

**LAS REPRESENTACIONES SOCIALES QUE POSEEN LAS DOCENTES DE
UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SOBRE INCLUSIÓN DE LOS NIÑOS Y NIÑAS
EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD COGNITIVA**

**LINA MARÍA CRUZ FARFÁN
DIANA MARCELA GAITÁN CUÉLLAR**

**UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACION PARA LA INCLUSIÓN
GRUPO IMPULSO: DE EDUCACIÓN PARA LA INCLUSIÓN Y PSICOLOGÍA
NEIVA, 2018**

**LAS REPRESENTACIONES SOCIALES QUE POSEEN LAS DOCENTES DE
UNA INSTITUCION EDUCATIVA SOBRE INCLUSIÓN DE LOS NIÑOS Y NIÑAS
EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD COGNITIVA**

LINA MARÍA CRUZ FARFÁN

DIANA MARCELA GAITÁN CUÉLLAR

Tesis presentada como requisito parcial para optar el título de:

Magister en Educación para la Inclusión

Asesor: Gina Marcela Ordoñez

Doctor © Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Mag. Educación y Desarrollo Humano

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN PARA LA INCLUSIÓN

GRUPO IMPULSO: DE EDUCACIÓN PARA LA INCLUSIÓN Y PSICOLOGÍA

NEIVA, 2018

Tabla de Contenido

Dedicatoria.....	3
Resumen.....	4
Abstract.....	4
1. Formulación del problema	6
1.1. Planteamiento del problema.....	6
1.2. Justificación	10
2. Antecedentes	13
2.1. Representaciones sociales	13
2.3. Saberes pedagógicos	16
2.4. Diversidad/Discapacidad	18
3. Objetivos	21
3.1. Objetivo general.....	21
4. Marco referencial	22
4.2. Marco Conceptual	24
4.2.1. Representaciones sociales.....	24
4.2.2. Discapacidad	27
4.2.3. Inclusión.....	31
4.3. Marco legal	33
5. Metodología	36
5.1. Enfoque de Investigación.....	36
5.3. Diseño de la investigación	37
5.4. Técnicas e instrumentos	37
5.4.1. Observación participante.....	38
5.4.2. La entrevista individual en profundidad	39
5.3. Población de referencia	39
5.4. Procedimiento	42
5.5. Plan de análisis de la información.....	44
5.6. Plan de apropiación social del conocimiento	45
6. Consideraciones éticas	46
7. Resultados	47

7.1. Con relación a la información	47
7.2. Con relación a la actitud	56
7.2.1. Con relación a los sentimientos	56
7.2.2. Con relación a la práctica.....	60
7.3. Con relación el campo representativo	63
8. Análisis de los resultados.....	66
9. Conclusiones	71
10. Recomendaciones	74
11. Referencias bibliográficas.....	75
12. Anexos	80
12.1. Consentimiento informado.....	80
12.2. Instrumentos.....	81
12.2.1. Guía de observación.....	81
12.2.2. Guía de Entrevista.....	81
12.3. Matriz de análisis	¡Error! Marcador no definido.

Dedicatoria

A Dios.

Por habernos permitido cumplir uno de nuestros metas a nivel profesional, dándonos fuerza y sabiduría. Gracias por su infinita bondad y amor.

A nuestras familias

Por el apoyo incondicional que nos han brindado a través del tiempo y ser el ejemplo de constancia

A nuestra asesora

Por el acompañamiento y aprendizaje que nos motivó al desarrollo de nuestra formación profesional durante estos años de trabajo.

Diana Y Lina

Resumen

La diversidad humana es una realidad social constante en las escuelas, puesto que están inmersas de muchos significados siendo influenciadas por las diversas percepciones de los docentes que se reflejan en sus prácticas pedagógicas con llevando en la mayoría de veces a una segregación. El objetivo del presente estudio permitió reflexionar y comprender esta realidad a través de las representaciones sociales que poseen 5 docentes de una institución educativa del Municipio de Pitalito sobre los procesos de inclusión de los niños y niñas en situación de discapacidad cognitiva dentro de una de sus sedes; la cual cuenta con un programa de aulas de apoyo para dicha población. Esta investigación fue de orden cualitativo, enmarcado en un diseño de estudio de caso y la información se recolectó por medio de entrevistas en profundidad y observaciones participantes que se analizaron mediante la teoría fundamentada de Strauss y Corbin (1990) considerando cuatro aspectos básicos según la teoría de las representaciones sociales encontrando; la equidad para la inclusión, acciones que favorecen, y los sentimientos que se generan permitiendo el reconocimiento de las diferente formas en que se construye el pensamiento tanto individual como social.

Palabras claves: inclusión, discapacidad cognitiva, representaciones sociales, aula de apoyo y equidad.

Abstract

Human diversity is a constant social reality in schools, since they are immersed in many meanings being influenced by the diverse perceptions of teachers that are reflected in their pedagogical practices, leading in most cases to segregation. The objective of the present study allowed to reflect and understand this reality through the social representations that have 5 teachers of an educational institution of the Municipality of Pitalito on the processes of inclusion

of children in a cognitive disability situation in one of their venues; which has a program of support classrooms for this population. This research was of a qualitative nature, framed in a case study design and the information was collected through in-depth interviews and participant observations that were analyzed through the well-founded theory of Strauss and Corbin (1990) considering four basic aspects according to the theory of the social representations finding; equity for inclusion, actions that favor, and the feelings that are generated by allowing the recognition of the different ways in which individual and social thinking is constructed.

Key words: inclusion, cognitive disability, social representations, classroom of support and equity.

1. Formulación del problema

1.1. Planteamiento del problema

Para que exista una educación inclusiva que fortalezca el desarrollo integral del ser humano en la escuela, se deben promover aprendizajes exitosos dando respuesta a cada una de sus necesidades, sin importar la condición en que se encuentre, garantizando así, la igualdad en derechos a través del respeto a las diferencias propias, como se argumenta en la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948.

Por lo tanto, llegar a afrontar y asumir este proceso educativo requiere una transformación positiva, atendiendo a la diversidad con una escuela de actitud abierta para poder brindar el apoyo y la atención necesaria a cada estudiante de forma eficaz; creando unos ambientes escolares inclusivos.

Velásquez (2010) indica que:

“Muchos obstáculos quedan por superar; la realidad de muchas escuelas, su funcionamiento, sus prácticas y sus interacciones distan mucho de la filosofía expuesta; las condiciones organizativas de las mismas son motor de estancamiento o de cambio en el camino hacia la inclusión”. (p.34)

Cabe resaltar, que la realidad de las escuelas están en marcadas en una diversidad constante, siendo el docente uno de los actores que permiten impulsar los procesos inclusivos de la educación desde sus prácticas pedagógicas; porque a partir de ellas, se convierten en facilitadores del aprendizaje o una barrera para este.

Por consiguiente, es importante darle valor al papel que desempeña el docente en la sociedad teniendo en cuenta que su participación dentro de este proceso es indispensable y que requiere tener conocimientos acerca de inclusión para que enriquezca su quehacer en las aulas. No

obstante, ¿Realmente está el maestro preparado para asumir este reto?, ¿se ofrecen estrategias para fomentar la equidad en las escuelas? ¿Cuáles son las actitudes de los maestros frente a los procesos de inclusión?

Todos estos interrogantes surgen desde la actualidad en las escuelas debido a que existe poco compromiso, responsabilidad y falta de conocimiento en las diferentes instituciones educativas, como lo evidencian Acosta y Arráez (2014) en su investigación, cuando hacen referencia que el docente a pesar de conocer la legislación sobre inclusión, sus prácticas no son coherentes y menos responden a las necesidades de los niños, por la falta de preparación para implementar estrategias de forma asertiva.

Razón por la cual, se consideró necesario realizar un estudio sobre las representaciones sociales de las maestras porque en su abordaje se comprende la dinámica de sus relaciones; reconociendo las opiniones, creencias y valores que conllevan actitudes tanto positivas como negativas dentro de una sociedad. Al identificar cuál es el conocimiento que tienen acerca de los procesos de inclusión, como lo interpretan y el sentido que le dan; permite reflexionar sobre su ejercicio profesional frente a la diversidad para que exista una transformación que permee la actividad educativa.

Así como se argumenta en el modelo de Serge Moscovici (1979) (citado en Mora 2002) en su ensayo sobre la teoría de Moscovici “Las representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos” (p.7).

Consecuentemente el docente y las escuelas inclusivas deben tener claro las características particulares de la población para su organización y el plan de acción que orienten una labor más asertiva promoviendo el perfeccionamiento técnico en su oferta educativa logrando así,

una atención con equidad. Por lo anterior, surge la necesidad de brindar un sistema educativo de calidad para las personas en situación de discapacidad cognitiva teniendo en cuenta que para la Asociación americana de Retraso Mental (AAMR) (citada en Ministerio de Educación Nacional, M.E.N, 2006) esta condición humana se comprende como “las limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en conducta adaptiva, expresada en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas” (M.E.N, 2006) donde los individuos presentan complicaciones en una o varias de sus funciones cognitivas evitando el buen procesamiento de la información, afectando el desarrollo de su pensamiento concreto y a la adaptación al entorno social. Es por ello, que los niños en situación de discapacidad cognitiva necesitan de una atención apropiada acorde a sus necesidades porque no es suficiente brindar la oportunidad de asistir a la escuela sino tengan una participación plena de las actividades escolares que promuevan aprendizajes de forma igualitaria. Por esta razón, la investigación se centró en una institución educativa que acoge a esta población como se expone a continuación.

En el municipio de Pitalito del departamento del Huila, se encuentra una Institución educativa de carácter oficial, con modalidad académica, que cuenta con 12 sedes de las cuales dos son urbanas y 10 rurales; donde se desarrollan los niveles de preescolar, básica, media, y a partir del 2010 ofrece el servicio a la población con situación de discapacidad cognitiva por medio de aulas de apoyo.

La sede donde se desarrolló el presente estudio está localizada al oriente de la ciudad, con el registro sistematizado (Hojas de matrículas y observador del estudiante) se visualiza que esta comunidad se encuentra en condiciones de vulnerabilidad, familias disfuncionales, con poca preparación escolar y educación básica, sus actividades laborales se fundamenta en la venta

informal, presenta problemas de delincuencia común, consumo de sustancias Psicoactivas entre otras.

Cuenta con dos aulas regulares (multigrados) con 48 estudiantes, atendido por dos docentes nombradas en propiedad y 34 niños con 4 maestras; una de planta y tres con contrato a término definido. Este grupo está dividido en tres niveles llamados aulas de apoyo; que van desde los 6 hasta los 20 años de edad, atendiendo cuatro tipos de discapacidad como lo son: Síndrome Down, Autismo, Retardo Mental, Parálisis Cerebral.

Para el desarrollo pedagógico parten del plan de estudio de preescolar con algunos ajustes realizados según la necesidad del nivel. En Proyecto Educativo Institucional (PEI) está establecido el proceso del aula de apoyo, sin determinar cuáles deben ser los procesos inclusivos que se requieren para la atención del estudiante teniendo en cuenta sus características. La dinámica de funcionamiento se lleva a cabo a través de la rotación de las maestras donde todas son responsables de la enseñanza y el aprendizaje, lo cual lleva evidenciar la falta de un ambiente diverso; donde los niños y niñas tengan la posibilidad de interactuar con un mundo real.

Por lo cual, fue importante investigar ¿por qué? esta institución después de siete años de brindar este servicio educativo para los niños en situación de discapacidad cognitiva, solamente se está ofreciendo la primera fase de la educación inclusiva Según Ainscow (como se citó en el MEN, 2012) en que los niños están presentes en los colegios pero son ignorados; y falta la implementación de la fase dos donde no solo están presentes si no también participes y donde se tiene en cuenta su voz; y mucho menos la fase tres donde además de estar presentes y participar aprenden cosas útiles para su vida. De este modo, la investigación se centró en la comprensión de las representaciones sociales de las docentes sobre los procesos de inclusión de

la población en situación de discapacidad cognitiva al aula regular a través de la identificación de la información que poseen, en donde se reconoció y describió cada una de sus actitudes.

Por consiguiente la pregunta eje de esta investigación fue:

¿Cuáles son las representaciones sociales que poseen las docentes de una institución educativa sobre inclusión de los niños y niñas en situación de discapacidad cognitiva?

1.2. Justificación

La educación inclusiva se fundamenta a partir de los Derechos humanos que fueron proclamados por la Asamblea General de las Naciones Unidas en París, el 10 de diciembre de 1948 en la Organización de las Naciones Unidas (O.N.U, s.f.) Resolución 217 A (III), específicamente en su artículo 26 en donde se menciona que:” Toda persona tiene derecho a la educación. Y tiene por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos” (O.N.U, s.f.). Además, en el artículo 1 resalta que: “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros” (O.N.U, s.f.). De esta forma, se comprende que los sujetos tienen el derecho a desarrollarse libremente dentro de una sociedad sin importar sus debilidades y fortalezas; porque son parte de sus características individuales siendo seres únicos e irrepetibles. En donde se garantice a los niños el acceso y la permanencia a la educación a través del respeto a su diversidad y considerándola como una oportunidad de aprendizaje; sin discriminación alguna, con el fin de satisfacer las necesidades básicas de los estudiantes convirtiéndose en una educación para todos, teniendo en cuenta los aportes de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1990).

En tal efecto, la educación:

“tiene como fin la humanización de los aprendizajes para la humanización de los que aprenden, y por esta razón todos los protagonistas de la educación son personas que continuamente han de verse lanzadas hacia maneras más integrales de vivir su libertad y su dignidad y a hacia formas más incluyentes y tolerantes” (Celemín, Vargas, Bedoya, Ángel, 2016, p.13)

No obstante, aunque ha sido adaptada la normatividad internacional por el gobierno nacional y local; son pocos los avances en las acciones desarrolladas en las escuelas para la evolución de los procesos de inclusión, poniéndose de manifiesto en la revisión de antecedentes, donde la realidad de las instituciones educativas siguen presentando debilidades en sus procesos inclusivos. Según Garnique (2012) esto sucede debido a que aún persiste la desconexión entre el discurso y la práctica del docente. Por lo que, todas las instituciones educativas deben realizar cambios complejos para innovar la tarea educativa, dando una oportunidad de vida al estudiante en el entorno escolar y social, para que todos sean partícipes dentro de su misma comunidad, transformando las escuelas de integradoras a inclusivas. Según Sánchez (2009) “el término integración está siendo abandonado ya que implica que la meta es integrar a la vida escolar y comunitaria a alguien o a algún grupo que está siendo ciertamente excluido” (p. 34).

Por ende, el estudio de las representaciones sociales de los docentes acerca de la inclusión educativa de los niños y niñas en situación de discapacidad cognitiva en el aula regular, permite reconocer las diversas formas en que se construyen el pensamiento tanto individual como social, por medio de sus dimensiones: la información, la actitud y campo representacional. En la información se exponen todos los conocimientos que se tiene sobre el objeto de la representación, las actitudes son la manifestación de las emociones influenciadas en la conducta de las personas ayudando a identificar el comportamiento en su interacción social con el entorno

y el campo representacional que está conformado por imágenes, creencias y valores de su esquema figurativo en la organización de su contenido permitiendo así, analizar y comprender este fenómeno que afecta la educación de los estudiantes en situación de discapacidad cognitiva; teniendo en cuenta que las escuelas propician espacios de dialogo entre saberes significativos lo que facilita la innovación de la educación en busca de la calidad y equidad para todos.

Asimismo, Zijlstra, (2014) expresa que “la educación puede ser concebida como la piedra angular de esa transformación social del hombre” porque de ella depende el proceso de socialización debido a que según Vargas (2016) afirma que:

“La sonrisa e inocencia de un niño no puede ser coartada por la ineficiencia y apatía de los diversos sectores de la sociedad, ni debe ser rehén de la indiferencia o premeditación de nadie, que los condene a una vida marginal, de ignorancia que puede con llevar a consecuencias irreparables”. (p.3)

2. Antecedentes

Después de un rastreo y seguimiento de antecedentes que se realizó en las bases de datos académicos, se tomaron algunas investigaciones que se elaboraron en diferentes contextos internacionales, nacionales y regionales. Recurriendo a ellas como punto de partida para el desarrollo de este estudio, permitiendo de esta manera sustentar los elementos conceptuales que evidencian la realidad de esta problemática dando viabilidad y soporte para su ejecución. De este modo, se consideraron las siguientes temáticas: (a) Representaciones Sociales, (b) Discapacidad, (c) saberes pedagógicos.

2.1. Representaciones sociales

La teoría de Serge Moscovici (1979) sobre las representaciones sociales y sus sucesores como Denise Jodelet (1986), Robert Farr (1984) y Jaen Claude Abric, (1984) son el punto de partida de muchos investigadores a nivel nacional e internacional para identificar como suceden los procesos de inclusión en el educación a través del pensar, sentir y actuar de los docentes, reconociendo la diversidad, la complejidad y la singularidad, dentro de una dinámica social e individual.

Según Jodelet (1986,1989) (citado en Perera, 2003) Las representaciones sociales son “el producto y proceso de una actividad de apropiación de una realidad externa y de elaboración social y Psicológica” (p.9). Teniendo en cuenta que el pensamiento se construye por medio de la interpretación del mundo exterior que guía los comportamientos y las relaciones entre los seres. Están compuestas por de tres dimensiones como las define Serge Moscovici (1979); la actitud, la información y el campo representativo.

Soto (2009) dentro de su estudio sobre “Las representaciones sociales de una comunidad de docentes de Rengo acerca de los alumnos con discapacidad y su integración al aula comun”

afirma que las representaciones sociales entorno a la discapacidad son el resultado de la construcción de ver al otro diferente a mí; conduciendo a estos individuos a que vivan en una situación de marginalidad social y cultural, imposibilitando el acceso a una escuela de calidad donde se tendrían las mejores oportunidades para un buen desarrollo integral, siendo de esta forma excluidos y vulnerados sus derechos.

Al mismo tiempo, Soto (2009) manifiesta que una “verdadera integración se debe llevar a cabo en el aula común, convirtiéndolo en un espacio donde se insertan e interactúan los alumnos en la cotidianidad” (p.16). Porque solo si el maestro permite que todos los niños participen de forma igualitaria en un mismo salón de clases, podrá conocer sus experiencias y a través de ellas dar respuesta a sus diferentes necesidades.

Por lo tanto, es conveniente involucrar a toda una comunidad educativa en un trabajo colectivo y cambiar esta concepción sobre discapacidad para no verlos como un problema con el propósito de mejorar y transformar estos pensamientos y prácticas dentro de la sociedad.

Al respecto, Damm (2014) revela que “existen actitudes positivas y negativas que oscilan entre la indiferencia, sobreprotección, bajas expectativas y aceptación hacia los niños con necesidades educativas especiales” (p. 33). Como resultado en su estudio sobre las “Representaciones sociales y actitudes del profesorado frente a la integración de niños/as con necesidades educativas especiales al aula común”. Las actitudes negativas contribuyen a que los niños no aprendan de la mejor manera y los aíslen cada vez más de su entorno escolar. En cambio, cuando existe un maestro capacitado en los procesos inclusivos se tendrá mayor éxito en la educación.

Es por ello, fundamental el reconocimiento de las representaciones sociales de los docentes, para dar importancia al rol que juega dentro del éxito o el fracaso de una educación inclusiva,

puesto que es el maestro quien prepara y ejecuta las actividades escolares con el objetivo de desarrollar un proyecto de vida en sus estudiantes. Por esta razón, se debe fortalecer el papel que se está asumiendo ante las comunidades educativas teniendo en cuenta que dentro del dialogo con los maestros se evidencia que no se está preparado para afrontar el trabajo con los estudiantes en situación de discapacidad cognitiva lo que ha con llevado a muchos investigadores a explorar desde este concepto.

Por lo consiguiente, los diferentes entes encargados de la educación deben ofrecer la posibilidad de capacitar al docente que tiene a su cargo este tipo de población; como lo indica Garnique (2012) y Angulo (2015) reconociendo el papel que tienen las instituciones educativas para el empoderamiento de los procesos de inclusión; mejorando la manera de abordar las dificultades como oportunidades para que de esta manera se derrote la vulnerabilidad de los derechos de los niños partiendo de sus necesidades.

Estas representaciones sociales sobre discapacidad que han construido las docentes, son el producto de su formación profesional y su interacción con el medio social y cultural partiendo teniendo en cuenta que desde sus prácticas pedagógicas frente a los procesos de inclusión de los estudiantes en situación de discapacidad generan gran impacto en la sociedad.

De igual forma, Suria, (2012) indagó sobre la “Discapacidad e integracion educativa: ¿Que opina el profesorado sobre la inclusion de estudiantes con discapacidad?” evidenciando cierta incomodidad por parte de los maestros al impartir su labor y se reconoce las fortalezas de los que hacen parte de la educación inicial y primaria al aceptar con mayor agrado la integración, a diferencia de secundaria o los de ciclo superior. Lo cual, ha conducido a que este tipo de población no llegue nunca a concluir su ciclo académico.

De manera que, los distintos aportes de la tecnología, antropología, filosofía, la psicología, la sociología y la pedagogía; como lo argumenta Soto, (2008) ha permitido hacer un replanteamiento de la educación sobre el concepto del desarrollo humano con ayuda de las nuevas teorías, logrando de esta forma ser más coherente con la realidad del individuo y la enseñanza – aprendizaje a través del reconocimiento la diversidad y la aceptación a la diferencia. Esto demuestra que los planteamientos educativos necesitan un nuevo enfoque que vaya acorde con las necesidades y los cambios que se están dando.

En conclusión, aunque existen diferentes directrices que nos permiten alcanzar las metas que favorecen un proceso de inclusión educativo, se ha demostrado a través de estas investigaciones científicas que todavía persisten barreras que no permiten su progreso; a partir del conocimiento que han construido los docentes a lo largo de las interacciones vividas dentro su contexto.

2.3. Saberes pedagógicos

La formación académica de los docentes es importante dentro de una sociedad, su quehacer diario en la escuela permite que adquiera conocimientos; los cuales se van construyendo a lo largo de su existencia como ser social. Es por ello, que la práctica pedagógica es esencial para obtener una educación de calidad altamente inclusiva partiendo desde y para la diversidad de cada educando.

Varios estudios se enfocan en el docente como objeto a indagar con el propósito de conocer su pensar y actuar como principal problemática que surge de la falta de conocimiento y dominio para atender a la diversidad en el aula

En el marco de esta tendencia Padilla (2011) manifiesta que existen escuelas que aún no tienen muy claro el proceso de inclusión educativa para ejecutarlo al sistema, debido a que los

docentes piensan que existen diversas capacidades y de diferentes magnitudes pero no se consideran instruidos para atender a los niños en situación de discapacidad por el nivel de preparación que se tiene, a las experiencias y las vivencias personales, o a otras variables; lo que conlleva a la discriminación.

De la misma manera, Acosta (2014) argumenta en los resultados de su investigación sobre “la actitud del docentes de educación inicial y primaria ante la inclusión escolar de las personas con discapacidad motora” que es necesario:

“crear programas de formación para los docentes educación inicial y primaria activos, basado en teorías que les permitan generar estrategias para atender a la diversidad de los estudiantes respetando su estilo y ritmo de aprendizaje e impactando en sus representaciones sociales, sensibilizando a la comisión de formación permanente de la escuela para que gire su planificación a esta situación”. (p.153).

Martin-Pastor (2013) igualmente dentro de su estudio sobre la inclusión educativa desde la voz del estudiante inmigrante afirma “La necesidad apremiante de formar al profesorado para afrontar el reto de trabajar con una población diversa, incidiendo de manera especial en las actitudes que presentan en la misma”. (p.87). Por ello, se requiere constante construcción de los conocimientos que sean útiles para la labor docente, como lo manifiesta Pérez (2003) en su investigación acerca de la formación de docentes para la construcción de saberes sociales “el docente se ve en la obligación de renovar sus estructuras conceptuales en función de satisfacer las demandas que plantea las estructuras de orden social”. (p.51).

Por consiguiente, Francis (2005) expone que “el carácter científico que nos propone la pedagogía nos obliga a transformar las acciones educativas orientadas a la formación docente” (p.16) replanteando el currículo que se imparte desde las universidades para que los

nuevos maestros sean críticos, capaces de analizar, comprender e innovar nuevas estrategias didácticas acordes a las realidades que vive la escuela. Sin embargo, se continúa observando que el discurso está apartado de la realidad de las escuelas debido a que existe una desvinculación entre el conocimiento y la práctica teniendo en cuenta que aunque los maestros reconocen la diversidad en las personas en situación de discapacidad cognitiva, se les dificulta implementar las nuevas estrategias para favorecer los procesos de inclusión porque aún persiste un concepto muy alejado de lo que es realmente la discapacidad.

2.4. Diversidad/Discapacidad

En el campo educativo el término discapacidad se ha considerado una limitación física o intelectual del ser humano. Por lo que Soto (2008) sustenta que este concepto “ha sido utilizado para señalar, en una población, el impedimento para operar de manera natural” (p. 264). Resultando una barrera social a la inclusión; debido a que la visión del sistema educativo es responder a las particularidades de cada niño por medio de las diferentes metodologías aplicadas, a fin de que sea una educación personalizada. Cuevas, Andrade, Manchola, y Builes (2014) expresan que se debe atender y valorar las capacidades cognitivas, afectivas y sociales de cada uno de los estudiantes; de tal manera que sean incluidos de forma integral aceptando las diferencias individuales que promueven positivamente la diversidad.

Al respecto, Meléndez (2002) explica que la diversidad es “como una condición de la vida en comunidad, cuyos procesos vitales se relacionan entre sí y se desarrollan en función de los factores culturales de un mismo ambiente” (p. 3). Facilitando la participación de todos en un mismo espacio con igualdad de derechos. Y, para Santos (2003) como lo citó García & Moreno (2005) “los principios y criterios de la inclusión social se dan mediante nuevas sinergias entre el principio de igualdad y el principio del reconocimiento de la diferencia” (p. 244).

Por otro lado, Parra y Peñas (2015) evidencian en su investigación que el estudio sobre la discapacidad “ha avanzado en la construcción de herramientas evaluativas integrales, las cuales permiten valorar las ejecuciones, participación, autonomía y requerimientos de los niños con discapacidad desde una mirada multidimensional, coherente con los modelos conceptuales de mayor alcance explicativo” (p.342). Por esta razón, Cabanzo, Daconte, Hernández, & Soto, (2014), manifiestan que “es necesario dedicar más tiempo en el pensar y socializar la praxis del docente en el aula” (p.269). Y tener en cuenta que la escuela es el espacio propicio para ayudar a los sujetos en la lucha por derribar las barreras utópicas que la sociedad ha venido construyendo. Para que de esta manera se brinden experiencias significativas y de cambio positivo en los niños y niñas.

La capacitación permanente, la elaboración y ejecución de las diferentes estrategias de los docentes, son fundamentales para el desarrollo del verdadero principio de la inclusión educativa. Parra y Peñas (2015) porque permite facilitar satisfactoriamente el reconocimiento de la diversidad de cada uno de los estudiantes principalmente a los que se encuentran en situación de vulnerabilidad y así, se garantice el derecho de la igualdad. García (2017) revela “Todos somos diversos, todos somos diferentes y cada uno tiene sus propias Necesidades Educativas Personales, a las que el sistema educativo debe dar, obligatoriamente respuesta” (p.14).

Asimismo, Rojas (2017) afirma que el maestro, “requiere comprender que la población con discapacidad representa una opción más para impartir la información y no ser entendida desde posturas y planteamientos que configure al infante como una causa perdida” (p.78). Permitiendo dilucidar que la concepción del maestro sobre los niños en situación de discapacidad están enmarcados en una pedagogía tradicional evitando que la escuela sea un agente transformador. Al igual que Rojas, Bornand y Mansilla (2014) manifiestan en su investigación que “la

discapacidad es vista, en general, como un problema o una situación que necesita ser solucionada” (p.127). Demostrando que este concepto se encuentra estancado es su evolución, lo que conlleva a que los estudiantes con discapacidad se les presenten barreras en su proceso de inclusión educativa y social.

De este modo, los diferentes aportes expuestos anteriormente, sirven como elemento de partida que soporta la viabilidad de este estudio acerca de las representaciones sociales que poseen las docentes de una institución educativa sobre inclusión de los niños y niñas en situación de discapacidad cognitiva.

3. Objetivos

3.1. Objetivo general

Comprender las representaciones sociales que poseen las docentes de una institución educativa sobre inclusión de los niños y niñas en situación de discapacidad cognitiva.

3.2. Objetivos específicos

- Develar la información que tienen las docentes acerca de la inclusión de los niños y las niñas en situación de discapacidad cognitiva al aula regular.
- Analizar las actitudes de las docentes con respecto a la inclusión educativa de los niños y las niñas en situación de discapacidad cognitiva al aula regular.
- Interpretar el campo de las representaciones de las docentes frente a la inclusión de los niños y las niñas en situación de discapacidad cognitiva al aula regular.

4. Marco referencial

En esta sección se presentan dos apartados: marco contextual y conceptual. La primera parte muestra las características del contexto donde se desarrolló esta investigación, debido a que el escenario en que se desenvuelve el sujeto, influye en la forma de actuar, pensar y sentir y por tanto, interceden en la construcción de sus representaciones sociales a partir de las diferentes situaciones culturales, económicas, sociales. Por lo que se describe el departamento del Huila, el municipio de Pitalito y la sede educativa en donde se llevó a cabo el estudio. La segunda parte muestra los referentes teóricos que lo sustentan y orientan el análisis de los datos.

4.1. Marco contextual

4.1.1. El departamento del Huila.

Se encuentra ubicado en la región Andina Colombiana, enmarcado por Zonas de cordilleras y cuna del río Magdalena, el cual lo recorre de Sur a Norte, cuenta con 2 represas hidroeléctricas, tiene variedad de climas desde zona desértica como se evidencia en el desierto de la Tatacoa y nieves perpetuas en el nevado del Huila, del cual toma su nombre “montaña luminosa”.

El departamento cuenta con zonas agrícolas donde se cultiva cacao, arroz y café entre otros, pero que se vieron perturbados por el conflicto que vivió el país durante sus últimas décadas, llevando a la población campesina a desplazarse a las zonas urbanas creando altos índices de desempleo, a la vez se ha visto disminuida la inversión social sobre la población más vulnerable ya que en gran parte los recursos con que se contaban para esto provenían del petróleo, el cual se ha visto afectado por los bajos precios a nivel mundial; dando como resultado baja calidad de vida de sus habitantes.

Todos estos factores han intervenido en los cambios de la sociedad huilense, referido en falta de respeto, desigualdad, intolerancia e inequidad, los cuales han llevado a que las personas solucionen sus conflictos de manera inadecuada.

4.1.2. El municipio de Pitalito.

El municipio de Pitalito está ubicado al sur del departamento del Huila a una distancia de 180 Km de la Ciudad de Neiva capital del departamento, sobre el Valle de Laboyos; tiene una extensión de 665 km², con una población aproximada de 130.693 habitantes, Es bañado por los ríos Guachicos, Guarapas y Magdalena. Su clima es húmedo con una temperatura aproximada de 18 a 21 °C. Su territorio limita al Norte con los municipios de Timaná, Elías y Salado blanco, al Occidente con los municipios de Isnos y San Agustín, al Sur con el municipio de Palestina y al Oriente con el municipio de Acevedo

Sus principales ingresos provienen del sector agropecuario y el comercio, de hecho es calificado como el mayor productor de café en Colombia. Además es considerado como centro de desarrollo Surcolombiano y corredor vial entre los departamentos del Cauca, Putumayo y Caquetá.

4.1.3. Escenario de la investigación.

La sede donde se desarrolló el estudio está ubicada en la zona urbana del municipio de Pitalito, en una comunidad en condiciones de vulnerabilidad integrada por niños con discapacidades cognitiva, al igual que menores de edad que presentan situaciones de marginación.

Tiene una población de 45 estudiantes con discapacidad distribuidos en 3 aula de apoyo, atendido por 4 maestras de planta y tres por prestación de servicios, cuenta con 50 niños de

básica primaria en 2 aulas regulares (multigrados), las cuales son atendidas por 2 maestras nombradas en propiedad.

El aula de apoyo surge a mediados del mes de mayo del 2009; cuando matriculan en la Institución educativa a los niños en situación de discapacidad cognitiva que venían asistiendo a la Asociación de personas con discapacidad, con el fin de asignar algunos recursos económicos y una docente de apoyo.

En el año 2010, la Secretaría de Educación Municipal (SEM) le solicita a una Institución Educativa dos aulas que no eran utilizadas y así, el programa “Aulas de Apoyo” logrará funcionar. Posteriormente, esta fue asignada en su totalidad para la institución y se nombraron los docentes para dicho en proceso.

4.2. Marco Conceptual

Los referentes teóricos que respaldan esta investigación permitieron el análisis desde el conocimiento científico lo cual se usó de apoyo para ser comprobada con la realidad estudiada, con el objetivo de llegar a identificarlas y comprenderlas. Por tal motivo, se consideraron los siguientes conceptos: Representaciones Sociales, Discapacidad e inclusión.

4.2.1. Representaciones sociales.

La teoría de las representaciones sociales surge a partir del año 1961, por Serge Moscovici después de varios estudios que realizó; concretamente dentro de su tesis Doctoral “El psicoanálisis, su imagen y su público”, al estudiar la condición en cómo la sociedad veía el psicoanálisis para comprender los procesos cognoscitivos sociales por el cual los seres humanos a través de sus relaciones construyen formas de pensamiento y sentimiento que guían sus comportamientos.

Las representaciones sociales fueron influenciadas por el sociólogo francés Emile Durkheim (citado en Perera, 2003) cuando determinó las representaciones colectivas que a su juicio son “concebidas como formas de conciencia que la sociedad impone a los individuos” (p.6). Esto indica la forma cómo la humanidad piensa con relación a los objetos que los impregnan, cuyo poder es dominado sin permitir una evolución. En contraposición, Moscovici (citado en Perera, 2003) considera que estas “son generadas por los sujetos sociales, construidas en la interacción social en la realidad por la cual estos viven” (p.7). Y no impuestas.

Esta propuesta se fundamentó en la integración de la dimensión social a la psicología en diferentes disciplinas, permitiendo promover según Perea (2003) una “nueva manera de conceptualizar las actitudes al considerarlas procesos mentales de carácter social”. (P.3-4) porque para Moscovici (citó en Perera, 2003) son fenómenos que necesitan ser descritos y explicados teniendo en cuenta que existe una relación entre la creación de la realidad, el sentido común y colectivo. Por tanto, se consideran ciencias colectivas debido a que se construyen y se comprenden desde lo real permitiendo su restauración y progreso; convirtiéndose en un conocimiento particular.

Del mismo modo, Moscovici, (1979) puntualiza que las representaciones sociales son:

“conjuntos dinámicos, su característica es la producción de comportamientos y de relaciones con el medio, es una acción que modifica a ambos y no una reproducción de estos comportamientos o de estas relaciones, ni una reacción a un estímulo exterior dado” (p.33).

Con este planteamiento se explica que las representaciones sociales se desarrollan en un esquema trádico donde el sujeto y el objeto interactúan entre sí, puesto que van incidiendo en sus relaciones que trascienden dinámicamente. Es decir, el objeto es representado por un símbolo quedando incorporado en la mente del sujeto para convertirse en un mediador del

proceso de construcción del conocimiento a través de la conversación verbal y la acción cotidiana en donde cada instante una cosa ausente se agrega y una presente se modifica.

Asimismo, dentro de las RS siguiendo a Moscovici (1979) existen dos procesos fundamentales para su estructuración: anclaje y objetivación, de los cuales son formados por la composición del funcionamiento cognoscitivo y social. La objetivación según Moscovici (como se citó en Materán, 2008) “es reabsorber un exceso de significados materializados que reconstruye el objeto lo que nos es familiar para poderlo controlar”. (p.246); se realiza a través de la construcción selectiva: que permite la apropiación y selección de los elementos representativos sacándolos del contexto para ser posteriormente introducidos relativamente en la estructuración de los sujetos y, luego partiendo de la tesis de Moscovici (como se citó en Perera, 2003) son esquematizados: al permitir una organización coherente de la imagen del objeto con el fin de ser naturalizados: convirtiéndose así, en imágenes reales para ser integrados al sentido común. De manera que, se trata de asociar la palabra con el objeto para modificarlas en imágenes concretas, forjando lo real a un esquema conceptual. Y el anclaje, consiste en agregar nuevas representaciones pre- existentes de manera en que transforma lo extraño en familiar y reconstruye permanentemente nuestra visión de la realidad. En síntesis, la objetivación pasa de la ciencia a la autoridad del **ser**; articulando los elementos en una realidad social y el anclaje la define **en hacer**; creando visibilidad en la manera en cómo se moldea las relaciones y cómo se expresan. (Materán, 2008).

Otro componente que hace parte de las representaciones sociales son sus tres dimensiones argumentadas por Moscovici (1979) la información, la actitud y el campo representacional. La información: “Se relaciona con la organización de los conocimientos que posee un grupo con respecto a un objeto social”, (Moscovici, 1979, p.45) porque depende de la cantidad de

información que posee una persona sobre un objeto o situación social para reconocer la presencia de la actitud. La actitud hace parte de la dimensión afectiva; por ser la reacción emocional de las personas debido a que promueven la orientación de la conducta con el propósito de fortalecer y controlar sus acciones tanto buenas como malas. Y el campo de la representación: “Nos remite a la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de la representación” (Moscovici, 1979, p.46) Es la forma organizacional y estructural que configuran su contenido.

Araya (2002) declara que estas tres dimensiones descubiertas por Moscovici permiten “conocer o establecer una representación social implica determinar que se sabe (información), que se cree, cómo se interpreta (campo de la representación) y qué se hace o cómo se actúa (actitud)” (p.41). Al mismo tiempo, argumenta que esta “noción de la realidad social y su proceso de construcción es un elemento clave para la comprensión de esta teoría”. (p.13).

De ahí que, el conocimiento que se construya en la humanidad sobre la inclusión de las personas en situación de discapacidad cognitiva va a determinar y explicar su modo de actuar. Visto que, desde la idea o percepción que se tenga se podrá comprender esta realidad tangible de segregación en las escuelas a través de las prácticas pedagógicas de las docentes que se configuran en el intercambio de pensamientos que servirán como elemento de referencia para la interpretación de su juicio acerca de la discapacidad.

4.2.2. Discapacidad

En la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2006) en el inciso e) de su preámbulo brinda el concepto sobre discapacidad mostrando que la

“La discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencia y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su

participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás”

ONU (2006)

En el cual se evidencia la evolución que ha tenido el concepto a través del tiempo al igual que la concepción que se tiene de las personas como lo especifica la misma convención en su artículo 1 donde señala que:

“Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.” ONU (2006)

Según Pantano (2013) este concepto es una mirada a la discapacidad desde un “modelo social” que surge de la interacción del individuo con discapacidad y la sociedad en la cual está inmerso, evitando la adaptación de este al medio social y cultural, por los obstáculos que se le presentan.

La legislación es clara cuando afirma que las personas con discapacidad son sujetos de derecho y se les debe brindar todas las oportunidades con la adaptación del entorno a las personas y no de las personas al entorno.

Las personas con discapacidad por ser individuos son únicos e irrepetibles, como lo es su sexo, edad, el tipo de deficiencia, el nivel socioeconómico y cultural, entre otros (Pantano, 2013). Por tal motivo se debe respetar a los individuos y cambiar la concepción de “niños eternos”, dando valor a la autonomía que pueden llegar a tener y al respeto de su dignidad como seres humanos miembros de una sociedad.

Lo anterior se puede presentar con un reconocimiento de las debilidades del entorno para que a través de políticas se fortalezca haciéndolo menos discriminador; dando un papel fundamental

a la escuela donde se realice una práctica reflexiva que genere una igualdad de oportunidades, con respeto y valoración por la diferencia, atendiendo a las personas de forma adecuada y dando prioridad a las capacidades que presentan para impulsarla y cultivarla

A través de la historia, la mirada hacia las personas con discapacidad ha evolucionado, hasta llegar a aceptar el modelo social, para llegar al concepto actual han pasado por situaciones de exclusión, marginamiento; aunque estos cambios en la concepción son evidentes aún persisten algunos remanentes de los anteriores.

El modelo de prescindencia presenta dos justificaciones. Palacios (2008) afirma “la justificación religiosa de la discapacidad, y la consideración de que la persona con discapacidad no tiene nada que aportar a la comunidad” (p.39). El primer precepto da lugar a que se considere la discapacidad como un castigo divino y el segundo a que las personas con discapacidad no aportan y se consideren como una carga para su familia y por consiguiente para la sociedad. Dentro de este modelo se evidencian dos sub modelos: el eugenésico y el de marginación.

En el modelo eugenésico se quiere acabar con la vida de los niños cuando estos tienen discapacidad como lo indica la frase de Aristóteles (citado en palacios 2008) “En cuanto a la exposición o crianza de los hijos, debe ordenarse que no se críe a ninguno defectuoso”. Pero si esta discapacidad era adquirida en el transcurso de la vida se le otorgaba una ayuda pero eran víctimas de burla; aunque si esta situación era adquirida en guerra se daba un trato diferente como en la antigua Atenas donde se les daba una pensión, porque estos no eran considerados como castigo de los dioses si no como héroes de guerra.

El modelo de marginación se caracteriza por la exclusión, como lo dice Palacios (2008) “es consecuencia de subestimar a las personas con discapacidad y considerarlas objeto de compasión, o como consecuencia del temor” (p.54). En este modelo no se dan muerte de los

niños, pero aún son considerados como maleficios. Así aquellas personas que sobrevivan al abandono en su niñez, en su etapa adulta se dedicarán a la mendicidad o a ser objeto de diversión (Palacios, 2008).

El modelo rehabilitador se fundamenta en dos características: la primera que las causas de la discapacidad son científicas (enfermedad o diversidad funcional). En segundo lugar las personas con discapacidad ya no son inútiles respecto a la funcionalidad y productividad de la sociedad (Palacios, 2008), por tal razón se busca rehabilitar o “mejorar” a las personas para que puedan ser útiles a la comunidad. Por lo tanto, al considerar el nacimiento de personas con discapacidad desde el punto de vista científico, se consideran modificables lo cual abre la posibilidad de un tratamiento para mejorar la calidad de vida muchos niños superan esta situación gracias a los tratamientos médicos (Palacios, 2008).

El modelo social surge a finales de la década de los sesenta, en Europa y Estados Unidos, a través de campañas lideradas por personas con discapacidad y sus organizaciones, donde se unieron para cambiar la concepción que tenían de ellos. Palacios (2008) indica que esta participación política de las personas con discapacidad dio un nuevo horizonte en la lucha por los derechos civiles y la legislación.

Este movimiento tiene dos corrientes según su origen; el que surgió en Estados Unidos que se reconoce como el movimiento de vida independiente que se puede considerar como el antecedente inmediato del modelo social (Palacios, 2008) donde las personas tenían voz en la organización y diseño de sus propios programas, brindando autonomía y mejores resultados, porque quien mejor para conocer las necesidades de las personas con discapacidad que ellos mismos. El movimiento que nació en el Reino Unido surge motivado por el de vida independiente y recibe el nombre de modelo social o de barreras sociales, Barnes (citado en

Palacios, 2008) las personas con discapacidad son discapacitadas como consecuencia de la negación por parte de la sociedad de acomodarlas necesidades individuales y colectivas dentro de la actividad general que supone la vida económica, social y cultural.

Tomando el modelo social como referencia para este estudio, que define al ser humano con discapacidad como la condición restringida en la que se encuentra, para que este pueda ser partícipe de los diferentes espacios sociales por la manera en que estos se hallan organizados para su funcionamiento, esta posición estaría ligada al estado en que se encuentra el individuo; por tal razón, estas personas deben ser sujetos de un proceso de inclusión que facilite sus procesos de sociales necesarios para la existencia de la persona.

4.2.3. Inclusión.

El concepto de inclusión actual ha presentado variaciones, llevando a una visión diferencial en la forma como se aborda. Cada país tiene su propia legislación y concepción del tema la cual se retoma con el objetivo de brindar un mejor futuro para los niños en situación de discapacidad. En Colombia la educación está reglamentada por el Ministerio de Educación Nacional con el decreto 1421 del año 2017

“La educación inclusiva es: un proceso parmente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación con pares de su misma edad en un ambiente de aprendizaje”
(MEN, 2017, p.4)

Definiendo unos principios: equidad, pertinencia y relevancia, para mayores oportunidades a las personas potenciando sus capacidades desde una educación de calidad, reconociendo la discapacidad como una diversidad, donde los sujetos tienen igualdad en sus derechos.

Ainscow (2012) define que la” educación inclusiva tiene por objeto eliminar la exclusión social que surge como consecuencia de las actitudes y respuestas a la diversidad de raza, clase social, origen étnico, religión, género y logros, como así también de capacidades” (p 39). Este concepto que nos da margen para reconocer la función de la escuela en la sociedad y mostrar el papel fundamental de la educación en el futuro de los individuos que por alguna causa son excluidos.

Las características del concepto de educación inclusiva están enmarcadas por la preocupación de todos los individuos, con presencia, participación y resultados escolares, donde las escuelas inclusivas están en continuo proceso de mejoramiento, por tal razón estas deben estar en constante vigilancia de los procesos que adelanta (Ainscow, 2012).

Uno de los aspectos para el triunfo de los procesos de la educación inclusiva dentro del aula de clase son las prácticas pedagógicas como lo dice (Ainscow, 2012) “que suponen la dinamización de los recursos humanos disponibles con el fin de vencer las barreras a la participación y el aprendizaje” (p 42). Donde se deben buscar las estrategias y enfoques pedagógicos que les den la oportunidad a los estudiantes de aprender juntos, como se debe hacer en todo establecimiento educativo para que el aprendizaje sea exitoso.

Es cierto que en el aula se necesita un apoyo pedagógico adicional que ayuda a mejorar la inclusión pero este debe ser muy bien planificado y con un personal que este comprometido y capacitado para la realización de esta labor (Ainscow, 2012). Todo lo anterior depende en gran medida del papel que desempeñen los rectores de las instituciones educativas porque en sus manos está trabajar con los docentes para crear una cultura inclusiva según Riehl (2000) (citado en Ainscow, 2012) los líderes deben “fomentar nuevos significados sobre la diferencia; promover practicas inclusivas y crear un lazo entre la escuela y la comunidad”.

Estos procesos de inclusión educativa son necesarios para que las condiciones de vida del ser humano sean las mejores, presentan como eje la normatividad que surge desde las necesidades que tiene el individuo, iniciando desde los principales organismos internacionales y que son fundamentales para que los países realicen sus leyes y planes de acción.

4.3. Marco legal

La normatividad internacional plantea los derechos y compromisos que tiene el estado y la sociedad con las personas en situación de discapacidad; a través de directrices que permiten prevenir y brindar atención en igualdad de condiciones para evitar la discriminación de esta población. Entre ellas se encuentran:

- Declaración Universal de los Derechos Humanos “adoptada en 1948 por la asamblea.
- Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades (Tailandia, 1990)
- Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad (Salamanca, 1994)
- Foro mundial sobre la educación (Dakar, 2000)
- Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (ONU, 2006)
- Conferencia internacional de educación inclusiva en camino hacia el futuro (UNESCO, 2008)

A nivel nacional en la constitución política de Colombia 1991 se reglamenta los siguientes artículos que indican el apoyo y la atención para las personas con discapacidad:

- Artículo 13: “El estado protegerá especialmente a las personas que por su condición económica, física o mental, se encuentra en circunstancia de debilidad manifiesta y sancionará los abusos o maltratos que contra ella se comentan”.

- Artículo 47: “El estado adelantará una política de prevención, rehabilitación e integración social para los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a quienes se prestará la atención especializada que requiera”.
- Artículo 54: “El estado debe garantizar a los minusválidos el derecho a un trabajo acorde con sus condiciones de salud”.
- Artículo 68: “...La erradicación del analfabetismo y la educación de las personas con limitaciones físicas o mentales”....Son obligaciones del Estado.
- Ley general de educación 115 de 1994: Artículo 46 y 49 “ reglamenta que la educación para las personas en situación de discapacidad forman son parte del servicio público educativo”
- Decreto 2082 del 1996: establece las condiciones para la atención educativa de las personas en situación de discapacidad y talentos excepcionales.
- Ley 631 del 1997: instauro los elementos de integración social de las personas con limitaciones y constituye los parámetros para crear el comité de personas con limitación.
- Resolución 2565 del 2003: Se fundamenta medidas y criterios para la prestación del servicio educativo a las personas con necesidades educativas especiales.
- Ley 1145 del 2007: Reglamenta el sistema nacional de discapacidad.
- Ley 1346 del 2009: Se aprueba “la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad”.
- Decreto 1366 del 2009: Se instauro el servicio de apoyo pedagógico para la atención de las personas con discapacidad.
- Ley 1618 del 2013: Disposiciones para garantizar los derechos de las personas con discapacidad.

- Decreto 1421 del 2017: Reglamenta la educación inclusiva para la atención de la población con discapacidad.

Esta investigación acerca de la inclusión educativa da base para que se realice una transformación progresiva en las instituciones educativas del municipio, sirviendo para implementar estrategias con los docentes con el objetivo de que las aulas sean facilitadoras en una sociedad que muestre valores de equidad y respeto con justicia social; mostrando que la inclusión no está solo en documentos sino que es necesaria en el actuar de cada ser humano donde se hace uso de todas las herramientas que se tiene en busca del progreso y bienestar de la personas con discapacidad.

5. Metodología

5.1. Enfoque de Investigación

Éste estudio se centró en el análisis e interpretación de una realidad existente dentro de los procesos de inclusión de una institución educativa, partiendo de la necesidad de descubrir las representaciones sociales que han construido las docentes durante su experiencia de vida; al relacionarse con el entorno. Por ello, este proyecto se enmarcó dentro de una investigación social de orden cualitativo porque permitió “apuntar más a un esfuerzo por comprender la realidad social como fruto de un proceso histórico de construcción visto a partir de la lógica y el sentir de sus protagonistas”. (Sandoval, 2002, p.59)

Es decir, la investigación cualitativa facilita la comprensión de la acción humana entre las diversas conductas naturales del ser humano, las cuales son observables puesto que “se mueve de manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos y su interpretación, y resulta un proceso más bien “circular”. (Batista, Fernández Hernández, 2014, p.7)

Asimismo, Hernández, Fernández y Basptista, (2014) manifiestan que “Las investigaciones cualitativas se basan más en una lógica y proceso inductivo (explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas). Van de lo particular a lo general” (p.8). Por consiguiente, al tener contacto directo con las participantes durante del trabajo de campo se logró comprender a profundidad la realidad que se presenta en los procesos de inclusión educativa de niños en situación de discapacidad cognitiva, al reconocer las prácticas pedagógicas de las docentes dentro de sus aulas escolares por medio del estudio de las actitudes, la información y el campo representacional que hacen parte de las representaciones sociales permitiendo así, construir conocimiento.

5.3. Diseño de la investigación

Esta investigación se fundamentó en un diseño de estudio de caso, el cual es útil para estudiar problemas o situaciones determinadas Merriam (citado en Álvarez y San Fabián, 2012). Al considerar la discapacidad como una realidad social, de la cual surgen múltiples significaciones que ejercen una influencia dentro de las prácticas pedagógicas de los docentes. Por tal razón, para la reconstrucción de las representaciones sociales se inició con la recolección de la información y el análisis desde sus dimensiones (actitudes, información y campo representacional). De modo que, el estudio de caso se adaptó como guía para su desarrollo. Stake, (citado en Álvarez y San Fabián, 2012) expone que se inicia de la particularidad y de la complejidad de un caso para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes.

Es por ello, que con este estudio se reflexionó sobre las distintas razones de exclusión social en las escuelas como resultado de la construcción colectiva del pensamiento que surgen de las interacciones del individuo con su entorno por medio de la exploración, la comprensión, la evaluación y la ampliación del conocimiento como lo relaciona Ragin y Becker (citado en Álvarez y San Fabián, 2012) “realidades encontradas o descubiertas, objetos, hechos o convenciones al responder interrogantes como que ponen énfasis en el ¿Qué?, ¿Cómo? Y el ¿Por qué?” Robert K. Yin (citado en Díaz de Salas, Mendoza y Porra, 2011).

5.4. Técnicas e instrumentos

Para la recolección de la información se utilizó la observación participante; llevando un registro continuo de cada momento en el diario de campo, al igual que la entrevista a profundidad permitiendo la interacción directa entre el sujeto e investigador.

5.4.1. Observación participante.

Por medio de la observación participante que se organizó en el diario de campo, se describieron todas las vivencias de las docentes dentro del contexto educativo que partieron desde “la vida cotidiana de las personas”.(Sandoval, 2012, p.140) Al respecto, se puede decir que el diario de campo es un instrumento de registro de datos donde el investigador anota las observaciones de forma clara, precisa y explicativa, en el cual se evidencian todos los acontecimientos significativos a través de los diferentes encuentros con los participantes durante la ejecución proyecto de investigación (Sandoval 2012) para luego ser interpretados convirtiéndose en un documento subjetivo (Bogdan, y Taylor, 1992).

En el transcurso del desarrollo de la investigación se fue comprendiendo esta realidad social a través de “el muestreo teórico se acude a una lógica comprensiva que depende de los avances” (Sandoval, 2012, p.141).

Por lo tanto, para este apartado se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

- La organización del salón (espacio del aula)
- La relación entre docente y estudiante están enmarcadas en la calidez , aprecio y respeto a cada uno
- Hace sentir cómodos a los niños en situación de discapacidad.
- Las actividades escolares responden a la diversidad en los procesos de aprendizaje de todos niños.
- El grupo de docentes se coopera entre sí.
- Los docentes incitan a que los estudiantes se ayuden mutuamente.
- Los maestros de apoyo fortalecen el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

- Se utilizan recursos educativos para apoyar la inclusión.
- La diversidad de los estudiantes se utilizan como fortaleza para la enseñanza y el aprendizaje.

5.4.2. La entrevista individual en profundidad

Al mismo tiempo, la entrevista en profundidad permitió el análisis del actuar de las docentes desde sus experiencias vividas, teniendo como eje

“la realización de varias sesiones con la misma persona. Se comienza con una primera entrevista de carácter muy abierto, la cual parte de una pregunta generadora, amplia, que busca no sesgar un primer relato, que será el que servirá de base para la profundización.

Igualmente, es portadora en ella misma de ciertos significados y no deben alterarse con una directividad muy alta”. (Sandoval , 2002 p. 145).

Lo que ayudó a conocer y describir la opinión de cada una de las participantes dando respuesta a las preguntas con sus propias palabras.

5.3. Población de referencia

La unidad de trabajo se conformó por cuatro docentes de apoyo; tres nombradas por prestación de servicios y una en propiedad las cuales tienen la oportunidad de trabajar con 45 niños y jóvenes en situación de discapacidad cognitiva. Así mismo, una docente del aula regular con 20 estudiantes; dos de ellos en situación de discapacidad en un aula multigrado. Todos pertenecientes a la misma sede Institución Educativa del Municipio de Pitalito.

Los criterios que se tuvieron en cuenta para su participación dentro de la investigación fueron:

- Ser docente de la sede a investigar.
- Trabajar con niños en situación de discapacidad.

- Disposición para el desarrollo.
- Participación voluntaria

A continuación se nombran las características de cada actor; las cuales se les asignó un código para preservar su privacidad

➤ DOCENTE: 1

COD: D.F.T.K

EDAD: 33 años

TIPO DE CONTRATO: nombramiento en propiedad decreto 1278

Docente femenina que labora en el aula de apoyo, Psicóloga de profesión, especialista y magíster en Tecnología de la Informática Educativa.

Inicia a laborar en colegios privados y en algunos proyectos del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), concursó e ingresa al magisterio desempeñándose como docente de aula regular en zona rural del municipio de Acevedo, es trasladada a la institución como docente unitaria y por necesidad del servicio es reubicada en su actual puesto, porque su perfil profesional se ajusta para trabajar con niños en situación de discapacidad.

Se caracteriza por liderar los diferentes procesos, por ser la única docente nombrada en propiedad lo cual garantiza su permanencia en el programa.

➤ DOCENTE: 2

COD: D.F.V.N

EDAD: 34 años

TIPO DE CONTRATO: prestación de servicios por medio de cooperativa

Docente femenina que labora en el aula de apoyo, Licenciada en humanidades y lengua castellana.

Es la primera experiencia que tiene en laborar como docente, en el año 2016 terminas sus estudios y su único acercamiento con niños fue en su práctica profesional que le proporcionó la universidad.

Para poder ingresar a laborar como docente de apoyo la fundación encargada de su contrato le brindó un diplomado que ofreció la Universidad Surcolombiana. Su contrato es de 10 meses y tiene incertidumbre si el próximo año será llamada nuevamente a trabajar.

Se caracteriza por ser creativa en la organización de los eventos que promueve la rectora de la institución.

➤ DOCENTE: 3

COD: D.F.B.A

EDAD: 37 años

TIPO DE CONTRATO: prestación de servicios por medio de cooperativa.

Docente femenina que labora como en el aula de apoyo, normalista superior y Licenciada es humanidades y lengua castellana.

Inicia laborando como madre comunitaria, luego como docente en provisionalidad en diferentes instituciones del municipio al igual que en colegios privados de la ciudad.

Trabaja en el aula de apoyo por medio de una fundación y tiene un contrato de 10 meses sin saber si hay continuidad en el para el próximo año. Recibió un diplomado en discapacidad que ofreció la Universidad Surcolombiana.

Se caracteriza por ser responsable en la organización de las actividades académicas.

➤ DOCENTE: 4

COD: D.F.G.D

EDAD: 33 años

TIPO DE CONTRATO: prestación de servicios por medio de cooperativa

Docente femenina que labora en el aula de apoyo, técnica en atención a la primera infancia, licenciada en básica con énfasis en matemáticas, con diplomados en inglés, sistemas y contabilidad, Recibió un diplomado en discapacidad que ofreció la Universidad Surcolombiana.

Lleva desempeñándose 8 años como docente en colegios públicos y privados del municipio, actualmente labora como docente en las dos jornadas académicas en diferentes instituciones educativas.

➤ DOCENTE: 5

COD: D.F.O.A

EDAD: 39 años

TIPO DE CONTRATO: nombramiento en propiedad decreto 1278

Docente femenina que labora en el aula regular con multigrados, licenciada en educación infantil integrada. Laboró en diferentes colegios privados de la ciudad de Neiva, y en algunas instituciones oficiales del departamento mediante prestación de servicios.

En el 2010 ingresa a la planta oficial de maestros mediante concurso de méritos, llegando inicialmente a una sede rural de la institución educativa, luego por necesidad del servicio es trasladada a esta sede donde es una de las dos docentes de aula regular.

Tiene incluido dos niños con discapacidad cognitiva; una niña al grado segundo y un niño al grado quinto, dentro de su salón ella se caracteriza por ser jovial y amable con los estudiantes lo cual le facilita trabajar con la población de este establecimiento educativo.

5.4. Procedimiento

La investigación se llevó a cabo a partir de tres etapas: Fase Preactiva, Fase Interactiva Y Fase Postactiva según Pérez Serrano (citado en Álvarez & San Fabian, 2012) que nos proporcionó el

acercamiento al objeto de estudio para definir las unidades de análisis y así poderlas relacionar con los hallazgos encontrados y la teoría.

El trabajo de campo se inició directamente con la aprobación de las 5 participantes seleccionadas mediante la firma del consentimiento informado. Igualmente, se dio a conocer la ética y confidencialidad de sus nombres con la asignación de unos códigos, lo que permitió establecer una interacción abierta en un ambiente de respeto y cordialidad. Durante este proceso se reconocieron las narraciones de los actores.

Una vez recolectada la información necesaria se prosiguió a su análisis y al discernimiento del conocimiento para poder dar respuesta a la pregunta planteada.

FASE PREACTIVA: dentro de esta fase primero se reconoció la viabilidad de la propuesta a indagar partiendo de la realidad de la institución y en segundo lugar, se definieron las técnicas para obtener los resultados a través de la entrevista en profundidad y la observación participante. Una vez estructurado se acordaron las fechas para su aplicación de estos.

FASE INTERACTIVA: consecutivamente se prosiguió a las observaciones pero por sugerencia de las docentes el primer día no fue posible en el aula de apoyo porque hay niños con autismo no toleran personas extrañas; por esta razón se aprovechó en las horas del descanso para familiarizarnos con ellos. Las entrevistas se desarrollaron en diferentes ambientes a través de las relaciones sociales que se establecieron ayudando a la recolección de la información. Luego se procedió a la transcripción de estas junto con el diario de campo organizándolo en un texto narrativo y se realizó la codificación de cada uno de los relatos por categorías que surgieron de los objetivos.

Del análisis realizado se formó un marco teórico explicativo a partir de los hallazgos del presente estudio; dicho ordenamiento conceptual se transforma en lo que Strauss y Corbin (2002)

denotan como teoría fundamentada, debido a que la misma se deriva de datos recopilados de forma sistemática y analizados por un método de investigación.

FASE POSACTIVA: en esta última fase se expusieron las conclusiones que surgen de la construcción del discurso propio de los investigadores y se tomó como referencia lo teórico a través del informe final de los resultados sobre las representaciones sociales de los docentes dando soporte a este estudio.

5.5. Plan de análisis de la información

El procedimiento del análisis de la información se basó en la teoría fundamentada de Strauss – Corbin (citado en Hernández, 2014) estableciendo relación entre los datos obtenidos en las entrevistas y en las observaciones que fueron registradas en el diario de campo organizándose en la codificación de manera: abierta, axial y selectiva de cada una de las categorías.

CODIFICACION ABIERTA: este primer paso consistió en comprender cuidadosamente los datos encontrados para definirlos en códigos y categorías por medio de la enumeración de cada una. Lo anterior permitió codificar la información en categorías necesarias según las unidades de análisis producto de la narrativa que se obtuvieron de las entrevistas de las docentes y las observaciones, se seleccionó lo más relevante y significativo que nos condujo a la aproximación del interrogante.

Durante el estudio se conceptualizaron y se clasificaron los datos agrupándolos en cada una de las categorías analíticas que suministraron una aproximación a la pregunta.

CODIFICACIÓN AXIAL: dentro de este proceso se reorganizaron y se seleccionaron los fragmentos del texto para establecer nuevos conceptos relacionándolos entre sí que se sustentan en las citas. Conjuntamente al haber terminado la codificación abierta se seleccionaron las citas más relevantes las cuales se reagruparon según sus enunciados en las

categorías que permitieron la interpretación y diferenciación entre ellas descubriendo su relación en función de la investigación.

CODIFICACIÓN SELECTIVA: esta codificación permitió organizar las categorías en una sola desde la codificación axial, convirtiéndola en el eje central para la discusión teórica. Finalmente de haber establecido esta relación se integró cada categoría en una nueva más relevante que se convirtieron en una herramienta clave para la argumentación del estudio.

Para resumir, este proceso se caracterizó por la recolección de datos, su codificación y reflexión analítica construyendo así, la discusión teórica que permitió dar respuesta a la pregunta a partir de los hallazgos encontrados.

5.6. Plan de apropiación social del conocimiento

Con el ánimo de favorecer el trabajo de las docentes con los estudiantes en situación de discapacidad cognitiva que participaron en este proyecto de investigación, se organiza y ejecuta la socialización de los resultados junto con el análisis teniendo en cuenta la teoría para que de esta manera se reconozcan como mediadoras y líderes en los procesos de inclusión educativa.

6. Consideraciones éticas

Para la investigación se tuvieron en cuenta los siguientes criterios éticos partiendo desde el inicio del proyecto hasta el momento del análisis de la información:

- Socialización del proyecto investigativo a la rectora de la institución para su aprobación.
- Aceptación de la participación de cada una de las docentes mediante el consentimiento informado.
- Confiabilidad de los datos observados.
- Privacidad en sus nombres.
- Responsabilidad ética con lo observado.
- Reserva de los audios en archivos confiables.

7. Resultados

El acercamiento con las docentes del aula de apoyo y la maestra del aula regular de una sede del municipio de Pitalito- Huila, permitió reconocer las representaciones sociales que poseen las docentes sobre inclusión de niños en situación de discapacidad, teniendo como partida las prácticas, las experiencias y conocimientos de las personas que diariamente cohabitan con esta población dentro de la escuela.

Por lo tanto, se presentan los resultados del análisis de la información, que se recolectó durante la observación directa en la sede y las entrevistas con los actores de la investigación. Es importante aclarar que estos datos fueron examinados mediante la teoría fundamentada de Strauss y Corbin; desarrollando una matriz lógica que facilitó exponer los relatos de forma más precisa. A continuación se muestran las 3 categorías básicas que forman parte de las representaciones sociales, las cuales son el producto de los relatos y las prácticas de las docentes; cada relato está identificado con un código que se les asignó para su análisis correspondiente.

D.F.T.K: Las dos primeras letras corresponden a la labor que realizan y al género, las dos últimas son códigos que se les asignaron. Al igual que los nombres de los niños están protegidos mediante seudónimos para resguardar la privacidad de los diferentes miembros de la comunidad educativa.

7.1. Con relación a la información

❖ Inclusión es equidad e igualdad en población vulnerable

Es evidente que para que exista inclusión, es necesario que se dé con equidad e igualdad en las condiciones a los estudiantes del aula; como lo expresaron las docentes en su discurso.

“Inclusión para mí, yo la defino en una palabra que es equidad heee porque ahí no se hace diferencia de ningún tipo sino que todo va por igual para cada uno de los niños en este caso

referente a la educación entonces pues debe ser equidad para que se dé la inclusión”.

(D.F.T.K. 160-163).

Por lo tanto, este proceso debe estar dentro de un marco de derechos y deberes que tienen todos los individuos “se les debe brindar igual, igual que con los niños de un aula regular porque ellos tienen todos los mismos deberes y los mismos derechos que se les exigen” (D.F.G.D 300-304).

De la misma forma, este proceso educativo debe ser de calidad, con pertinencia y equidad dirigido a toda la población con el objetivo de mejorar sus condiciones de vida “los aspectos positivos es que se les está brindando el derecho a todas y a todos de poder tener acceso a la educación en cualquier mmm hee digamos un beneficio para ellos cierto!”. (D.F.T.K 171-173)

Por otra parte, se visualizó el concepto que tienen acerca de la palabra inclusión al señalar que va encaminado hacia una población vulnerable donde no solo se señala la discapacidad sino también a los desplazados y víctimas de la violencia “la inclusión puede ir dirigida a mucha más población, incluso a población vulnerable ya sea por violencia, por desplazamiento, entonces ahí también se puede aplicar la inclusión”. (D.F.T.K. 167-169)

❖ Preparación, nivelación y avance en conocimientos para la inclusión

Según los relatos de las docentes para que exista un proceso de inclusión en niños en situación de discapacidad es necesario la preparación y la nivelación, como se expresa a continuación “es una preparación si, que se le hace al niño para que él pueda estar en el aula regular y no vaya a sufrir tropiezos en el aula regular”. (D.F.T.K 359-360). De igual forma, expresaron que en el aula de apoyo se realiza dicho proceso y que es fundamental para el éxito del niño en su futuro académico

“entonces para poder ir a un aula regular tiene que pasar primero por un pre-proceso, tenerles un mmmm(trueno los dedos) un preee como un pre-jardín sí!, para que ellos entiendan como ya lo mas de lo menos a lo más para que sea ya sea algo de inclusión y ya no les vaya a dar duro y lo mismo para la convivencia entre ellos”. (D.F.G.D 415-418).

En efecto, las maestras dicen que por medio de esta preparación se puede evitar que los niños sean maltratados por sus pares o por sus profesores “como vamos a meter a un niño con discapacidad a un aula regular que en muchos momentos se ve bulling desde ahora por una mínima discapacidad o por un mínimo complejo se ve el bulling. Imagínese en una regular sin primero haberle hecho como una inclusión antecito”. (D.F.G.D 419-422). Por lo tanto, las docentes manifiestan que el aprestamiento que se la hace a los estudiantes con discapacidad cognitiva ayuda a que este se adapte mejor al nuevo ambiente escolar

“a ver, dando la inclusión directamente el niño se va a ver , se va a ver oprimido porque no estuvo primero en un ambiente y va llegando de una vez de sopetón entonces va a ver como depresión, va a ver ante.. Puede a ver caso de bulling de los niños del aula regular ante los niños”. (D.F.G.D 306-309). Por lo que se refiere al logro de las metas de la población con discapacidad. Ellas consideraron que la inclusión es la que favorece este aspecto, porque los niños después de salir del aula de apoyo hacia el aula regular siguen en busca de su realización personal y profesional

“lo bueno es porque ellos ya no se quedan con lo que nosotros les damos que es como un básico ya siguen ehh donde van a aprender cosas nuevas donde van avanzando más por grados y siguen hasta terminar su quinto y si Dios quiere ya siguen para su bachillerato, eso es lo bueno”. (D.F.V.N. 150-153).

Nos obstante, las maestras en sus diálogos narran que la inclusión solo se puede dar si los niños ya tienen las condiciones para afrontar este proceso, por tal motivo no todos los niños serán partícipes de la educación dentro del aula regular por no alcanzar los requisitos que ellas consideran necesarios para realizar el paso del aula de apoyo al aula regular

“desde que yo entre aquí he escuchado a la profesora xxx de que dice que inclusión son aquellos niños que se le pueden trabajar digamos desde la experiencia académica ósea su nombre, colores que aprendan algo ósea esa es la meta que hay aquí en la en la institución..... de que ellos logren tener conocimiento”. (D.F.B.A 117-119)

❖ La inclusión desarrolla habilidades:

Las maestras a partir de sus experiencias dicen que la inclusión ayuda al desarrollo de diferentes habilidades sociales, comunicativas y matemáticas “pues yo veo la inclusión como una manera, como una estrategia que le dan aquí a cada niño, niña para desarrollar sus habilidades tanto hee digamos comunicativas, heee matemática”. (D.F.B.A 256-258).

Según los relatos es innegable que ellas consideran que la docente que trabaje con niños en situación de discapacidad deben tener unas habilidades y características específicas, donde dan importancia a la paciencia “Pues ellas que tener paciencia porque con ellos hay que tener mucha paciencia y dedicación hartísima yy ¿qué más podría ser? Paciencia y dedicación más paciencia”. (D.F.V.N. 240-241).

Fuera de la paciencia, la creatividad para enseñar deben ser tolerantes para poder asumir esta labor “Además de la pedagogía y todo tiene que tener mucha paciencia, tolerancia”. (D.F.G.D 508); Dan importancia a la dedicación al trabajo traducida como compromiso hacia los niños con los cuales se labora “yo si considero pues prácticamente pues uno como docente el buen trabajador se preocupa para que ellos el estudiante aprenda”. (D.F.B.A 142-143), “primero que

todo carisma cierto! paciencia, dedicación, amor heee eso digo yo que son como las más esenciales porque hay muchas, dependiendo también la situación que se presente en ese lugar”.

(D.F.B.A 230-232)

❖ Tensión entre inclusión y discapacidad

Las docentes en su discurso señalan que los niños en situación de discapacidad tienen capacidades para aprender “entonces para nosotros no se nos mira que sean discapacitados antes al contrario ellos tienen todo”. (D.F.V.N. 269-270), “que me he dado cuenta de que son niños estudiantes en los cuales ellos tienen la capacidad de aprender, tienen la capacidad de realizar sus actividades académicas”. (D.F.T.K 520-522)

Reconocen que esta población aprende de una manera diferente y que necesita más apoyo pero lograrlo y que el papel del padre de familia en los avances de los niños es primordial

“heee digamos ya van a ver muchas áreas académicas, entonces los profesores van a dejar tareas en fin, si! Entonces el niño va a asimilar sus conocimientos de una manera un poco más demorada de lo que lo hace un niño normal del aula regular”. (D.F.T.K 449-452)

El proceso de inclusión está mediado por la condición del niño

“todo esto digamos que ha influenciado para que el estudiante no haya todavía podido heee aprender de manera más rápida como lo han hecho los otros estudiantes y también su digamos su limitación cognitiva es un poco más severa, es como un déficit cognitivo grave que también no les permite a ellos aprender de un proceso más rápido cierto! Es un proceso más lento”. (D.F.T.K. 635-639).

Por tal motivo, en el aula de apoyo se encuentran asistiendo adultos que posiblemente nunca serán incluidos al aula regular y serán vistos el resto de su vida como eternos niños que no tiene posibilidades del desarrollo de un proyecto de vida.

También manifiestan la importancia de la labor del padre de familia en la inclusión de los niños al aula regular “entonces ahí es donde el padre de familia debe estar todo el tiempo pendiente de su hijo colaborándole, apoyándolo, dándole ánimo”. (D.F.T.K 458-459) y que debe existir un dialogo constante entre el maestro y los acudientes, con el objetivo de comprometerlos con la función que debe realizar en casa, obteniendo de esta manera mejores resultados académicos “al padre de familia que por favor que me colabore en casa”. (D.F.B.A 149)

Por otra parte, ponen de evidencia que el maestro debe usar diferentes estrategias para que ellos aprendan “ahora los niños con limitaciones tiene que ser uno más didácticos para llegarle al tema al que se le quiere generar”. (D.F.G.D. 312-314), dando relevancia a la didáctica que se utilice dentro del aula para alcanzar avances en los conocimientos de los niños en miras de favorecer la inclusión educativa de estos al aula regular.

De otra forma, ellas consideran que los niños necesitan una educación personalizada “ya empiezo ya ahh dedicarme más con ellos personalizada uno por uno a tener más didáctica”. (D.F.V.N 99-100) manifestando la importancia de un plan de acción individual.

De igual forma, expresaron la dificultad de este proceso para el maestro” que uno se convierte como en un reto para que ellos aprendan” y más aún al suponer las diferentes mediciones de calidad a la que está expuesto el docente en su labor”. (D.F.V.N 42-43) y que se debe tener en cuenta los interés de los estudiantes para que ellos avances en sus conocimientos “poder que el niño realmente aprenda hee no a la manera que uno como docente quiere que enseñar sino a la manera que el niño realmente puede aprender”. (D.F.T.K 535-537), reconocen que los estudiantes tienen características únicas y que se deben identificar para que estas

favorezcan los aprendizajes los cual se convierten en su objetivo en miras de una futura inclusión.

Al mismo tiempo, determinan que es importante la atención y el diagnóstico desde muy temprana edad, de tal manera que los padres reconozcan la situación de su hijo y puedan ayudarlo, de esta forma evitar perder tiempo valioso en miras de favorecer un mejor futuro para el niño

“he digamos ahí unas pautas que el médico que, el especialista o los especialistas que lo traten le va indicar a los padres o a los acudientes mmm he el procedimiento a seguir con él para que la persona pueda ejercer su vida de una manera normal o hacérsela más fácil” (D.F.T.K 558-561).

Igualmente señalan que este acompañamiento desde el momento de nacer beneficia el desarrollo habilidades fundamentales para la vida “el niño en condición de discapacidad ha sido cuidado por sus progenitores o acudientes ha sido ha tenido su tratamiento respectivo, ha tenido la atención que él necesita, entonces va a poder unos frutos en su vida”. (D.F.T.K 572-574).

❖ La discapacidad es ser diferente pero con capacidades

Las participantes señalaban que la discapacidad no existe, que todos pueden realizar las cosas aunque no de la misma forma, lo cual media ´para que estas diseñen sus prácticas dentro del aula

“discapacidad quiere decir que una persona no está capacitada para hacer x o y actividad o ejercer su vida normalmente como cualquier ser humanos ¡sí! Eso es ser discapacitado entonces yo diría que a veces no es que la persona no pueda hacer x o y actividad sino que la hace de otra manera, de manera diferente a como lo hacemos normalmente nosotros. Para mí es eso”. (D.F.T.K 315-319)

Las docentes expresaban que los niños en situación de discapacidad dan sorpresas o que tienen habilidades que muchas personas desearían “son digamos habilidades que ellos tienen y digo yo que son niños que le dan a uno muchas sorpresas, tienen digamos unas habilidades especiales. (D.F.B.A 219-221). Ellas demostraban asombro con las diferentes destrezas que poseen los estudiantes y que estas deben hacerse visibles ante los demás miembros de la comunidad educativa.

Asimismo, daban importancia a los avances y metas que ellos alcanzaban, aunque eran conscientes que este recorrido no es fácil “va hacer más largo el camino pero se llegará a la meta, eso sí como muchas personas con limitaciones lo han hecho”. (D.F.G.D 383-385). También, señalaban que las personas con discapacidad pueden lograr lo que deseen con voluntad y arrojo, “esfuerzo en cada uno de ellos del querer aprender, querer hacer bien las cosas, querer ser iguales a los demás y ser mejor entonces digamos ese es el significado que tiene para mí es algo de esfuerzo y superación”. (D.F.T.K.364-366). Por lo tanto, reconocen que tienen diferentes destrezas que pueden ser el punto de partida para su proyecto de vida “que tienen habilidades muy relevantes y uno dice vea el niño...osea tienen otras como no son buenos para una son buenos para otra”. (D.F.B.A 78-80), “me gustan mucho con ellos las actividades artísticas porque ellos son súper súper buenísimos para la parte artística” (D.F.G.D 169-171). Y que es función de la escuela reconocerlas y desarrollarlas para que el niño avance en su proceso educativo.

❖ Dicotomía entre aula de apoyo y aula regular

Aunque ellas reconocen la importancia de la inclusión de niños al aula regular ven falencias en estos procesos, manifestado en la forma cómo estos son vistos por sus compañeros, lo que conlleva a que se vea lastimada su autoestima al no haberse propiciado una inclusión con las

condiciones necesarias en beneficio de los estudiantes “niños... con, osea con niños que ya tienen muchas más capacidades , heee es un caso para ellos duro porque les va a dar la sensación que son diferentes y lo van a notar de una vez”. (D.F.G.D 293-295); de forma similar añadieron que una de las dificultades más evidentes dentro de la labor del docente es la gran cantidad de niños del aula regular y la atención la población con discapacidad dentro de la misma práctica, dejando de un lado a este niño que requiere un acompañamiento mayor, esto sucede debido a que los maestros están supeditados a unas metas de rendimiento académico “por lo que ella sabe no le quedaba tiempo y ella tenía 40 niños con él, le tocaba dejarlo en un ladito porque yo no puedo seguir al ritmo de él porque los otros niños se me atrasan” (D.F.V.N. 76-78); por lo tanto, reconocen la importancia del trabajo con un grupo que no sea numeroso tal como lo hacen en el aula de apoyo, lo que le brinda la posibilidad que el maestro conozca a su estudiante y pueda ayudarlo a alcanzar las metas fijadas para él,

“Bueno ehhe ahí seria como por ejemplo nosotros los tenemos ya con un grupo muy pequeño ahí seria que ya son demasiados niños por ejemplo ya son 50 y dentro de esos estén los niños con discapacidad para el maestro, para la docente sería muy difícil atenderlos a ellos igual que todos”.(D.F.V.N.159-162).

A pesar de mostrarse de acuerdo con la inclusión, señalan que la labor que se hace en el aula de apoyo es esencial para la vida de los niños, ya que este proceso desarrolla habilidades que van a ser fundamentales para que el estudiante pueda ser incluido al aula regular, de tal forma que le facilita los nuevos procesos

“en algunos estudiantes si obviamente he notado, heee visto muchos cambios, niños como lo decía he recibido muchos estudiantes que nunca han sido escolarizados y pues hee algunos de

ellos ya hee saben leer y escribir hee están solándose en la escritura, entonces es un cambio bastante grande hee en la parte académica”. (D.F.T.K 582-585).

Igualmente manifiestan que una de las funciones del trabajo que ellas realizan en su labor como docentes es el desarrollo de las habilidades sociales y de las actividades básicas cotidianas en los niños

“en la parte ya de convivencia, la parte social he visto que son estudiantes que se desenvuelven más fácil, ya tiene un poco más de independencia, de pronto niños que están acostumbrados a que sus madres hee o acudientes que en su casa le hacían todo, he incluso en el acompañamiento para ir al baño, hee son estudiantes que ahora lo hacen de manera solo e independientes”. (D.F.T.K 585 -590).

También dan importancia a la independencia que logran estos niños dentro del aula de apoyo, debido a la independencia que facilitara más tarde sus procesos dentro del aula regular

“pongámosle hay niñas que solo mantenían en el piso, mantenían en el piso y ahora ya más o menos se sienta de vez en cuento, entonces la mamá dice que es mucho el avance ahora ya va al baño ya sabe ir al baño sola eraaaa mejor dicho ya es independiente antes era dependiente solo de la mama, ya va solo al baño se devuelve de vez en cuando no se puede subir los calzoncitos y uno va y le dice hágame el favor y se los sube y ella va y si se los sube pero siempre toca estar uno vigilándolos, vigilándoles”. (D.F.G.D 246 -252)

7.2. Con relación a la actitud

7.2.1. Con relación a los sentimientos

- ❖ Tensión entre tristeza y felicidad cuando los niños del aula de apoyo pasan al aula regular

Los procesos de inclusión de los niños del aula regular suscita en las docentes sentimientos encontrados de tristeza y felicidad, puesto que ellas se encariñan con los niños y observan como estos no vuelven estar en sus salones, pero además manifiestan alegría al ver la culminación de una etapa de los niños, al mismo tiempo estos chicos que llegan al aula regular nunca son incluidos en el grado preescolar si no en los grados siguientes dependiendo de una evaluación diagnostica que realiza el nuevo maestro, como se muestra con los relatos

“como lo he expresado anteriormente son sentimientos encontrados hee son sentimientos de tristeza de ver que un estudiante se nos va, que ya no vamos a estar más con él en el salón, pues porque uno se encariña mucho con ellos, hee con su proceso de aprendizaje pero a la vez de mucha felicidad de ver”. (D.F.T.K 418-421).

Al igual, la tristeza que mencionan las profesoras es porque estos niños dejan a sus compañeritos “triste porque iban a dejar a sus compañeritos de mucho tiempo de acompañarlos”. (D.F.T.K.397-398) y felicidad porque llegan a una meta que les habían trazado de cual estuvieron trabajando “feliz de que ver de que ellos iban a poder ingresar a primaria”. (D.F.T.K.398-399).

También expresan que en los niños se suscitan sentimientos de felicidad cuando son incluidos en el aula regular, porque para ellos ya alcanzaron uno de sus sueños,

“lograr con una de sus metas, con un sueño porque para ellos es un sueño poder ingresar a un aula regular y poder hacer, desempeñarse bien he en su grado, entonces eso es, lo llena a uno de mm de mucha felicidad y lo digamos lo conforta bastante”. (D.F.T.K.422-425).

De la misma forma, el compartir todos es sinónimo de felicidad para los niños lo cual también fue evidente en las observaciones participantes que se realizaron en las actividades lúdicas programadas “entonces el de inclusión fue un niño del aula regular con una silla de

ruedas y otro niño del aula regular jugando fútbol y los tres están muy felices”. (D.F.G.D 483-485)

Dentro del aula regular se observó un ambiente amable, de respeto promovido por la docente como se evidencia en la observación realizada en este espacio educativo.

“Una vez dado el trabajo a realizar a cada grupo, pasa a buscar unas fotocopias para la siguiente actividad del grado segundo pero no las encuentra en el momento, algunos estudiantes le preguntan a la profesora que busca, ella le responde muy cariñosa y dos estudiantes se levantan y le ayudan a buscarla” (diario de campo D.F.O.A 156-159).

Estos espacios son abiertos llenos de confianza donde los niños manifiestan libremente sus inquietudes

“En ese instante una de sus estudiantes del grado segundo que se encuentra en situación de discapacidad cognitiva levanta la mano y de nuevo le pregunta a la docente porque no comprendió lo que se explicó, la docente se acerca a ella, a acurruca a un lado y le explica de nuevo de forma muy amable y cariñosa”. (Diario de campo D.F.O.A 469-472).

Igualmente, los estudiantes demuestran y motivan a su compañero que tiene discapacidad cognitiva para que realice su trabajo, lo que facilita que el proceso inclusivo sea más ameno dentro del salón de clase del cual todos son participes como se evidencio:

“él se sonríe y continua con su trabajo, los otros niños le dicen que trabaje para que pueda salir al recreo a jugar con ellos motivándolo para que continúe con el trabajo”. (Se nota que J.. D.. es apreciado por sus compañeros) (Diario de campo D.F.O.A 216-219).

❖ Relaciones de afecto dentro del aula de apoyo

En el aula de apoyo se presentan relaciones cordiales entre las partes, como se halló a partir de las observaciones que se realizaron “La docente llama a lista los niños responde diciendo

presente y con una sonrisa” (diario de campo D.F.G.D.587), Las docentes demuestran ternura y jocosidad ante los niños que presentan más dificultades lo cual era una constante dentro de las practicas dentro del aula

“Llega la DFGD a dejar un material, entra al salón y al salir empieza a jugar con A., él a no dejarla salir y ella a intentar salir, Ella le indica que se suba a su carro y le ponga primera y se ríe y sale del salón en su caminador.(diario de campo 799-800).

Al mismo tiempo las docentes en sus entrevistas hacían alusión a las buenas relaciones que existen entre los estudiantes “Bien, mire que si no hay ninguna de que ningún conflicto mire que no” (D.F.G.D 154), ellas viven muy complacidas y exteriorizan el aprendizaje que han tenido por parte de ellos, al ver lo fácil que se perdonan cuando hay una diferencia o inconvenientes entre los chicos del aula de apoyo “otra vez vuelven y son amigo que ellos son así ellos hacen algo y se le perdona y se le olvidan mucho mejor”. (D.F.G.D 157-158).

Igualmente se observó ternura y cariño entre los mismos niños “M. J. niña con microcefalia del nivel 1 se le acerca y lo consiente con ternura (se nota que entre ellos se apoyan mucho y están pendientes entre sí)” (diario de campo 283-284). Aunque existen momentos en que se presenta alguna agresividad por parte de los estudiantes según lo observado durante la investigación “los gritos de los niños pequeños le disgustan y los agrede. Por eso, los mismos niños en especial C... cuando lo ve cierra la puerta para que no entre”. (diario de campo 562-564), pero en el momento que se suscita el inconveniente las docentes toman las acciones pertinentes “un niño le pega a otro el cual se coloca a llorar, ella le llama la atención y les dice que deben compartir” (diario de campo 585-586).

Sin embargo, se percibe alegría en los niños cuando llegan al centro educativo, lo que se manifiesta en agrado de ellas hacia los estudiantes como lo referían en las entrevistas y además

era visible en la observación “siempre que lo veo cuando yo lo veo llegar de la ruta se baja con una sonrisa muy grande a coger su caminador y a saludar a todos sus compañeros y a todas las profesoras” (D.F.G.D 457-458).

Asimismo, las docentes viven complacidas en ver el ánimo con que llegan al colegio y el deseo que tienen por aprender nuevas cosas

“y ellos llegan con el ánimo a trabajar, ellos llegan de una vez buscando cuadernos o buscando loterías o buscando algo en que aprender en que hacer, que qué le trajeron nuevo ello preguntas que qué una ronda nueva, que qué vamos a ver hoy, que como vamos a hacerlo hoy, en donde vamos a trabajar, que vamos a trabajar en el tablero, que vamos a usar el patio”. (D.F.G.D 428-432);

En lo observado durante la investigación los niños siempre manifestaron la alegría al llegar al colegio “uno de ellos llega muy contento saludándonos, dándonos la mano, un beso en la mejilla presentándose” (diario de campo 119-120). Por otro lado sucede todo lo contrario cuando no hay clase “que ve, puede estar con gripa pero el si no puede ir, él se pone muy triste nos cuenta la mama y se va así todo mocosito que nosotras allá luchamos con él para limpiarle la nariz” (D.F.G.D 459-460); “I....ella un día que no tenga clase pues ella casi no le decimos si no al papa porque si no se pone a llorar y nos arma un berrinche en la escuela” (D.F.G.D. 469-461)

7.2.2. Con relación a la práctica

❖ Acciones que favorecen la inclusión dentro del sistema educativo

Las acciones entendidas como el quehacer del docente para que los procesos de inclusión se den de la mejor manera siempre a favor de la aceptación de los niños; en el dialogo con las profesoras ellas aluden la importancia para al menor al realizarle una socialización con sus compañeros y este niño se le debe preparar para su proceso de inclusión

“Inicialmente se les hizo una socialización con los compañeritos con los cuales iban a comenzar a compartir, se les empezó a preparar en el aula que ellos ya iban a dejar el aula de apoyo porque es un poso grande que ellos iban” (D.F.T.K. 393-395).

Con los padres se hace una concientización para que reconozcan las potencialidades de sus hijos pues muchas veces no reconocen todo aquello que ellos pueden hacer como lo añade la docente con más experiencia dentro del aula de apoyo

“se ha tenido que hacer un trabajo con los padres de familia porque a veces ellos tienen un concepto de discapacidad y lo ven desde un punto de vista muy diferente al cual lo percibe uno como docente, ellos piensan que sus hijos todo el tiempo va a estar ahí y que por esa discapacidad su hijo no va a poder salir adelante si!, entonces se ha tenido que modificar ese concepto en ellos, cómo? A través de la escuela para padres, a través de charlas que he tenido con ellos para que ellos empiecen a ver la discapacidad desde otro punto de vista”. (D.F.T.K. 429-435).

Por otra parte, ellas consideran fundamental el apoyo que se les brindan a los niños en su proceso de inclusión para que sea exitoso

“Tenía miedo, tenía bastantes temores de ser rechazado, de pronto él decía que no iba hacer capaz hee pero ahí estuvimos nosotros para apoyarlo, para darle ese aliento, ese ánimo de que el si podía, de que si era capaz. Ahora es un niño se desenvuelve muy bien en su salón con sus compañeros, con sus docentes, con su grado hee que actualmente está cursando”. (D.F.T.K. 409-413).

Aseguran que la labor de inserción del niño al aula regular debe ser el resultado de un proceso conjunto de los diferentes miembros de la comunidad educativa, donde cada uno cumple un papel fundamental

“todos deben estar unidos tanto los padres de familia como las docentes del aula regular como las docentes del aula de apoyo y quienes son los que van a estar ahí alrededor de los estudiantes si, para queee para ayudarlos a acoplaren sus nuevos salones”. (D.F.T.K. 405-409).

También fue muy evidente durante el proceso de indagación, la labor definitiva del docente incluso en el accionar con los niños en situación de discapacidad cognitiva “Con los dos estudiantes que están en inclusión ella les pregunta constantemente que deben hacer para reafirmar que entienden el trabajo”. (Diario de campo D.F.O.A 43-45) y demuestra un nivel de exigencia con estos chicos en situación de discapacidad cognitiva “le llama la atención a J. D. Porque no está trabajando le pide compromiso con sus actividades y que antes de salir a recreo debe presentar el trabajo terminado”. (Diario de campo D.F.O.A 214-216). Lo que facilita que estos estudiantes tengan un mayor compromiso con las asignaciones académicas que se le encomendaron.

Los actores de la investigación afirman que en el tercer nivel del aula de apoyo se determina si el niño puede ser incluido, “ya en el último nivel pues he nos dimos cuenta que los niños eran, ya estaban aptados para poder hacerle la inclusión al aula regular”. (D.F.T.K. 383-384). Pero si este no cumple con los requisitos continuará en ese nivel hasta que logre llegar al aula regular, por ello, este proceso puede tardar muchos años y en algunos estudiantes nunca se ganará.

Para que se dé este proceso, la maestra del aula regular, los directivos y los padres deben estar de acuerdo con el cambio que se va a realizar “se habló inicialmente con las docentes mm del aula regular para comentarles que se iba hacer este proceso, las directivas de la institución para también igualmente aprobar el proceso”. (D.F.T.K. 383-386), “Porque como lo digo yo antes de hacer el proceso nos cercioramos primero que el padre de familia este de acuerdo y que

vaya apoyarlo al 100% en ese proceso”. (D.F.T.K 616-618), por lo tanto se ubica a el estudiante dependiendo del nivel de conocimiento que se determina con una prueba

“he se le hizo la promoción ahh allá, inicialmente las docentes les hicieron un examen a los niños para verificar como estaban académicamente, en que grados podían ser incluidos porque no era justo que digamos niños que ya, digamos habían aprobado un grado primero ingresar nuevamente a primero, entonces por lo mismo se les hace como un examen haber ellos que grados podrían ingresar”. (D.F.T.K. 386-391).

❖ Relaciones que se establecen dentro del aula de apoyo

En las entrevistas las docentes afirmaban que actividades como el recreo y la hora de almuerzo se realizan por separado entre las dos aulas, lo cual también se reiteró durante las visitas a la sede “El aula de apoyo sale a las 10:00 y el aula regular sale a las 9 y media hora de receso para cada grado”. (D.F.G.D 117-119), los actores lo ponen de manifiesto por el cuidado que deben tener con los niños del aula de apoyo ya que estos son muy pequeños “pues porque ellos muy grandes en el aula regular yy los de nosotros son pequeños pongámosle F. tiene 6, M. J. tiene 6 entonces juegan siempre futbol juegan muchas cosas ordinarias y nos da siempre”. (D.F.G.D. 125-127). “En la hora del descanso los niños del aula regular salen primero al descanso y cuando ellos se entran, salen los del aula de apoyo. Le pregunté a las docentes por qué no salían todos juntos y manifiestan para que no lastimen a los demás niños puesto que hay algunos que son muy bruscos a la hora de jugar. (Diario de campo. 340-343), evitando de esta manera el contacto entre las dos aulas.

7.3. Con relación el campo representativo

❖ El apoyo de la comunidad educativa esencial en procesos de inclusión

En las entrevistas los actores de la investigación reafirman la importancia del trabajo en conjunto de los diferentes miembros de la comunidad educativa dando un papel decisivo a los padres de familia en el proceso de acompañamientos de los niños.

“se habla con el padre de familia pero ahí se requiere que el padre de familia lo apoye y no solo diga si, profesora pásamelo al aula regular sí que se comprometa ante todo se comprometa con estar pendiente completamente del proceso que va a tener el estudiante porque el estudiante necesita del apoyo del padre de familia todo el tiempo”. (D.F.T.K 445-448).

De la misma forma ellas señalan que la labor no solo depende de los padres sino de los directivos y del mismo niño si está en capacidad de ser incluido “dependería de los papas también del rector, y de las docentes y del mismo niño si está en la capacidad sí”. (D.F.G.D 231-232), a la vez colocan como requisito al adquisición de conceptos y que el niño sea competente para afrontar esta nueva etapa “¿cuándo se le hace inclusión a un niño o una niña? Cuando ya el padre de familia que ya siente la capacidad que los niños pueden en un colegio en una escuela en un aula regular, que ya pueden con todos los los conceptos”. (D.F.G.D 221-223).

Por otro lado, manifiestan que la docente inclusiva debe tener una preparación para que pueda reconocer la labor que debe realizar cuando este tipo de población llegue al aula de clase “Las características de un docente, pues hee el docente debe primero tener claridad en este tema porque hee digamos que si hay desconocimiento va a ser muy difícil que el docente cumpla estas características, tener claridad en cuanto a que es la inclusión, tener claridad en cuanto a las discapacidades que se pueden presentar en un aula porque el docente debe manejar estos temas porque como lo digo yo uno no sabe en qué momento le va a llegar un estudiante con cualquier

situación o con necesidades educativas especiales y nosotros debemos estar aptos para poderlos atender sí!”. (D.F.T.K 669-676).

8. Análisis de los resultados

Finalizado el ejercicio del análisis de la información durante el proceso de esta investigación, se comprenden las Representaciones Sociales que han construido las docentes sobre la inclusión de los niños en situación de discapacidad cognitiva; a partir de sus vivencias, creencias, sentimientos y prácticas como resultado de las interacciones que consolidan a diario al interior del entorno educativo.

Según Florencia (2010) “una vivencia es aquella experiencia que una persona vive en su vida y que de alguna manera entra a formar parte de su carácter, ya que lo sienta y aprenda en la misma le aportará sabiduría”. Estas realidades que experimentan los individuos en distintas situaciones son las que orientan a la construcción del conocimiento y que a la vez éstos pueden ser modificados durante su existencia. Por ende, el estudio de las representaciones sociales que se establecen a través de la comunicación con otros como lo afirma Moscovici (1979) nos permite organizar y estructurar nuestra forma de pensar y actuar.

Al desarrollar este estudio, es preciso relacionar de acuerdo con los resultados encontrados, que la inclusión para las docentes está enmarcada en equidad según sus creencias. Por esto, dentro de sus prácticas pedagógicas se generan ciertas tensiones y acciones en el aula como se exponen a continuación.

LA EQUIDAD PARA LA INCLUSIÓN: TENSIONES Y ACCIONES EN EL AULA

Según las docentes, la inclusión de los niños en situación de discapacidad cognitiva se fundamenta con la vinculación del estudiante al aula regular de forma equitativa; con el fin de brindarle el apoyo necesario en igualdad de condiciones, sin hacerlos sentir diferentes. Pero para que se dé este proceso, es necesario primero una preparación y nivelación dentro de un aula

llamada apoyo con tres niveles (1, 2 ,3); en donde su objetivo consiste en desarrollar habilidades y ciertos comportamientos como lo expresa el actor 2:

“dependiendo si colorea bien bonito y no se sale entonces pues ya, si coge su cuaderno o está muy pendiente, si transcribe y eso entonces ahí uno ya. Ya mira y puedo promoverlo al otro nivel y si siempre esta juicioso, que no hay como los pequeños que esos son corriendo y eso ya miramos y ahí los vamos promoviendo, que mire que el ya si tiene dotes para cantar como Ximena ya la vamos avanzando, así los vamos promoviendo y también por la edad ya los vamos poniendo”. (D.F.V.N).

Solo cuando estos criterios se alcancen, podrán ser incluidos con el resto de los niños porque de esta manera no se sufrirá ningún tipo de discriminación dentro del aula por su capacidad de aprender.

Así mismo, Booth y Ainscow (2011) manifiestan que la inclusión es “responder a la diversidad del alumnado de forma que se les valore a todos y todas igualmente” (p.48). Es decir, que se les respete sus diferencias y se les trate de acuerdo a sus derechos como ser humano. Por consiguiente, esto implica según Celemín, Vargas, Bedoya, Ángel (2016), “asegurar a todas las personas condiciones de vida dignas e igualitarias” (p.14). Para que de esta manera se promueva equidad en los estudiantes.

Schmelkes (2010) señala que “la educación ha jugado un importante papel en forjar y definir lo que somos. También se ha convertido en un reflejo de las desigualdades e injusticias sociales, y por ello mismo forma parte del conjunto de los actuales problemas” (p.47). Paradójicamente, las distintas creencias son el producto de las barreras dentro de los procesos de inclusión porque de ella depende que el quehacer pedagógico sea exitoso o no, por las pocas oportunidades de

aprendizajes que se les proporciona conjuntamente a todos, en donde la participación sea tenida en cuenta sin ninguna excepción por las características que nos identifica como seres humanos.

Cada relato recolectado muestra claramente cómo se ha obtenido el conocimiento sobre inclusión y discapacidad a través de las vivencias. Sin embargo, existe una ruptura en cierta medida al atender a las apreciaciones de los diferentes aportes teóricos debido a que la discapacidad es considerada desde el modelo social como lo revela Rodríguez (citado en Celemín, Vargas, Bedoya, Ángel, 2016) “la discapacidad no es un atributo de la persona, sino un complicado conjunto de condiciones, muchas de las cuales son creadas por el contexto y el entorno social” (p. 11).

Aquello como consecuencia de los ambientes en donde se vive y el intercambio verbal entre las personas. En efecto, al extraer la voz y las acciones de las docentes, se muestra que las representaciones sobre la discapacidad corresponden una limitación y una necesidad educativa especial aunque reconocen y valoran que tienen diferentes capacidades pero no tienen en cuenta que este concepto ha ido evolucionando como lo expresa la Convención de los Derechos para las Personas con Discapacidad (citado en Celemín, Vargas, Bedoya, Ángel, 2016).

Además, la discapacidad la asocian con el proceso de germinación de una planta de la cual necesita cuidado, protección y dedicación para que pueda prosperar porque piensan que son indefensos en el medio y que necesitan siempre de alguien que los cuide especialmente los padres de familia o acudientes debido a que son los principales actores en los procesos de inclusión porque como lo presenta Celemín, Vargas, Bedoya, Ángel (2016) “son las personas con las que se convive en los primeros años las que preparan y disponen el terreno sobre el que la escuela va a reforzar y adaptar los aprendizajes para la vida” (p. 19).

En este sentido, al construir relaciones sociales entre docentes - estudiantes se generan distintos sentimientos de afecto que conducen a determinadas acciones que de alguna manera incluyen dentro de ellas. Es por esta razón, que al tener contacto directo con este grupo poblacional las docentes declaran que el amor, la alegría, la paciencia, la pasión por su trabajo y el cariño que le tienen a los estudiantes, permiten de alguna manera motivarse día a día para auto-capacitarse y buscar estrategias que favorezcan el aprendizaje de los niños aunque no sean conscientes de que sea lo correcto o no por los conocimientos que tienen sobre la discapacidad cognitiva e inclusión. Al mismo tiempo, en las docentes se crean ciertas tensiones en sus estados de ánimos, que pasan de la alegría a la angustia;

- Manifiestan alegría y felicidad: por poder ayudarlos, por sus logros, por estar con ellos, cuando son promovidos al aula regular y porque no llegan bravos al colegio.
- Angustia: porque no hay continuidad en la contratación de las docentes de apoyo y por los pocos avances académicos en los estudiantes.
- Tristeza: porque son muy pocas las instituciones que acogen esta población, por las falta de adecuaciones necesarias como también cuando pasan del aula de apoyo al aula regular.

Cada uno de estos sentimientos se traduce en valores que conllevan al sostén del actuar de las personas. Por lo tanto, Booth y Ainscow (2011) expresan que “todos los valores son necesarios para el desarrollo educativo inclusivo” (p.25). De modo que, la alegría “sirve para celebrar y potenciar la satisfacción de adquirir nuevos intereses” y el amor es la “motivación central para muchos educadores y la base de su sentido vocacional.”(p. 29). Aunque para ello no es suficiente con tener buena voluntad sino que involucra establecer acciones concretas para la transformación; cambiando la forma de pensar. (Celemín, Vargas, Bedoya, Ángel, 2016)

En cuanto a sus acciones, es evidente que en los procesos de inclusión en primer lugar está la socialización sobre la diversidad entre los compañeros de clase y el niño en situación de discapacidad cognitiva para promover el valor y respeto a la diferencia. En segundo lugar, la concientización a los padres de familia de las distintas habilidades y capacidades que tienen sus hijos y que esta condición no es impedimento para lograr sus metas. Y en tercer lugar, toda la comunidad educativa es decisiva para su proceso.

En definitiva, no hay inclusión para los niños en situación de discapacidad cognitiva sin una previa preparación y si no hay un avance en sus conocimientos, llevando esta actitud a que los niños en su gran mayoría no se eduquen en el mismo lugar por la creencia en este proceso, desconociendo la normativa por el Ministerio de Educación Nacional en donde se ostenta “que las personas con discapacidad deben educarse en el mismo sitio en donde lo hacen las personas sin discapacidad”(Celemín, Vargas, Bedoya, Ángel, 2016, p.12). En pocas palabras, la escuela es el lugar de dialogo y reciprocidad significativo de las personas, en donde las relaciones que se establecen entre todos se debe reconocer cada derecho para convertirlo en ambiente inclusivo.

9. Conclusiones

Una vez realizado el trabajo de campo en la institución educativa en donde se desarrolló el presente estudio y apoyándonos con la recolección de datos obtenidos por medio de las entrevistas y las observaciones; dando respuesta a la pregunta que se originó acerca de las representaciones sociales que poseen las docentes sobre los procesos de inclusión en los niños en situación de discapacidad cognitiva, encontrando que la inclusión educativa está enmarcada en la vinculación del estudiante al aula regular de forma equitativa. Es decir, una educación con equidad; según las docentes, es estar en igualdad de condiciones al pasar los niños del aula de apoyo al aula regular. Y para que este proceso se dé, es necesaria una preparación en donde los niños adquieran ciertas habilidades y comportamientos porque de esta manera no sufrirán ningún tipo de discriminación al ser incluidos. Además, es preciso revelar que aunque se reconoce y se valora a los niños en situación de discapacidad cognitiva por sus diversas capacidades aún persiste la imagen sobre ellos como una limitación y se consideran especiales.

Es por ello, que todavía esta problemática sigue existiendo en el mundo actual debido a que persisten creencias desconectadas a la realidad que generan de tal forma acciones que no corresponden a lo que verdaderamente significa los procesos de inclusión convirtiéndose de alguna manera en otra barrera más para su éxito. Es por esta razón, que es importante reflexionar sobre las distintas relaciones sociales que construye el individuo con el entorno a lo largo de la existencia; debido a que son determinantes en el vivir de toda una sociedad para establecer el verdadero valor de equidad teniendo en cuenta que esta realidad es consecuencia del conocimiento que posee las docentes sobre discapacidad que parten desde una creencia popular. Estas prácticas pedagógicas han llevado a las docentes a la segregación, puesto que tienen a todos los niños en situación de discapacidad agrupados en un aula diferente, imposibilitando la

oportunidad de educarse todos juntos aunque también las políticas institucionales igualmente determinan esta acción. Al respecto Blanco, (2009) manifiesta que: “la segregación, además de ser un acto discriminatorio, genera fuertes desigualdades y reproduce la segmentación social y la fragmentación cultural” (p. 94). Frente a ello, es conveniente subrayar que la educación es quien tiene la responsabilidad ética y moral de eliminar desigualdades que atentan contra los derechos del ser humano dando valor a la diferencia.

Por consiguiente, el objetivo de la inclusión educativa está enfocada según Blanco, (2009) en “la transformación de los sistemas educativos y sus escuelas para que puedan acoger a todos los estudiantes de la comunidad y den respuesta a la diversidad de sus necesidades de aprendizaje” (p.3). Esto representa, implementar diseños universales en las actividades escolares que respondan a cada particularidad individual. Una educación que asegure el acceso y la pertinencia.

De modo que, solo si las personas actúan de forma consiente en el desarrollo de los procesos inclusivos, sus acciones tendrían repercusiones y obtendrían capacidades para la toma de decisiones transformando la implementación del proyecto y no sea nunca una verdad consolidada y que esté dispuesta al cambio positivo siempre en miras de mejorar, ser más asertivo y apoyar el aprendizaje, creando una escuela donde toda la comunidad educativa tiene papel protagónico.

Para finalizar, es conveniente decir que para responder a la educación inclusiva dentro del ambiente escolar es elemental el acompañamiento a los docentes con el propósito de adquirir como lo afirma Celemín, Vargas, Bedoya, Ángel, (2016) “conocimientos y habilidades sobre la pedagogía diferenciada, enseñanza multinivel y aprendizaje cooperativo que le sirva como herramienta para satisfacer a todas las necesidades del alumnado” (p. 32). Y no una preparación

a los niños y niñas en situación de discapacidad cognitiva para que afronten de manera exitosa los procesos de inclusión.

En definitiva, como lo afirma Blanco, (2009)

“Una educación es de calidad si promueve el desarrollo de las competencias necesarias desde el punto de vista de las exigencias sociales y del desarrollo personal, es decir, si prepara para participar en la actual sociedad del conocimiento, acceder al mundo laboral y desarrollar el proyecto de vida en relación con los otros y ejercer la ciudadanía” (p. 3).

10. Recomendaciones

- Tener en cuenta en las practicas pedagógicas las diferentes normativas, directrices y lineamientos para llevar a cabo procesos de inclusión exitosos.
- Propiciar espacios de socialización sobre experiencias de inclusión significativas en jornadas pedagógicas con el fin de transformar la praxis en el aula.
- Dar importancia al trabajo en grupo, para que se cree un clima de confianza y se den las condiciones con un soporte, para actuar de manera conjunta y comprometida con el fin de ayudar a los niños que requieren este servicio en la institución.
- Buscar una estrategia para formación laboral a los jóvenes y adultos que se encontraron dentro del aula de apoyo.
- Realizar de nuevo una investigación sobre las representaciones sociales de las docentes después de haber aplicado en su totalidad el Decreto 1421 del 2017 para realizar una comparación con la presente y así reconocer las implicaciones que ha tenido esté en su pensar, sentir y actuar.

11. Referencias bibliográficas

- Acosta, A., & Arràez, T. (2014). *Actitud del docentes de educación inicial ante la inclusión escolar de las personas con discapacidad motora*. *Revista de investigación*, 38 (83), 135-154.
- Ainscow, M. (2012) Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista Educación inclusiva, Volumen (5), N. 1*
Recuperado
le:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrador/Mis%20documentos/Downloads/Dialnet-HaciendoQueLasEscuelasSeanMasInclusivas-4105297.pdf.
- Ainscow, M. & Booth, T. (2002). *Guía para la mejora de la Educación inclusiva*,
Recuperado de
https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONE%20NECIAS,/Guia%20para%20la%20evaluacion%20y%20mejora%20de%20la%20educacion%20inclusiva.%202003.pdf.
- Alvarez, A. C., & San Fabian, M. J. (20 de Junio de 2012). *Gazeta de antropología*. Recuperado el 17 de Abril de 2017, de www.gazeta-antropologia.es.
- Andrade, Manchola, & Builes. (2014, Diciembre). La diversidad entendida como discapacidad. *Dialnet*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5920402>
- Angulo, M. N. (2015). (tesis de maestria). Representaciones sociales del docente frente a la inclusión educativa de niños con discapacidad y su influencia en las prácticas pedagógicas. Bogotá D.C., Cundinamarca, Colombia. *Revista Colombiana de psiquiatría*, 670-699.
- Araya. U. S. (2002) *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. Asd Costa Rica. 1-29.
- Basptista, L. P., Fernández, C. C., y Hernández, S. R. (2014). *Metodología de la investigación*. Mexico: McGRAW-HILL / interamericana editores, s.a. de C.V.
- Blanco, R (2009). *La atención educativa a la diversidad: las escuelas inclusivas*, recuperado https://www.mec.gov.py/talento/archivo/concurso08-16/material_lectura/gestion_educativa/la_atencion_educativa_en_la_diversidad.pdf
- Bornand y Mansilla (2014). *Representaciones Sociales Sobre Inclusión de Personas con Discapacidad en Educación*. Temuco, Chile, Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2431/243132847007.pdf>
- Cabanzo Andrade. E, Daconte Manchola. Y. Hernández Cuevas. A, & Soto Builes. M.

- (2014). *La diversidad entendida como discapacidad*, Plumilla Educativa. Recuperado de <http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/765/854>
- Celemín, j; Martínez. D; Vargas, C; Bedoya, M; Ángel, C. (2016). Fundamentos del Programa de Educación Inclusiva de la Fundación Saldarriaga Concha. Publicaciones Fundación Saldarriaga Concha. Bogotá D.C. 41p.
- Constitución Política de Colombia (1991). Asamblea Nacional Constituyente, Bogotá, Colombia, 6 de Julio de 1991.
- Damm, M. X. (2014). Representaciones sociales y actitudes del profesorado frente a la integración de niños/as con necesidades educativas especiales al aula común. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 25-35. Recuperado de http://sid.usal.es/idocs/F8/ART11920/representaciones_y_actitudes.pdf.
- Decreto 1366. (2009). Colombia.
- Decreto 1421. (2017). Colombia
- Decreto 2082 (1996). Colombia.
- Díaz De Salas, S. A., Mendoza Martinez, V. M., & Margarita, P. M. (2011). *Una guía para la elaboración de estudios de caso*. RAZÓN Y PALABRA, 1-25.
- Francis Salazar, S. (2005). El conocimiento pedagógico del contenido como categoría de estudio de la formación docente. *Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”*, 5(2), 1-18
- García Barrera, A (2017). Las necesidades educativas especiales: un lastre conceptual para la inclusión educativa en España. Ensayo: *Evaluación de políticas públicas en educación*, 25(96), 721-742
- García Ruiz, A., & Fernández Moreno, A. (2005); la inclusión para las personas con discapacidad: entre la igualdad y la diferencia: *Revista ciencias de la salud*, 3(2), 235-246.
- Garnique C., F. (2102). *Las representaciones sociales. Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar*. Perfiles Educativos, XXXIV (137),99-118.
- Ley 1145. (2007). Que se dictan en Colombia.

Ley 1346. (2009). Que se dictan en Colombia.

Ley 1618. (2013). Que se dictan en Colombia.

Ley 361. (1997). Que se dictan en Colombia.

Ley General de Educación. [Ley 115 de 1994]. 8 de Febrero de (1994). Que se dictan en Colombia.

Martin-Pastor, E. (2013). *La inclusión educativa desde la voz del estudiante inmigrante*. Salamanca. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/706/70617175011.pdf>

Materán, A. (2008). *Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa*. Bogotá. *Geoenseñanza*, volumen13. 243-245.

Meléndez, R. L. (2002). *Diversidad y equidad: paradigma educativo urgente para la Costa Rica en Vías de desarrollo*.

Ministerio de Educacion Nacional. (2006). *Orientaciones padagògicas para la atencion educativa a estudiantes con discapacidad cognitiva*. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-320691_archivo_5.pdf

Ministerio de Educacion Nacional. (2012). Orientaciones generales para la atención educativa de la poblacion con discapacidad, en el marco del derecho a la educacion. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-320765_Pdf_2.pdf

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis su imagen y su público*. Buenos Aires, Argentina: Huemul S.A. Recuperado de <https://taniars.files.wordpress.com/2008/02/moscovici-el-psicoanalisis-su-imagen-y-su-publico.pdf>.

Organización de las Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperado de <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencias y Cultura (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. Jomtien, Thailandia. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencias y Cultura (1994).

- Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad.* Salamanca, España. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753so.pdf>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencias y Cultura (2000). *Foro Mundial sobre Educación.* Dakar, Senegal. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117s.pdf>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencias y Cultura (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el Futuro.* Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish.pdf
- Organización de las Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.* Recuperado de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>.
- Padilla, Muñoz . A. (2011). inclusion educativa de personas con discapacidad. *Revista Colombiana de Psiquiatria*, 40 (04), 670-699
- Palacios, A. (2008), *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.* Madrid, España: Grupo editorial CINCA
- Parra Esquivel, E., & Peñas Felizzola, O (2015). EL niño con discapacidad: Elementos orientadores para su inclusión social: *Revista Uninorte*, Barranquilla Colombia.
- Perera, P. M. (2003). *A proposito de las representaciones sociales. Apuntes teóricos, trayectoria y actualidad.* La Havana: cips. Recuperado http://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/cips/20130628110808/Perera_perez_repr_sociales.pdf.
- Perez, J. C. (2003). *Formacion de docentes para la construcción de saberes sociales.* *Revista Iberoamericana de educacion.* Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/551/55129541003/>.
- Rojas, M. (2017). *Representaciones sociales de los docentes de educacion basica primaria sobre la inclusion de escolares con discapacidad .* Venezuela. Recuperado de Educ@ción en Contexto, Vol. III, N° Especial, Diciembre, 2017. ISSN 2477-9296 49
Inclusión: miradas desde la investigación educativa del siglo XXI.
- Sánchez, P. A. (2009). *Integración Educativa y Social de los estudiantes con discapacidad en la Universidad de Almería.* Almería: Universidad de Almería.

- Sandoval, C. C. (2002). *Especialización en teorías, métodos y técnicas de investigación social*. Bogotá: Editores e impresores LTDA.
- Schmelkes, S. (2009). *Equidad, diversidad, interculturalidad: las rupturas necesarias*. Dialnet.
- Soto, B. N. (2008). representaciones sociales y discapacidad. HOLOGRAMÁTICA – Facultad de Ciencias Sociales – UNLZ - Año V, Número 8, VI (2008), pp. 3-22
www.hologramatica.com.ar o www.unlz.edu.ar/sociales/hologramatica ISSN 1668-5024.
- Soto, C. K. (2009). *Representaciones sociales de una comunidad de docentes de Rengo acerca de los alumnos con discapacidad y su integración al aula común: un estudio de caso* (Tesis de Postgrado). Universidad de Chile. Santiago de Chile.
- Suria, Martínez, R. (2012). Discapacidad e integración educativa: ¿Que opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad? *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 23(3) 96-109.
- Taylor, S., J. Bogdan, R. -*Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. Ed. Paidós, España, 1992-Pág-100 -132.
- Ucha, F. (2010) {Mensaje de un blog} Título: Vivencia. Sitio: Definición ABC. Recuperado <https://www.definicionabc.com/social/vivencia.php>.
- Vargas, M. S. (2016). *Plan libertador*. Pitalito, Huila, Colombia.
- Velásquez, B. E. (2010). *La importancia de las organizaciones escolares para el desarrollo de las escuelas inclusivas*. Salamanca .
- Zijlstra, P. (2014). El impacto de la educación en el crecimiento {Mensaje en un Blog}. Recuperado de <http://www.faromundi.org.do/2014/06/el-impacto-de-la-educacion-en-el-crecimiento-personal/>.

12. Anexos

12.1. Consentimiento informado

Yo _____ identificado con Cédula de Ciudadanía No. _____ De _____; declaro que tengo total y claro conocimiento acerca de los siguientes aspectos:

- Que he sido informado acerca del estudio de investigación que se está realizando en la Universidad Surcolombiana a través de las investigadoras Lina María Cruz y Diana Marcela Gaitán Cuellar de la maestría Educación para la inclusión
- Que he sido notificado con claridad y comprendo que los resultados que se deriven de esta investigación NO tienen valor legal ni recibiré algún beneficio de tipo económico por mi participación; que los mismos sólo contribuirán a enriquecer el conocimiento acerca de (Nombre de la investigación).
- Que soy consciente de mi derecho a realizar cualquier pregunta relacionada con los procedimientos que se llevarán a cabo y de retirar mi participación y colaboración en cualquier momento que lo estime conveniente sin ninguna repercusión personal.

Por lo tanto, acepto voluntariamente la participación en esta importante investigación.

Firma: _____ CC. _____

Firma Investigador: _____ C.C. _____

12.2. Instrumentos.

12.2.1. Guía de observación.

Registro No: _____

Observador: _____

Fecha	Tiempo (Inicio-fin de la observación)	lugar	Sujeto	Interclase-extraclase	Aspectos teóricos a observar (Categorías analíticas iniciales o previas)	Descripción de lo observado (Vivido)

12.2.2. Guía de Entrevista.

Actor Social	Enunciado de la pregunta	¿Qué información espero obtener?	¿Qué ejes temáticos aborda?
Docentes de apoyo, docente de aula	Desde su experiencia, para Usted ¿qué es la inclusión educativa? Y a qué población va dirigida?	Con esta pregunta se pretende conocer que conoce acerca de inclusión educativa y a qué población va dirigida.	Información
	¿Qué piensa sobre la discapacidad y que suele escuchar sobre ello?	Con esta pregunta se pretende conocer que piensa sobre discapacidad y que dicen las demás personas con las que interactúa.	Información
	¿Cree que las Instituciones educativas trabajan activamente para promover procesos de inclusión? Y por qué?	Con esta pregunta se pretende reconocer si consideran relevante el papel de las instituciones educativas para los procesos de inclusión.	Actitud
	Desde lo personal y como docente ¿Qué siente cuando observa a los niños en situación de discapacidad?	Con esta pregunta se pretende conocer el sentimiento que le genera al observar niños en situación de discapacidad.	Actitud

	Desde su práctica pedagógica: ¿Cuáles son las acciones que considera que atiende a los niños en situación de discapacidad para responder a sus necesidades o características particulares?	Con esta preguntas se quiere conocer cuáles son las acciones que consideras el maestro que son inclusivas.	Campo de representación
	Que aspectos cree que son obstáculos para los procesos de inclusión?	Con esta pregunta se pretende hacer reflexionar al maestro sobre los obstáculos que no permiten la inclusión educativa.	Campo de representación
	Desde su punto de vista, está de acuerdo en incluir a los niños y niñas en situación de discapacidad al aula regular.	Con esta pregunta se quiere conocer que piensa el maestro sobre la inclusión de los niños en situación de discapacidad a las escuelas regulares.	Actitud