pero realmente lo que interesa son las dimensiones, mire que en Preescolar se evalúan dimensiones, es que yo no sé por qué en las demás se olvida de eso, uno no entiende por qué de preescolar y paso a un primero y en primero si me colocan cinco en matemáticas, seis en inglés, tres en español (...) O sea, cómo es que yo paso a primero y entonces yo ya me volví un niño grande, o sea... Perdón, así no, un niño ya grande cierto o una niña grande y entonces, no, entonces es dimensionar ese tema a pesar de que volvemos a lo mismo, vienen en contradicción con

lo que decíamos ahorita de las pruebas, entonces el Estado sí (...) No muchachos... Por eso este tema es de (...) sino multidireccional donde usted puede visualizarlas de cualquier referente y casi siempre muy, muy problemático.

D8: Moderadora y yo creo que hoy juega es el papel que la institución va (...) En esa formación del currículo en ese estudiante, aunque se llega al tropiezo... Esos muchachos de once que tenemos casos... Por decirlo así... Creo que no tienen en cuenta que cada vez el otro chico tiene ciertas dificultades a nivel de aprendizaje, ciertas barreras.... Evaluarlo normal, creo que parte desde esta implementación... Lo que dice el profesor **D1** con esas dimensiones y calidad del aprendizaje.

D9: Si porque digamos que **D10** saca una prueba estandarizada una prueba para estos niños con alguna diferencia de pronto para algunos que tenga problemas de sordera o de ceguera pero al momento de evaluar los meten en la misma bolsa debería ser una evaluación por dimensiones ... A las capacidades que ellos en este momento manejan.

D1: Mire que lo más avanzado fue lo que hizo por ejemplo **D7**, **D7** le tocó, la última prueba, fue, o la última prueba que tuvimos aquí del ICFES, **D7** les leyó a los muchachos, eso digamos que es lo más que acerca el ICFES digamos a atender ese tipo de cosas, pero de resto yo no veo, por lo menos aquí no, no sé si de pronto en otras instituciones...

D3: Yo no hablaría de evaluar, más bien de aportar, es que entrar a evaluar se vuelve tan complicado con los regulares, imagínese con los que tienen problemas, entonces,

más que evaluar, yo lo que trato de hacer y que siempre lo he hecho es aportar, aportar lo que más puedan porque de todas maneras ya hay algo ganado.

11. Ya para terminar, hemos hablado sobre políticas de inclusión y sobre marco normativo inclusivo. ¿Alguien quiere aportar más sobre lo que sabe al respecto, sobre la norma, las políticas? o ¿No hay nada más que decir?

(No hay más aportes)

ANEXO 6

TABLAS SOBRE PRÁCTICAS INCLUSIVAS (PLIEGOS DE PAPEL PERIÓDICO, PUNTO 3 DEL TALLER)

Prácticas	Inclusivas
<p>¿Qué se hace?</p> <ul style="list-style-type: none"> → Por lo general se invisibiliza → Algunas oportunidades se flexibiliza el currículo por parte de algunos docentes → Vinculación pasiva al grupo → Algunos hacen adaptaciones curriculares en la básica primaria. 	<p>¿Qué podría hacerse?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacitación a docente • Conocimiento de dispositivos de estudiantes con dificultades • Suministro de material didáctico para atender las necesidades. • Articulación curricular con el decreto 1421. - Organización de trabajo en redes y cooperativo en el aula.

Prácticas	Inclusivas
<p>¿Qué se hace?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fomentar la participación • Trabajo en grupos colaborativos. • Juego de roles. • Adaptaciones curriculares 	<p>¿Qué podría hacerse?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hacer modificaciones curriculares que favorezcan los ritmos de aprendizaje. - Capacitaciones y actualizaciones en estrategias de inclusión.

Prácticas	Inclusivas
<p>¿Qué se hace?</p> <ul style="list-style-type: none"> → Poco o nada se hace desde nuestro quehacer, por falta de conocimiento de políticas claras. → Atender de manera rudimentaria y escueta los casos de inclusión. 	<p>¿Qué podría hacerse?</p> <ul style="list-style-type: none"> → CAPACITAR AL PERSONAL DOCENTE PARA LA ATENCIÓN DE ESTE TIPO DE NECESIDADES. → ADECUACIÓN CURRICULAR PARA ATENDER POBLACIÓN CON N.E.E. → SOLICITAR MÁS ACOMPAÑAMIENTO POR PARTE DE ENTIDADES ESPECIALIZADAS.

ANEXO 7

FRAGMENTO MATRIZ CATEGORIAL

Subcategoría	Categoría de tercer nivel	Testimonio	Observaciones Análisis (nuestra voz)	Autores
Relación entre el docente y el alumno	Actitudes	D3: Pues hay algo muy particular y de alguna manera (...) Por ejemplo en muchos casos y ahorita es considerada como una inteligencia lo emocional, por ejemplo el muchacho por la relación que tiene con el docente ya no quiere pues como buscar ese aprendizaje, entonces de alguna manera si el docente continua con esa actitud, ya el muchacho está excluido de ese campo del saber, entonces el docente mismo es el que tiene que	Según lo observado en el grupo focal, los docentes consideran que las actitudes son un factor imperante al momento de generar aprendizajes en los estudiantes con situaciones particulares que requieren prácticas pedagógicas inclusivas. Afirman que al mostrar gestos de solidaridad, de interés por escucharlos y por conocer sus particularidades pueden	Aseveración que corroboran Granada Azcárraga et al. (2013) cuando afirman que “la actitud del profesor es fundamental en el proceso de inclusión educativa” (p. 1). Para estas autoras la actitud son aquellas “percepciones, creencias, sentimientos a favor o en contra y formas de reaccionar ante la postura educativa que centra su esfuerzo en el logro de los aprendizajes de todos los estudiantes” (p.1). De manera similar, para Baron y Byrne (2002) la afectividad es uno de los tres componentes que conforman la actitud, y la definen como ese sentimiento a favor o en contra que se tiene con respecto a un objeto social

		<p>empezar pues como una persona pues como consciente con la inteligencia emocional (...) Entonces de alguna manera lo que hay es que empezar con la conciencia misma del docente, o sea la escuela, la formación como profesional, tratar de establecer buenas relaciones con los estudiantes desde una buena empatía, una buena comunicación asertiva que permita solucionarle ese problema, pero por ejemplo veamos la profesora que trataba en una lucha ahí defendiéndose y de alguna manera hay momentos donde es necesario uno bajarse e inclusive sentirse que el otro</p>	<p>transmitir sentimientos motivadores hacia sus educandos; mientras que las actitudes negativas, aquellas que refieren indiferencia, desinterés y rechazo hacia estos estudiantes, generan un desconocimiento de sus habilidades y hacen que ellos pasen desapercibidos por sus docentes, mensaje que es transmitido a los estudiantes del aula regular, quienes lo replican, y al final lo que se produce es el efecto negativo de la exclusión.</p>	<p>y que se aprende de los padres, de los maestros y de los compañeros.</p>
--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------

		<p>más bien se sienta que está como atacando al docente para que él también se baje y empiece a negociar.</p>		
	Impacto emocional	<p>D1: La escuela tiene un problema, yo creo, la sensación es que se está utilizando un lenguaje muy romántico para una sociedad que no funciona exactamente así.</p> <p>D9: Sí le queda a uno difícil atender a los estudiantes que están en el aula normal, trabajar con ellos es complejo y hay que mirar en que va a terminar.</p>	<p>Al indagar sobre el impacto emocional que se genera en los docentes participantes cuando se ven enfrentados a situaciones que requieren el ejercicio de prácticas pedagógicas inclusivas, se observa que existen sentimientos prevalentemente negativos hacia el tema de la inclusión. Algunos docentes coinciden en que el discurso de la inclusión está</p>	<p>Los docentes en su labor cotidiana experimentan un sin número de situaciones en las aulas de clase que traen consigo impactos que afectan su salud mental y emocional, lo anterior se evidencia cuando al ingresar al aula se exponen ante grupos numerosos y con situaciones particulares que requieren de prácticas pedagógicas inclusivas y por si fuera poco con una infraestructura que no está diseñada para llevar a cabo los procesos de enseñanza, como ellos quisieran, hecho que corroboran los docentes participantes de este estudio, quienes en sus expresiones dejan ver sentimientos de angustia, tensión y frustración al</p>

			definido en un “lenguaje muy romántico” (D1, D7), pero que es algo que se encuentra muy alejado de la realidad.	sentirse impotentes, algunos de ellos, ocasionados la mayoría de las veces por el miedo o el temor a fracasar por no tener las bases suficientes en cuanto a conocimientos específicos para atender a este tipo de población (Díaz Haydar y Franco Medina, 2010).
Representaciones sociales	Concepciones de los maestros	D2: Involucrarlos D6: Formar conjunto D7: Reconocimiento D10: Trabajo en equipo D12: No discriminación D8: Aceptar D1: Visibilización de la diferencia D5: Vincular D2: Tener en cuenta las diferentes capacidades que tienen los estudiantes y frente a esa	Una de las preguntas realizadas al grupo de docentes participantes durante la entrevista, se relaciona con el conocimiento que ellos tienen sobre el concepto de inclusión en el aula. Al respecto, los maestros asocian este concepto con el hecho de tener en cuenta las diferencias de los demás	En este punto, las posturas de los docentes dejan entrever como la formación del docente es fundamental al momento de incorporar en el aula prácticas pedagógicas inclusivas. De acuerdo con esto Mosia (2014), exponen que la desprofesionalización del docente para la atención a la diversidad propicia actitudes negativas o de rechazo, lo cual repercute en las inadecuadas estrategias de enseñanza para responder a una verdadera inclusión en el aula.

		<p>diversidad enfocar el trabajo general.</p> <p>D3: (...) Reconocer que son seres humanos totalmente diversos y hacer algo por la diversidad.</p>	<p>(D2, D3, D4), de reconocer que existen diferentes tipos de inteligencias (D4), de hacer que el estudiante no se sienta aislado (D8) y de que hay que aprender del otro (D7).</p>	
	<p>Posturas frente a la inclusión en el aula</p>	<p>D1: Yo propondría el tema que quitaron de las aulas regulares, yo volvería a las aulas como estaban antes porque lo que pasa es que a nosotros no se nos puede olvidar que nosotros no todos estamos capacitados para atender esas diversidades, hay situaciones muy complejas dentro del aula...”</p>	<p>Los docentes participantes presentan varias posturas en relación con la inclusión dentro del aula. Inicialmente, hacen referencia a que este discurso es una estrategia netamente monetaria, que disminuye los costos de inversión para el Estado (D1, D6, D11). Afirman que si el gobierno</p>	<p>El modelo capitalista en el mundo ha impedido, en algunos casos particulares, el surgimiento de talentos que propendan a la revolución educativa y específicamente en la construcción de propuestas incluyentes, que conlleven en sí a desligarse de sistemas gubernamentales mediante políticas de Estado netamente neoliberales en las que el capital humano no es más importante que el capital económico, lo que conlleva a una competitividad arrasadora y atroz en la que el componente privado</p>

		<p>D3: Yo creo pues, que dentro de mis posibilidades que si tiene ciertas dificultades no podría ingresar al aula regular, porque de alguna manera yo no he logrado como docente resolver algunas situaciones; entonces, reconozco que la escuela tiene ciertas dificultades como dice el maestro D1 para atender este tipo de situaciones tendría que buscar uno instituciones especializadas.</p>	<p>realmente tuviera propósitos incluyentes no dejaría el diagnóstico bajo la responsabilidad de los acudientes o padres de familia, pues la mayoría de ellos no poseen los recursos económicos para financiar este tipo de estudios y realizan los siguientes comentarios "... Es un asunto evidentemente monetario (...)" ; "... Depende en los recursos económicos que posea la persona que presenta la dificultad o la familia"; "... El mero diagnóstico para un niño que tenga esas discapacidades sea cognitiva,</p>	<p>absorbe a lo público. Este hecho genera una arraigada burocracia desde la institucionalidad y un marcado desconocimiento de los modelos educativos para la inclusión que demuestra una desactualización y negligencia por parte de entidades estatales (Hinkelammert y Mora, 2009).</p>
--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			físicas o lo que sea, el mero diagnóstico vale ochocientos mil pesos”.	
Estrategias didácticas	Planeación	<p>D1: ... Cuando usted elabora planes de aula, cuando usted elabora este tipo de cosas, eso es elaborado digamos con la misma (...) Entonces no hay unas particularidades que aquí se tornen, porque como les digo eso son discursos muy nuevos, que apenas están llegando y que sabemos que los vamos a tener que atender en un momento dado, pero que hoy por hoy, por ejemplo lo digo desde mi punto de vista, yo no sería capaz de atenderlo porque mi formación no está ahí y todos los esquemas que</p>	<p>En relación con la implementación de estrategias didácticas inclusivas, algunos de los docentes participantes reconocen y son conscientes que tienen el deber de ajustar los diseños curriculares en la planeación de sus secuencias didácticas con miras al Diseño Universal de Aprendizaje (DUA); sin embargo insisten en que no poseen los conocimientos ni las herramientas para hacerlo tal es el caso del siguiente</p>	<p>Concepción que coincide con los docentes D1, D2 y D3, cuando se refieren a que trabajar en la inclusión es tener en cuenta las diferentes capacidades de los estudiantes, reconocer que los seres humanos son diversos y que todos deben estar vinculados en el aula. Al ser la inclusión un proceso determinado por las prácticas pedagógicas dentro del aula de clase, es primordial contar con el apoyo de los maestros para llevarlo a cabo (Parrilla, 2005).</p>

		<p>hemos hecho. lo hemos hecho para aulas casi que ideales donde todos quieren aprender.</p>	<p>comentario “...Lo digo desde mi punto de vista, yo no sería capaz de atenderlo porque mi formación no está ahí...” (D1).</p>	
	Ejecución	<p>D2: El niño se me acercó me presentó el diagnóstico, yo lo leí, entonces cuando estamos en trabajo de conversatorio el niño es participativo a él no le da pena hablar a pesar de su dificultad y yo al principio noté que los mismos compañeros querían que él hablara, pero no falta el que aproveche eso para hacerlo sentir mal y gozar y disfrutar. Entonces yo decía: “bueno, ¿una estrategia aquí será viable, permitir que él siga participando o</p>	<p>En cuanto a la ejecución de las secuencias didácticas, comentarios como “... Yo lo hago desde el trabajo colaborativo, de redes y el trabajo cooperativo...”, “Creo que, entonces de pronto, lo podríamos hacer desde el aprendizaje cooperativo ¿cierto? ...”; “... Con el tema de juego de roles, es un tema bastante importante el tema de la participación el tema de los</p>	<p>Esta es una metodología que exponen varios autores como Ainscow (2017) quien, además, hace énfasis en que existen unos principios que deben respetarse al momento de tener un aula inclusiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) la eliminación de las barreras entre los distintos grupos de alumnos y el personal docente; b) el desmantelamiento de programas, servicios y especialidades aislados; y c) el desarrollo de enfoques pedagógicos (como los enfoques

		<p>primero trabajar con el grupo en función por el respeto de la diferencia del mismo?”. Entonces mire que se convierte en un dilema en cuanto a la estrategia, porque al niño le gusta participar y eso le fortalece a él la barrera que tiene, porque si yo no lo dejo a pesar de que los otros estén manejando (...) Entonces la estrategia ahí es la participación, permitir que él desde sus capacidades participe.</p>	<p>roles...” (D1, D2, D3, D7), dejan en evidencia que los docentes participantes proponen el trabajo colaborativo y cooperativo como la estrategia más adecuada para implementar la inclusión dentro del aula, pues estas metodologías permiten la participación de los estudiantes que requieren prácticas pedagógicas inclusivas desde sus habilidades (D1, D2, D3, D7, D10).</p>	<p>constructivistas y el aprendizaje cooperativo) que permitan a los alumnos aprender juntos y no separados. (p. 46)</p>
	<p>Evaluación del aprendizaje</p>	<p>D1: Dimensiones que fue con lo que empezamos ahorita es decir poner en juego el tema de las dimensiones no</p>	<p>Para evaluar en la inclusión, varios de los docentes participantes proponen hacerlo desde las</p>	<p>La evaluación del aprendizaje es un componente que el docente debe tener presente en el diseño de sus secuencias didácticas, y debido a la propuesta del rector de la</p>

		<p>privilegiar el saber sino todo, toda la integralidad del estudiante y ponerlo a operar dentro del aula con eso, jugar con eso dentro del aula y ya lo que dijo ahorita D7, Ya utilizar el conocimiento como el pretexto formativo pero realmente lo que interesa son las dimensiones.</p> <p>D8: ... Creo que no tienen en cuenta que cada vez el otro chico tiene ciertas dificultades a nivel de aprendizaje, ciertas barreras.... Evaluarlo normal, creo que parte desde esta implementación... Lo que dice el profesor D1 con esas dimensiones y calidad del aprendizaje.</p>	<p>dimensiones, de modo que no se privilegie tanto el saber, sino que se dé prioridad a la integralidad individual de aquel estudiante que requiere prácticas pedagógicas inclusivas, lo anterior se reafirma con los siguientes comentarios "... Poner en juego el tema de las dimensiones no privilegiar el saber sino todo, toda la integralidad del estudiante..." ... con esas dimensiones y calidad del aprendizaje"; "... Debería ser una evaluación por dimensiones..." (D1, D8, D9).</p>	<p>institución de diseñarlas mediante la metodología del currículo inverso, dicha evaluación es uno de los primeros puntos a desarrollar en la planeación de las mismas. En este sentido, Parrilla (2005) plantea que, para evaluar en la inclusión, el maestro debe acudir a la no curricularidad para evitar "la dualidad académica que conlleva a la exclusión" (p. 126).</p> <p>Duk y Loren (2013) muestran una convergencia con el planteamiento Parrilla (2005), pues además de las adaptaciones curriculares, también destacan la importancia de gestionar procedimientos de evaluación en los que se valoren los logros individuales del estudiante, una gestión que se centre en su aprendizaje.</p>
--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

ANEXO 8

**LISTADO DE ASISTENCIA PARA VALIDACIÓN DE ANÁLISIS DE
DATOS**



Facultad de Educación
Maestría en educación
Énfasis Maestro:
pensamiento-formación



**ASISTENCIA VALIDACIÓN DE HALLAZGOS CON DOCENTES
PARTICIPANTES**

Fecha: mayo 28 de 2019

Lugar: Bloque 2 – Institución Educativa María Auxiliadora

Nombre del docente participante	Firma
JAVIER ORDOZ MOSQUERA	JAVIER ORDOZ M.
William B. Cardona C	W B Cardona C
Franciele Ruiz	Franciele Ruiz
Osman D. David David	Osman D. David
Gloria Stella Castillo H	Gloria Stella Castillo H
Juvenal A. Carmona A	Juvenal A. Carmona A
Luis Felipe Garcia	Luis Felipe Garcia
Rolando Berrío A	Rolando Berrío A

ANEXO 9

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA EL RECTOR



Facultad de Educación
Maestría en educación
Énfasis Maestro: pensamiento-



Señor rector:

Daniel Agudelo Jaizks

Consentimiento informado

**Título de la investigación: Prácticas pedagógicas de los maestros con
estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje en la Institución
Educativa María Auxiliadora de Ciudad Bolívar, Antioquia**

Yo Daniel Agudelo Jaizks, identificado con C.C número 04.263.1161 y Rector de la Institución Educativa María Auxiliadora del municipio de Ciudad Bolívar, Antioquia, por voluntad propia doy mi consentimiento y permiso para que se realicen en la institución todas las encuestas, entrevistas y demás actividades requeridas para el estudio investigativo que será realizado por las estudiantes Alba Liliana Gil Alzate y Erika María Serna Valencia. Recibí una explicación clara y completa sobre los propósitos de la investigación y los motivos detallados de ésta.

También recibí información sobre los tipos de actividades (las cuales en ocasiones serán grabadas en audio y video con el fin de agilizar y depurar la información) y procedimientos que van a aplicarse, y la forma cómo serán utilizados los resultados.

Tengo conocimiento que este trabajo investigativo asesorado por la docente Ana María Arias Cardona, se realizará con el fin de comprender las prácticas pedagógicas de los maestros relacionadas con la atención a los estudiantes de la institución educativa que presentan dificultades de aprendizaje, como trabajo de grado de la Maestría en Educación de la Universidad Pontificia Bolivariana.

Tengo claro que puedo solicitar información y explicación en caso de tener alguna duda al respecto sobre todas y cada una de las actividades que serán aplicadas en la institución, estoy al tanto que se me informará sobre los hallazgos de dicha investigación, los cuales sólo y exclusivamente serán usados con fines

recolectada se tratará con total confidencialidad y también entiendo que no obtendré algún tipo de remuneración económica por participar y permitir que se lleve a cabo este estudio investigativo en la institución.

Tengo conocimiento que la investigación se llevará a cabo entre el año 2018 y 2019, por tanto, la institución educativa se compromete a darle viabilidad a la investigación durante el tiempo previsto, independientemente que ocurran cambios administrativos en el plantel educativo durante este periodo, todo con el fin de beneficiar con este proceso investigativo a la comunidad educativa en general.

Firman:

Renil Aguado Jarama,
 Rector Institución Educativa María Auxiliadora,
 Ciudad Bolívar – Antioquia
 cc. 09365114

Erika Ma. Sierra V.
 Investigadora 1
 cc. 32295754

Liliana Gil A
 Investigadora 2
 cc. 32110194

Fecha

Día: 11 Mes: Octubre Año: 2018

ANEXO 10

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LOS DOCENTES

PARTICIPANTES



Facultad de Educación
Maestría en educación
Énfasis Maestro:
pensamiento-formación



CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Estimado (a) docente:

Somos Alba Liliana Gil Alzate y Erika María Serna Valencia, estudiantes de la Maestría en educación de la Universidad Pontificia Bolivariana, sede Medellín. Nos encontramos realizando un estudio, asesorado por la docente Ana María Arias Cardona sobre las prácticas pedagógicas de los docentes con estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje en la Institución Educativa María Auxiliadora de Ciudad Bolívar, Antioquia; establecimiento donde usted labora actualmente.

El objetivo de esta investigación es comprender las prácticas pedagógicas de los maestros relacionadas con la atención de los estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje en esta institución educativa, y para lograrlo se proponen los siguientes objetivos específicos:

1. Caracterizar las prácticas pedagógicas que los maestros desarrollan en los salones de clase con los estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje en la Institución Educativa María Auxiliadora del municipio de Ciudad Bolívar, Antioquia.
2. Analizar la coherencia entre las prácticas pedagógicas de los maestros en mención y las políticas de inclusión planteadas por el Ministerio de Educación Nacional.

del mismo, excepto si usted solicita expresamente que su información sea eliminada de la base de datos.

Antes de firmar este consentimiento realice sus preguntas (si las tiene) y reciba las respuestas correspondientes.

Consentimiento

Fecha: Octubre 11 de 2018

Nombre del participante

Firma de participante
CC.

Enka Ma. Serna V.

Firma de investigadora 1
CC. 32 295 754

Liliana Gil A

Firma de investigadora 2
CC. 32 110 794



Universidad
Pontificia
Bolivariana

Facultad de Educación
Maestría en educación
Énfasis Maestro:
pensamiento-formación



FECHA: OCTUBRE 11 DE 2018

FIRMAS DEL CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

NOMBRE Y APELLIDO DEL PARTICIPANTE	CÉDULA DE CIUDADANÍA	FIRMA
Osman Danilo David D	4128385854	
Nelly Bibiana Duque	43491364	Nelly Bibiana
Tuván Andrés Cardona	71141732	Tuván A
Osvaldo Juan Rodríguez J.	21-031.041	
Carmen Lilia M. Méndez Fariño	57.417.619	Carmen Lilia M. C.
Gloria Stella Castillo Henao.	43.491.499	
Mano Barrío A	71277664	Mano Barrío A
JAVIER ORDOZ MOSCARRA	11997.002	JAVIER ORDOZ M.
William H. Cardona C.	70723874	
Luis Felipe Galcío	75089053	
Sonia L. Reyes Neira	1012336379	
Yamile Ruiz	43806245	Yamile Ruiz