

**Lineamientos para la cualificación docente en la diversidad funcional de la ¹
educación básica secundaria y media: Divergencia entre el discurso y la
práctica.**

Diana Karina Larrota Medrano

Universidad Pontificia Bolivariana – Seccional Bucaramanga

Escuela de Ciencias Sociales

Maestría Gestión de la Educación

Bucaramanga, Colombia

2021

Lineamientos para la cualificación docente en la diversidad funcional de la educación básica secundaria y media: Divergencia entre el discurso y la práctica.

Diana Karina Larrota Medrano

**Proyecto de grado presentado como requisito para optar al título de
Magíster en Gestión de la Educación**

Director (a):

Ana Fernanda Uribe Rodríguez

Universidad Pontificia Bolivariana – Seccional Bucaramanga

Escuela de Ciencias Sociales

Maestría en Gestión de la Educación

Bucaramanga, Colombia

2021

A todos los niños, adolescentes y adultos con habilidades diversas:

“Todos merecen una ovación de pie, al menos una vez en la vida”. Hoy me pongo de pie y les

digo: Son extraordinariamente capaces.

Diana Karina Larrota Medrano

Al heroísmo de mi madre, Elsa, mujer luchadora, abnegada, amorosa, humilde y guerrera, a tus sacrificios, tu entrega y tu altruismo, a mi padre Carlos, a tus enjalmas, a tu osadía, tu perenne y al recuerdo de tu humilde taller, gracias por tu legado y por enseñarnos que lo más valioso que nos dejas a mis 5 hermanos y a mí es el estudio y el amor incondicional entre hermanos. A mis viejos, gracias absolutas por enseñarme, el amor y valor de la familia.

A mis 5 hermanos Larrota Medrano, fuente de orgullo y satisfacción, fueron mi pilar y ejemplo a seguir, a Eliana mi hermosa ingeniera, inteligente hermana de luchas, de aventuras y de regaños, gracias por creer en mí, por invertir en mis sueños y proyectos; a mi hermano Nelson mi historiador “mini Garzón”, siempre luchando por los derechos de los demás, en medio de tu humor y tus argumentos, generador de cambios, amado y respetado por quienes te conocen, gracias por ser mi polo a tierra; a mi hermano Pedrito, por tu nobleza, amor y tu recursividad para salir adelante y afrontar los obstáculos como todo un Larrota, gracias por enseñarme el valor de la humildad; a mi hermana Gloria, trabajadora social, gracias por tu paciencia, por cuidarme siendo niña, por tu amor a la familia; a mi hermana Stella, contadora, trabajadora, luchadora y amorosa, gracias por enseñarme desde muy temprano a trabajar y aportar al hogar. A mis hermosos 5 espejos, guías, modelos y ejemplos, gracias pues de no ser por ustedes no estaría sentada desde aquí escribiendo estas sentidas y sinceras palabras.

A mis sobrinos Zyanya, Mafer, Brandon, Aslye, Sophia, gracias por la inocencia, el amor y la continuidad del legado Larrota.

A mi colega y asesora de tesis, Dra. Ana Fernanda Uribe Rodríguez, por sus enseñanzas, su vocación, su sentido humano y por servirme de guía en este proceso.

A todos los docentes de las Instituciones de Bucaramanga y su área metropolitana que contribuyeron facilitándome el acceso a la información requerida para alcanzar los objetivos trazados.

A Dios, por estar siempre en mis días, por guiarme y por permitirme cumplir un sueño más. A mi abuelita María y Tía Mary que en paz descansen, he aquí mi promesa, las amo. Besos al cielo.

Diana Karina Larrota Medrano

TABLA DE CONTENIDO

5

RESUMEN	8
ABSTRACT.....	9
INTRODUCCIÓN	10
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	11
JUSTIFICACIÓN	15
OBJETIVOS	18
Objetivo General.....	18
Objetivos Específicos.....	18
MARCO REFERENCIAL.....	19
Antecedentes empíricos.	19
Marco teórico.....	23
Evolución del concepto de discapacidad	23
De la discapacidad a la diversidad funcional como lenguaje incluyente.....	25
Desarrollo de competencias docentes en la diversidad funcional.....	26
Necesidades de formación docente, el reto en la diversidad funcional	29
Normatividad en la educación inclusiva	31
MÉTODO	36
Características metodológicas/diseño de investigación	36
Población.....	36
Muestra	37
Criterios de la muestra.	39
Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información.....	39
Instrumento.	39
Protocolo para aplicación del instrumento.....	41
Técnicas para el procesamiento y análisis de la información	41
RESULTADOS.....	43
DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	62
CONCLUSIONES	67
RECOMENDACIONES.....	70
REFERENCIAS.....	72
ANEXOS	82

Tabla 1. Política pública de inclusión educativa en el Plan Nacional Decenal (PND) y el Plan Nacional de Desarrollo (PNDE)	35
Tabla 2. Muestreo aleatorio estratificado.....	37
Tabla 3. Número y porcentaje de sujetos de la muestra clasificados por ciudad/ área metropolitana y docentes.	38
Tabla 4. Variables y conceptualización de las dimensiones	¡Error! Marcador no definido.
Tabla 5. Distribución de la muestra según variables sociodemográficas	43
Tabla 6. Experiencia del docente en el abordaje de estudiantes con discapacidad.....	44
Tabla 7. Distribución de la muestra en función de las actitudes del docente frente a la inclusión.	47
Tabla 8. Distribución de la muestra frente a los conocimientos del docente en inclusión	46
Tabla 9. Distribución de la muestra frente a prácticas favorecedoras de la inclusión educativa..	50
Tabla 10. Distribución de la muestra frente al contexto	52
Tabla 11. Baremo de medición- Dimensiones de la inclusión educativa	51
Tabla 12. Distribución de frecuencia de la dimensión: Actitudes, conocimientos, prácticas y contexto.....	54
Tabla 13. Lineamientos para favorecer la cualificación docente en las dimensiones: actitudes, conocimientos, prácticas y contexto.....	58

LISTADO DE FIGURAS

Ilustración 1. Normatividad de educación inclusiva en Colombia 32

RESUMEN

RESUMEN GENERAL DE TRABAJO DE GRADO

TITULO:	Lineamientos para la cualificación docente en la diversidad funcional de la educación básica secundaria y media: Divergencia entre el discurso y la práctica.
AUTOR(ES):	Diana Karina Larrota Medrano
PROGRAMA:	Maestría Gestión de la Educación
DIRECTOR(A):	Ana Fernanda Uribe Rodríguez

RESUMEN

En la actualidad el número de estudiantes con diversidad funcional que ha ingresado al sistema educativo colombiano es amplio, así pues, el punto neurálgico de esta revolución educativa es transformar paradigmas desde una perspectiva práctica aportando a los procesos de una verdadera inclusión educativa de calidad. De esta forma, el rol docente juega un papel fundamental en la inclusión, no solo desde el fortalecimiento de competencias también desde la actitud y el reconocimiento de la multiplicidad y pluralidad de los educandos. Como objetivo principal esta investigación se orientó a formular los lineamientos y las estrategias de formación para la cualificación de docentes en educación básica secundaria de Bucaramanga y su área metropolitana con el fin fortalecer competencias específicas en el abordaje de la diversidad funcional. En este sentido, se planteó partir de una metodología de corte cuantitativo con un diseño no experimental de alcance descriptivo. Se utilizó el cuestionario de inclusión educativa en contextos escolares colombianos conformado por 43 preguntas distribuidas en las siguientes dimensiones: actitudes, conocimientos, prácticas, y contexto de la población docente (113 docentes). Se concluye un nivel bajo en la dimensión de conocimientos, se exponen las necesidades formativas y pautas que acompañaron los lineamientos formulados y que resaltan desde las cuatro dimensiones estrategias concretas de mejora relacionadas con la inclusión, diversidad y equidad de todos los educandos con el fin de crear contextos y comunidades educativas inclusivas desde una perspectiva política y práctica.

PALABRAS CLAVE:

Formación docente, diversidad funcional, discapacidad, educación inclusiva, competencias docentes.

V° B° DIRECTOR DE TRABAJO DE GRADO

ABSTRACT

9

GENERAL SUMMARY OF WORK OF GRADE

TITLE: Guidelines for teacher qualification in functional diversity of basic secondary and middle education: Divergence between discourse and practice.

AUTHOR(S): Diana Karina Larrota Medrano

FACULTY: Maestría Gestión de la Educación

DIRECTOR: Ana Fernanda Uribe Rodríguez

ABSTRACT

At present, the number of students with functional diversity who have entered the Colombian educational system is large, therefore, the nerve center of this educational revolution is to transform paradigms from a practical perspective, contributing to the processes of a true quality educational inclusion. In this way, the teaching role plays a fundamental role in inclusion, not only from the strengthening of competencies also from the attitude and recognition of the multiplicity and plurality of the students. The main objective of this research was to formulate the guidelines and training strategies for the qualification of teachers in basic secondary education in Bucaramanga and its metropolitan area in order to strengthen specific competencies in the approach to functional diversity. In this sense, it was proposed to start from a quantitative methodology with a descriptive non-experimental design. The educational inclusion questionnaire in Colombian school contexts was used, consisting of 43 questions distributed in the following dimensions: attitudes, knowledge, practices, and context of the teaching population (113 teachers). A low level in the knowledge dimension is concluded, the training needs and guidelines that accompanied the guidelines formulated are exposed and that highlight from the four dimensions concrete strategies for improvement related to the inclusion, diversity and equity of all students in order to create inclusive educational contexts and communities from a political and practical perspective.

KEYWORDS:

Teacher training, functional diversity, disability, inclusive education, teaching skills.

V° B° DIRECTOR OF GRADUATE WORK

Las personas con diversidad funcional tienen el derecho a la inclusión real y efectiva en los establecimientos educativos, al acceso y la permanencia educativa con calidad, bajo un enfoque basado en la inclusión del servicio educativo (Ley Estatutaria 1618 del 2013). En este sentido, una escuela para todos no es una utopía, es más bien un hecho que conlleva un proceso permanente y colectivo. Si bien es cierto que en Colombia se han suscrito diversas políticas, decretos, normativas o conferencias internacionales que protegen los derechos de las personas con diversidad funcional, también es cierto que la escasa formación frente a temas de inclusión, los imaginarios, las barreras actitudinales y las barreras de desconocimiento generan espacios de exclusión, segregación e integración que afectan la práctica docente y los procesos de enseñanza – aprendizaje.

Lo anteriormente expuesto, demanda un desafío para los docentes, pues ellos son agente clave para la creación de una escuela inclusiva. Es por esto que, en el presente trabajo de investigación se pretende formular los lineamientos para avanzar hacia instituciones educativas con prácticas pedagógicas inclusivas que den respuesta a las demandas de la educación actual.

En el primer momento de la investigación realizada, se desnuda la importancia de la práctica y actualización docente frente a la diversidad funcional, los retos y las realidades. Seguido a esto se exponen las necesidades de formación de los docentes en Bucaramanga y su área metropolitana frente a la diversidad funcional por medio del cuestionario de inclusión educativa en contextos escolares colombianos y finalmente, se formulan los lineamientos y las estrategias de formación para la cualificación de docentes de Bucaramanga y su área metropolitana con el fin de fortalecer competencias específicas en la diversidad funcional.

En el informe presentado por la Organización Mundial de la Salud y Banco Mundial (2011), de siete mil millones de personas en el mundo, más de mil millones tiene algún tipo de discapacidad, es decir una de cada siete personas afectando en su mayoría a las poblaciones vulnerables pues su prevalencia es mayor en países de ingresos bajos. Nacer y crecer en un país empobrecido es causante directa de diversas enfermedades que se perpetúan en la vida de estas poblaciones ocasionando una discapacidad permanente, afirmando así, que la pobreza es causa de enfermedades que al no ser tratadas se convierten en discapacidades, inclusive, la pobreza y la discapacidad están directamente relacionadas en la mayoría de países en desarrollo debido a las pocas oportunidades que tiene una persona en situación de discapacidad, lo que se traduce a menores ingresos y limitadas oportunidades educativas y laborales (Herazo y Domínguez, 2017; Hernández y Hernández, 2005; Ríos, 2013).

Así mismo, otras causas determinadas por el Registro para la Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad son “las relacionadas con enfermedad general (29,4%), accidentes (11,4%) y alteraciones genéticas o hereditarias (10,2%) lo cual concuerda con los resultados de la evaluación de la política pública actual de discapacidad” (Documento Conpes social, 2013, p.22). Ahora bien, en el ámbito escolar un número importante de alumnos con diversidad funcional se han incorporado a los centros educativos “en el caso de la población infantil, alrededor de 200 millones de niños o niñas en el mundo tienen discapacidad. Del total, el 90% de éstos no asiste a la escuela” (Muñoz, 2018, p.40).

En relación con lo anterior, es importante analizar dichas cifras en los centros educativos, el indicador de discapacidad y nivel educativo en Colombia para el año 2012, encontró que las mujeres tienen un nivel de escolaridad de básica secundaria del 17,10%, mientras que los

hombres un 17,57%. Además, los grupos etáreos de 6 -11 años, 12 -17 años y 18-24 años son los que presentan mayor porcentaje de personas con discapacidad que asisten a establecimientos educativos con 57,21%, 59,39% y 32,40% respectivamente (Ministerio de Salud y Protección Social- Observatorio Nacional de Discapacidad, 2014). Evidenciando que en la educación básica secundaria y media es donde se concentra el mayor número de niños escolarizados con alguna discapacidad. Teniendo en cuenta lo anterior, la presente investigación se realizó con población docente que atiende básica secundaria entre los grados sexto a noveno, jóvenes de 11 a 14 años; educación media grado décimo y once, jóvenes de 15 y 16 años (OCDE y MEN, 2016).

Algo semejante ocurre con el Ministerio de Salud y Protección social (2018), la sala situacional de las Personas con Discapacidad (PCD), encontró que, de 244.943 personas entre los 5 y 24 años, el 56% asistían a alguna institución educativa al momento del registro y el 41% se encontraba desescolarizado, como consecuencia, de ellos el 65% refirió que la razón por la cual no estudia es su discapacidad. Además, se encontró que el nivel formativo de las personas con discapacidad mayores a 24 años según su último nivel aprobado es de preescolar 2%, básica primaria 42%, básica secundaria 20%, técnico o tecnológico 2%, universitario 2%, posgrado 0%, ninguno 31%. Lo anterior permite inferir que las personas en condición de discapacidad se enfrentan a diversas barreras, renuncian a sus derechos o peor aún los ven vulnerados produciendo así el abandono de su escolaridad en sus primeros años de formación primaria y secundaria.

En este caso, en la ciudad de Bucaramanga, 1.976 alumnos se matricularon en el servicio educativo con alguna discapacidad, donde se establece que el mayor porcentaje de la población escolar atendida en las instituciones educativas es la discapacidad Intelectual (51,77%), Mental Psicosocial (14,47%), Múltiple discapacidad (6,47%) y Sistémica con el 4,86%. (Informe de

gestión de la Secretaría de Educación de Bucaramanga, 2019). En efecto, se hace necesaria la 13
revisión de los procesos enseñanza- aprendizaje por parte de los formadores, pues Dabdub y
Pineda (2015), afirman que son ellos quienes se enfrentan a serias limitaciones al momento de
abordar la diversidad en el aula; el desconocimiento frente a la inclusión, la resistencia al
cambio, la falta de adaptaciones curriculares y el poco uso de estrategias de apoyo pertinentes
para la atención a la diversidad funcional de los estudiantes, resume las implicaciones
institucionales y la necesidad de una formación permanente que permita la práctica real inclusiva
en las aulas. Otros autores coinciden con esta postura pues las estrategias de abordaje
pedagógico, la planificación flexible, las políticas educativas son el punto neurálgico para el
docente dentro de las instituciones educativas, en consecuencia, el rol docente es fundamental
para superar las barreras arquitectónicas y culturales producto de la indolencia social y la falta de
prácticas inclusivas (Osorio, 2010).

En relación con la problemática expuesta, la formación docente debe asumir una visión
del maestro como el protagonista del proceso formativo y por ende la identificación de las
necesidades formativas de los mismos. En lo que respecta a las limitaciones y necesidades
formativas identificadas se relacionan las siguientes: uso de modelos didácticos basados en el
aprendizaje constructivista que incentiven el protagonismo del alumno y permitan la educación
en la diversidad, prever mecanismos para adecuar o adaptar algunos aspectos curriculares y la
creación de recursos o de introducción de nuevas metodologías; lo anterior expuesto como
elementos importantes para llevar a cabo una atención y una transformación educativa en la
inclusión (Guinè et al., 2009; Trujillo et al., 2012).

Teniendo en cuenta los datos expuestos, las cifras, las realidades a nivel mundial,
nacional y departamental, destacando el aumento de estudiantes con diversidad funcional que se

hace creciente con el paso de los años en las aulas de las instituciones educativas, 14
cuantificando lo incuantificable pues la desatención educativa a la población con diversidad funcional genera enormes brechas e impactos negativos en la vida de los niños y jóvenes. De aquí emergen ciertos interrogantes ¿La formación docente responde a las necesidades actuales del sistema educativo y sus estudiantes? Y finalmente ¿Cómo favorecer y fortalecer la formación docente para dar respuesta a las necesidades actuales de la diversidad funcional en la educación básica y media?

“Cada persona brilla con luz propia entre todas las demás. No hay dos fuegos iguales. Hay fuegos grandes y fuegos chicos y fuegos de todos los colores.”

Eduardo Galeano

En la actualidad el acceso a la educación de la población con diversidad funcional a instituciones públicas ha aumentado notoriamente, lo que implica que los frutos de los esfuerzos planteados desde 1991 en la Constitución Política de Colombia y en adelante los demás decretos y leyes defienden la educación inclusiva favoreciendo el ingreso a la educación (Decreto 1421, 2017; Ley 1346, 2009; Ministerio de Educación Nacional, 2017; ONU, 2006).

En efecto, en las aulas de las instituciones públicas se evidencia la diversidad funcional como bien lo menciona Llorent y López (2012), “podemos encontrarnos alumnos con discapacidades (discapacidad intelectual, déficit visual, déficit auditivo, discapacidad motora), trastornos del desarrollo (hiperactividad, autismo, Síndrome de Asperger, mutismo selectivo, etc.), dificultades de aprendizaje (discalculia evolutiva, dislexia, disgrafía, etc.)” (p.28). Dentro de este marco el docente tiene un rol fundamental y es clave para la construcción de una escuela inclusiva. La formación del docente es un factor importante en la inclusión y el éxito de la misma, pues de esta depende que los cambios, las estrategias pedagógicas, adaptaciones sean efectivas y eficientes, a su vez el trabajo cooperativo institucional, las prácticas inclusivas y las actitudes positivas permiten el desarrollo de una atención educativa integral (Rendón, 2014; Rodríguez 2016; Pegalajar & Colmenero, 2017). Cabe destacar que el concepto de discapacidad ha evolucionado en los últimos años y diversas normativas de inclusión han actuado como garantes de protección a los derechos humanos, autores como Martínez et al., (2014), resaltan la

necesidad de abordar los temas inclusivos en la formación profesional y ampliar estos conocimientos; sin embargo, en la realidad institucional básica y media los docentes enfrentan retos al atender las exigencias de sus aulas cada vez más diversas, pues la escasa formación frente a temas de inclusión, los imaginarios, las barreras actitudinales y las barreras de desconocimiento generan espacios de exclusión, segregación e integración. En consecuencia, se generan impactos negativos en la práctica docente y afecta de forma directa los procesos de enseñanza- aprendizaje, frustran no solo la labor de enseñanza por parte de los docentes sino las capacidades y potencialidades de los jóvenes con diversidad funcional. Autores como Sales et al., (Como se citó en Pegalajar y Colmenero, 2017), afirman que “las carencias formativas en el docente sobre atención a la diversidad pueden provocar sensaciones de desorientación, vulnerabilidad, incapacidad, desinterés e incluso rechazo” (p. 85). Otras investigaciones concluyen que la formación inicial o permanente bien estructurada influye en las actitudes positivas o negativas en la inclusión de estudiantes con diversidad funcional y que la falta de formación produce desinterés hacia la inclusión de los alumnos con diversidad funcional en el aula (Sánchez y Torres, citado en Tenorio, 2011). Es necesario agregar que existen muchas carencias formativas en los docentes de Colombia que dan cuenta de la necesidad de trabajar desde un currículo inclusivo, diseñando estrategias y dinámicas de trabajo que permitan que todos los alumnos aprendan (Gallego y Gonzales, 2014).

En este propósito, es importante revisar no solo la formación sino el rol del docente inclusivo, como se puede entender en el artículo publicado por Castillo (2016), quien resalta además de la formación docente, la actitud docente, el compromiso y apoyo con diversos actores del ámbito escolar, la planificación de una enseñanza flexible, las metodologías de enseñanza, entre otras; a su vez, un docente inclusivo se caracteriza por establecer valores inclusivos,

agrupar y organizar los recursos para apoyar las prácticas inclusivas, los apoyos para atender 17 la diversidad, construir sistemas de coordinación y organización del aprendizaje para garantizar prácticas inclusivas. Resulta clara la importancia del docente en los procesos de inclusión, la necesidad de cambiar paradigmas y fortalecer competencias docentes para el cambio educativo que exige la realidad de las instituciones actuales.

Por lo tanto, la presente investigación tiene también aportes a nivel metodológico pues su corte cuantitativo y diseño descriptivo no experimental pretende comprender la situación frente a la cualificación docente y diversidad funcional. A su vez describir la realidad de la atención educativa en la diversidad funcional, la normatividad y la distancia entre lo redactado en el papel y la cotidianidad de las aulas, las necesidades de formación docente y los lineamientos que se requieren para la creación de un programa de formación que fortalezca competencias docentes, respondiendo así a las demandas de la escuela actual, contribuyendo a una sociedad más incluyente, integral y humana.

Al mismo tiempo esta investigación contribuirá al desarrollo teórico, académico e investigativo de una realidad educativa y social, formulará las bases para la creación de lineamientos y programas de formación continua que fortalezcan las prácticas docentes en contextos educativos e inclusivos, aportará conocimientos y antecedentes para futuras investigaciones permitiendo fortalecer y complementar las políticas educativas que se han formulado en los últimos años en pro de la población con diversidad funcional, aportando así desde una perspectiva de investigación- acción.

OBJETIVOS

Objetivo General

Formular los lineamientos y las estrategias de formación para la cualificación de docentes de educación básica secundaria y media en Bucaramanga y su área metropolitana con el fin fortalecer competencias específicas en la diversidad funcional.

Objetivos Específicos

Describir los retos y las realidades de la diversidad funcional en la educación básica secundaria y media.

Identificar las necesidades de formación de los docentes en Bucaramanga y su área metropolitana frente a la diversidad funcional por medio del cuestionario de inclusión educativa en contextos escolares colombianos.

Categorizar las dimensiones evaluadas: actitudes, prácticas, conocimientos y contexto, de acuerdo con el nivel de presencia.

Antecedentes Empíricos

Exponer las realidades y los factores determinantes para la generación de contextos inclusivos fue uno de los objetivos de estudio desarrollados por Díaz y Rodríguez (2016), quienes en su investigación documental promueven el término de diversidad funcional sustituyendo al concepto de discapacidad haciendo énfasis en un lenguaje y pensamiento transformador que contribuya a los procesos de inclusión y el reconocimiento de los derechos de hombres y mujeres con diversidad de características, dejando atrás el concepto de necesidades especiales y los demás relacionados con el modelo médico o rehabilitador. Un segundo elemento analizado por las investigadoras fue el de los docentes como agentes inmersos en el proceso haciendo énfasis en las prácticas pedagógicas orientadas a la diversidad, a los diseños curriculares flexibles, dinámicos, al trabajo colaborativo entre maestros y padres de familia y la sistematización de experiencias exitosas a fin de promover los procesos y la cultura inclusiva.

Teniendo en cuenta lo anterior, un tercer elemento es el fortalecimiento de esas prácticas pedagógicas, siendo estas de gran importancia en la formación inicial y permanente para la atención educativa inclusiva, entendiendo por inclusión educativa toda participación del alumnado que se fomente en condiciones de justicia, igualdad, equidad generando cambios educativos que permitan la eliminación de barreras en las instituciones educativas (Cotan y Moriña, 2015). De este modo una de las barreras son los insuficientes conocimientos acerca de inclusión y que algunas actitudes desfavorables frente al tema pueden actuar como barreras en los procesos de enseñanza – aprendizaje. Además en esta investigación descriptiva, Pegalajar y Colmenero (2017), dan gran protagonismo al docente como agente clave para la creación de una escuela inclusiva, la aplicación e implementación de políticas inclusivas y las actitudes positivas

y necesarias para el apoyo educativo de estudiantes con diversidad funcional, destacando el 20 desafío y los retos para el logro de una atención educativa inclusiva centrándolos en tres aspectos: formación docente, actitudes docentes y la disponibilidad de recursos.

En tal sentido, la formación docente es el reto principal, pues la inclusión educativa no se puede reducir las políticas inclusivas o a las reglamentaciones públicas. En la investigación realizada por Lara et al., (2020), en un estudio transversal multicéntrico realizado en México en el que se analizaron algunas variables independientes como los conocimientos sobre algunos trastornos del aprendizaje y la autopercepción sobre la educación especial, de los 511 docentes de educación básica encuestados se encontró que los profesionales de la educación carecen de técnicas y estrategias pedagógicas, en cuanto a la percepción de los mismos se encontró que los docentes se sienten incapaces de enseñar a estudiantes con alguna limitación, a su vez la investigación concluye y resalta la necesidad de aumentar los procesos formativos, ofrecer herramientas de capacitación que resalten la diversidad y motiven a generar entornos y ambientes inclusivos.

Tomando en cuenta lo anterior, es importante repensar las prácticas educativas en la inclusión, es por ello que en el presente estudio de investigación se revisarán otros aportes como los realizados por Cruz (2018), en los que se interpela a los principales agentes educativos, en este caso los docentes para llegar al ideal de esa escuela inclusiva. En este estudio descriptivo realizado en una institución de México, bajo una perspectiva cualitativa el autor aplica la técnica del cuestionario a 61 docentes de educación preescolar, primaria y bachillerato. Encontrando que se presentan algunos conflictos éticos frente al deber profesional y el asumir situaciones sin formación alguna frente a realidades presentadas en el aula que no comprenden los docentes, lo que genera en muchos casos que la discapacidad y la inclusión se tornen como elementos

conflictivos en los espacios escolares; por consiguiente el autor hace énfasis en la formación docente, la construcción de experiencias formativas y acciones prácticas pues no basta con los ordenamientos jurídicos o discursos docentes si no se llega al accionar frente a los procesos y proyectos inclusivos. 21

Algo semejante ocurre con otras investigaciones donde se evidencian los retos que el docente ha tenido que enfrentar frente a las nuevas exigencias de sus aulas, en el análisis bibliográfico realizado por Lalama (2018), se expone la normatividad del Ecuador frente a los procesos educativos inclusivos y la distancia de la práctica en la realidad educativa, la investigación expone la necesidad de capacitación docente, la falta de material especializado para el trabajo con diversas discapacidades y la dotación de herramientas didáctico metodológicas que guíen sus procesos y permitan desarrollar la educación de todos y para todos sin ninguna discriminación.

En consecuencia, las necesidades formativas son también percibidas por los docentes, para Barria (2019), en su estudio descriptivo, con un muestreo no probabilístico y haciendo uso de un cuestionario aplicado a 25 docentes y 23 directivos de 9 establecimientos educativos chilenos, se obtuvo información sobre la formación docente inicial y continua y la práctica educativa de los profesores en el proceso para la inclusión sociolaboral de los jóvenes con discapacidad intelectual, de este estudio encontró que las principales necesidades de formación son adaptación curricular, evaluación, planificación y estrategias de enseñanza que permitan favorecer el desarrollo de las habilidades sociales y laborales de sus estudiantes y faciliten la transición a la vida adulta y al mundo laboral. Agregan que la formación docente debe ser continua a lo largo de la vida laboral respondiendo al contexto y las necesidades actuales. Otro de los retos para el logro de una atención educativa inclusiva es la actitud docente, una

investigación realizada en Ecuador a futuros docentes de educación básica, con el mismo 22
diseño cuantitativo - cualitativo aplicado a 120 participantes cuyo objetivo fue determinar la
percepción frente a la educación inclusiva de los participantes, se encontró que la preparación
que reciben no es suficiente para el trabajo con esta población, además de considerar que estarían
mejor atendidos en centros especializados en necesidades especiales (Peña et al., 2018).

Del mismo modo, Lastre et al., (2019) en su estudio descriptivo realizado en una
institución pública de Colombia lo autores toman en cuenta las interpretaciones del proceso de
inclusión escolar de docentes, estudiantes y padres de familia. Con relación a los padres de
familia y sus percepciones indican que no se desarrollan buenas prácticas inclusivas en la
institución. Los estudiantes se enfocan hacia actitudes del docente y la forma de transmitir
conocimientos y afirman que falta fortalecimiento de sistemas de valores y eliminar cualquier
forma de discriminación. Mientras que los docentes revelan que están ejerciendo sus funciones
como docentes promoviendo a su vez valores incluyentes. En los análisis realizados por los
autores se concluye que no hay cultura, ni creencias o percepciones inclusivas en la institución y
que, aunque las políticas a nivel nacional son claras y comprendidas no hay estrategias ni
prácticas inclusivas por parte de los docentes, debido a la falta de formación. Finalmente, los
autores hacen énfasis en la necesidad de generar nuevas investigaciones que permitan poner en
marcha acciones y propuestas de intervención inclusivas dentro de las comunidades educativas.

Por todo lo dicho en párrafos anteriores, la educación inclusiva revela ciertos desafíos
frente a la formación inicial y permanente del docente, a su vez resalta la importancia no solo de
lo pedagógico también de la dimensión emocional en el proceso de formación inicial del
profesorado. En esta investigación de corte cualitativo se exponen las competencias emocionales
como claves para el rendimiento académico, bienestar y desarrollo de habilidades socio-

cognitivas del docente, así pues concluyen que se requieren docentes flexibles, capaces de desenvolverse adecuadamente frente a estos los actuales desafíos de la inclusión educativa, docentes que puedan generar espacios de respeto a la diversidad, competencias cívicas y ciudadanas y comunidades justas socialmente (Figueroa y Corvalán, 2019).

23

Marco Teórico

Evolución del concepto de discapacidad

El concepto de discapacidad ha evolucionado y son diversas las definiciones encontradas como la planteada por la Organización Mundial de la Salud (citada en Padilla, 2010), quien define la discapacidad (disability) como “falta de la capacidad para realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se consideran normales para un ser humano. Engloba las limitaciones funcionales o las restricciones para realizar una actividad que resultan de una deficiencia” (p.399). Por el contrario, una de las denominaciones que no enmarca en un carácter médico o negativo es la de la diversidad funcional donde el concepto no se limita en una carencia por el contrario “denota un desenvolvimiento cotidiano, una funcionalidad, diferente a lo que se considera usual; y además asume que esa funcionalidad diversa implica discriminación y que es, no la peculiaridad fisiológica, sino el entorno social el que la produce” (Rodríguez y Ferreira, 2010, p.294). Al mismo tiempo, otros autores resaltan la normatividad que garantiza las prácticas de igualdad en las personas con discapacidad, una de ellas es la ley 1618 del 2013 del Congreso de la República de Colombia citada en (Gómez, et al., 2019) la cual define a las personas con discapacidad como aquellas que “tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a mediano y largo plazo que, al interactuar con diversas barreras incluyendo las actitudinales, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con

las demás” (Congreso de la República de Colombia, 2013c). En este sentido, se reconocen dos 24 elementos como parte de la discapacidad: deficiencia y barreras (p.122).

En este orden de ideas, los modelos que han abordado el concepto de discapacidad durante las últimas décadas han permitido que el concepto varíe, evolucione y se resignifique, así pues, realizaremos un breve recorrido por los mismos. En sus inicios *el modelo tradicional y de rehabilitación* estaba centrado en la limitación del individuo, el diagnóstico y las instituciones especializadas conformadas por profesionales especializados quienes trataban la deficiencia, sin embargo, se consideraba que en la mayoría de los casos la discapacidad era permanente, sin curación o avances en el tiempo por lo cual la persona debía tratarse, internarse o recluirse en los colegios, asilos u hospitales especializados para lograr su adaptación a la sociedad (Padilla, 2010; Posada et al., 2015). Más adelante en *el modelo social* se da gran protagonismo a las barreras del contexto, al ambiente, al medio social donde se relaciona la persona con discapacidad y donde muchas veces el ambiente, las estructuras y la sociedad limita más que el diagnóstico mismo al no adaptarse y responder a las necesidades de este colectivo. A propósito, Schalock y Verdugo, (citado en Ministerio de Educación Nacional,2017) afirman que:

La discapacidad emerge de las prácticas sociales, educativas e institucionales que los contextos imponen a los individuos. Esta mirada busca eliminar las distintas condiciones a las que alude el término de discapacidad. Para este modelo, los sujetos con discapacidad son, más bien, “personas con diversidades funcionales” (p. 21).

En tal sentido, el enfoque y el fundamento del modelo social surge con el movimiento de vida independiente liderado por Judith E. Heumann y activistas estadounidenses en los años 70 quienes reivindicaron el concepto y exigieron como sujetos de derechos un mundo sin discriminación, con igualdad de acceso a contextos escolares, laborales y sociales (Bedoya et al.,

2014). Posteriormente, a finales de los 90 surge *el modelo biopsicosocial* centrado en la interacción entre la persona con diversidad funcional y los factores ambientales, ubicando la discapacidad dentro de la sociedad y no dentro de lo característico o particular de la persona, logrando integrar lo físico, psicológico, social y ampliando la visión de la discapacidad (Padilla, 2010). Finalmente, el modelo actualmente vigente, *el modelo de calidad de vida* centrado en las posibilidades que contribuyen al desarrollo de la persona con diversidad funcional y los apoyos necesarios que requieren para el logro de sus objetivos y la inclusión en la sociedad. De tal forma que el modelo de calidad de vida ha permitido afianzar la idea de que” las personas con discapacidad son sujetos de derecho, con habilidades suficientes para tomar decisiones, ser autónomas, educarse en instituciones formales y, en muchos casos, alcanzar la educación superior” (Ministerio de Educación Nacional, 2017, p.33).

De la discapacidad a la diversidad funcional como lenguaje incluyente

Abandonar viejas creencias o paradigmas encarnizados en las mentes de algunos colectivos, individuos o grupos sociales ha sido uno de los retos de la educación inclusiva. Darle el paso al término de la diversidad funcional donde se abandona la connotación de deficiencia y se cambia la percepción social de la inclusión frente a la discapacidad permitió enriquecer estos conceptos.

Palacios y Romañach (2020), mencionan:

Diversidad funcional es un término acuñado por el Foro de Vida Independiente desde principios de 2005 para designar lo que habitualmente se conoce como discapacidad. Este término pretende eliminar la negatividad en la definición del colectivo y reforzar su esencia de diversidad (p.28).

desde un punto de vista amplio y holístico, donde convergen diversos elementos propios de las diferencias internas o externas de los individuos. A su vez estas diferencias son un elemento clave para enriquecer no solo las comunidades educativas sino la sociedad, partiendo de la importancia de reconocer las capacidades humanas y diversas como nuevas formas de ver y actuar en sociedad (Migliore, 2011; Nussbaum, 2012). Así pues, “la inclusión socioeducativa de las personas con diversidad funcional depende de la modificación del entorno y la concienciación social” (López y Carmona, 2018, p.96). Lo anterior destaca la heterogeneidad y la pluralidad como herramienta y punto de partida para la adecuada inclusión dentro de los ámbitos educativos, a su vez, desnuda la importancia de la práctica y actualización docente frente a la diversidad funcional y las necesidades de formación frente a estos tópicos que serán abordadas en el siguiente apartado.

Desarrollo de competencias docentes en la diversidad funcional

En la actualidad la educación inclusiva específicamente en la diversidad funcional es una realidad creciente como se observó en los datos expuestos con anterioridad, es decir, el aumento de estudiantes con necesidades diversas y la insuficiente formación docente para responder a las demandas y necesidades de sus educandos conforman un punto neurálgico en la educación del país y requieren de cambios y planteamientos que permitan desarrollar competencias en pro de fortalecer el ejercicio docente y la articulación entre la normatividad y la práctica. Teniendo en cuenta lo anterior, el rol docente juega un papel fundamental en el contexto escolar y en el proceso de inclusión, pues la cualificación docente toma gran protagonismo. Fonseca (citado en Arias et al., 2007), define la cualificación como un “proceso sistemático, continuo y permanente,

personal y social, a través del cual el educador accede a una fundamentación teórico-práctica 27 de lo que constituye su quehacer como profesional de la educación que le permite consolidar su identidad como tal” (p.156). De igual manera, Gutiérrez et al., (2013), define la cualificación docente como un proceso colaborativo de construcción mutua, en el cual tanto los investigadores que lideran el proceso como los maestros que participan en el mismo, cuentan con conocimientos que se complementan y enriquecen desde la práctica en diálogo con la teoría para unos y otros en los escenarios de formación.

Cabe destacar que la formación permanente en la inclusión contribuye a la mejora de los procesos educativos y es por ello que se precisa en fortalecer estos procesos formativos, Delgado (citado en Pelagajar, 2014), sostiene que “la formación del docente en el ámbito de la educación para todos se ha de entender como un recurso para desarrollar estrategias de intervención con el alumnado que presenta unas características especiales en su aprendizaje” (p.179). En efecto, los procesos de formación docente permiten el desarrollo de competencias que fusionan diversos elementos relacionados con la práctica pedagógica, los objetivos de formación y profesionalización, en este sentido se resaltan tres aspectos dentro de las competencias docentes: el contenido (saber que enseñar); la clasificación (como enseñar) y la formación (a quienes se enseña y para que) (Torres et al., 2014) Otros autores refieren:

El profesorado competente es aquel que en su ejercicio profesional es capaz de poner en práctica una serie de conocimientos, destrezas y actitudes para poder solucionar diversas situaciones en el entorno educativo. Por tanto, la formación de competencias debería impulsarse en la formación inicial y permanente de los educadores (Aguaded, de la Rubia y González, citado en Maldonado, 2018, p.124).

Entre dicha formación permanente se destacan las competencias específicas y se menciona la capacidad del docente para actuar con respeto en los ámbitos educativos diversos; con actitud reflexiva frente a la multiculturalidad y la promoción de la inclusión e integración de los actores que conforman los espacios educativos (Figueredo, et al., 2017). Como contrapartida otros autores afirman la necesidad de conocimientos más teóricos y prácticos relacionados la adaptación del currículo, la evaluación y la identificación de las necesidades educativas asociadas a diferentes tipos de discapacidad (Echeita y Ainscow, 2011). Al mismo tiempo Omaña (2017), destaca que las competencias deben “coadyuvar a que los docentes posibiliten la construcción personalizada del conocimiento por parte de los estudiantes, adecuándose a los ritmos y estilos de aprendizaje y fomentando el desarrollo de estrategias adaptadas” (p.86).

Sobre la base de las competencias específicas Yarza de los Ríos (2008), menciona la existencia de una posición de “formación generalista y la formación específica; es decir, unos contenidos comunes y generales aprendidos en un momento inicial de formación, diferenciados de unos contenidos especializados que se traducen en la distinción entre maestros generalistas y maestros especialistas” (p.78). Sin embargo, los autores formulan una propuesta integradora donde se forme en lo específico de la diversidad funcional a los maestros generalistas para el avance hacia una verdadera educación inclusiva. Así pues, el reto puntual de la educación en la diversidad funcional es formar docentes con competencias específicas de investigación e innovación que mediante la reflexión teórica y práctica aseguren una educación inclusiva y de calidad en el aula (Buendía et al., Citado en Colmenero y Pelagajar, 2015).

Es esencial, “enseñar teniendo en cuenta a la diversidad del alumnado”, así lo expone textualmente Arteaga y García (Citado en Fernández, 2013) y refieren la importancia de 1) la actitud positiva, 2) la planificación desde las diferencias 3) la mediación en los objetivos propuestos y 4) la evaluación formativa, los cuatro puntos como competencias básicas para mejorar el aprendizaje de los estudiantes (p.85). Sin duda alguna es necesario comprender las necesidades del profesorado frente a las concepciones y actuaciones del proceso enseñanza aprendizaje a fin de construir las bases de la verdadera educación inclusiva. Diversos autores coinciden en que las áreas de competencias principales que debería manejar el docente en tales casos son 1) valorar la pluralidad de los estudiantes tomándolos como un recurso educativo; 2) trabajar articulada y cooperativamente con los docentes y las familias; y 3) fortalecer las habilidades docentes de forma continua. (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales, 2012; Echeita, 2015; Gonzales, et al., 2018).

En consecuencia, algunas de las dificultades en la práctica docente son “planificar y enseñar al grupo-clase como un todo, sin tener en cuenta las necesidades individuales; realizar adaptaciones superficiales, pero no sustanciales de la enseñanza y percibir los cambios o modificaciones como más deseables que posibles de implementar” (Vaughn y Schumm, 1994, Baker y Zigmond, 1995, citado en Bedor, 2018, p.5). A su vez, los autores coinciden en que la formación docente actual no cuenta con un p \acute{e} nsum acad \acute{e} mico relacionado con inclusi \acute{o} n lo que dificulta que en las pr \acute{a} cticas educativas se garanticen los procesos de educaci \acute{o} n con igualdad y equidad.

Tal como se ha visto en la realidad educativa y en algunas investigaciones realizadas al ³⁰ respecto, las necesidades de formación orientadas a la enseñanza en aulas de alumnos con discapacidad son evidentes, en la investigación realizada por La fuente et al., (2013), publicada en el libro *“Investigación sobre las necesidades formativas de los docentes en la educación de estudiantes con discapacidad”*, se encontró la siguiente formación que demanda el profesorado para mejorar la docencia orientada a alumnos con discapacidad: a) Formación específica para cada discapacidad 76%, b) Formación en recursos colaborativos 60%, c) Formación en valores inclusivos 52%, d) Otra información 1%, e) No necesitan adquirir más 1% (p.85). Cabe agregar que no son solo las necesidades de capacitación, formación o cualificación de los docentes, también las barreras, los estereotipos y prejuicios que aún persisten y perjudican la práctica inclusiva (Bedor, 2018).

De acuerdo con Tenorio (2011), otra de las debilidades de la formación docente es la escasa preparación en los temas relacionados con la diversidad en los establecimientos educativos y las aulas, así como “la integración escolar, estrategias pedagógicas para el trabajo de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E). Fundamentan que esta situación podría deberse al enfoque de formación de las carreras, en donde se prioriza el “saber disciplinario” por sobre el “saber pedagógico” más general” (p. 259). Por otra parte, la adaptación del currículo, los recursos, la creación de diseños y herramientas son los ítems que abarcan las necesidades de intervención en las aulas actuales (Coiduras, 2008). Inclusive, algunas de las necesidades de formación percibidas son el desconocimiento general de la discapacidad y sus categorías, los apoyos educativos para estos jóvenes, el manejo de estrategias, el abordaje familiar, la orientación y proyección laboral para los mismos (Barría y Jurado de los Santos, 2016, p. 303). Por otra parte, otros autores agregan que la dificultad de los docentes se

centra en el sistema educativo pues este se relaciona directamente con el logro de resultados 31 evaluados a través de las pruebas, situación que preocupa al docente y no permite responder a la pluralidad de situaciones y capacidades presentes en el aula (Fuentes et al., 2020).

Lo anterior expone la complejidad de los procesos, la divergencia entre lo político, la normatividad y la realidad, la necesidad de exponer y sustentar desde la presente investigación las necesidades de formación docente teniendo en cuenta los escasos estudios que analizan esta problemática desde la práctica cotidiana y los lineamientos o acciones de formación que permitan mejorar el desarrollo profesional de los docentes asegurando una verdadera educación inclusiva a sus alumnos. En este orden de ideas tanto la *formación inicial* del docente (pregrado) como la *formación permanente* o actualización de conocimientos (congresos, foros, posgrado), carece de fundamentos teóricos, prácticas inclusivas o estrategias y no dan respuesta a las necesidades que plantea la diversidad funcional aún están enraizados los patrones de la escuela tradicional (Arias, 2007; Fuentes et al., 2020).

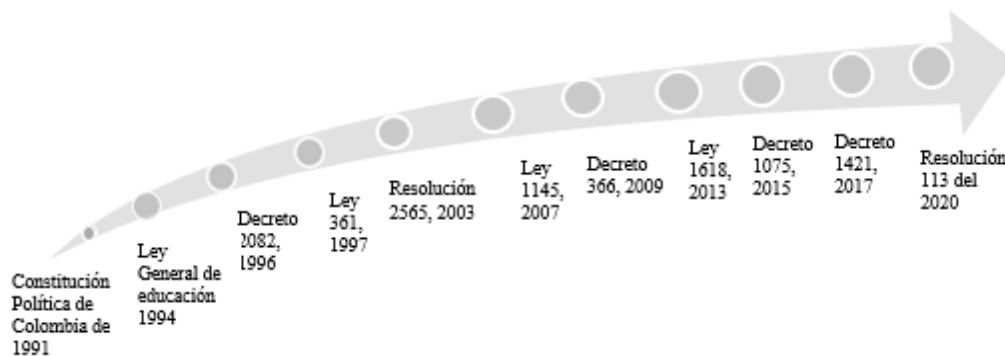
Normatividad en la educación inclusiva

Las normativas y conferencias internacionales que marcaron un hito en la historia de la discapacidad en el mundo y a la que Colombia se suscribe en mayo del 2011, es la *Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad* (ONU, 2006). Allí se hace un llamado a los estados y al sector educativo mundial a reconocer la discapacidad como parte de la diversidad y las distintas condiciones humanas. A su vez, la *Declaración Mundial sobre Educación para todos* y *Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje* refiere que los Estados deben eliminar las barreras que impidan la participación de los individuos en la educación básica de calidad (Ministerio de Educación Nacional, 2017, p. 31).

reconocimiento de las necesidades y la atención educativa a personas con discapacidad (Const., 1991, art. 3.13.47.54.68). Además de un número importante de decretos, resoluciones y leyes que vislumbran los esfuerzos que han tenido como fin reducir las barreras de inequidad y trabajar por una educación inclusiva que atienda la diversidad de un aula sin discriminación o exclusión alguna, no obstante, es otra la realidad institucional y los desafíos que enfrenta la comunidad educativa en la actualidad. Ante la situación planteada, son diversas las leyes y decretos dirigidos a la atención de la educación inclusiva en Colombia, a continuación, se mencionan algunos:

Ilustración 1

Normatividad de educación inclusiva en Colombia



Fuente: Elaboración propia.

Con relación a la normatividad expuesta anteriormente, se precisa que en 1991 con la 33 constitución política de Colombia se reconocieron los derechos de las personas con discapacidad y se iniciaron acciones dentro de los establecimientos educativos; durante el año 2000 al 2010 se empezaron a identificar las barreras de los contextos y se buscaron formas de adaptar los contextos a las necesidades de los estudiantes adoptando un modelo constructivista. Para finalmente, en el periodo 2010 al 2020 incorporar el uso de estrategias pedagógicas, ajustes razonables, flexibilizaciones curriculares, creación de empleos temporales de docentes de apoyo pedagógico, intérpretes de la Lengua de señas Colombiana - Español, guías intérpretes, modelos lingüísticos, mediadores y tiflólogos viabilizados anualmente por el Ministerio de Educación Nacional para el acompañamiento a establecimientos educativos y docentes de aula, adoptando así un modelo biopsicosocial y de calidad de vida (ONU, 2006; Ley 1346 2009; Ministerio de Educación Nacional, 2017; Decreto 1421, 2017). En este mismo sentido el objetivo en común de el Ministerio de Educación Nacional, el equipo de plan nacional decenal de educación, el gobierno nacional y todos los actores académicos o civiles participan en la construcción de los planes y normas de educación con el propósito de garantizar el derecho a la educación de las personas con diversidad funcional, eliminando las barreras posibles de los contextos e implementando acciones afirmativas y oportunidades que garanticen la inclusión en Colombia. (Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026; Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022).

Ahora bien, la ley que establece las disposiciones para garantizar el ejercicio pleno de los derechos de las personas con discapacidad y disminuir el índice de toda clase de discriminación frente a esta población es a Ley Estatutaria 1618 del 2013 (Martínez et al., 2015). Específicamente en el artículo 11 de la misma ley se ordena la inclusión real y efectiva de todas las personas con discapacidad y el esquema de atención educativa “fomentando el acceso y la

permanencia educativa con calidad, bajo un enfoque basado en la inclusión del servicio educativo”, de la anterior surge para el año 2017 el decreto 1421 por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad y se empiezan a generar cambios administrativos, técnicos y pedagógicos al interior de las instituciones para su efectiva implementación (Ministerio de Educación Nacional, 2017; Decreto 1421, 2017). En el último año, el Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia establece la implementación del *certificado de discapacidad* el cual es emitido después de la valoración clínica multidisciplinaria y solo es expedido por las Instituciones Prestadoras de Servicios de Salud. Una vez se obtenga el certificado la información es registrada en el Registro de Caracterización y Localización de Personas con Discapacidad – RLCPD, con el fin de apoyar la construcción de políticas públicas y proyectos que favorezcan y garanticen los derechos de las personas con discapacidad (Resolución 113, 2020).

Podemos agregar que el Ministerio de Educación Nacional, el equipo de plan nacional decenal de educación, el gobierno nacional y todos los actores académicos o civiles participan en la construcción de los planes y estrategias de educación, en el presente cuadro se recopila el diagnóstico, las estrategias y los retos de la educación inclusiva en Colombia.

Política pública de inclusión educativa en el Plan Nacional Decenal (PND) y el Plan Nacional de Desarrollo (PNDE)

	PNDE 2016-2026	PND 2018-2022
Diagnóstico y estrategias	<ul style="list-style-type: none"> -Durante el período 2008-2016 se aumentó la matrícula de estudiantes con discapacidad al pasar de 106.302 estudiantes en 2008 a 183.203 en 2016, alcanzando una inserción de 76.901 nuevos estudiantes al sistema escolar. -Las secretarías de educación que cuenten con estudiantes en condición de discapacidad, se les reconoce un per cápita del 20% adicional a su tipología de asignación de recursos, para que sean invertidos en los apoyos pedagógicos. -Pertinencia: En la atención de niños, niñas y jóvenes con discapacidad o talentos excepcionales, las acciones se encaminaron hacia la formación de maestros y otros agentes en educación inclusiva. 	<ul style="list-style-type: none"> - El 66% de las personas con condición de discapacidad se encuentran en pobreza o vulnerabilidad. -Las personas con discapacidad encuentran barreras para su movilidad: en calles un 46%, en vehículos públicos 34%, andenes 29%, parques 25%, centros de salud 17%, lugar de trabajo 17%, centros educativos 14%. - Promoveremos la formación, capacitación y actualización de docentes en educación inclusiva y uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones.
Retos	<ul style="list-style-type: none"> - Fortalecer las acciones de la política pública para garantizar la inclusión de personas en situación de discapacidad. - Garantizar la inclusión de todos y todas a través de la flexibilización curricular con enfoque pluralista y diferencial, acorde con las realidades presentes en las comunidades locales. - Caracterizar censalmente a toda la población con discapacidad y hacerles acompañamiento continuo para el acceso al servicio educativo con atención especializada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Certificar, localizar y caracterizar a las personas con discapacidad para que puedan acceder a servicios y oportunidades de desarrollo. - Garantizaremos la atención educativa inclusiva para estudiantes con discapacidad y un plan de implementación con su financiamiento. -Mejorar la infraestructura, el transporte, la información y las tecnologías de comunicación para que las personas con discapacidad tengan independencia.

Fuente: Elaboración propia.

Características metodológicas/diseño de investigación

La metodología que guio este trabajo es de corte *cuantitativo*, basada en el estudio y análisis de la realidad a través de diferentes procedimientos que permiten medir las variables de un determinado contexto a través del uso de métodos estadísticos (Padrón, 2007). Con un diseño *no experimental* con alcance descriptivo y corte transversal, pues la descripción se hace en un único momento temporal basándose en la observación de los fenómenos (Manterola y Otzen, 2013; Montero y León, 2007), además se recolectaron datos sin manipularlos y se especificaron las características de los grupos, personas o procesos, esta es la finalidad de los diseños descriptivos medir o recoger información de manera independiente o grupal sobre los conceptos a estudiar (Hernández, et al., 2014). Esta investigación tuvo un alcance *descriptivo* pues logró caracterizar, evaluar y describir las necesidades formativas específicas que los profesores tienen en el ámbito de la educación inclusiva.

Población

La población de estudio estuvo conformada por docentes de 64 Instituciones Educativas de Bucaramanga y su área metropolitana, participaron 113 docentes pertenecientes a instituciones educativas rurales y urbanas. Sin embargo, también se hallaron respuestas de Instituciones pertenecientes a otros municipios como: San Gil, San Benito, Puerto Parra, Los Santos, Lebrija, Chima y Aratocha. De los docentes encuestados el 77,87% es decir 88 docentes laboran en instituciones educativas urbanas y el 19,4% que corresponden a 25 docentes que laboran instituciones educativas rurales.

Muestra

La elección del método de muestreo ya sea probabilístico o no probabilístico se realiza acorde al planteamiento del problema, el diseño, las hipótesis en caso de existir y el alcance de la investigación (Hernández, et al., 2010). La muestra a partir de la cual se realizó el presente estudio responde a *tipo de muestreo probabilístico aleatorio estratificado* pues se toman en cuenta los estratos Instituciones de: (Bucaramanga, Piedecuesta, Girón, Floridablanca y otros municipios) que conformaron la población objeto de estudio para seleccionar y extraer de ellos la muestra (docentes), es decir los subgrupos que fueron analizados. Para autores como Otzen y Manterola (2017), la base de la estratificación tiene en cuenta variables como edad, sexo, nivel socioeconómico, etc.

Tabla 2

Muestreo aleatorio estratificado

Instituciones Educativas	Total	Muestreo estratificado	Participantes
Bucaramanga	128	77	26
Floridablanca	55	33	11
Girón	34	20	3
Piedecuesta	41	25	13
Otros municipios	0	0	11
Total	257	154	64
Tamaño de muestra		Coeficiente= Muestra/Población	
https://macorr.com/sample-size-calculator.htm		0,59922179	
Nivel de confianza= 95%			
Intervalo de confianza =5%			

Fuente: Elaboración propia.

De las 257 instituciones educativas pertenecientes a Bucaramanga y su área metropolitana, se contó con un muestreo aleatorio estratificado de 154 Instituciones de las cuales

participaron 64 representadas en su mayoría por instituciones educativas de Bucaramanga, 38 seguido a Piedecuesta, Floridablanca y por último Girón, también se encontraron respuestas de Instituciones pertenecientes a otros municipios como: San Gil, San Benito, Puerto Parra, Los Santos, Lebrija, Chima y Aratoca. Se seleccionaron las instituciones impares de cada municipio de la base de datos recopilada en Excel.

En la Tabla 3 se presenta la frecuencia y el porcentaje de las instituciones educativas según su área metropolitana y la cantidad de docentes que participaron en la presente investigación.

Tabla 3

Número y porcentaje de sujetos de la muestra clasificados por ciudad/ área metropolitana y docentes.

	Instituciones Educativas		Docentes	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Bucaramanga	26	40,6	43	38,05
Floridablanca	11	17,18	27	23,8
Girón	3	4,6	3	2,6
Piedecuesta	13	20,3	29	25,6
Otros municipios (San Gil, San Benito, Puerto Parra, Los Santos, Lebrija, Chima y Aratoca)	11	26,5	11	9,7
Total	64	100%	113	100%

Fuente: Elaboración propia.

En relación con la tabla 2, respecto a los indicadores más frecuentes se encontró una mayor participación en Bucaramanga con 26 instituciones educativas y 43 docentes. Por otra parte, la menor participación se atribuye a Girón con 3 instituciones y 3 docentes.

Criterios de la muestra

Criterios de inclusión de la muestra: Participaron docentes de básica y media secundaria que pertenecieran a instituciones educativas de Bucaramanga, área metropolitana y otros municipios que, además, accedieran a la participación en la investigación. Así mismo, podían participar docentes de colegios públicos y privados, rurales y urbanos de Bucaramanga y su área metropolitana. Los sujetos de género femenino o masculino debían cumplir con un rango de edad desde los 18 hasta los 65 años.

Criterios de exclusión: Instituciones que solo cuenten con 100 estudiantes o menos. Docentes que contestaron la opción “No deseo participar” en el consentimiento informado y aun así respondieron las preguntas.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información

Instrumento

Para la presente investigación se utilizó el cuestionario de inclusión educativa en contextos escolares colombianos adaptado por Carrillo, Rivera, Forgiony, Bonilla, y Montánchez (2018). Este cuestionario estuvo conformado por 43 preguntas distribuidas en los siguientes 4 grupos o variables a medir: actitudes (9 ítems), conocimientos (9 ítems), prácticas (11 ítems), contexto (14 ítems). Con una medición tipo Likert comprendido en los siguientes niveles de respuesta: totalmente de acuerdo; de acuerdo; indeciso; desacuerdo; totalmente en desacuerdo. La versión original de este instrumento es el Cuestionario de Inclusión Educativa (CIE) creado por Montañez en el año 2014 compuesto por 79 ítems y 5 escalas; sin embargo la versión adaptada obtuvo un IVC superior a 0.60 en los criterios de claridad, redacción, coherencia y

contenido según los 14 expertos; además, “la confiabilidad de la escala es muy alta según el coeficiente de alfa de Cronbach (0.91) y la consistencia interna entre los factores (dimensiones) es adecuada según el coeficiente de correlación de Spearman ($p < 0.05$; rho: 0.32 a 0.55)” (Carrillo et al., 2018, p.11); por lo anterior se aplicó este cuestionario de inclusión debido a que responde al contexto escolar Colombiano y a las variables analizadas.

A continuación, se presenta la Tabla 4 conformada por la operacionalización donde se describen las variables, dimensiones e indicadores de la investigación.

Tabla 4

Variables y conceptualización de las dimensiones

Variable	Conceptualización	Autores - año	Operacionalización de la variable
Actitudes	El actuar del docente influye en las actitudes positivas o negativas, la falta de formación produce desinterés hacia la inclusión de los alumnos con diversidad funcional en el aula. Las barreras incluyendo las actitudinales, puedan impedir la participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás	(Sánchez y Torres, citado en Tenorio, 2011). (Congreso de la República de Colombia, 2013c)	Preguntas de la 1 a la 9
Conocimientos	Conocimiento general o específico de la diversidad funcional la cualificación o los conocimientos docentes se definen como un proceso colaborativo de construcción mutua, en el cual tanto los investigadores que lideran el proceso como los maestros que participan en el mismo, cuentan con conocimientos que se complementan y enriquecen desde la práctica en diálogo con la teoría para unos y otros en los escenarios de formación.	(Gutiérrez et al., 2013)	Preguntas de la 10 a la 18
Prácticas	La actividades que realiza el docente, el apoyo que facilita y lo que demuestra en sus prácticas educativas inclusivas o estrategias que dan respuesta a las necesidades que plantea la diversidad funcional saliendo de los patrones de la escuela tradicional.	(Arias, 2007; Fuentes et al., 2020).	Preguntas de la 19 a la 29
Contexto	Formación, materiales, recursos docentes para la atención educativa, identificando las barreras de los contextos y buscando formas de adaptar los contextos a las necesidades de los estudiantes adoptando un modelo constructivista.	(Ministerio de Educación Nacional, 2017).	Pregunta de la 30 a la 43

Fuente: Elaboración propia.

Se aplicó la encuesta a los docentes de las distintas instituciones educativas de Bucaramanga y su área metropolitana por medio de un cuestionario virtual, mediante la herramienta Google Forms. Dicho cuestionario fue enviado por medio de los correos electrónicos a los directivos de cada institución. En una primera página se hacía explícita la naturaleza del estudio, el objetivo de la investigación y la confidencialidad resaltando el carácter anónimo del diligenciamiento. Seguido a esto los docentes daban clic al apartado del consentimiento informado donde aceptaban o no la participación y se hacía claridad acerca de salvaguardar la información ingresada estimando un tiempo aproximado de (20) minutos para su diligenciamiento. El cuestionario estuvo habilitado desde el día 12 de marzo al 15 de abril del 2021.

Técnicas para el procesamiento y análisis de la información

Fase 1. Búsqueda y recolección de bibliografía: Se realiza la búsqueda de artículos y libros con cifras, datos de la diversidad funcional, normatividad, conceptos y necesidades formativas de docentes.

Fase 2. Selección de la muestra: Se separó la población de la muestra 154 instituciones educativas en segmentos o estratos, en este caso: Bucaramanga 77 Instituciones, Floridablanca 33 instituciones, Girón 20 instituciones, Piedecuesta 25 instituciones, Otros municipios 11 instituciones. Seguido a esto se toman en cuenta los datos de todas las instituciones para el envío del cuestionario.

Fase 3. Aplicación de instrumentos: Se realizó el contacto con los directivos de 154 Instituciones Educativas, por medio de correo electrónico, llamadas y la aplicación de WhatsApp. Donde se presentó el objetivo de la investigación, los participantes, el instrumento y

el tiempo de aplicación. Los instrumentos fueron: Consentimiento informado, cuestionario sociodemográfico y cuestionario de inclusión educativa en contextos escolares colombianos adaptado por Carrillo, Rivera, Forgiony, Bonilla, y Montánchez (2018). 42

Fase 4. Recolección de información: Reenvío de correos por parte de los directivos de cada institución a sus equipos de docentes. Aceptación de consentimiento informado y recepción de cuestionarios. Respuestas a inquietudes y preguntas de algunos directivos y/o docentes.

Fase 5. Procesamiento de la información: Se creó una base de datos con la información de los resultados de la aplicación de los instrumentos, seguido a esto se realizó un análisis estadístico de los datos a través del programa SPSS versión gratuita 22.0 y se hizo uso del programa de Excel para la organización y la tabulación de los datos. Además del análisis porcentual mediante el uso de gráficos y cuadros de Excel que permitieron organizar, clasificar e interpretar los resultados obtenidos.

Teniendo en cuenta los objetivos planteados en esta investigación, a continuación, se presentan los resultados obtenidos en la misma, que se abordarán de la siguiente manera:

Inicialmente, la caracterización de la muestra según las variables sociodemográficas, y posteriormente el análisis de los resultados basados en los objetivos propuestos.

En la presente investigación, los docentes de las Instituciones Educativas de Bucaramanga y su área metropolitana que participaron tienen edades de 18 y 64 años (61,06% mujeres y 38,93% hombres), con una media de 43,22 y una desviación estándar de 10,9. En la Tabla 5 se presenta la frecuencia y porcentaje de los participantes por género, edad, rol en el que se desempeña, máximo nivel educativo y tipo institución educativa en la que labora.

Tabla 5

Distribución de la muestra según variables sociodemográficas.

	Variable	Frecuencia	%
Género	Hombre	44	38,93
	Mujer	69	61,06
Edad	Entre los 18 y los 25 años	4	3,5
	Entre los 26 y los 32 años	18	15,9
	Entre los 33 y los 40 años	28	24,77
	Entre los 41 y los 50 años	31	27,4
	50 años en adelante	32	28,31
Rol en el que se desempeña	Docente	85	75,2
	Coordinador	10	8,8
	Rector	9	7,9
	Docente orientador	4	3,5
	Profesional de apoyo pedagógico	3	2,6
	Docente de apoyo	1	0,88
	Docente programa Todos a Aprender	1	0,88
Máximo nivel educativo	Pregrado	28	24,7
	Posgrado	85	75,2
Institución educativa	Publica	96	84,9
	Privada	17	15%

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 5 se evidencia una mayor participación de las mujeres con una frecuencia 44 de 69 participantes (61,06%), en su mayoría entre los 50 años en adelante. También se observó que predomina el rol de docentes en el desempeño de los participantes con un número representativo de 85 docentes, es decir el (75,2 %). Así mismo de los 113 participantes 85 de ellos, un (75,2%) tiene estudios de posgrado y realizan en su mayoría sus actividades en instituciones públicas con una frecuencia de 96 participantes, es decir (84,9%).

Posteriormente se muestran los resultados del contexto y la realidad de la diversidad funcional en las instituciones educativas encuestadas. Complementando estos resultados con lo teórico expuesto anteriormente (ver Tabla 1). Objetivo 1: Describir los retos y las realidades de la diversidad funcional en la educación básica secundaria y media.

Tabla 6

Experiencia del docente en el abordaje de estudiantes con discapacidad

Ítem 14	Ítem 15	Discapacidad-Frecuencia (%)	
¿Ha tenido experiencia en su rol o desempeño laboral con algún estudiante con discapacidad?	Si 103 (91%) No 10 (9%) Con cuál discapacidad	Discapacidad física	8 (7.6%)
		Discapacidad auditiva	5 (4.8%)
		Discapacidad visual	9 (8.6%)
		Sordoceguera	0 (0%)
		Discapacidad intelectual	36 (34.3%)
		Discapacidad psicosocial mental	10 (9.5%)
		Trastorno del Espectro Autista	17 (16.2%)
		Discapacidad múltiple	20 (19%)

Fuente: *Elaboración propia.*

En relación con los datos obtenidos en la Tabla 6, se encontró que un (91%) que equivale a 103 participantes si han tenido experiencia en su rol o desempeño laboral con estudiantes con discapacidad, mientras que, solo 10 participantes, es decir un (9%) no la han tenido. Así mismo,

la discapacidad que han atendido o atienden con una frecuencia mayor de 36 (34,3%) es la 45
Discapacidad intelectual; seguida de Trastorno del Espectro Autista 17 (16,2%); y la
Discapacidad múltiple 20 (19%).

Agregando a lo anterior, se encontró que de las 8 categorías de discapacidad siete (7) se presentan en las aulas de las instituciones educativas participantes. Estas son: Discapacidad física- Discapacidad auditiva- Discapacidad visual- Discapacidad intelectual- Discapacidad psicosocial mental- Trastorno del Espectro Autista- Discapacidad múltiple.

Teniendo en cuenta que los sujetos que participaron en este estudio se enfrentan en su rol de desempeño al abordaje de estas discapacidades, es importante indagar si se encuentran formados o capacitados para trabajar con estas necesidades educativas.

El análisis y discusión de los resultados se presentará a través de tablas con estadísticos, las cuales contienen la información que se deriva de los resultados obtenidos en la encuesta, las tablas que se presentarán a continuación están conformadas por las alternativas de respuestas, frecuencia absoluta, porcentaje válido, media aritmética y desviación estándar.

De este modo, dando cumplimiento al objetivo 2: Identificar las necesidades de formación de los docentes en Bucaramanga y su área metropolitana frente a la diversidad funcional por medio del cuestionario de inclusión educativa en contextos escolares colombianos. Se presentan los siguientes resultados correspondientes a las cuatro (4) categorías analizadas: Actitudes, conocimientos, prácticas y contexto.

Distribución de la muestra en función de las actitudes del docente frente a la inclusión

ACTITUDES	Totalmente en desacuerdo (nada)		Desacuerdo (pocas veces)		Indeciso (neutral o no tiene conocimiento)		Está de acuerdo (algunas veces)		Totalmente de acuerdo (siempre)		Media	Desv. Estándar
	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%		
1. Estoy dispuesto a reflexionar sobre mi quehacer educativo para trabajar a favor de la Inclusión.	6	5,3	1	0,9	2	1,8	16	14,2	88	77,9	4,58	.989
2. Estoy a favor de la Inclusión de cualquier alumno/a con necesidades educativas especiales en mi aula.	6	5,3	6	5,3	7	6,2	24	21,2	70	61,9	4,29	1,139
3. Intento tratar a todos los alumnos/as de mi aula según sus necesidades y características.	6	5,3	2	1,8	1	0,9	23	20,4	81	71,7	4,51	1,010
4. Estoy dispuesto a ir a cursos de formación en metodologías de inclusión fuera de mi horario laboral	6	5,3	4	3,5	9	8,0	31	27,4	63	55,8	4,25	1,098
5. Considero que es posible atender adecuadamente en mi aula a los alumnos/as con necesidades educativas especiales.	9	8,0	15	13,3	13	11,5	27	23,9	49	43,4	3,81	1,333
6. Creo que todas los niños/as con alguna necesidad especial tienen derecho a ser escolarizados, integrados con los demás alumnos.	6	5,3	3	2,7	4	3,5	25	22,1	75	66,4	4,42	1,058
7. Para ser un buen docente y de calidad hay que saber adaptar los métodos de trabajo en el aula a las características y necesidades de los alumnos/as.	6	5,3	4	3,5	3	2,7	17	15,0	83	73,5	4,48	1,038
8. Intento generar igualdad en el aula independientemente de las características de los estudiantes.	6	5,3	5	4,4	4	3,5	19	16,8	79	69,9	4,42	1,108
9. Mi escuela es acogedora de todo tipo de estudiantes.	9	8,0	8	7,1	4	3,5	25	22,1	67	59,3	4,18	1,269

Fuente: Elaboración propia.

frente a la educación inclusiva. Los porcentajes más altos se encuentran en términos de los siguientes ítems: el 77,9 % reflexiona sobre el quehacer educativo para trabajar a favor de la inclusión. El 61,9% siempre está a favor de la inclusión de cualquier alumno con necesidades educativas. Así mismo, el 71,7% de los docentes siempre intenta tratar a todos los alumnos del aula según sus necesidades y características. De la muestra, 55.8% está dispuesto en ir siempre a cursos de formación en metodologías de inclusión fuera del horario laboral, sin embargo, el 27,4% considera estar de acuerdo e ir algunas veces y un 16,8% está indeciso, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo en ir a cursos de formación.

Por otra parte, solo un 43,4% considera que siempre es posible atender adecuadamente a los alumnos con necesidades educativas especiales. Frente al ítem de si todos los niños con alguna necesidad especial tienen derecho a ser escolarizados e integrados con los demás el 66,4% respondieron totalmente de acuerdo, el 22,1% de acuerdo y el restante 11,5% está indeciso, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo. Además, el 73,5% está totalmente de acuerdo y considera que para ser un buen docente y de calidad hay que saber adaptar los métodos de trabajo en el aula a las características y necesidades de los alumnos/as. Mientras que, el 69,9% intenta generar igualdad en el aula independientemente de las características de los estudiantes. Finalmente, el 59,3% considera que siempre su escuela es acogedora de todo tipo de estudiantes.

Distribución de la muestra frente a los conocimientos del docente en inclusión

CONOCIMIENTOS	Totalmente en desacuerdo (nada)		Desacuerdo (pocas veces)		Indeciso (neutral o no tiene conocimiento)		Está de acuerdo (algunas veces)		Totalmente de acuerdo (siempre)		Media	Desv. Estándar
	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%		
10. Me considero suficientemente capacitado/a para trabajar en aulas en las que haya niños/as con dificultades y necesidades educativas especiales, condición de discapacidad.	8	7,1	36	31,9	19	16,8	38	33,6	12	10,6	3,09	1,169
11. A lo largo de mi experiencia profesional he tenido la oportunidad de trabajar con niños y niñas con Síndrome de Down.	42	37,2	17	15,0	13	11,5	14	12,4	27	23,9	2,27	1,629
12. A lo largo de mi experiencia profesional he tenido la oportunidad de trabajar con niños y niñas con Autismo.	28	24,8	28	24,8	9	8,0	22	19,5	26	23,0	2,91	1,539
13. A lo largo de mi experiencia profesional he tenido la oportunidad de trabajar con niños y niñas con Parálisis cerebral.	61	54,0	16	14,2	16	14,2	11	9,7	9	8,0	2,04	1,343
14. Tengo conocimientos específicos para trabajar en la escuela con niños y niñas con Síndrome de Down.	43	38,1	23	20,4	22	19,5	14	12,4	11	9,7	2,35	1,356
15. Tengo conocimientos específicos para trabajar en la escuela con niños y niñas con Autismo.	38	33,6	22	19,5	25	22,1	17	15,0	11	9,7	2,48	1,350
16. Tengo conocimientos específicos para trabajar en la escuela con niños/as con dificultades de aprendizaje (dislexia, digrafía y discalculia)	24	21,2	23	20,4	22	19,5	31	27,4	13	11,5	2,88	1,337
17. Tengo conocimientos específicos para trabajar en la escuela con niños y niñas con alteraciones de conducta. (Hiperactividad, conducta Desafiantes, comportamiento trasgresor, agresividad).	24	21,2	26	23,0	26	23,0	27	23,9	10	8,8	2,76	1,277
18. Tengo conocimientos específicos para trabajar en la escuela con niños y niñas con parálisis cerebral.	57	50,4	19	16,8	23	20,4	9	8,0	5	4,4	1,99	1,199

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 8 de esta categoría hace énfasis en los conocimientos que tienen los docentes frente a la inclusión educativa. De acuerdo con el ítem 10, acerca de si se considera suficientemente capacitado/a para trabajar en aulas en las que haya niños/as con dificultades y necesidades educativas especiales, condición de discapacidad el 44,2% está de acuerdo y

totalmente de acuerdo, mientras que el 55,8% se encuentra indeciso, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo, es decir no se encuentran suficientemente capacitados en su mayoría. Por otra parte, el 23,9% a lo largo de su experiencia profesional siempre ha tenido la oportunidad de trabajar con niños con Síndrome de Down; el 23,0%, con niños con autismo el 8,0% con niños con Parálisis cerebral. Así mismo solo el 9,7% tiene conocimientos específicos para trabajar en la escuela con niños con Síndrome de Down; el 9,7% tiene conocimientos específicos para trabajar en la escuela con niños con autismo y el solo el 11,5% tiene conocimientos específicos para trabajar en la escuela con niños/as con dificultades de aprendizaje (dislexia, digrafía y discalculia). El 8,8% para trabajar en la escuela con niños con alteraciones de conducta. (Hiperactividad, conducta Desafiantes, comportamiento trasgresor, agresividad). Y finalmente, el 4,4% tiene conocimientos específicos para trabajar en la escuela con niños con parálisis cerebral.

Tabla 9

Distribución de la muestra frente a prácticas favorecedoras de la inclusión educativa

PRÁCTICAS	Totalmente en desacuerdo (nada)		Desacuerdo (pocas veces)		Indeciso (neutral o no tiene conocimiento)		Está de acuerdo (algunas veces)		Totalmente de acuerdo (siempre)		Media	Desv. Estándar
	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%		
19. Tengo la capacidad de identificar qué factores están incidiendo en las dificultades de aprendizaje de cada uno de mis estudiantes.	5	4,4	23	20,4	20	17,7	56	49,6	9	8,0	3,36	1,036
20. Elaboro un plan de trabajo específico para los alumnos/as con necesidades educativas especiales y condiciones diversas.	10	8,8	17	15,0	11	9,7	49	43,4	26	23,0	3,57	1,246
21. Yo, mismo/a como docente, adapto los contenidos de aprendizaje de los estudiantes.	8	7,1	8	7,1	12	10,6	55	48,7	30	26,5	3,81	1,125
22. En mi trabajo de aula tengo en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje de los estudiantes.	6	5,3	5	4,4	9	8,0	44	38,9	49	43,4	4,11	1,080

23. Fomento actividades que promuevan el desarrollo de la empatía	5	4,4	5	4,4	2	1,8	36	31,9	65	57,5	4,34	1,032
24. Realizó informes personalizados que reflejen el progreso de los estudiantes adaptándose a sus necesidades	9	8,0	10	8,8	11	9,7	55	48,7	28	24,8	3,73	1,165
25. Mi práctica educativa se enfoca hacia la inclusión y búsqueda de igualdad.	8	7,1	7	6,2	10	8,8	39	34,5	49	43,4	4,01	1,191
26. Construyo materiales de trabajo para aquellos niños y niñas que necesitan adaptaciones en su proceso de enseñanza.	10	8,8	7	6,2	11	9,7	57	50,4	28	24,8	3,76	1,159
27. Considero que ofrezco un apoyo suficiente a los estudiantes con algún tipo de necesidad.	7	6,2	13	11,5	9	8,0	56	49,6	28	24,8	3,75	1,138
28. Busco e indago sobre información cuando la necesito a la hora de trabajar alguna necesidad educativa especial en el aula.	6	5,3	7	6,2	11	9,7	47	41,6	42	37,2	3,99	1,098
29. Demuestro respeto por todos los alumnos/as sin distinción de ningún tipo.	4	3,5	4	3,5	3	2,7	12	10,6	90	79,6	4,59	.970

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 9 de esta categoría hace énfasis en las prácticas pedagógicas dentro del quehacer educativo de los docentes que manejan aulas inclusivas. Los porcentajes más altos se encuentran en los siguientes ítems: El 49,6% de los docentes tienen la capacidad de identificar qué factores están incidiendo en las dificultades de aprendizaje de cada uno de los estudiantes. El 43,4% elabora un plan de trabajo específico para los alumnos/as con necesidades educativas especiales y condiciones diversas. Así mismo, el 48,7% adaptan los contenidos de aprendizaje de los estudiantes. Por otra parte, en el ítem donde tienen en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje de los estudiantes se encontró que el 43,4% está totalmente de acuerdo, es decir siempre lo tienen en cuenta mientras que el 38,9% de acuerdo es decir algunas veces y el restante 17,7% indeciso (no tiene conocimiento), desacuerdo (pocas veces) totalmente desacuerdo (nada). El 57,5% fomentar actividades que promuevan el desarrollo de la empatía. El 48,7% algunas veces realiza informes personalizados que reflejen el progreso de los estudiantes adaptándose a

sus necesidades. Referente a si la práctica educativa se enfoca hacia la inclusión y búsqueda de⁵¹ igualdad se encontró mayor frecuencia en la alternativa totalmente de acuerdo, es decir siempre con un 43,4%. Y un 50,4% está de acuerdo en que algunas veces construye materiales de trabajo para aquellos niños que necesitan adaptaciones en su proceso de enseñanza. El 49,6% algunas veces considera que ofrezco un apoyo suficiente a los estudiantes con algún tipo de necesidad y el 41,6% busca e indaga sobre información cuando la necesita a la hora de trabajar alguna necesidad educativa especial en el aula. Finalmente, el 79,6% siempre demuestra respeto por todos los alumnos/as sin distinción de ningún tipo.

Tabla 10

Distribución de la muestra frente al contexto

CONTEXTO	Totalmente en desacuerdo (nada)		Desacuerdo (pocas veces)		Indeciso (neutral o no tiene conocimiento)		Está de acuerdo (algunas veces)		Totalmente de acuerdo (siempre)		Media	Desv. Estándar
	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%	F.	%		
30. En la institución educativa en la que ejerzo brinda un servicio de capacitación referente al tema de la Inclusión a los diferentes docentes y directivos del plantel.	13	11,5	25	22,1	12	10,6	36	31,9	27	23,9	3,35	1,361
31. Mi institución educativa cuenta con un servicio psicopedagógico que me orienta hacia estos temas.	17	15,0	18	15,9	7	6,2	33	29,2	38	33,6	3,50	1,471
32. Mi institución educativa está preparado para atender a alumnos con necesidades educativas especiales.	16	14,2	24	21,2	13	11,5	40	35,4	20	17,7	3,21	1,346
33. Los docentes con los que laboro muestran disposición hacia el cambio de concepciones y prácticas pedagógicas inclusivas.	11	9,7	16	14,2	22	19,5	39	34,5	25	22,1	3,45	1,254
34. El profesorado está suficientemente formado y asistido para responder a las exigencias educativas de la inclusión en las escuelas.	20	17,7	27	23,9	26	23,0	31	27,4	9	8,0	2,84	1,238
35. El proyecto educativo institucional (PEI) contempla la inclusión educativa como eje central.	13	11,5	19	16,8	20	17,7	32	28,3	29	25,7	3,40	1,340
36. Mi institución educativa cuenta con materiales específicos que puedan ayudar en el tratamiento de las necesidades educativas especiales.	25	22,1	24	21,2	31	27,4	25	22,1	8	7,1	2,71	1,237

37. Existe en mi institución educativa, personas especializadas en el manejo y abordaje de la inclusión educativa.	15	13,3	18	15,9	24	21,2	29	25,7	27	23,9	3,31	1,350
38. La sociedad está preparada para incluir a cualquier persona independientemente de sus necesidades.	30	26,5	32	28,3	29	25,7	15	13,3	7	6,2	2,44	1,195
39. Considero que existen buenas posibilidades para que se dé una mayor inclusión educativa en Bucaramanga y su área metropolitana.	14	12,4	24	21,2	18	15,9	34	30,1	23	20,4	3,25	1,333
40. La ciudad tiene recursos materiales, personales y de formación necesarios para atender a todas aquellas personas que tengan capacidades y condiciones diferentes.	23	20,4	27	23,9	32	28,3	17	15,0	14	12,4	2,75	1,285
41. La sociedad comparte el propósito de reducir la desigualdad de oportunidades.	21	18,6	30	26,5	27	23,9	23	20,4	12	10,6	2,78	1,266
42. Las familias y los miembros de la comunidad son utilizados como fuente de apoyo en las escuelas para la implementación de la inclusión.	17	15,0	15	13,3	26	23,0	33	29,2	22	19,5	3,25	1,326
43. La sociedad es igualitaria en el trato hacia aquellos grupos minoritarios, con condiciones y necesidades diferentes. (Indígenas, refugiados, desplazados, homosexuales, personas en condición de Discapacidad, reinsertados de los grupos al margen de la ley.)	30	26,5	34	30,1	22	19,5	20	17,7	7	6,2	2,47	1,233

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 10 hace énfasis en la percepción que los docentes tienen del ambiente en el que desarrollan sus actividades. En esta dimensión, frente al ítem: En la institución educativa en la que ejerzo brinda un servicio de capacitación referente al tema de la Inclusión a los diferentes docentes y directivos del plantel, se encontró una mayor frecuencia en la alternativa algunas veces con un 31,9%. A su vez, solo cuenta con un servicio psicopedagógico el 33,6%. Y responden estar preparados para atender a alumnos con necesidades educativas especiales solo algunas veces el 35,4%. Por otra parte, el 34,5% refiere que algunas veces, los docentes con los que laboran muestran disposición hacia el cambio de concepciones y prácticas pedagógicas inclusivas. Y también, un 27,4% el profesorado está suficientemente formado. Sólo el 28,3%

dentro del proyecto educativo institucional (PEI) contempla la inclusión educativa como eje 53 central. El 27,4% no tiene conocimiento de que su institución cuente con materiales específicos que puedan ayudar en el tratamiento de las necesidades educativas especiales. El 25,7% en sus instituciones solo algunas veces cuenta con personas especializadas en el manejo y abordaje de la inclusión educativa. Un 28,3% considera que pocas veces la sociedad está preparada para incluir a cualquier persona independientemente de sus necesidades. Mientras que un 30,1% considera que algunas veces existen buenas posibilidades para que se dé una mayor inclusión educativa en Bucaramanga y su área metropolitana. Sin embargo, un 28,3% no tiene conocimiento si la ciudad tiene recursos materiales, personales y de formación necesarios para atender a todas aquellas personas que tengan capacidades y condiciones diferentes.

A su vez, un 26,5% considera que pocas veces la sociedad comparte el propósito de reducir la desigualdad de oportunidades. Un 29,2% piensa que algunas veces las familias y los miembros de la comunidad son utilizados como fuente de apoyo en las escuelas para la implementación de la inclusión. Finalmente, el 30,1% afirma que pocas veces la sociedad es igualitaria en el trato hacia aquellos grupos minoritarios, con condiciones y necesidades diferentes. (Indígenas, refugiados, desplazados, homosexuales, personas en condición de Discapacidad, reinsertados de los grupos al margen de la ley.).

El análisis del objetivo 3, se desarrolló a través de tablas con estadísticos, las cuales contienen la información que se deriva de la sumatoria de los resultados obtenidos. La tabla está conformada por: dimensión, rango, frecuencia absoluta (Fa), media aritmética (M.A), calificación de baremo (C.B), lo que permitió establecer las tendencias de los componentes de la variable objeto de estudio, de acuerdo con el baremo diseñado para tal fin (ver tabla 11).

Baremo de medición- Dimensiones de la inclusión educativa

Dimensión	Muy Bajo	Bajo	Moderado	Alto	Muy alto
Actitudes	1-9	10-18	19-27	28-36	37-45
Conocimientos	1-8	9-16	17-24	25-32	33-40
Prácticas	1-13	14-26	27-39	40-52	53-65
Contexto	1-13	14-26	27-39	40-52	53-65

Nota: Descripción de las escalas de Likert el cual mide la puntuación de cada unidad de análisis que se obtiene mediante la sumatoria de las respuestas obtenidas en cada ítem del cuestionario, por Carrillo, et al., (2018).

Objetivo 3: Categorizar las dimensiones evaluadas: actitudes, prácticas, conocimientos y contexto, de acuerdo con el nivel de presencia.

Tabla 12

Distribución de frecuencia de la dimensión: Actitudes, conocimientos, prácticas y contexto

Dimensión	Actitudes	
Rango	Fa	%
1-9	0	0,0%
10-18	6	5,3%
19-27	1	0,9%
28-36	6	5,3%
37-45	100	88,4%
Total	113	100
M. A	43,45	
C.B	Muy alto	
Dimensión	Conocimientos	
Rango	Fa	%
1-8	0	0,0
9-16	34	30,1
17-24	33	29,2
25-32	23	20,3
33-40	23	20,3
Total	113	100
M. A	23,20	
C.B	Bajo	
Dimensión	Prácticas	

Rango	Fa	%
1-13	5	4,4
14-26	4	3,5
27-39	17	15,0
40-52	73	64,6
53-65	14	12,3
Total	113	100
M. A	43,02	
C.B	Alto	
Dimensión	Contexto	
Rango	Fa	%
1-13	0	0,0
14-26	14	12,4
27-39	27	23,8
40-52	44	38,93
53-65	28	24,7
Total	113	100
M. A	42,71	
C.B	Alto	

Nota: Análisis estadístico de la variable: Actitudes, conocimientos, prácticas, y contexto, por Larrota (2021)

En la Tabla 12, relativa al análisis de los indicadores de la dimensión Actitudes, se observa la frecuencia en las respuestas de los docentes de las instituciones educativas con baja tendencia en las alternativas de orientación negativa Totalmente desacuerdo, Desacuerdo, Indeciso con un 6,2%; igualmente en la tabla 10 se observa alta tendencia en las alternativas de orientación positiva De acuerdo y Totalmente de acuerdo con 93,7%. Se observa la media aritmética de la dimensión Actitudes relativa a los docentes participantes con un valor de 43,45 ubicándose en la categoría Muy alto del Baremo, es decir, muy alta disposición frente a la inclusión educativa.

Seguido a esto, en el análisis de la dimensión Conocimientos, se observa la frecuencia en las respuestas de los docentes de las instituciones educativas de Bucaramanga y su área metropolitana con alta tendencia en las alternativas de respuestas de orientación negativa Desacuerdo e Indeciso con 60%. Así mismo, una tendencia en las alternativas de respuestas de orientación positiva De acuerdo y Totalmente De acuerdo con 40%. Se observa la media

aritmética de la dimensión Conocimiento relativa a los docentes participantes con un valor de 56 23,20 ubicándose en la categoría Bajo del Baremo, es decir los docentes tienen un nivel bajo de conocimientos frente a la inclusión educativa y la discapacidad.

Más adelante, en la dimensión de Prácticas se contempla la frecuencia en las respuestas de los docentes con alta tendencia en las alternativas de respuestas de orientación positiva en De acuerdo y Totalmente de acuerdo con 76,9%. Del mismo modo, se observa una tendencia baja en las alternativas de respuestas de orientación negativa Totalmente Desacuerdo, Desacuerdo e Indeciso con 22,9%. La media aritmética de la dimensión prácticas con un valor de 43,02; ubicándose en la categoría Alta del baremo, es decir, alto desarrollo de prácticas favorecedoras de la inclusión educativa. Esto es debido, a que los docentes respondieron de forma concreta en su escogencia a las opciones de respuestas dadas en el cuestionario donde la mayor frecuencia la obtuvieron las alternativas Indeciso, De acuerdo y Totalmente de acuerdo.

De este modo, en el análisis de la dimensión Contexto, se observa la frecuencia en las respuestas de los docentes de las instituciones educativas de Bucaramanga y su área metropolitana con alta tendencia en las alternativas de respuestas de orientación positiva De acuerdo y Totalmente De acuerdo con 63,6%. A su vez se observa una baja tendencia en las alternativas de respuestas de orientación negativa Totalmente Desacuerdo, Desacuerdo e Indeciso con 36,2%. Se observa la media aritmética de la dimensión Conocimiento relativa a los docentes participantes con un valor de 42,71, ubicándose en la categoría Alto del Baremo, es decir los docentes tienen un nivel Alto en el contexto para la reducción de desigualdades.

Finalmente, dando cumplimiento al objetivo general se formulan los lineamientos y las estrategias de formación para la cualificación de docentes de educación básica secundaria y media en Bucaramanga y su área metropolitana con el fin fortalecer competencias específicas en

la diversidad funcional. La tabla 13, propone una serie de elementos a considerar para la adecuada atención a estudiantes con discapacidad y/o trastornos específicos del aprendizaje. Teniendo en cuenta cada una de las dimensiones evaluadas, el análisis de los resultados y las estrategias para favorecer la cualificación docente. Tomando como punto de referencia las cuatro dimensiones, a continuación, se abordarán desde los lineamientos planteados la definición de estrategias específicas que permitan promover ambientes educativos inclusivos siendo estas un punto de referencia y de partida para hacer de la educación inclusiva una realidad. Por consiguiente, se presentan para cada dimensión las estrategias sugeridas con el fin de hacer efectiva su implementación.

Tabla 13

Lineamientos para favorecer la cualificación docente en las dimensiones: actitudes, conocimientos, prácticas y contexto

Dimensiones	Lineamientos	Estrategias
Actitudes	Reconocimiento del valor de la diversidad, las particularidades, potencialidades y el contexto del educando.	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar las fortalezas y las dificultades del estudiante en un contexto amplio que permita tener una visión de su desarrollo y potencialidades para aprender. • Indagar e informar con todos los actores (docentes, familia, directivos) sobre las particularidades relacionadas con la diversidad funcional y las implicaciones educativas que emergen en la actuación docente. • Desarrollar procesos de caracterización periódicos que visibilicen la diversidad de los grupos de estudiantes con discapacidad o trastornos específicos del aprendizaje determinando las necesidades de apoyo que precisan.
	Transformación de un lenguaje convencional a un lenguaje inclusivo.	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar el respeto por la diversidad, la eliminación de prejuicios, estereotipos sobre las personas con diversidad funcional o talentos excepcionales por medio de jornadas de sensibilización, información y actualización docente o comunidad educativa en general. • Divulgar las expresiones que se pueden emplear al referirse a los educandos teniendo en cuenta que son personas, sujetos de derechos, con potencialidades, habilidades y que no se definen por su diversidad funcional. • Eliminar palabras o expresiones que pueden ser peyorativas y excluyentes que afecten la integridad, dignidad y autoestima de los educandos. Por ejemplo: cieguito, manco, retardado mental. Entre otras.

	<p>Pensamiento reflexivo sobre el quehacer educativo y disposición al trabajo a favor de la Inclusión.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Examinar y replantear valores y creencias institucionales articulándolos con la educación inclusiva y el Proyecto Educativo Institucional. • Generar actividades de sensibilización a docentes sobre educación inclusiva, teniendo en cuenta la realidad institucional el % de estudiantes con diversidad funcional versus el % de docentes que no tiene formación y/o prácticas pedagógicas para su abordaje. • Reconocer al docente como actor central, que transforma las prácticas pedagógicas siendo autorreflexivo en el desarrollo de su labor, promoviendo un cambio de mentalidad en su rol dentro de la Institución educativa.
<p>Conocimientos</p>	<p>Formación específica para cada discapacidad (Discapacidad física -Discapacidad auditiva- Discapacidad visual- Sordoceguera- Discapacidad intelectual- Discapacidad psicossocial mental- Trastorno del Espectro Autista- Discapacidad múltiple. Trastorno específico del aprendizaje (Trastorno específico de la lectura- Trastorno específico de la escritura- Trastorno específico del cálculo). Trastorno por Déficit de Atención con/sin Hiperactividad- Trastornos Específicos del Aprendizaje Escolar y por Déficit de Atención.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Crear comunidades académicas o semilleros que permitan compartir conocimientos teórico-prácticos entre docentes y fortalecer el servicio educativo a la población con diversidad funcional. • Favorecer espacios para el desarrollo de procesos de investigación en temas relacionados con la educación inclusiva, especialmente en las dimensiones de conocimientos y prácticas docentes. • Crear una dependencia o comité de educación inclusivo conformado por un equipo interdisciplinar que articule los procesos y brinde la adecuada atención de la diversidad estudiantil. • Replicar y sistematizar las experiencias significativas de inclusión de educandos con diversidad funcional. • Desarrollar espacios de actualización docente y de discusión para construir estrategias pedagógicas que permitan el abordaje de estudiantes con diversidad funcional. • Aperturar jornadas pedagógicas donde se difundan las orientaciones, los lineamientos para la atención a la población con diversidad funcional y su respectivo abordaje. • Crear, diseñar y difundir con los docentes capsulas informativas, videos y material con información teórico práctica fundamentada y relacionada con cada una de las categorías de la diversidad funcional.
		<ul style="list-style-type: none"> • Promover el uso de ayudas tecnologías para favorecer el acceso a la información y aprendizaje: Software lectores de pantalla para estudiantes con baja visión (ejemplo el jaws). Amplificadores de voz- Video Beam- Computadores- Tablet- Amplificadores de imagen. • Fortalecer la formación y el acceso a la información y a las nuevas tecnologías en las instituciones educativas a partir del

	<p>Formación en recursos colaborativos.</p>	<p>uso de equipos, adaptación de contenidos y uso de herramientas TIC desde la perspectiva de la inclusión educativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover la adquisición de bibliografía en Braille el código matemático en Braille, la pizarra el punzón, las letras en macro tipo, el uso de lupas para ampliar la imagen y diccionarios para la comprensión de emociones. • Crear o conformar una guía de recursos TIC que de alternativas a los docentes para trabajar con las diversas necesidades educativas de sus alumnos.
	<p>Formación en valores inclusivos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Promover la formación en valores de convivencia, justicia, respeto, cooperación, igualdad y convivencia con el fin de fortalecer la educación inclusiva en la comunidad educativa.
<p>Prácticas</p>	<p>Realización de valoraciones psicopedagógicas o pedagógicas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Definir los profesionales responsables de las valoraciones psicopedagógicas o pedagógicas dentro de cada institución educativa teniendo en cuenta que algunas instituciones no cuentan con docente orientador (psicólogo) o profesionales de apoyo. • Unificar y ofrecer lineamientos claros en cuanto a la manera cómo deben llevarse a cabo los procesos de valoración pedagógica de los estudiantes con diversidad funcional. • Formalizar e institucionalizar los reportes de valoraciones a fin de anexarlos a la historia escolar del estudiante y permitir este insumo como fuente de información para los docentes.
	<p>Reconocimiento del estudiante por sus potencialidades y habilidades.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Resaltar las capacidades del estudiante para la realización autónoma de actividades cotidianas (aseo, alimentación, movilidad). • Realizar procesos de observación e identificación de los estudiantes de los que se sospeche una discapacidad, o que ingresen con un diagnóstico, logrando así la identificación temprana de sus necesidades educativas, habilidades, potencialidades y fortalezas.
	<p>Elaborar un plan de trabajo específico apoyándose del (Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), o Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) para los alumnos/as con diversidad funcional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estructurar el plan de aula teniendo en cuenta las características del estudiante (la valoración pedagógica), los derechos básicos del aprendizaje y los estándares básicos de competencias. • Identificar las barreras visibles o invisibles a las que se enfrenta el estudiante para la adecuada formulación de ajustes razonables o metodologías en pro de favorecer sus procesos de participación, desarrollo y aprendizaje. • Desarrollar estrategias metodológicas y materiales educativos que permitan alcanzar los objetivos y eliminar las barreras para la atención efectiva de los diversos tipos de discapacidad o trastornos específicos del aprendizaje. • Establecer las metodologías que se deben hacer universales y que permiten la participación de todos los estudiantes sin necesidad de realizar ajustes personalizados. • Definir los actores que deben comprometerse, las estrategias y las acciones de cada uno de los actores en el proceso educativo inclusivo. • Formular metodologías flexibles teniendo en cuenta la diversidad del aula, implementando el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) aplicando los tres principios fundamentales: múltiples formas para presentar la información, múltiples formas de expresión y acción y múltiples formas de motivación.

		<ul style="list-style-type: none"> • Formular los ajustes razonables necesarios o “las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales” (Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, artículo 2). • Diligenciar los anexos sugeridos por el Ministerio de Educación Nacional en Colombia para el desarrollo de los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR). • Garantizar el seguimiento y el cumplimiento de las acciones detalladas en los PIAR, para cada uno de los estudiantes con diversidad funcional que lo requiera.
Contexto	<p>Revisión, resignificación, ajustes o modificaciones al Proyecto Educativo Institucional (P.E.I) evidenciando la inclusión educativa como eje central.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar la institución educativa e identificar aspectos a modificar en el Proyecto Educativo Institucional. • Actualizar las políticas educativas inclusivas con relación al horizonte institucional. • Formular propuestas pedagógicas pluralistas e inclusivas basadas en la heterogeneidad que generen mayores oportunidades para el desarrollo individual y social de los jóvenes facilitándoles el acceso a la educación superior y/o la incorporación a la vida laboral. • Incorporar el enfoque de educación inclusiva y de diseño universal de los aprendizajes en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), los procesos de autoevaluación institucional y en el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI). • Revisar el sistema institucional de evaluación de los aprendizajes, teniendo en cuenta el enfoque de educación inclusiva y diseño universal de los aprendizajes. • Conformar equipos de trabajo para actualizar y evaluar periódicamente la articulación de los planes, proyectos, acciones y planteamientos estratégicos. • Generar liderazgo, para la articulación de planes, proyectos y acciones, y los ajustes necesarios del PEI y manual de convivencia en el proceso de inclusión apoyándose de información interna y externa para toma de decisiones.
	<p>Establecer una relación de confianza con las familias, favorecer la comunicación y fortalecer la corresponsabilidad de la familia con la escuela.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Incentivar a la participación en Escuela de padres, Asamblea y demás estamentos a los padres de familia de los estudiantes con diversidad funcional. • Establecer conversación constante y asertiva con las familias o acudientes del estudiante con diversidad funcional, para fortalecer el proceso de educación inclusiva. • Realizar asesorías y acompañamiento directo a familias que requieren de la atención y apoyo. • Incluir en cualquiera de los órganos del gobierno escolar o el consejo directivo, la participación de un padre de familia y/o estudiantes con diversidad funcional ya que aportan a la evaluación y definición de acciones inclusivas dentro de la institución. • Difundir el ejercicio de su corresponsabilidad con el proceso de educación inclusiva, en donde las familias deberán: Aportar y actualizar la información requerida por la institución educativa que debe alojarse en la historia escolar del estudiante. Y cumplir y firmar compromisos señalados en el PIAR y actas de

		<p>acuerdo con fin de fortalecer los procesos. Artículo 61 2.3.3.5.2.3.12. Decreto 1421 del 2017.</p> <ul style="list-style-type: none"> Fortalecer las escuelas de padres desarrollando temas y actividades relacionadas con valores inclusivos como: equidad, igualdad de oportunidades, reconocimiento, respeto por la diferencia, cooperación solidaridad, rol de padres de familia, corresponsabilidad.
	<p>Gestionar/solicitar el acompañamiento psicopedagógico o de apoyo que oriente la inclusión educativa en el plantel.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Solicitar ante los entes gubernamentales la disponibilidad de profesionales de apoyo, interpretes, tiflólogos, modelos lingüísticos y el apoyo técnico, tecnológico y didáctico pertinente. Dotar a los establecimientos educativos oficiales con los materiales, pedagógicos y didácticos, técnicos y tecnológicos que estos requieran, con el fin de garantizar una educación pertinente y de calidad para los estudiantes con diversidad funcional, y asignar a los profesionales expertos que orienten a la comunidad educativa sobre su uso, cuando sea necesario (Decreto 1421 del 2017).
	<p>Diseñar e implementar la ruta de abordaje para los estudiantes con diversidad funcional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Reportar en el SIMAT a los estudiantes con discapacidad en el momento de la matrícula, el retiro o el traslado. Identificar al estudiante con discapacidad o dificultades en el aprendizaje y realizar el respectivo reporte al profesional de apoyo pedagógico, psicólogo o docente de apoyo encargado. Adelantar la respectiva valoración pedagógica y remitir al sector salud de ser necesario. Adelantar los procesos de enfoque inclusivo con directivos docentes y familias. Solicitar acompañamientos comunicativos y tiflológicos de ser necesarios. Organizar, diseñar y divulgar con docentes, familia, directivos, estudiantes y administrativos la ruta establecida para la atención educativa de los estudiantes con diversidad funcional o talentos excepcionales.
	<p>Fomentar la accesibilidad al espacio físico y a la infraestructura.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Diseñar y evaluar las condiciones de acceso, independencia y movilización de las personas con diversidad funcional dentro del establecimiento educativo. Promover la eliminación de las barreras arquitectónicas dentro del establecimiento educativo. Garantizar el acceso y la permanencia en el sistema educativo de todos los estudiantes. Reportar, de manera oportuna, las necesidades de infraestructura física y tecnológica, en el caso de los establecimientos educativos oficiales, para garantizar la accesibilidad al medio físico, la información y la comunicación de todos los estudiantes. Solicitar recursos a los entes gubernamentales para la adecuación de la planta física de las instituciones. Realizar los ajustes a la planta física para asegurar el acceso en condiciones de igualdad a las personas con diversidad funcional. Contribuir a divulgar y a difundir los conceptos y principios de la Accesibilidad Universal.

Fuente: Elaboración propia.

En este apartado se relaciona el análisis integrado de los resultados obtenidos, las posiciones teóricas que se destacaron en el presente estudio, los objetivos de la investigación y las dimensiones evaluadas. En este orden de ideas, en la primera dimensión: Actitudes, los resultados indican muy alta disposición frente a la inclusión educativa lo que permite inferir que los docentes tienen una actitud positiva en relación con los procesos inclusivos y su accionar en las instituciones educativas de Bucaramanga y su área metropolitana. Resaltando a Pegalajar y Colmenero (2017), quienes afirman que las actitudes positivas de los docentes son necesarias para la eliminación de barreras y la solución de diversas situaciones en el entorno educativo. En contra posición, una minoría de docentes con orientación negativa y actitudes desfavorables frente a la inclusión actúan como barreras en los procesos de enseñanza- aprendizaje, llegando a impedir la participación plena y efectiva en la sociedad de los educandos en igualdad de condiciones con los demás (Congreso de la República de Colombia, 2013; Sánchez y Torres, citado en Tenorio, 2011).

No obstante, pese a que la mayoría de los docentes reflexionan frente al quehacer educativo y tienen actitudes favorables con la inclusión, de la muestra sólo algunos participantes están totalmente de acuerdo y dispuestos a asistir a cursos de formación en metodologías de inclusión fuera del horario laboral. Mientras que otros consideran estar de acuerdo en ir algunas veces a cursos de formación. Así pues, se precisa la necesidad de conformar una red colaborativa que permita reflexionar y consensuar con los actores implicados alternativas de espacios y encuentros que permitan a la totalidad de la comunidad educativa la participación, sin imposición o dictadura. En este sentido, Sánchez y Torres (citado en Tenorio, 2011), destacan la

importancia de la formación inicial o permanente bien estructurada y su influencia en las actitudes positivas o negativas en la inclusión de estudiantes con diversidad funcional. 63

Con respecto a la segunda dimensión: Conocimientos, los resultados evidencian un nivel bajo de conocimientos frente a la inclusión educativa y la discapacidad, con alta tendencia en las alternativas de respuestas de orientación negativa. En este sentido, los resultados coinciden con la problemática planteada en la justificación del presente estudio, la divergencia entre la normatividad y la práctica, la importancia de la formación docente y las carencias formativas que dan cuenta de la necesidad de fortalecer las competencias docentes con el fin de responder así a las demandas de la escuela actual (Castillo, 2016; Gallego y Gonzales, 2014).

Además, este resultado nos permite vislumbrar lo planteado en el primer objetivo de la investigación: los retos y las realidades de la diversidad funcional en las instituciones educativas de la misma forma aunque los docentes han tenido la oportunidad de trabajar con niños con síndrome de Down, Autismo y Parálisis cerebral, no tienen conocimientos suficientes para trabajar o abordar niños con síndrome de Down, Autismo, Dislexia, Digrafía y Discalculia, Hiperactividad, Conductas desafiantes, Parálisis cerebral, entre otras.

Lo anterior, evidencia que, si bien es cierto que se está garantizando la accesibilidad al sistema educativo de la población con discapacidad, también se hace notoria la complejidad de los procesos y las necesidades de formación percibidas abarcando el segundo objetivo que se planteó en la presente investigación. Así pues, las necesidades de formación identificadas van desde la discapacidad y sus categorías hasta su abordaje, se puede señalar que, según el Informe de gestión de la Secretaría de Educación de Bucaramanga, la mayor prevalencia de la población escolar atendida en las instituciones educativas para el año 2019 fue la discapacidad Intelectual Mental Psicosocial y Múltiple.

Algo semejante ocurre con los resultados obtenidos en el presente estudio ubicados en la tabla 5, donde el mayor porcentaje de población escolar atendido en Bucaramanga y su área metropolitana es la Discapacidad intelectual, seguida de Trastorno del Espectro Autista y la Discapacidad múltiple. Cabe destacar que es conveniente y fundamental la formación y el fortalecimiento de competencias docentes en educación inclusiva, así como lo describe Barría y Jurado de los Santos (2016), quienes resaltan la importancia de la formación en el abordaje general de la diversidad funcional, sus categorías, los apoyos educativos y el manejo de estrategias.

Simultáneamente, en la presente discusión se categorizaron las dimensiones analizadas dando cumplimiento al tercer objetivo de la investigación y presentando su nivel de presencia y sus elementos de discusión. En efecto, en la tercera dimensión: Prácticas, los resultados muestran un alto desarrollo de prácticas favorecedoras frente a la inclusión educativa, resultado que discrepa del análisis de la dimensión de conocimientos, puesto que pese a no tener suficientes conocimientos los docentes realizan prácticas pedagógicas inclusivas.

Corroborando lo expuesto por Echeita y Ainscow (2011), son importantes los conocimientos teórico-prácticos relacionados, la adaptación del currículo, la evaluación y la identificación de las necesidades educativas asociadas a diferentes tipos de discapacidad. De igual manera, los docentes refieren en su mayoría que siempre en su trabajo de aula tienen en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje de los estudiantes, coincidiendo con Omaña (2017), quien sugiere que el docente debe adecuarse a los ritmos y estilos de aprendizaje de sus educandos fomentando el desarrollo de estrategias adaptadas.

Sin embargo, un punto neurálgico en los procesos de inclusión educativa es la planificación y adaptación, frente a esto se encontró que los docentes algunas veces elaboran un

plan de trabajo específico para los alumnos/as con necesidades educativas y condiciones diversas. Evidenciándose la dificultad en la práctica docente como lo plantea Bedor (2018), quien refiere que el problema se centra en planificar y enseñar al grupo-clase como un todo, sin tener en cuenta las necesidades individuales, para posteriormente realizar adaptaciones superficiales, pero no sustanciales de la enseñanza y percibir los cambios o modificaciones como más deseables que posibles de implementar. 65

En la última dimensión: Contexto, los resultados evidencian que los docentes tienen un nivel Alto en el contexto para la reducción de desigualdades, hay que hacer notar que existen buenas posibilidades para que se dé una mayor inclusión educativa en Bucaramanga y su área metropolitana. No obstante, sólo algunas veces dentro del proyecto educativo institucional (PEI) se contempla la inclusión educativa como eje central, o no todos cuentan con un servicio psicopedagógico en la institución que los oriente hacia estos temas.

Otra limitación que resulta de esta investigación es que no se tienen conocimientos suficientes y se no cuenta con materiales específicos en la institución que puedan ayudar en el tratamiento de las necesidades educativas especiales. Lo anterior difiere con lo establecido por la Ley 1618 del 2013 y el decreto 1421 del 2017, los cuales hacen énfasis en la dotación a los establecimientos educativos oficiales de los materiales pedagógicos, didácticos, técnicos y tecnológicos accesibles para promover una educación pertinente y de calidad para los estudiantes con diversidad funcional.

Como recurso final, uno de los aspectos más relevantes de la presente investigación fue orientar el cumplimiento de los objetivos anteriores para la adecuada formulación del objetivo general definiendo así los lineamientos y las estrategias de formación para la cualificación de docentes de educación básica secundaria y media en Bucaramanga y su área metropolitana, lo

anterior con el fin de fortalecer competencias específicas en la diversidad funcional. De este 66 modo, se generaron una serie de planteamientos que acompañaron los lineamientos formulados y que resaltan desde las 4 dimensiones (actitudes, prácticas, conocimientos y contexto) estrategias concretas de mejora relacionadas con la inclusión, diversidad y equidad de todos los educandos.

CONCLUSIONES

El presente estudio permite concluir que, en las instituciones educativas de Bucaramanga y su área metropolitana se reconocen los derechos de las personas con diversidad funcional permitiendo el acceso a los centros educativos de estudiantes con Discapacidad, Trastorno por Déficit de Atención con/sin Hiperactividad, y Trastornos Específicos del Aprendizaje Escolar. Cumpliendo así lo reglamentado en la Ley Estatutaria 1618 del 2013 garantizando el acceso a la educación, fomentando el acceso al servicio educativo y disminuyendo el índice de toda clase de discriminación frente a esta población.

Sin embargo, se hace notable la divergencia entre el discurso político- normativo y la práctica, si bien es cierto el aumento de la población con discapacidad en las instituciones educativas públicas y privadas, también se hace evidente la intermitencia y en muchos casos falta de recursos financieros, humanos y técnicos, para la atención educativa inclusiva pertinente y de calidad.

Como contrapartida, se evidencian las necesidades de formación docentes orientadas a la formación específica para cada discapacidad, abordaje, estrategias y recursos colaborativos. Lo que devela que los recursos mencionados en Artículo 2.3.3.5.2.2.1. del Decreto 1421 del 2017 no están llegando a algunas de las instituciones. En consecuencia, muchos de los docentes no cuentan con apoyos pedagógicos, intérpretes, modelos lingüísticos, tiflólogos o herramientas técnicas, tecnológicas y didácticas que permitan garantizar una educación inclusiva y de calidad.

Ahora bien, pese a no tener suficientes conocimientos para el abordaje de los estudiantes con diversidad funcional, los docentes develan actitudes reflexivas, positivas y acogedoras frente a la educación inclusiva, resaltando la disposición y la intención de generar igualdad en el aula

independientemente de las características los educandos. En efecto, esta buena disposición 68 permite que las prácticas pedagógicas sean favorecedoras, pues esa capacidad reflexiva y propositiva les permite desarrollar estrategias de atención e implementar flexibilizaciones o adaptaciones en los procesos de enseñanza. Cabe considerar que las dimensiones analizadas de actitudes, contexto y prácticas de las instituciones educativas de Bucaramanga y su área metropolitana fueron favorables hacia la inclusión educativa, mientras que la dimensión de conocimientos se encontró deficiente, lo cual amerita el diseño y la puesta en marcha de lineamientos y estrategias favorecedoras.

En función de lo planteado anteriormente, se formularon los lineamientos para el fortalecimiento del ejercicio docente en las cuatro dimensiones con el fin fortalecer competencias específicas en la diversidad funcional y crear comunidades educativas cada vez más incluyentes, que comprendan el derecho a la educación de todos los educandos, independientemente de sus condiciones y características diversas.

De esta manera, los lineamientos y estrategias de formación que aquí se proponen pretenden incidir positivamente en las prácticas docentes, resaltando la actualización permanente del docente, la priorización del apoyo al docente y a las instituciones educativas de Bucaramanga y su área metropolitana, la premura de replantear diversos espacios curriculares, académicos y culturales continuos que permitan generar un impacto positivo en la construcción de escuelas inclusivas. Permitiendo la participación del alumnado, generando en condiciones de justicia, igualdad, equidad cambios educativos que permitan la eliminación de barreras en las instituciones educativas (Cotan y Moriña, 2015).

Para finalizar, una escuela para todos no es una utopía, es un espacio de los educandos y para los educandos, donde convergen libremente una gama de particularidades y habilidades

diversas, así pues, se debe apuntar hacia la construcción de un modelo educativo inclusivo donde prime una escuela humana e igualitaria y donde la multiplicidad y pluralidad de los educandos no sean una barrera, por el contrario sean una recurso para la construcción y la potencialización de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

RECOMENDACIONES

Dentro de este marco, se hace necesario presentar algunas recomendaciones no sólo a las instituciones educativas de Bucaramanga y su área metropolitana, también a los entes gubernamentales y a las futuras investigaciones, a fin de reorientar la verdadera educación inclusiva y que se propicien propuestas académicas y didácticas.

En este orden de ideas, se recomienda a las *instituciones educativas*:

- Aperturar espacios pedagógicos y continuos que permitan contribuir al fortalecimiento de las competencias docentes en educación inclusiva desde cada una de las cuatro (4) dimensiones abordadas en el presente estudio: Actitudes, prácticas, conocimiento y contexto.
- Tener en cuenta la formación o actualización docente no como un curso aislado y descontextualizado, la formación docente debe acercarse a las experiencias formativas de los educadores, haciendo énfasis en su trabajo de campo y sus necesidades dentro del aula o contexto donde labora.
- Crear comunidades académicas donde se compartan metodologías de trabajo inclusivo, generando diversos repertorios de estrategias de mediación didáctica, con el fin de fortalecer la práctica docente.
- Definir y establecer la ruta de atención o protocolo que sirva de guía para la inclusión efectiva y atención de los estudiantes con diversidad funcional.

Se recomienda a los *entes gubernamentales*:

- Cumplir con lo reglamentado en el Artículo 2.3.3.5.2.3.1. Del decreto 1421 del 2017.
Gestión educativa y gestión escolar: Para garantizar una educación inclusiva y de calidad,

y cumplir con las obligaciones establecidas en el artículo 11 de la Ley 1618 de 2013, el⁷¹ Ministerio de Educación Nacional y las entidades territoriales certificadas en educación deberán gestionar procesos que cualifiquen la oferta educativa.11. Prestar asistencia técnica y pedagógica a los establecimientos educativos públicos y privados en lo relacionado con el ajuste de las diversas áreas de la gestión escolar, para garantizar una adecuada atención a los estudiantes matriculados y ofrecerles apoyos requeridos.

A las *futuras investigaciones*:

- A las futuras investigaciones se recomienda, orientarse hacia la formación inicial de los docentes, evaluar los contenidos y el impacto de la formación recibida por los docentes en el pregrado y posgrado y las brechas existentes entre lo visto en la academia y las demandas actuales de los educandos. Es decir, indagar tanto la *formación inicial* del docente (pregrado) como la *formación permanente* o actualización de conocimientos (congresos, foros, posgrado), cuestionar los fundamentos teórico- prácticos y verificar si las academias dan respuesta a las necesidades que plantea la diversidad funcional o aún están enraizados en los patrones de la escuela tradicional.

REFERENCIAS

- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. (2012). *Formación del profesorado para la educación inclusiva. Perfil profesional del docente en la educación inclusiva*. Bruselas: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales.
- Arias, L., Bedoya, K., Benítez, C., Carmona J., Castaño, J., Castro, L., Pérez, L., y Villa, L. (2007). Formación docente: una propuesta para promover prácticas pedagógicas inclusivas. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(47), 153-162. <http://hdl.handle.net/123456789/2818>
- Barrantes, R. (2014). *Investigación, Un camino al conocimiento, Un Enfoque Cualitativo, Cuantitativo y Mixto*. San José, Costa Rica, Editorial EUNED.
- Barría, S., y Jurado de los Santos, P. (2016). El perfil profesional y las necesidades de formación del profesor que atiende a los alumnos con discapacidad intelectual en la formación laboral. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(1), 287-310. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=567/56745576015>.
- Barría, S. (2019). La formación docente y la práctica educativa del profesor para la inclusión sociolaboral en jóvenes con discapacidad intelectual. Análisis del contexto chileno. *Perspectiva Educacional*, 58(2), 121-146. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>
- Bedor, L. (2018). La formación continua de los docentes para la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Espirales*, 1-16. ISSN: 2550-6862.
- Bedoya, S., Taborda, N., y Hincapié, C. (2014). El concepto de formación en el movimiento de vida independiente. *Dialnet*, 6(2), 185-188. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5476423>

- Carrillo, S., Rivera, D., Forgiony, J., Bonilla, N. y Montánchez, M. (2018). Propiedades Psicométricas⁷³ del Cuestionario de Inclusión Educativa (CIE) en Contextos Escolares Colombianos. *Espacios*, 39, 23-24.
- Castillo, J. (2016). Docente inclusivo, aula inclusiva. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9, (2), 264-275.
- Coiduras, J. (2008). Competencias y necesidades formativas del maestro de apoyo a la inclusión de los alumnos con discapacidad visual: una aproximación desde la voz de los profesionales. *Integración*, 53, 25-35.
- Colmenero, J., y Pelagajar, M. (2015). Cuestionario para futuros docentes de Educación Secundaria acerca de las percepciones sobre atención a la diversidad: construcción y validación del instrumento Questionnaire for Future Teachers of Secondary Perceptions about Attention to Diversity: Design and Validation of the Instrument. *Estudios sobre Educación*, 29, 165-189.
- Congreso de la Republica (2006, 31 de Julio). *Ley 1346 del 2009 por medio de la cual se aprueba la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Diario oficial 47.427.
- Cotán, A. y Moriña, A. (2015). Enseñanza Superior y educación inclusiva: múltiples miradas desde las historias de vida de estudiantes con discapacidad [Tesis doctoral, Universidad de Sevilla]. <https://idus.us.es/bitstream/11441/32051/1/TESIS%20ALMUDENA%20COT%C3%81N%20FERNANDEZ.pdf>
- Constitución Política de Colombia [Const]. Art.3.13.47.54.68 de julio de 1991 (Colombia).
- Cruz, R. (2018). Inclusión, Discapacidad y Profesores: Algunas Reflexiones para Repensar las Prácticas (Político- Educativas). *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 41-57 <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200004>

- Dabdub, M., & Pineda, A. (2015). La atención de las necesidades educativas especiales y la labor docente en la escuela primaria. *Revista Costarricense de Psicología*, 34(1), 43-58. http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1659-29132015000100004&lng=en&tlng=es.
- De la Fuente, L., Gómez, L., Alguacil, A., Díaz, F., Caballero, F., Díaz, V., Lobato, S., y Salvador, B. (2020). Investigación sobre las necesidades formativas de los docentes en la educación de estudiantes con discapacidad. *Formación sin límites. Desarrolla tu futuro que la Fundación ONCE y la Fundación Repsol desarrollan conjuntamente, con la colaboración del CERMI*.
- Departamento Nacional de Planeación (2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022. Pacto por Colombia, pacto por la equidad*. Iván Duque Márquez. <https://www.dnp.gov.co/DNPN/Paginas/Plan-Nacional-de-Desarrollo.aspx>
- Documento Conpes Social 166 (2013). *Política pública nacional de discapacidad e inclusión*. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Social/166.pdf>
- Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura* 12, 26-46.
- Echeita, G. (2015). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 7-24.
- Fernández, J. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99. <http://redie.uabc.mx/vol15no2/contenido-fdzbatanero.html>
- Figueredo, V., Pérez, M.D., y Sánchez, A. (2017). Interculturalidad y Discapacidad: Un desafío pendiente en la formación del profesorado. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 57-76

- Figuerola Varela, M., & Corvalán Navia, A. (2019). Desafíos de la Educación Inclusiva en la Formación Inicial Docente. *F@ro: Revista Teórica Del Departamento de Ciencias de La Comunicación y de La Información*, 1(29), 24–35. <https://search-ebshost-com.consultaremota.upb.edu.co/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=138470620&lang=es&site=ehost-live>
- Fuentes, M., García, P., Amezcua, P., y Amezcua, T. (2020). La atención a la diversidad funcional en educación primaria. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(1), 105-122.
- Gallego, M., y González, F. (2014). Formación y perspectivas del profesorado frente a la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en el Quindío. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(23), 154-165.
- García-González, Carolina, Herrera-Seda, Constanza, & Vanegas-Ortega, Carlos. (2018). Competencias Docentes para una Pedagogía Inclusiva. Consideraciones a partir de la Experiencia con Formadores de Profesores Chilenos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(2), 149-167. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200149>
- Giné, N., Martí, E., Mentado, T., y Prats, M. (2009). Nuevos retos para el profesorado de secundaria obligatoria: formación permanente para la atención a la diversidad en las aulas magis. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2 (3), 67-88.
- Gobierno de Colombia, Ministerio de Educación (2017). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. El camino hacia la calidad y la equidad*. <https://www.siteal.iiiep.unesco.org/bdnp/190/plan-nacional-decenal-educacion-2016-2026-camino-hacia-calidad-equidad>
- Gómez, N., Cardona, D., y Gañan, J. (2019). El concepto de discapacidad en las leyes relacionadas con el enfoque de derechos de la salud laboral en Colombia. *Revista de Derecho*, 52, 116–137.

Gutiérrez, N., Bustamante, A., y Acuña, L. (2013). Investigación e innovación pedagógica: una posibilidad de cualificación docente. *Magazín Aula Urbana*, 89,7-9. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/mau/article/view/474>

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación: Qué características posee el enfoque cualitativo de investigación*. (Quinta edición). The McGraw-Hill.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. 6ta. ISBN 9701057538, 9789701057537. Edición Editorial Mc-GrawHill/Interamericana.

Herazo, Y., y Domínguez, R. (2013). Correlación entre Pobreza Extrema y Discapacidad en los Departamentos de Colombia. *Ciencia e Innovación en Salud*, 1 (1), 11-17.

Hernández, J., y Hernández, I. (2005). Una aproximación a los Costos Indirectos de la Discapacidad en Colombia. *Revista Salud Pública*, 7 (2), 130-144.

Lalama, A. (2018). Inclusión educativa: ¿quimera o realidad? *Revista Conrado*, 14(62),134-138. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

Lara-Cruz, A., Ángeles-Llerenas, A., Katz-Guss, G., Iveth Astudillo-García, C., Rangel-Eudave, N. G., Rivero-Rangel, G. M., Salvador-Carulla, L., Madrigal-de León, E., & Lazcano-Ponce, E. (2020). Conocimiento sobre trastornos del neurodesarrollo asociado con la aceptación del modelo de educación inclusiva en docentes de educación básica. *Salud Pública de México*, 62(5), 569–581. <https://doi-org.consultaremota.upb.edu.co/10.21149/11204>

Lastre, S., Anaya, F., y Martínez, E. (2019). Índices de inclusión en una institución pública de Colombia. *Revista Espacios*, 40(33), 16. <http://www.revistaespacios.com/a19v40n33/a19v40n33p16.pdf>

- López, G., y Carmona, C. (2018). La inclusión socio-educativa de niños y jóvenes con diversidad⁷⁷ funcional: perspectiva de las familias. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2), 83-98.
- Llorent, V., y López, R. (2012). Demandas de la Formación del Profesorado. El desarrollo de la educación inclusiva en la Educación Secundaria Obligatoria. *REIFOP*, 15(3), 27-34.
- Maldonado, E. (2018). Competencias del Profesorado Universitario para la Atención a la Diversidad en la Educación Superior. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 115-131. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200115>
- Martínez, B. (2013). Pobreza, discapacidad y derechos humanos. *Revista Española de Discapacidad*, 1(1) 9-32.
- Martínez, A., Uribe, A., y Velázquez, J. (2015). La discapacidad y su estado actual en la legislación colombiana. *Duazary*, 12(1), 49 - 58. <https://doi.org/10.21676/2389783X.1398>
- Migliore, J. (2011). Amartya Sen: la idea de la justicia. *Revista Cultura Económica*, 29, (81-82), 13-26. <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/amartya-sen-idea-justicia.pdf>
- Ministerio de Salud y Protección Social (2014). *Observatorio Nacional de Discapacidad*. Bogotá, DC.: Republica de Colombia. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/ED/GCFI/Guia-observatorio-discapacidad.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (2017). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-360293_foto_portada.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2017, 29 de Agosto). *Decreto 1421 del 2017 Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad*.

- Ministerio de Salud y Protección Social (2018). Sala situacional de las Personas con Discapacidad⁷⁸ (PCD). <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/sala-situacional-discapacidad-junio-2018.pdf>
- Ministerio de Salud y Protección Social. (31 de enero del 2020). Resolución 113 del 2020. https://www.minsalud.gov.co/Normatividad_Nuevo/Resoluci%C3%B3n%20No.%20113%20de%202020.pdf
- Montero, Ignacio, & León, Orfelio G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3),847-862. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337/33770318>
- Muñoz, B. (2018). Agenda de derechos de las personas con discapacidad en las Américas: Oportunidades y desafíos. La inclusión y los derechos de las personas con discapacidad y su incidencia en las políticas públicas. *Revista de Administración Pública 145 (LIII), 1*, 11-245.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós. <https://doi.org/10.2307/j.ctvt7x63g>
- Omaña, E. (2017). Estrategias pedagógicas para la inclusión del estudiante con discapacidad. *Educación en Contexto*, 3(6), 83-109.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y protocolo facultativo* (Edición para Colombia de la Fundación Saldarriaga-Concha) https://www.saldarriagaconcha.org/wpcontent/uploads/2019/01/pcd_discapacidad_inclusion_social.pdf
- Organización Mundial de la Salud (OMS) y Banco Mundial (2011). *Informe Mundial sobre la Discapacidad*. http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/accessible_es.pdf?ua=1

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y Ministerio de Educación⁷⁹
Nacional (MEN). (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación. La educación en Colombia*.
- Osorio, B. (2010). La formación docente en dificultades de aprendizaje. Hacia el desarrollo de escuelas inclusivas para la atención a la diversidad. *Revista de Investigación*, 70, 167-192. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3761/376140385008>
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Padilla-Muñoz, A. (2010). Discapacidad: Contexto. Concepto Y Modelos. *International Law*, 17, 381–414. <https://search-ebshost-com.consultaremota.upb.edu.co/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=61020723&lang=es&site=ehost-live>
- Padrón, J. (2007). Tendencias epistemológicas de la investigación científica en el Siglo XXI. *Cinta moebio* 28, 1-28. <https://www.moebio.uchile.cl/28/padron.html>.
- Palacios, A., y Romañach, J. (2020). *El modelo de la diversidad: La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Ediciones Diversitas- AIES.
- Pegalajar, M. (2014). Importancia de la actividad formativa del docente en centros de Educación Especial. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (1), 177-192. <https://doi.org/10.6018/reifop.17.1.181731>
- Pegalajar, M., y Colmenero, M. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 84-97. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/765>

- Peña, G., Peñaloza, L., y Carrillo, M. (2018). La educación inclusiva en el proceso de formación docente. *Revista Conrado*, 14(65), 194-200. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Posada, W., Marín, Y., y Gómez, S. (2015). La diversidad funcional y las adaptaciones curriculares. *Revista de Investigaciones UCM*, 15(26), 192-202. DOI: <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v15i2.55>
- Rendón, B. (2014). Formación docente para la educación inclusiva: abordaje desde sus aristas teórico-prácticas. *Mucuties Universitaria*, 0(1), 38-46. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/mucuties/article/view/5507>
- Rodríguez, S., y Ferreira, M. (2010). Desde la dis-capacidad hacia la diversidad funcional un ejercicio de dis-normalización. *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, 68(2), 289-309. <http://revintsociologia.revistas.csic.es/index.php/revintsociologia/article/view/333/339>
- Rodríguez, B. (2016). Análisis histórico tendencial del proceso de formación permanente docente para la atención a la diversidad funcional a través de la inclusión en los Liceos. *Itinerario Educativo*, 68, 149-163.
- Secretaría de Educación Bucaramanga (2019) *Informe ejecutivo de gestión de la secretaría de educación primer trimestre de 2019*. <http://www.bucaramanga.gov.co/el-atril/wp-content/uploads/2019/04/Informe-de-Gesti%C3%B3n-Primer-Trimestre-2019-Educaci%C3%B3n.pdf>
- Tenorio, Solange. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 249-265. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200015>
- Torres, A. D., Badillo, M., Valentín, N. O. y Ramírez, E. T. (2014). Las competencias docentes: El desafío de la educación superior. *Innovación Educativa*, 14(66), 129-145.

Trujillo, A., Núñez, E., Lozano, N., y Perdomo, A. (2012). Inclusión escolar de primera infancia con⁸¹ necesidades educativas especiales: imaginarios de los docentes. *Infancias Imágenes*, 11(2), 27-30. <https://doi.org/10.14483/16579089.5617>

Yarza de los Ríos, Alexander (2008). Formación del profesorado en educación especial, inclusión educativa y dispositivos de formación en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 54, 74-93. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4136/413635248005>

Anexo 1. *Formato de consentimiento informado*

**UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA
MAESTRIA EN GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN**

Consentimiento informado para participantes de investigación

Cordial saludo,

Mi nombre es Diana Karina Larrota Medrano, estudiante de Maestría en Gestión de la Educación y junto con mi directora de tesis la Ph.D., Ana Fernanda Uribe Rodríguez Vicerrectora de la Universidad Pontificia Bolivariana, seccional Bucaramanga estoy realizando una investigación que tiene por título “LINEAMIENTOS PARA LA CUALIFICACIÓN DOCENTE EN LA DIVERSIDAD FUNCIONAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA Y MEDIA: DIVERGENCIA ENTRE EL DISCURSO Y LA PRÁCTICA”.

Objetivo del Estudio

El propósito principal del proyecto es Formular los lineamientos y las estrategias de formación para la cualificación de docentes de educación básica secundaria y media en Bucaramanga y su área metropolitana con el fin fortalecer competencias específicas en la diversidad funcional.

Procedimiento

Antes de tomar la decisión acerca de si aceptas o no participar del estudio, te sugerimos leer detenidamente todos los apartados del presente documento.

Si decides dar tu consentimiento de manera voluntaria, da clic en «Sí, deseo participar»; de lo contrario cierra la pestaña o la ventana del computador que tiene la presente encuesta antes de diligenciarla.

Duración de la Participación en el Estudio

La aplicación de los instrumentos se realizará en una sola sesión en un día, con una duración aproximada de 20 minutos.

Evaluaciones: Se diligenciarán los siguientes cuestionarios:

1. Cuestionario sociodemográfico.
2. Cuestionario de inclusión educativa en contextos escolares colombianos (2018), adaptado por Carrillo, Rivera, Forgiony, Bonilla, y Montánchez (2018).

No se recibirán beneficios de tipo económico. Los resultados de este proyecto generarán conocimiento que favorezca socialmente al desarrollo de programas que prevengan y detecten problemáticas asociadas con las variables de estudio.

Posibles Riesgos de la Participación

No existe ningún riesgo serio a nivel médico o psicológico conocido por participar en este estudio. Tampoco se realizará ningún tipo de intervención clínica o procedimiento invasivo (Artículo 11: Investigación sin riesgo, Resolución 008430 de 1993, Ministerio de Salud, Colombia).

Confidencialidad

Toda la información obtenida del estudio se mantendrá bajo estricta confidencialidad, velando por tu integridad y dignidad. Los datos serán utilizados únicamente por la investigadora principal y su asesora, estos podrán ser publicados por cualquier medio científico como revistas, congresos, entre otros; respetando tu confidencialidad y anonimato. El nombre y datos serán identificados mediante códigos. Finalmente, los informes serán suministrados únicamente si el participante los solicita personalmente.

Derecho a Participar o Retirarse del Estudio

Podrás rehusarte a participar del estudio o retirarte de este en el momento que tu lo consideres, sin necesidad de una explicación o justificación al personal investigador. Lo anterior, no implicará sanción alguna o pérdida de cualquier beneficio o derecho derivado de la participación. Asimismo, la UPB no provee alternativa de pago u otra forma de compensación por posibles daños relacionados con la participación de una persona en una investigación, tales como pérdida de tiempo laboral, salario no devengado u otros.

Consentimiento

Después de haber leído toda la información respecto a la investigación “LINEAMIENTOS PARA LA CUALIFICACIÓN DOCENTE EN LA DIVERSIDAD FUNCIONAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA Y MEDIA: DIVERGENCIA ENTRE EL DISCURSO Y LA PRÁCTICA”, y teniendo la oportunidad de comunicarme vía correo electrónico con la investigadora principal y habiendo dispuesto de tiempo suficiente para reflexionar sobre las implicaciones de mi decisión libre, consciente y voluntariamente, comprendo que puedo abandonarlo en el momento que desee por cualquier razón. Esto no afectará a futuro ningún tipo de relación con la institución comprometida en el estudio.

1. Por lo tanto, expreso mi interés de formar parte del estudio y acepto participar en él.

Si, deseo participar _____

No deseo participar _____

Cuestionario de inclusión educativa en contextos escolares colombianos

Para el desarrollo del cuestionario contará con una serie de proposiciones con las siguientes alternativas de respuesta. Debe seleccionar la opción que se ajuste a su criterio personal. Se utilizará el cuestionario de inclusión educativa en contextos escolares colombianos (2018), adaptado por Carrillo, Rivera, Forgiony, Bonilla, y Montánchez (2018).

- TD: totalmente en desacuerdo (nada)
- D: Desacuerdo (pocas veces)
- I: Indeciso (neutral o no tiene conocimiento)
- A: Está de acuerdo (algunas veces)
- TA: Totalmente de acuerdo (siempre)

		TA: Total ment e de acuer do (sie mpre)	A: Está de acuerd o (algun as veces)	I: Indeci so (neutr al o no tiene conoci mient o)	D: Desa cuerd o (poca s veces)	TD: total ment e en desa cuerd o (nada)
ACTITUDES						
1	Estoy dispuesto a reflexionar sobre mi quehacer educativo para trabajar a favor de la Inclusión.					
2	Estoy a favor de la Inclusión de cualquier alumno/a con necesidades educativas especiales en mi aula.					
3	Intento tratar a todos los alumnos/as de mi aula según sus necesidades y características.					
4	Estoy dispuesto a ir a cursos de formación en metodologías de inclusión fuera de mi horario laboral.					
5	Considero que es posible atender adecuadamente en mi aula a los alumnos/as con necesidades educativas especiales.					
6	Creo que todas los niños/as con alguna necesidad especial tienen derecho a ser escolarizados, integrados con los demás alumnos.					
7	Para ser un buen docente y de calidad hay que saber adaptar los métodos de trabajo en el aula a las características y necesidades de los alumnos/as.					
8	Intento generar igualdad en el aula independientemente de las características de los estudiantes					
9	Mi escuela es acogedora de todo tipo de estudiantes.					
CONOCIMIENTOS						
10	Me considero suficientemente capacitado/a para trabajar en aulas en las que hayan niños/as con dificultades y necesidades educativas especiales, condición de discapacidad.	TA: Total ment e de acuer do (sie mpre)	A: Está de acuerd o (algun as veces)	I: Indeci so o l o no tiene conoci mient o	D: Desa cuerd o (poca s veces)	TD: total ment e en desa cuerd o (nada)
11	A lo largo de mi experiencia profesional he tenido la oportunidad de trabajar con niños y niñas con Síndrome de Down					
12	A lo largo de mi experiencia profesional he tenido la oportunidad de trabajar con niños y niñas con Autismo.					
13	A lo largo de mi experiencia profesional he tenido la oportunidad de trabajar con niños y niñas con Parálisis cerebral.					
14	Tengo conocimientos específicos para trabajar en la escuela con niños y niñas con Síndrome de Down					

15	Tengo conocimientos específicos para trabajar en la escuela con niños y niñas con Autismo.					
16	Tengo conocimientos específicos para trabajar en la escuela con niños/as con dificultades de aprendizaje (dislexia, digrafía y discalculia)					
17	Tengo conocimientos específicos para trabajar en la escuela con niños y niñas con alteraciones de conducta. (Hiperactividad, conducta Desafiantes, comportamiento trasgresor, agresividad).					
18	Tengo conocimientos específicos para trabajar en la escuela con niños y niñas con parálisis cerebral.					
		TA: Totalmente de acuerdo (siempre)	A: Está de acuerdo (algunas veces)	I: Indeciso (neutral o no tiene conocimiento)	D: Desacuerdo (pocas veces)	TD: totalmente en desacuerdo (nada)
PRÁCTICAS						
19	Tengo la capacidad de identificar qué factores están incidiendo en las dificultades de aprendizaje de cada uno de mis estudiantes.					
20	Elaboré un plan de trabajo específico para los alumnos/as con necesidades educativas especiales y condiciones diversas.					
21	Yo, mismo/a como docente, adapto los contenidos de aprendizaje de los estudiantes.					
22	En mi trabajo de aula tengo en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje de los estudiantes.					
23	Fomento actividades que promuevan el desarrollo de la empatía entre los estudiantes					
24	Realizó informes personalizados que reflejen el progreso de los estudiantes adaptándose a sus necesidades					
25	Mi práctica educativa se enfoca hacia la inclusión y búsqueda de igualdad					
26	Construyo materiales de trabajo para aquellos niños y niñas que necesitan adaptaciones en su proceso de enseñanza					
27	Considero que ofrezco un apoyo suficiente a los estudiantes con algún tipo de necesidad.					
28	Busco e indago sobre información cuando la necesito a la hora de trabajar alguna necesidad educativa especial en el aula.					
29	Demuestro respeto por todos los alumnos/as sin distinción de ningún tipo.					
		TA: Totalmente de acuerdo (siempre)	A: Está de acuerdo	I: Indeciso	D: Desacuerdo (pocas veces)	TD: totalmente en desacuerdo (nada)
CONTEXTO						
30	En la institución educativa en la que ejerzo brinda un servicio de capacitación referente al tema de la Inclusión a los diferentes docentes y directivos del plantel					
31	Mi institución educativa cuenta con un servicio psicopedagógico que me orienta hacia estos temas					
32	Mi institución educativa está preparado para atender a alumnos con necesidades educativas especiales					
33	Los docentes con los que laboro muestran disposición hacia el cambio de concepciones y prácticas pedagógicas inclusivas.					
34	El profesorado está suficientemente formado y asistido para responder a las exigencias educativas de la inclusión en las escuelas.					
35	El proyecto educativo institucional (PEI) contempla la inclusión educativa como eje central.					
36	Mi institución educativa cuenta con materiales específicos que puedan ayudar en el tratamiento de las necesidades educativas especiales.					
37	Existe en mi institución educativa, personas especializadas en el manejo y abordaje de la inclusión educativa					

3 8	La sociedad Cucuteña está preparada para incluir a cualquier persona independientemente de sus necesidades.					
3 9	Considero que existen buenas posibilidades para que se dé una mayor inclusión educativa en san José de Cúcuta.					
4 0	La ciudad tiene recursos materiales, personales y de formación necesarios para atender a todas aquellas personas que tengan capacidades y condiciones diferentes.					
4 1	La sociedad Cucuteña comparte el propósito de reducir la desigualdad de oportunidades.					
4 2	Las familias y los miembros de la comunidad son utilizados como fuente de apoyo en las escuelas para la implementación de la inclusión.					
4 3	La sociedad Cucuteña es igualitaria en el trato hacia aquellos grupos minoritarios, con condiciones y necesidades diferentes. (Indígenas, refugiados, desplazados, homosexuales, personas en condición de Discapacidad, reinsertados de los grupos al margen de la ley.)					