

Prácticas pedagógicas de inclusión en una institución educativa rural de Neiva

Maira Alejandra Calderón Puentes

Diana Carolina Ortíz García

Kelly Yenith Torres Quintero

Asesora: Gina Marcela Ordoñez

Dra. En Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Maestría En Educación Para La Inclusión

Facultad De Educación

Universidad Surcolombiana

Neiva

2019

Prácticas pedagógicas de inclusión en una institución educativa rural de Neiva

Maira Alejandra Calderón Puentes

Kelly Yenith Torres Quintero

Diana Carolina Ortíz García

Asesora: Gina Marcela Ordoñez

Dra. En Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Tesis de Maestría para obtener el título de Magíster en Educación para la Inclusión

Maestría En Educación Para La Inclusión

Facultad De Educación

Universidad Surcolombiana

Neiva

2019

Nota de aceptación



Presidente: Paola Barreto


Firma

Jurado: María Angélica Cachaya

Jurado

Neiva, diciembre de 2019

Dedicatorias

Principalmente a Dios, por ser el inspirador y darnos fuerza para dar lo mejor de nosotras siempre.

A nuestra familia, por confiar y creer en nuestras expectativas.

A nuestros estudiantes, quienes son nuestra fuente de motivación para mejorar cada día más como docentes.

Agradecimientos

A la maestría y docentes que hacen parte de ella, por brindarnos espacios de conocimiento y reflexión.

A nuestra asesora Gina Marcela Ordoñez, quien con su colaboración y todo su conocimiento permitió el desarrollo de este trabajo.

A la institución educativa quien nos abrió las puertas para poder desarrollar el trabajo de investigación.

A nuestras familias, por brindarnos su apoyo y ayudaron a que este logro culminara con éxito.

Kelly Yenith Torres, Maira Alejandra Calderón y Diana Carolina Ortíz.

Contenido

1. Formulación del problema.....	1
1.1. Planteamiento del problema	1
1.2. Pregunta de investigación.....	5
1.3. Justificación.....	6
2. Antecedentes.....	9
2.1. Contexto internacional	9
2.2. Contexto Nacional.....	14
2.3. Contexto local	20
3.1. Objetivo general:	26
3.2. Objetivos específicos.....	26
4. Marco referencial.....	27
4.1. Marco contextual.....	27
4.2. Marco conceptual	28
4.2.1. Practicas pedagógicas.	29
4.2.2. Educación Inclusiva.	35
4.2.3. Discapacidad	41
4.2.4. Educación rural.	46
4.3. Marco legal.....	48
4.3.1. Declaración Universal de los Derechos Humanos. Adoptada y proclamada por la Asamblea General en su resolución 217 ^a (III), del 10 de diciembre de 1948.	49

4.3.2. Declaración de Salamanca y marco de acción para las Necesidades Educativas Especiales, 1994	50
4.3.3. Constitución Política de Colombia 1991	50
4.3.4. Ley 115 de febrero 8 de 1994 Ley General de Educación.....	51
4.3.5. Ley 1098 Código de Infancia y Adolescencia 2006.	52
4.3.7. UNESCO 2005, 2007 y 2009.....	52
4.3.8. Decreto 1421 del 29 de agosto de 2017.....	53
4.3.9. Proyecto Educativo Institucional (PEI).	54
5. Metodología.....	59
5.1. Enfoque metodológico	59
5.2. Diseño Metodológico	61
5.3. Técnicas de recolección de la información	62
5.4. Instrumentos de recolección de la información.....	63
5.4.1. Guía de entrevista	63
5.4.2. Diario de campo.....	64
5.5 Población.....	64
5.5.1. Unidad poblacional:.....	64
5.6 Procedimiento.....	65
5.6.1 Primer momento.....	65
5.6.2 Segundo momento.	65
5.6.3 Tercer momento	65
5.6.4 Cuarto momento.....	65

5.7	Análisis de la información desde la Teoría fundamentada de Strauss y Corbin	66
5.8	Plan de apropiación del conocimiento	66
5.9	Consideraciones éticas	68
6.	Resultados.....	70
6.1	Prácticas pedagógicas de niños y niñas en condición de discapacidad.....	71
6.1.1	Con relación al Componente Dinámico	71
6.1.2	Con relación al componente Cognitivo.....	78
6.1.3	Con relación al componente práctico.....	84
6.2	Discapacidad	97
6.2.1	Formas de relación basadas en la cooperación	98
6.2.2	Participación de los estudiantes con discapacidad.....	99
6.2.3	Actitud del estudiante con discapacidad.....	100
6.2.4	Actitud de los estudiantes frente a los estudiantes con discapacidad.	101
6.2.5	Discapacidad: diferentes estrategias para el aprendizaje	102
7.	Análisis de los resultados	104
7.1	Las Prácticas pedagógicas como herramienta de construcción social para el fortalecimiento del trabajo cooperativo en los estudiantes y la formación docente.....	104
7.2	Barreras de la educación rural para la atención de niños en condición de discapacidad: un reto ante el desconocimiento y la falta de apoyo.	109
8	Conclusiones.....	113
9	Recomendaciones	117

Referencias.....	119
10 Anexos	130
ACEPTACIÓN	132
NOMBRE:	132

Lista de figuras

Figura 1. Las dimensiones de las acciones.	34
---	----

Lista de tablas

Tabla 1. Características del diseño etnográfico	62
---	----

Tabla 2. Categorías de análisis.....	70
--------------------------------------	----

Resumen

La investigación permite analizar las prácticas pedagógicas en el nivel de básica primaria de una Institución Educativa rural de la ciudad de Neiva que atiende estudiantes con discapacidad, la línea de investigación es diversidad y derechos humanos, tuvo un enfoque cualitativo, un diseño etnográfico y dentro de la metodología se utilizaron entrevistas en profundidad y la observación participante.

Como referente se tuvo en cuenta a Sacristán para el concepto de prácticas pedagógicas y los tres componentes que plantea para desarrollarlas: el componente dinámico, el componente cognitivo y el componente práctico; para el concepto de discapacidad Agustina Palacios. Durante el proceso de investigación se conoció cómo los docentes desarrollaban sus prácticas pedagógicas dentro del aula con estudiantes con discapacidad.

El análisis permitió llegar a unas conclusiones: muchos docentes desarrollan prácticas pedagógicas de inclusión en estudiantes con discapacidad desde la experiencia, pues pocos tienen la formación necesaria. Éstas requieren que los docentes centren su interés en las necesidades, los ritmos de aprendizaje y el contexto de sus estudiantes, brindándoles la oportunidad de compartir en un ambiente escolar natural donde se encuentra todo tipo de diversidad. Por ser un espacio rural es necesario contar con el apoyo suficiente de la institución y del estado en cuanto a formación, capacitación, recursos humanos, de infraestructura, material didáctico, entre otros. Además, los docentes deben tener buena actitud, ser flexibles y comprometidos con su quehacer docente para así, fomentar las potencialidades de sus estudiantes a través de estrategias novedosas con el fin de contribuir al aprendizaje equitativo y de calidad para todos.

Palabras clave: Prácticas pedagógicas, discapacidad, educación inclusiva, aprendizaje.

Abstract

The research allows the analysis of pedagogical practices at the primary basic level of a rural Educational Institution in the city of Neiva which considers students with disabilities needs. The line of research is diversity and human rights; it had a qualitative approach, an ethnographic design and within the methodology, in-depth interviews and participant observation were used.

As a reference for the concept of pedagogical practices Sacristan was considered and the three components that he proposes to develop them: the dynamic component, the cognitive component and the practical component, as well as Agustina Palacios for the concept of disability. During the research process, it became known how teachers developed their pedagogical practices in the classroom with disabled students.

The analysis allowed to make some conclusions: Educativ inclusion requires teachers to focus their interest on the needs, learning rhythms and context of their students, giving them the opportunity to share in a natural school environment where all kinds of diversity are found. Because it is a rural space, it is necessary to have enough support from the institution and the government in infrastructure and teaching material, but most important in teachers training since many of them develop pedagogical practices of inclusion from their own experience and few of them have the necessary training.

In addition, teachers must have a good attitude, be flexible and committed to their teaching work in order to promote their students' potential through innovative strategies in order to contribute to equitable and quality learning for all.

Key Words: Pedagogical practices, disability, educative inclusion, learning.

1. Formulación del problema

1.1. Planteamiento del problema

A partir de la implementación de políticas de inclusión en las instituciones educativas, estas deben tener en cuenta las características diversas de los estudiantes y generar a partir de allí condiciones que favorezcan a la calidad de la educación a través de espacios flexibles donde todos se puedan adaptar, donde haya equidad en los procesos y sobre todo que sean acogidas por todos los docentes quienes son los protagonistas de desarrollarlas en el aula de clase.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2003) fomentan que el acceso a una educación de calidad es un derecho fundamental, en efecto, su enfoque se basa en los derechos humanos en todas las actividades educativas. Dentro de ello, se distingue el aprendizaje en dos niveles.

A nivel del estudiante, buscar y reconocer el conocimiento previo del estudiante es necesario en la educación, como el distinguir los modos formales e informales; es también una necesidad poner en práctica la no discriminación y suministrar un ambiente de aprendizaje seguro y apoyado.

A nivel del sistema de aprendizaje, es necesaria una organización estructural de apoyo para efectuar políticas, instaurar normas, distribuir recursos y medir los resultados de aprendizaje de modo que se consiga un alto impacto sobre un aprendizaje para cada uno de los ciudadanos.

Para el Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2007), atender con calidad y equidad las necesidades tanto específicas como las comunes que muestran los estudiantes es lo que equivale a inclusión, y para llevarlo a cabo se deben desarrollar estrategias de organización que brinden

respuestas eficientes y competentes para abordar la diversidad; tener principios éticos donde la inclusión sea un asunto de derechos y de valores e implementar pedagogías que partan de una enseñanza flexible e innovadora que permitan una educación personalizada que reconozca las capacidades y estilos de aprendizaje diferentes entre los alumnos y, en concordancia, se brindan diferentes formas de acceso al conocimiento y se valoran diferentes niveles de competencia. De manera resumida, el MEN considera que se debe reconfigurar una gama de áreas de la gestión escolar para lograr mayor inclusión de niños, niñas y jóvenes.

Por esta razón, dentro de las instituciones educativas es importante indagar sobre los procesos de inclusión que se desarrollan dentro de las prácticas pedagógicas, analizando si los docentes a través de su quehacer pedagógico las están desarrollando y respondiendo a los requerimientos de los estudiantes. Generando así, dentro de las instituciones procesos de inclusión equitativos, teniendo en cuenta las diferencias en ritmos de aprendizaje, capacidades cognoscitivas, culturas, condiciones físicas y psicosociales de los estudiantes; para Arnaiz (1997) “una educación inclusiva que enfatice la necesidad de avanzar hacia otras formas de actuación, en contraposición a las prácticas que han caracterizado la integración escolar” (p. 3).

Dentro de la educación inclusiva, específicamente dentro de las prácticas pedagógicas, los docentes deben ser reflexivos y dentro de su autonomía profesional generar cambios innovadores que provoquen en todos los estudiantes interés y procesos de aprendizajes significativos teniendo en cuenta la diversidad de cada uno. Al respecto Garay (1996) expone que “Ellas van desde estudiar el concepto innovación en relación con las reformas educativas, hasta las formas de innovación que emergen de las prácticas cotidianas del establecimiento” (p. 4).

López (2004) refiere que todo el proceso educativo, basado en las competencias, está más allá de la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad, dejando de lado los modelos tradicionales

que el currículo maneja actualmente, siendo estos, según Díaz (2006) “la actividad diaria que desarrollamos en las aulas, laboratorios u otros espacios, orientada por un currículo y que tiene como propósito la formación de nuestros alumnos” (p. 90).

Estas afirmaciones dan a conocer que son las instituciones educativas las que deben ajustarse a los requerimientos de los niños y de las niñas y no los estudiantes a las condiciones de la institución. Sin embargo, se puede observar que no es una tarea fácil, pues existen ciertos estigmas y temores en algunos de los docentes ante el desafío que entraña la inclusión y más en estudiantes con discapacidad, tal vez porque en muchas ocasiones las instituciones no cuentan con los recursos físicos y humanos para responder a este tipo de desafíos.

Dentro de la política de inclusión la institución educativa atiende a los diferentes grupos poblacionales que requieren del servicio educativo, privilegiando a quienes sufren mayor vulnerabilidad como discapacidades, grupos étnicos, desplazados, desigualdad socioeconómica, maltrato psicológico, físico, etc.

Por lo tanto, la necesidad de desarrollar esta investigación surge de ver al docente como actor principal en el desarrollo de las prácticas pedagógicas, pues es considerado fuente de motivación en el trabajo con sus alumnos, ambiente y su contexto. Dentro de la institución aún se siguen desarrollando prácticas pedagógicas estandarizadas, donde no se tiene en cuenta la diversidad de los estudiantes, la infraestructura se encuentra a medias para el ingreso de la población con discapacidad, ausencia de los recursos, con un currículo deficiente por falta de adecuaciones, la importancia que se le da únicamente a los resultados de las pruebas saber y no al contexto donde se desenvuelven los estudiantes, la falta de apoyo de la familia y la comunidad educativa en general. De acuerdo a esto es importante analizar y comprender que la inclusión es un proceso que debe estar desarrollándose mediante diferentes estrategias garantizando la calidad educativa,

pero sobre todo, que sea equitativa para todos, comprendiendo que la calidad no se mide únicamente por los resultados de los estudiantes en los procesos académicos, sino, por la capacidad que se debe tener a la hora de ofrecer, proponer y desarrollar estrategias dando respuesta a la diversidad de capacidades que tienen todos los alumnos.

Pero la cultura y formación pedagógica están muy lejos de aplicarla por desconocimiento o falta de acciones u orientaciones que insten a generar esas prácticas pedagógicas inclusivas, lo que crea problemáticas como la deserción escolar, el alto índice de repitencia y el rechazo a los procesos académicos.

En este mismo sentido y desde la perspectiva del autor López (2014) dentro de las escuelas se debe tratar de romper las dificultades que se presentan dentro del aprendizaje de los niños y niñas con capacidades diferentes, es necesario dar prioridad a las estrategias y prácticas que, en sus procesos de enseñanza, los docentes implementan. En referencia al esfuerzo de los docentes, es también importante mencionar que una enseñanza inclusiva debe ser cooperativa e integral entre quienes agencien una intención educativa.

En este sentido Canet (2009) menciona que la génesis de la educación inclusiva en las escuelas va atada a respuestas concretas y pertinente hacia el estudiantado sobre sus necesidades, que el cuerpo docente proponga didácticas coherentes a esas características disimiles que se muestran en las aulas, sumado a la interrelación comunidad educativa, el nivel de liderazgo y coordinación, la inversión de recursos y las prácticas educativas.

Así, es incuestionable, la importancia que tiene la praxis de índole pedagógicas para la formación de los estudiantes, por tal razón se exige conocerlas, para que, con base a ese reconocimiento, se puedan generar cambios que mejoren la calidad de las mismas, en el caso de situaciones de inclusión de niños con discapacidad los desafíos para los maestros rurales son

mayores dadas las condiciones de su trabajo, los factores geográficos y las dificultades de formación continua.

Partiendo de esta perspectiva, la investigación permitirá involucrar más a los docentes que desconocen sobre este tema y proponer acciones, que delimiten las barreras tanto del contexto como de los actores, conocer los beneficios que pueden aportar estas prácticas pedagógicas de inclusión y cómo sirven de punto de partida en la aplicabilidad del decreto 1421 de 2017, con el fin de evidenciar la equidad y la calidad educativa en la institución.

1.2. Pregunta de investigación

¿Cuáles son las prácticas pedagógicas en el nivel de básica primaria de una Institución Educativa rural de la ciudad de Neiva que atiende estudiantes con discapacidad?

1.3. Justificación

La educación es un derecho primordial de ahí que se le califique de fundamental en el compendio de derechos dada su función en relación con el desarrollo de todos los niños y niñas del país; como se expone en el texto Educación para todos 2000-2015 logros y desafíos de la UNESCO (2000), cuyo texto y su narrativa se orienta hacia asegurar que todos los alumnos tengan acceso a una educación realmente con calidad al tiempo que se reconoce el valor intrínseco de la diversidad, la trascendencia del respeto y la prelación en cuanto a la dignidad humana.

Desde esta perspectiva la educación inclusiva, se ha consolidado notablemente en los últimos años bajo distintas políticas que han propiciado un cambio en la mentalidad de los principales actores como lo es el docente, el estudiante y el padre de familia, al igual que los procesos educativos tanto en las estrategias como en las prácticas pedagógicas, estas soportadas en la visión del desarrollo humano, el reconocimiento a los diferentes sujetos y a las necesidades de cada uno. En donde el maestro propicia estrategias que fortalecen el proceso educativo inclusivo, la construcción de herramientas y el rompimiento de barreras culturales, para una sociedad más equitativa, participativa e inclusiva.

En tanto que para Booth y Ainscow (2002) refieren que las escuelas inclusivas contribuyen a una educación más personalizada, también promueven el que todos los miembros de la comunidad escolar colaboren de forma interactiva, añaden un marco que garantiza la plena participación y la igualdad de oportunidades, constituyendo a través de esto una acción fundamental en el ascenso hacia sociedades que en verdad sean inclusivas y de prácticas democráticas.

No obstante, estas prácticas pedagógicas han estado sujetas a patrones de discriminación, los cuales se encuentran inmersos en las concepciones de los docentes, a la poca disposición del gobierno en la reestructuración de las escuelas, y la mínima participación social en la formación y toma de conciencia de políticas nacionales inclusivas, así como la homogenización de la educación. Como lo expresa Operatti (2008) la “imposición” de praxis pedagógicas que ignoran la diversidad en que los estudiantes aprenden y entienden ha sido el común a través de los años, con estilos homogéneos y frontales de enseñanza.

Sumado a todo esto la educación inclusiva ha abierto una brecha notable al no tener en cuenta una parte importante de nuestra cultura, sociedad, economía, y muchos otros ámbitos como lo es la ruralidad en la que se destaca parte de la educación.

Lo que se pretende con el trabajo de investigación titulado “Prácticas pedagógicas de inclusión en una institución educativa rural de Neiva” es que se puedan conocer las prácticas pedagógicas que se desarrollan en el aula con estudiantes que tienen alguna discapacidad, analizarlas, identificarlas y comprenderlas y a partir de esas experiencias desde su quehacer docente en el contexto rural, sin emitir juicios de valor a los docentes en su práctica, reconocer que la diversidad se tiene en cuenta desde la mirada que se la da al estudiante como ser único, con derechos, capacidades individuales y donde se haga reconocimiento de esas particularidades de cada estudiante, mostrando su pertinencia inclusiva, su rigurosidad teórica con un referente conceptual que la soporta logrando analizar las prácticas pedagógicas desde el proceso de inclusión, su aporte de ser punto de partida como documento referente para docentes, estudiantes y directivos en cuanto a dar a conocer cómo se desarrollan las prácticas pedagógicas en un entorno escolar donde la inclusión es una realidad existente, donde se generan espacios de reconocimiento a la diversidad y en la implementación del decreto 1421 de 2017 en el

reconocimiento de los derechos educativos, culturales y sociales de los estudiantes que presentan alguna discapacidad.

2. Antecedentes

Respecto al tema de investigación se ha perfilado una serie de indagaciones que abordan las distintas temáticas como el desarrollo de las prácticas pedagógicas inclusivas, los procesos de educación en la zona rural y cómo afrontan los docentes la discapacidad en el aula. Para ello se seleccionaron algunos estudios que son relevantes, contribuyeron a los desarrollos de las distintas categorías que se abordan durante el trabajo de investigación, fortalecieron la teorización y permitieron identificar características sociales, culturales, de contexto a nivel internacional, nacional y local como en el desarrollo de los objetivos, lo metodológico y argumentativo.

2.1. Contexto internacional

Al realizar una mirada a nivel internacional sobre las prácticas pedagógicas, se encontró que estas encaminadas a la formación docente y la influencia de ella en la enseñanza y educación inclusiva que permite fortalecer el concepto de práctica pedagógica inclusiva. Universidad Nacional de Educación, Ecuador, una investigación titulada: “La Formación de Docentes para la Educación Inclusiva”, publicada por Herrera, Parrilla, Blanco y Guevara (2018), quienes manifiestan que la formación de docentes con excelentes valores éticos, humanistas, investigativos e innovadores son una demanda para el sistema educativo ecuatoriano; docentes comprometidos con las transformaciones sociales y generadores de ambientes para atender la diversidad. Razón por la que en la presente investigación se propuso reflexionar sobre el proceso en el que se forman los profesionales de la educación para conducir praxis inclusivas desde el modelo de la Universidad Nacional de Educación (UNAE).

Este trabajo se da a partir de estudios elaborados acerca de la formación de profesionales de la educación con énfasis en educadores de la educación especial, y de las demandas que la ciudadanía ecuatoriana plantea para que sus instituciones educativas sean más abiertas a la diversidad e inclusivas. Estas premisas dieron lugar a diseñar e implementar la carrera de Licenciatura en Educación Especial con enfoque inclusivo desde la Universidad Nacional de Educación (UNAE), donde hallan acumuladas interesantes experiencias. En su conclusión señalan que la educación inclusiva es considerada una indispensable condición para conseguir un sistema educativo de calidad. Donde se relaciona a la capacidad de ofrecer a todo el alumnado las mismas las mismas oportunidades de desarrollo y formación, partiendo de los principios de equidad e igualdad y que los referentes teóricos consultados permitieron identificar dos perspectivas en la formación del profesorado para la Educación Especial. Una posición formativa tradicional que forma profesionales que le dan un valor predominante al reconocimiento de dificultades y en la derivación de los alumnos hacia escuelas especiales o programas diferenciados y el enfoque inclusivo que busca la formación de docentes que puedan responder a la diversidad del alumnado en los contextos más habituales posibles. El formar profesionales con enfoque en la educación inclusiva debe ser considerado un espacio de replanteamiento, análisis y transformación. Está conectada a un proceso completo de cambio educativo que se hace desde la educación y da respuesta al enfoque de atención a la diversidad.

También es de citar una investigación de Flores, García y Romero (2017), denominada “Prácticas inclusivas en la formación docente en México”; en la que manifiestan que es inherente a las prácticas inclusivas la diversidad como estrategia que ayuda los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, aunque se centran más en las personas con condición de vulnerabilidad ofreciéndoles una mayor calidad de educación. Esta investigación descriptiva buscó identificar

las prácticas inclusivas llevadas a cabo por parte de docentes que trabajan formando docentes en una Escuela Normal en México. En ella participaron ocho docentes y 247 alumnos; se manejó la Guía de Evaluación de Prácticas Inclusivas en el Aula (formatos de observación y estudiantes), el Cuestionario de Estrategias para Favorecer el Aprendizaje y se realizaron entrevistas semi-estructuradas. Los resultados sugieren que, aunque la percepción general es que el profesorado participante tiene altas prácticas inclusivas, precisa mayores apoyos en las condiciones físicas del aula, metodología y relación maestro-alumno; asimismo, se identificó la necesidad de un plan de actualización docente que enriquezca conceptualmente al profesorado y propicie la implementación de la educación inclusiva dentro de la Normal.

Así mismo, en Chile se hizo una investigación denominada “Creencias docentes de profesores ejemplares y su incidencia en las prácticas pedagógicas” llevada a cabo por Cortez, Fuentes, Villablanca y Guzmán (2013) donde su propósito consistía en analizar las creencias de docentes que fundamentan las prácticas didácticas de 3 ejemplares profesores noveles insertos en el Colegio San Antonio de la comuna de Villa Alemana. Inscrita en aproximaciones cualitativas, la información fue obtenida de 2 entrevistas realizadas a cada uno de los docentes y de 8 observaciones no partícipes dentro del aula. Partiendo de la información recabada, se pudo deducir de manera acabada los procesos que se implementan en el marco de enseñanza-aprendizaje. La información obtenida permitió conocer las creencias más comunes en los docentes, sus diferencias como sus similitudes y también la coherencia de sus discursos con su praxis pedagógica.

Por otra parte, Hinojosa (2013), México, realizó un estudio denominado: “Prácticas educativas inclusivas: el cambio a través de la investigación-acción”, la cual busca la creación de espacios, prácticas, lenguajes, políticas y escuelas que respeten la diversidad del alumnado; para

ello se plantea una metodología que implica la realización de catorce grupos de investigación-acción, a partir de estudiantes de maestría, sembrados en diferentes niveles escolares: tres planteles de preescolar, tres escuelas primarias, siete secundarias y una unidad de apoyo a preescolar a las Necesidades Educativas Especiales (UAPNNE), en ambos subsistemas educativos de la región centro del estado de Chihuahua. Los resultados obtenidos en este trabajo hacen referencia a los pasos que se consideran necesarios para hacer una buena adecuación institucional para llevar a cabo un proceso de inclusión educativa partiendo de una reflexión inicial sobre el problema de investigación, una planificación de las acciones que traten de dar solución a la problemática, una observación sobre la implementación de las estrategias propuestas y una última reflexión para comprender en lo que se acertó y en lo que se debe seguir mejorando en el proceso de inclusión educativa.

Otra investigación desde este ámbito es sobre el tema “Prácticas pedagógicas del profesor de formación general” publicado en Santiago, Chile por Bello (2011), quien aborda la forma en que son percibidas por alumnos científico-humanistas (CH) y técnico-profesionales (TP) las prácticas didácticas de docentes de formación general, esto con el propósito de explicar la baja inserción de los estudiantes TP en estudios terciarios. Para ese objetivo se manejó un enfoque cuantitativo, por medio de la aplicación de un cuestionario Lickert, que fue sometido a procedimientos estadísticos que permitieron identificar los componentes con mayor interés y así, un instrumento debidamente validado. En el ámbito de observación este estudio arrojó significativas diferencias a partir de una comparación de medias de los grupos. Lo anterior, lo complementa la mirada de los docentes, que mediante entrevistas fue abordada de forma cualitativa, donde se recogen las motivaciones, apreciaciones y sesgos que originan el ejercicio de una pedagogía diferenciada que se mostró en la parte primera del estudio. Permitiendo identificar y particularizar las prácticas

pedagógicas que son mejor valoradas por el estudiantado, las cuales puede que expliquen la manera en que los docentes influyen en sus alumnos a la hora de construcción de aprendizajes, más allá de la sola experiencia disciplinar considerada un requisito para ejercer como docente.

También, se hizo una revisión bibliográfica sobre educación rural, procesos de inclusión y prácticas pedagógicas encontrando, como resultados, la tesis de Auces (2009), titulada “Formación docente e inclusión educativa en el medio rural”. Estudio de casos desde la narrativa de los sujetos. Con ella pretende dar cuenta de los procesos de formación docente e inclusión educativa en el medio rural a partir de las narrativas y de la experiencia de los sujetos que participan en estos. Además de considerar la aceptación de alumnos con N.E.E y discapacidad a la escuela de educación básica regular y que esta política estaba determinando cambios decisivos en el campo e indagar como respondían los sujetos al proceso de inclusión educativa.

Esta investigación se llevó a cabo con docentes, directivos docentes, padres de familia y alumnos, de 5 comunidades, 6 escuelas del municipio de Mexquitic México, esta investigación se realizó a través de entrevistas con preguntas abiertas, el método biográfico (historias de vida) y diario de campo.

Es de agregar también la investigación sobre el tema “Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico”, en la Universidad Pedagógica Experimental de Venezuela, por Díaz (2006) la cual manifiesta que los docentes son generadores de conocimientos teóricos de manera consciente o inconsciente, estos pueden favorecer la creación de unos conocimientos que guíen los procesos que buscan explicar la actuación profesional, además, el reconocimiento de aquella realidad daría paso a un nuevo enfoque para el análisis de la formación permanente del docente. Este artículo explora la formación del docente desde solo dos de sus categorías de análisis: (a) la práctica pedagógica y (b) el saber pedagógico, las cuales se hacen evidentes a

medida que se indaga en el proceso formativo y también en sus entidades ontológicas, teóricas, y epistemológicas. La actuación docente no debe estar limitada a sólo consumir los conocimientos que otros han producido (Eliot, 1997, citado por Díaz, 2006), se debe asumir el desarrollo verdadero de un profesor investigador, ya que al ser generadores de teorías y al producir nuevos conocimientos desde un proceso reflexivo, se crea información útil a la sociedad, para ello se debe socializar y sistematizar lo investigado.

2.2. Contexto Nacional

En el ámbito nacional se encuentran varias investigaciones en caminadas a conocer develar y describir las prácticas pedagógicas en inclusión y diversidad, como la investigación realizada en la ciudad de Cúcuta, por Carrillo, Forgiony, Rivera, Bonilla, Montanchez y Alarcón (2018), “Prácticas Pedagógicas frente a la Educación Inclusiva desde la perspectiva del Docente”, este estudio contrastó las experiencias pedagógicas llevadas a cabo por docentes de la ciudad de Cúcuta por medio del Cuestionario de Inclusión Educativa (CIE). Con un muestreo no probabilístico representado por 348 docentes, se usó una metodología cuantitativa no experimental, de alcance descriptivo. Es notorio en los resultados que no hay diferencias relevantes de acuerdo con el género y la práctica pedagógica. Al comparar las instituciones educativas se halló una significativa diferencia que puede ser asociada con el nivel de formación y planes de cualificación de los distintos centros educativos.

Otra importante investigación sobre prácticas pedagógicas y educación rural es el proyecto de investigación titulado “Prácticas Educativas en Escuela Nueva que aportan a la educación

inclusiva”, por Sánchez y Arroyave (2017), que tuvo como propósito analizar lo referente a las prácticas educativas desarrolladas en los grados 2º A 5º enmarcados en escuela nueva en la Sede Doce de Octubre de la Institución Educativa María Inmaculada, ubicada en Ulloa municipio del Valle del Cauca, y auscultar en ella el enfoque inclusivo.

El inicio del proceso investigativo se apoya en las directrices existentes en tal materia para formular en la búsqueda de datos cuestionamientos acerca de las normas, dinámicas de enseñanza y aprendizaje que se articulan durante las prácticas en las salas de clases, pero, sobre todo, el interrogar sobre la atención a las necesidades que expone cada miembro entre los asistentes a las clases, ya que de ello deviene la materialización de una educación inclusiva.

El desarrollo analítico se centró en categorías como: Prácticas educativas, prácticas educativas inclusivas y educación inclusiva; de esta base emergen otras categorías tales para Estrategias Didácticas, así mismo otras dos que se denominaron Interacción Humana y Gestión Escolar.

En cuanto a la metodología se guía por estudio de caso etnográfico, debido a que se centra en técnicas observacionales direccionaladas a un fenómeno en particular para generar un cúmulo informativo detallado que permita una aproximación comprensiva del mismo; por tanto, se usa la observación participante, la entrevista y el análisis documental para recoger información. Al mencionar lo comprensivo se hace relación a los planteamientos hermenéuticos consistentes en un flujo dinámico entre datos y conjunto teórico en conexidad con lo descrito, la fase analítica y los productos categoriales emergentes. En lo referente al procesamiento de la información se ejecuta mediante la codificación que pasa de códigos abiertos a categorías axiales y luego las que les aglutinan como categorías selectivas.

Los resultados arrojaron la existencia de varios elementos de la educación inclusiva en relación con los cuestionamientos preestablecidos, es decir, que se realizan esfuerzos para

acerarse a la educación inclusiva por parte de los educadores, pese a ello persiste el continuismo de la integración que distan de los principios hacia la inclusividad, así mismo se encontraron prácticas aferradas únicamente a la trasmisión de saberes. En suma, un conjunto que convoca hacia la reflexión para desde la conciencia crítica instar a la transformación necesaria.

También está la investigación de Morillo (2016), de la Universidad de Manizales, “Concepciones y prácticas docentes sobre la diversidad como base de la innovación pedagógica, un estudio de caso en el colegio Vasco Núñez de Balboa”. Este trabajo se interesa por examinar las posturas teóricas y las prácticas que desarrollan los educadores en las salas de clase y ver en ello la aprehensión del enfoque inclusivo y desde esa base determinar estrategias, su efectividad, la habilidad innovadora en lo pedagógico, adicional a otras alternativas que surjan según los principios de la educación inclusiva.

El diseño Metodológico tenido en cuenta ha sido cualitativo con la combinación del método casual comparativo al llegar a fase dos en la investigación busca determinar relaciones de causa y efecto a través del análisis de los datos obtenidos y los estudios exploratorios o diagnósticos y su relación con las dinámicas educativas actuales en la institución educativa de origen.

En las conclusiones se hace mención de que los discursos de los que se apropiá el maestro no se evidencian en la observación de sus prácticas, lo que dificulta el diseño de estrategias para mejorar con respecto a la inclusión, pues el nivel de reflexión del maestro está “muy bajo”, la diversidad requiere de personas especialistas en el tema o la capacitación; por lo tanto “se hace necesario planificar la atención a la diversidad desde el mismo Proyecto Educativo Institucional, PEI, donde deben hallarse respuestas concretas para la atención del alumnado en su diversidad y complejidad” (p. 20).

La relación que se establece entre la presente tesis y esta investigación tiene que ver con los objetivos que plantean, así como con la necesidad de que, en los documentos institucionales, primen los lineamientos inclusivos y la respuesta a la diversidad de los estudiantes no solo por NEE sino por las diferencias de cultura, economía, política que se vive en un aula de clase.

Aunado a la lista de investigaciones se encuentra el estudio de Quintanilla (2014) “Un camino hacia la educación inclusiva: análisis de normatividad, definiciones y retos futuros”. En la que se traza por objetivo la identificación de conceptos que yacen en la ley 1618 de 2013, y definir si en ello se incluyen lo que promueve la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad, que en Colombia se materializa a través de la ley 1346 de 2009. La metodología que se esquematiza consta de 4 fases, al inicio se ejecuta un análisis de lo normado y expresado en un normograma, como línea organizada que aborda la ruta de emisiones normativas en Colombia entre 1994 y el 2013.

Subsiguientemente, está la fase donde se efectúa un análisis documental de las leyes vigentes que son parte del recorrido histórico en esta materia en el ámbito de la educación, como lo es la primera de ellas la ley 115 de 1994, hasta llegar a la del momento actual la ley 1618 de 2013. El instrumento base para este estudio es de Turnbull y Stowe (2001, citados por Quintanilla, 2011), en este instrumento se puntualizan 18 conceptos núcleo hacia el examen de normas para la discapacidad y se añaden 2 conceptos planteados por Moreno (2007, citado por Quintanilla, 2011). Continuando, se encuentra la tercera fase, que contrasta lo contenido en la normatividad con el saber de un conjunto de educadores, cuya finalidad es extraer opiniones de la población partícipe quienes experimentan la cotidianidad educativa.

Por último, la fase cuatro expone resultados según la Convención Internacional de los derechos de las personas con discapacidad, que proclama: libertad, igualdad y justicia.

Finalmente, el cierre del estudio aporta discernimientos en procura de nutrir la creación de ajustes o mejoras a la reglamentación de la ley 1618 en aras de dar un ceñido cumplimiento a lo estipulado desde la convención en este tema y ayudando a la implementación de acciones que garanticen la calidad educativa de la población primera infancia con discapacidad.

El artículo de Leal y Urbina (2014), sobre “Las prácticas pedagógicas y la inclusión educativa”. Donde desde un grupo de maestros entrevistados en profundidad se presenta significados acerca de las prácticas pedagógicas, en contribución a lo que debe ser la inclusión educativa primera infancia y juventud en condición de desplazamiento producto del conflicto interno armado enmarcado en Norte de Santander (Colombia). La Institución Educativa El Rodeo de la comuna 8 (Cúcuta) es la protagonista del estudio cualitativo.

Los resultados arrojan en cuanto a la construcción significativa que han elaborado los maestros sobre la educación inclusiva frente al fenómeno de desplazamiento forzado, conjuntamente señalan impactos de esta educación para la población en las prácticas pedagógicas realizadas.

De igual manera la investigación de Padilla (2011), de Usaquén Bogotá, permite develar un poco como se desarrolla la inclusión en el aula de estudiantes con discapacidad. En su escrito “Inclusión educativa de personas con discapacidad”, hace referencia a la aprehensión formativa de los maestros, con el fin de ofrecer una respuesta idónea a los individuos en condición de discapacidad como lo establece la Ley; la investigación se desarrolla en la ciudad de Bogotá, específicamente tres instituciones.

Es un estudio cuantitativo soportado en una encuesta y de corte transversal en docentes de tres instituciones educativas del sector oficial pertenecientes a Usaquén, en Bogotá. Se elabora un instrumento escala Likert para su auto diligenciamiento voluntario, al tiempo, se le garantizó

confidencialidad y anonimato a cada uno de los participantes de los tres colegios en análisis. En cuanto a los instrumentos para su procesamiento se usó una base de datos que permitió análisis de frecuencias simples, porcentajes junto a puntajes obtenidos en la escala.

Con base en el estudio se indica que hay escasos educadores competentes para esta atender este tipo de población, lo cual tiene incidencia en el proceso de inclusión escolar necesario. No obstante, es de reconocer que normativamente hay una evolución en la atribución significativa sobre el término discapacidad, mismas que actúan en apoyo al tema tanto en lo nacional como en lo internacional, aún subsisten vacíos que inhiben una inclusión plena.

El estudio concluye que discapacidad como categoría conceptual es diverso lo que a su vez se pone en evidencia con la valoración diferencial que realizan los maestros sobre sus procesos formativos y así hacer frente a las múltiples problemáticas inherentes a la diversidad humana en condición de discapacidad.

Es de agregar, en la investigación “Actitudes y prácticas pedagógicas inclusivas” realizada por Mora (2009), en la ciudad de Bogotá, con metodología cualitativa y hermenéutica interpretativa, la información tuvo para su recolección encuesta, además de entrevista semiestructurada, un formato de observación y en cuarto lugar grupos focales, en la institución educativa del Colegio Rural Pasquilla, que funciona en la Localidad 19 de Ciudad Bolívar para dar a conocer la forma en las actitudes de los educadores muestran relación con las praxis pedagógicas inclusivas dirigidas a estudiantes diagnosticados con discapacidad intelectual, a fin de identificar la influencia que ello representa en el proceso formativo.

En el estudio se identificaron varias categorías de análisis (4) sobre las actitudes aquí estudiadas, a saber, paternalista, que luego deja ver la de consideración, que pasa hacia la de sobreprotección y de cierre está la de rechazo. Igualmente, es de señalar en los maestros una falta

de formación profesional inclusiva ante el desconocimiento de lo que implica en el aula la acción educativa inclusiva para con esta población, de ahí su solicitud de un profesional diestro en la materia como apoyo para la realización de esta labor.

2.3. Contexto local

En el ámbito local, se ha desarrollado en la Universidad Surcolombiana un proyecto de investigación dentro de la maestría de educación para la inclusión denominada “Conocimientos y prácticas de los agentes educativos sobre el proceso de inclusión de los niños y niñas de primera infancia con discapacidad, en la modalidad institucional hogares infantiles del ICBF, en el municipio de Neiva Huila”, realizada por Ospina y Losada (2018); mediante un estudio cualitativo, utilizando como diseño metodológico la entrevista semiestructurada y observación directa a cinco agentes educativas para obtener los relatos de vida. Las autoras de esta investigación concluyeron que los conocimientos y las prácticas de las agentes educativas evidencian la necesidad de una formación donde permita a las agentes educativas actuar con conocimiento de calidad en los diversos contextos inclusivos en los que se sumergen, debido a que son empíricas, autodidactas en el manejo de las discapacidades y tratan de hacer su mayor esfuerzo con la población en primera infancia con discapacidad determinado por la vocación de servicio.

Por otro lado, en la Universidad Surcolombiana, Prieto y Roja (2018), realizaron una investigación denominada “Estrategias implementadas por los docentes para el fortalecimiento del clima y la gestión de aula en el proceso de inclusión educativa”, con el fin de conocer los

alcances de la educación inclusiva en cuanto a la atención de la diversidad presentes en las aulas y a conocer las estrategias pedagógicas desarrolladas por los educadores en el fortalecimiento del clima escolar y la gestión de aula que también motivan la participación de los estudiantes.

El foco de investigación se centró en las prácticas de aula realizadas por tres maestros de la Institución Educativa San Gerardo, en los grados séptimos de las áreas de ciencias sociales, lengua castellana y matemática, en una población de 73 estudiantes pertenecientes al contexto rural del municipio de Garzón y de los estratos 1 y 2. La recolección de información se realizó mediante las técnicas de investigación cualitativa, como la entrevista semiestructurada, la observación y revisión documental, la cual demostró que los docentes implementan estrategias desde su formación y experiencia en el ámbito educativo, motivan la participación de los estudiantes, para atender la diversidad y las necesidades presentes en el aula, requieren mayor acompañamiento parental y apoyo de las instituciones para una educación de calidad.

Otra investigación relevante es el estudio titulado “Prácticas pedagógicas de inclusión de dos instituciones educativas del departamento del Huila” por Castellano y Vega (2018), esta investigación pretende analizar las prácticas pedagógicas en procesos de inclusión de dos escenarios educativos: uno del sector público y otro de carácter privado del departamento del Huila, desde una línea de investigación de orden cualitativo, con metodología de estudio de caso. Se utilizaron las entrevistas a profundidad, la observación participante y la revisión documental para la recolección de la información. El concepto de prácticas pedagógicas se planteó desde Gimeno Sacristán, que las aborda desde tres componentes: dinámico, cognitivo y práctico; y la inclusión desde la concepción de Belgich. Durante el desarrollo de la investigación se conoció cómo los docentes abordan sus prácticas en el aula de clase, y las estrategias utilizadas para generar procesos de inclusión.

Este análisis, lleva a concluir que, las prácticas pedagógicas varían en algunas circunstancias debido a las diferencias dadas entre el contexto oficial y privado. Además, que para lograr prácticas pedagógicas que promuevan procesos de inclusión, se requiere de docentes flexibles, sensibles y comprometidos con su ser, saber y quehacer docente, que fomenten las potencialidades de los estudiantes y sean capaces de adaptar estrategias, contenidos y espacios al contexto de sus estudiantes, con la finalidad de suscitar condiciones para la inclusión como un espacio para todos, hecho que se muestra en los vínculos creados entre estudiantes, educadores y padres de familia de las dos instituciones investigadas.

Otra importante investigación fue el “Perfil profesional de los docentes que han desarrollado prácticas pedagógicas en educación inclusiva en el Huila” de Yustes, Campo y Beltrán (2017), este estudio cualitativo investigó el perfil profesional del docente que desarrolla prácticas pedagógicas inclusivas en el departamento del Huila. El diseño metodológico narrativo se desarrolló mediante la entrevista a profundidad establecida para cinco maestros quienes lideran prácticas pedagógicas inclusivas en la búsqueda de sus propios relatos de vida en dicho proceso. El resultado del estudio detalló que las competencias del perfil profesional de los docentes que lideran prácticas inclusivas se destacan porque reconocen, valoran y aprecian la diferencia, son creativos e innovadores, colaboran y se comprometen en colectivo y son autodidactas. Se concluyó que el perfil profesional del docente que lidera prácticas inclusivas está determinado por la vocación de servicio y el cuidado al otro, ello presupone valores, actitudes y prácticas regidas por el respeto y reconocimiento de la diferencia como baluarte social, cultural, y especialmente educativo.

Otra investigación fue hecha por Méndez, Rojas y Castro (2016) “Prácticas pedagógicas para la atención a la diversidad”, se desarrolló en una Institución Educativa de Neiva, en los grados de

la básica primaria. Cuyo objetivo fue describir las prácticas pedagógicas de maestros y analizarlas a la luz de las políticas de inclusión educativa. Para tal fin, desde el enfoque cualitativo de investigación, y a través del diseño etnográfico, con la entrevista, así como la observación no participante por técnica de recolección, se logró recoger la información desde los sujetos participantes, es decir, desde los docentes y estudiantes, que permitieron vislumbrar las prácticas pedagógicas relacionadas con la atención a la diversidad.

Este estudio develó que, aunque la Institución Educativa basa su quehacer pedagógico en el método de proyectos pedagógicos de aula, lo cual motiva a los estudiantes a ser partícipes en la construcción del conocimiento, aún están presentes algunas prácticas pedagógicas homogeneizantes que entorpecen esas experiencias significativas, como son la evaluación tradicionalista, la disciplina como control, entre otras, las cuales son analizadas como categorías emergentes en esta investigación. De esta manera, este estudio pretende aportar al reconocimiento de las prácticas pedagógicas incluyentes y excluyentes, que están presentes en las aulas de clase, y que posibilitan o impiden, respectivamente, que se dé una educación de calidad de cobertura total, como requisito indispensable para el desarrollo humano.

Es de agregar un estudio etnográfico por Perdomo, Herrera, Viguez y Garzón (2016), para analizar las “Prácticas pedagógicas a la luz de las políticas de inclusión educativa desarrolladas en la IE Ángel María Paredes de la ciudad de Neiva (Colombia)”, El objetivo principal tuvo como fin movilizar acciones que propiciaran la inclusión escolar. Este estudio se enmarca en la línea de Investigación: Gestión Educativa, de la Universidad de Manizales.

Este trabajo para su desarrollo analizó categorías relacionadas con la inclusión, las prácticas pedagógicas, la diversidad y la forma en la cual los docentes han asumido las políticas de inclusión en los escenarios escolares. Dicho análisis llevó a concluir que en algunas ocasiones las

praxis educativas continúan siendo verticales, puesto que es el docente dueño del conocimiento y los educandos receptores pasivos; por lo cual se identificó que las políticas de inclusión educativa muchas veces no se ejecutan en las prácticas pedagógicas observadas, pues continúan imperando las actividades tradicionales que homogenizan a los y las estudiantes.

Finalizando en el sector rural, en el año 2012, en la universidad de Manizales, la investigación titulada “Concepciones y Prácticas Pedagógicas de los Maestros de niños, niñas y jóvenes en situación de Vulnerabilidad Institucional, Cultural, Ambiental y/o de Entorno de las Instituciones Educativas de algunos Municipios de los Departamentos de Huila, Valle Del Cauca y Risaralda”, por Cuevas, Gómez, Cabrazo, Medina, López, Carrera, González, Antura, et. Al. (2012), desarrollaron el presente macroproyecto de investigación para municipios huilenses (7) –Paicol, Neiva, Altamira, Santa María, Algeciras, Yaguará y Garzón-, sumado a Jamundí en el Valle y Marsella en Risaralda, con base en estos contextos y sus experiencias educativas desde maestros, primera infancia y jóvenes estudiantes vulnerables adentrarse en los significados, procesos y estrategias, así como conceptos derivados de las prácticas educativas y pedagógicas según los lineamientos de política de 2005.

El estudio establece a modo de categorías analíticas: práctica pedagógica como portadora de los discursos que tienen los maestros sobre la pedagogía, las didácticas, el sujeto y en segundo la vulnerabilidad como situación de niños y jóvenes del país; de allí emergen en el procesamiento de contenido: el pensamiento crítico, calidad educativa y la inclusión. Además, se buscaron puntos en común, encuentros y desencuentros junto a las tendencias.

La metodología investigativa fue cualitativa, específicamente Teoría fundamentada para el análisis, lo que implica un punto de partida de codificación abierta, que luego deja aparecer las categorías axiales y por último las selectivas que las engloban.

Todas estas investigaciones facilitaron la construcción teórica de la investigación a desarrollar, fortalecieron los procesos y permitieron conocer metodologías para la obtención de datos y la comparación de los resultados que se obtuvieron.

3. Objetivos

3.1. Objetivo general:

Analizar las prácticas pedagógicas en el nivel de básica primaria de una Institución Educativa rural de la ciudad de Neiva que atiende estudiantes con discapacidad.

3.2. Objetivos específicos

Identificar las prácticas pedagógicas en el nivel de básica primaria de una Institución Educativa rural de la ciudad de Neiva que atiende estudiantes con discapacidad.

Describir las prácticas pedagógicas en el nivel de básica primaria de una Institución Educativa rural de la ciudad de Neiva que atiende estudiantes con discapacidad.

Comprender de qué manera las prácticas pedagógicas en niños y niñas con discapacidad en el nivel de básica primaria, contribuyen al proceso de aprendizaje.

4. Marco referencial

4.1. Marco contextual

El trabajo de investigación se desarrolló en un corregimiento de la ciudad de Neiva, según Alcaldía de Neiva (2019), el municipio de Neiva está ubicado entre las cordilleras (Oriental y Central), su superficie llana bordea con el Río Magdalena, además se encuentra irrigado por el río Ceibas y el río del Oro. Posee tanto zona urbana como zona rural, y muy cerca se encuentran otros centros poblados calificados de primer nivel que son: Fortalecillas, Caguan, San Luís, Guacirco, Vegalarga y San Antonio de Anaconia. De segundo nivel, entre las áreas rurales están: Piedra Marcada, El Cedral, El Colegio, San Francisco, El Triunfo, Peñas Blancas, La Mata, El Venado, Cedralito, Palacios, Pradera, Aipecito, Chapinero y Órganos.

El municipio de Neiva política y administrativamente posee 10 comunas, en ellas distribuidos 117 barrios y 377 sectores condensados en 150 hectáreas de la zona urbana, además tiene 8 corregimientos en donde se ubican 61 sitios veredales y 21 sectores, todos estos aglutinados en 4,594 hectáreas de zonas rurales.

La investigación se desarrolló en un corregimiento del sur del municipio de Neiva exactamente a 11 km., el cual limita al norte y al oriente con el corregimiento de Río de las Ceibas, al noroccidente con la Comuna 6 del área urbana, al occidente con el municipio de Palermo y al suroccidente y sur con el municipio de Rivera.

La Institución Educativa el Caguán es de carácter oficial, ofrece los niveles de preescolar, básica primaria, secundaria y educación para adultos (sabatinos), está compuesta por dos sedes

principales de primaria y secundaria y 6 sedes (rurales). En esta organización educativa se fortalece la singularidad, autonomía, así como la convivencia sin dejar de lado la creatividad, que en conjunto son pilares sobre los cuales se erige el desarrollo biopsicosocial y moral de los estudiantes de tal forma que su adaptación e integración a la sociedad sea ejemplo de proactividad.

Así mismo, vela porque el educando se ubique como protagonista de los procesos de enseñanza aprendizaje, con un crecimiento natural acompañado de valores (justicia, equidad, tolerancia y democracia) en todas las dimensiones humanas y sociales.

Igualmente, como escenario educativo se preocupa por instar al estudiante a comprender e interpretar su contexto, reconocer sus capacidades, contribuir reflexiva y críticamente con su entorno de manera ya sea experiencial o investigativa, con mente abierta para repensar su cúmulo de saberes y hacerle gradualmente más acertados y eficaces ante los problemas de la vida y la sociedad.

4.2. Marco conceptual

Este segmento aborda las categorías conceptuales vinculadas directamente con los planteamientos de estudio aquí proyectados, que se explicitan así:

4.2.1. Practicas pedagógicas.

Para que el docente pueda desarrollar su práctica pedagógica es necesario que conozca todo el ambiente escolar que hace parte las vivencias de sus estudiantes, su cultura, su contexto y no limitarse únicamente al espacio dentro del aula y escuela, de acuerdo con Freire (1979), en razón a que las personas son integrantes del mundo y sus problemáticas, mismas que exigen día a día mayores posturas críticas como reflexivas para dinamizar cambios y ser parte de ellos con libertad y responsabilidad.

Otro aporte encaminado hacia la misma dirección fue dado por Zaccagnini (2008) donde manifiesta que las prácticas pedagógicas pueden ser variadas y son aplicadas según concepciones, creencias, además de saberes que tiene el docente en el campo de la pedagogía. Cuando el docente toma la función de sujeto mediador (sujeto pedagógico) y se relaciona con sus estudiantes (formación de sujetos).

Dentro de la formación pedagógica, el docente debe ser capaz de abordar todo lo que implica el mundo sociocultural donde se desenvuelve profesionalmente, tener una coyuntura desde él, el educando, la comunidad en general, los saberes y la disposición de todos los espacios educativos que se puedan generar.

Así mismo, Cobos (2000) considera que las prácticas pedagógicas constituyen la labor fundamental del educador en su interacción con los estudiantes y sus contextos locales de identidad socio cultural específico, espacios donde se suscitan interrelaciones reflexivas para abordar problemas, exponer saber e inquietudes, elementos que aunados dan vida y generan cambio al acontecer educativo diario en el quehacer del maestro.

Es de anotar que la práctica implica una serie de acciones y decisiones y esta presenta un encadenamiento de situaciones culturales, sociales, políticas, hasta del modo de en qué se han estructurado los currículos educativos, determinan cómo el docente reflexiona, evalúa y replantea sus prácticas pedagógicas, pues en la praxis pedagógica se involucran métodos que generan espacios de reflexión en las relaciones maestro -alumno, maestro - entorno, alumno - entorno.

En cuanto a la reflexión para Vasco (1990, citado en Chamorro, González y Gómez, 2008) despunta de la habilidad oratoria e interpretativa que tenga un educador que le permiten dar razones a sus acciones pedagógicas, además, la práctica pedagógica se fundamenta en el significado de la disertación teórica articulada a una ejecución hábil ya en lo práctico; ahora que, en ese quehacer articulado es de señalar tres perspectivas las cuales son por un lado la tradicional, seguida de la técnica y en tercera instancia la radical, un conjunto conducente a la constitución de dos elementos claves el accionar y el saber pedagógicos.

De esta manera exponen Chamorro, González y Gómez (2008), la “práctica pedagógica es saber pedagógico proyectado, que implica una necesaria capacidad discursiva sobre los procesos formativos de las personas y un conocimiento profundo de la disciplina desde el cual se asumen posturas epistemológicas” (p.29).

Ahora que, al identificar los diferentes casos que median en el proceso de enseñanza, para Sacristán (2007), ello implica asumir en relación con el currículo que es poseedor de múltiples prácticas irreductibles a la pedagogía y la enseñanza, allí se encuentran actos variados como:

(...) de orden político, administrativo, de supervisión, de producción de medios, de creación intelectual, de evaluación, etc., y que, en tanto son subsistemas en parte autónomos y en parte interdependientes, generan fuerzas diversas que inciden en la acción pedagógica. Ámbitos que evolucionan históricamente, de un sistema político y

social a otro, de un sistema educativo a otro distinto. Si no que el currículum que se lleva a cabo a través de la práctica pedagógica es el resultado de una serie de influencias convergentes, sucesivas, coherentes o contradictorias, adquiriendo de este modo las características de ser un objeto amasado en un proceso complejo que se transforma y construye el mismo (p. 15).

Desde otra perspectiva (Sacristán, 1990) toma el currículo como parte fundamental para el avance de la práctica pedagógica, siendo flexible y teniendo en cuenta las tareas o actividades escolares que se desarrollan como eje de la práctica, que puedan determinar el progreso de la clase y generar procesos de enseñanza – aprendizaje. En ese orden de ideas, las prácticas, “son una secuencia ordenada de actividades con cierto sentido, incluidas unas en otras” (p. 248) siempre teniendo un propósito específico que favorezca a dar acciones que generen conocimiento, por esto el mismo autor afirma que, la clase se compone “de esfuerzos por mantener cierto orden social dentro del horario escolar bajo una forma de interacción entre profesores y alumnos” (p. 241).

Concepto que complementa Sacristán (1998), y que se indican a través de los planteamientos donde la praxis se asume a modo de acto direccionado a propósitos conscientes, que se listan entre:

la acción transformadora de una realidad; como actividad social, históricamente condicionada, dirigida a la transformación del mundo; como la razón que funda nuestros saberes, el criterio para establecer su verdad; como la fuente de conocimientos verdaderos; el motivo de los procesos de justificación del conocimiento (pág. 33).

En esta misma línea referente a las prácticas pedagógicas, aunque ya más situado en el escenario de las aulas se anexa a Zabala (1994), en cuanto a que es allí donde se constituye un microsistema constituido por:

Unos espacios, una organización social, unas relaciones interactivas, una forma de distribuir el tiempo, un determinado uso de los recursos didácticos, etc. y donde los procesos educativos se explican como elementos estrechamente integrados en dicho sistema (p. 3).

Otro importante hecho referente a la práctica pedagógica es el quehacer docente el cual se revela en el objetivo de formar estudiantes mediante las interacciones que se generan en la clase como elemento del proceso enseñanza- aprendizaje. Sin embargo, estas interacciones presentan intenciones que pueden ser contradictorias respecto a los supuestos fines del proceso. De hecho, el interactuar conlleva una aproximación comprensiva de significados e interpretar bilateralmente actos de cada uno, lo que promueve una cotidianidad en incessantes acepciones dentro de un contexto de características geofísicas, institucionales, más lo histórico cultural.

Pero, lo de destacar es que son precisamente los contextos los que:

“Afectan de manera indiscutible los logros del aprendizaje, por lo que resulta casi ingenuo atribuir relaciones de causalidad entre medios o métodos del profesor y rendimiento, pues son muchos otros los elementos y aspectos que están interactuando e incidiendo en los efectos o resultados del proceso”. (Monterroza, 2014, p.2).

Entonces, la práctica pedagógica para su ejecución de manera exitosa, no desde la perspectiva del educador, sino en el impacto que tenga en el desarrollo del aprendizaje del educando, implica la incorporación de varios elementos que sobrepasan el fijarse únicamente en la diáada profesor-estudiante.

En este mismo sentido, resulta preponderante anexar que permear todos los ámbitos del educando requiere concientizar que el educador no se circumscribe solo a una ejecución del currículo, ya que como persona también decide, analiza y se sensibiliza ante lo que acontece en la enseñanza, es por lo que Ochoa y Pieró (2012) indican que se debe tomar en consideración la formación hacia la realización en terreno de lo que ofrece el currículo.

Otro de los elementos significativos de las prácticas pedagógicas son las estrategias que se usan para el proceso de enseñanza, las cuales, según Díaz y Hernández (2002) son mecanismos o modos para lograr los aprendizajes en los alumnos, y nombran un número de estrategias para usar en el salón de clases y son clasificadas según el momento de aplicación, de ahí que se hallen pre instruccionales, otras denominadas construccionales y por último las post instruccionales.

El desglose de esta tipología de estrategias inicia con las pre instruccionales, sobre las cuales se caracterizan por ser un aprestamiento que coloca a los estudiantes en función de objetivos y los organizadores con anticipación; por su parte las construccionales, contribuyen a focalizar la atención, a elegir datos, a codificar y generar interrelaciones de ideas, así como las ilustraciones, más organizadores gráficos, lo referente a las analogías, cuestionamientos intercalados, señalizaciones, mapeos y redes conceptuales, e incluye organizadores textuales, resúmenes, por citar los más notorios; las estrategias post instruccionales, se asocian con la elaboración de síntesis y la extracción crítica de los temas en análisis junto a los materiales manejados como mapas y redes conceptuales, resúmenes finales, entre otros.

Ante esto, conocer las prácticas pedagógicas es una tarea compleja pero enriquecedora, ya que da un gran indicio de cuál es la calidad de educación que se está impartiendo en la Institución Educativa, pues a través de ese ejercicio docente se están desarrollando los procesos de enseñanza-aprendizaje, los cuales deben ser adecuados a la diversidad de los estudiantes.

4.2.1.1. Dimensiones de la práctica pedagógica.

Este tema tiene como punto inicial los aportes extraídos de Sacristán (2007), ya que plantea al respecto que una consideración a modo de “una práctica intelectual y autónoma, no meramente

técnica; es un proceso de acción y de reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesor/a aprende al enseñar y enseña porque aprende” (p.40).

Para especificar mejor el trabajo del docente dentro de las prácticas pedagógicas, se toma como referencia el concepto de Sacristán (2007), el cual puntuiza que dentro de la práctica pedagógica se desarrollan tres componentes que el docente ejecuta con relación a las acciones que se dan dentro del aula de clase, que enmarcados dentro del currículo, son los que guían el proceso de enseñanza - aprendizaje. Ellos son:

- a) Un dispositivo dinámico constituido por los motivos más los propósitos subjetivos y sociales que dotan de sentido al quehacer educativo.
- b) Un componente cognoscitivo integrado por la conciencia sobre los actos ejecutados, las creencias individuales, además de los conocimientos; la praxis pedagógica adquiere sentido al poseer significados y porque es viable comprenderla y
- c) Un componente práctico que sobreviene de aunar la experiencia reflexionada del saber hacer.



Figura 1. Las dimensiones de las acciones.

Fuente: Sacristán (1998)

4.2.2. Educación Inclusiva.

Empezando por el término de integración, la acepción inicial es que supera al concepto de integración, ya que este último ofrece una visión de la diversidad como problema, un reduccionismo perceptivo y de interpretaciones sobre lo heterogéneo que minimiza la respuesta de atención solo a proveer ayudas y contribuciones especiales para alumnos en específico, consideración que con base en Moliner y Moliner (s.f.) bloquea el avance real hacia una labor educativa capaz de respetar lo plural y funcionar inclusivamente.

Por otro lado, Arnaiz, (2002) define el término integración como “la meta de integrar en la vida escolar y comunitaria a alguien que está siendo excluido” (p,5), siempre visibilizando al estudiante que presenta algún tipo de discapacidad y en el término inclusión la autora hace referencia a que “todos los niños y niñas necesitan estar incluidos, participando en la vida educativa y social de las escuelas y en la sociedad en general” (p,8). Por esta razón, la educación inclusiva debe edificar un sistema que ayude a incluir a todos los niños y jóvenes sin excepción alguna y esté constituido para satisfacer las necesidades de todos estudiantes.

La UNESCO es el adalid sobre la educación, su importancia y la necesidad de materializarla como un derecho para todos con respeto a la diferencia que yace en las individualidades, es decir, sin distinción de ninguna índole en especial porque las diferencias son ineludible e inherentes a la naturaleza humana, mismas que enriquecen las sociedades. De ahí que esa realidad deba estar reflejada en la escuela donde se debe asegurar para el estudiante la inclusión y participación.

Lógicamente, todos y cada uno de los asistentes a la escuela son merecedores de respeto y receptores de igualdad en las oportunidades y así tener un aprendizaje mancomunado. Es

precisamente, esta la razón por la cual la educación inclusiva según Arnaíz (2002) se centra en derechos humanos sin posibilidades de segregación, menos si se trata de una discapacidad o dificultades para con el aprendizaje, ni ninguna otra consideración donde se tipifica la heterogeneidad.

En este mismo sentido, se ocupa el Decreto 1421 de 2017, en el cual también se define la inclusión como:

un proceso permanente 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 común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo (p. 5).

Como se aborda en la UNESCO (2005) la educación inclusiva es un derecho que se debe entregar a todos; al respecto Moliner (2013) ratifica la imperiosa acción de extender un tratamiento de respeto e igualdad de oportunidades hacia todos los niños y niñas como algo inmanente a la inclusión; en tanto que para Booth y Ainscow, (2002), en cuanto a la inclusión el punto clave yace en el currículum, donde debe haber cabida para todas las subjetividades, del mismo modo que en las comunidades escolares y en la cultura, ya que en esa misma línea es que se detiene la segregación. En este mismo conjunto de ideas, se adelanta para esta fuente la identificación de los rasgos más significativos sobre la inclusión y visibilizan aspectos como:

- Apreciar idénticamente a todo el estudiantado como al cuerpo de profesores.
- Acrecentar la intervención del alumnado en aspectos culturales, el currículum aunado a las instituciones de la localidad enclave del centro y, en consecuencia, disminuir la segregación.

- Reformar las culturas, los lineamientos políticos y las prácticas de los espacios escolares para asegurar una respuesta idónea a la diversidad de sus ciudadanos en etapa estudiantil.
- Reducir barreras al aprendizaje y hacer partícipes a todos los estudiantes, ya sea a quienes poseen algún tipo de discapacidad o que en ellos se encuentren “necesidades educativas especiales”.
- Educarse de las gestiones que adelantan las organizaciones educativas para quebrar barreras de aprendizaje y de participación en los estudiantes a través de cambios claves y de beneficios colectivos.
- Ver lo heterogéneo entre los estudiantes a título de recurso del cual se surte el aprendizaje, y no a modo de dificultad por sortear.
- Brindar a los educandos el ser educado en sus lugares de origen y residencia.
- Optimizar las organizaciones educativas, por igual en cuanto a profesorado como estudiantado.
- Destacar el rol de los centros en cuanto a aportar a las comunidades, forjar valores, así como elevar sus resultados.
- Propiciar interrelaciones de mutua ayuda entre los diferentes centros existentes en una comunidad.
- Reconocer que la educación inclusiva es una extensión de la inclusión social de la ciudadanía.

De esta forma se debe tener en cuenta que el término inclusión implica que dentro una comunidad todos los niños compartan, socialicen y aprendan, sin tener en cuenta las situaciones personales, sociales o culturales, incluidos los que tienen alguna una discapacidad. Debe entenderse que la escuela hoy no debe tener requerimientos de selección de sus estudiantes, esto

para considerar que todos tienen derechos a que la educación sea equitativa, a que haya una igualdad en las oportunidades y que se permita tener una participación dentro de la escuela. De ahí que afirma Bisquerra y Pérez (2007) cuando en verdad se educa en los principios de la escuela inclusiva los beneficios se irradia a todos los alumnos, que son atendidos con estrategias que se adaptan a las necesidades de cada uno sin limitarse solo a quienes presentan alguna discapacidad.

En ocasiones, se llega a confundir los términos de inclusión e integración dentro de los procesos que se generan en los espacios educativos con diferentes poblaciones vulnerables e incluso con las personas que presentan alguna discapacidad dentro del aula. Esta confusión tiene como consecuencia el concepto de Blanco (2011) quien manifiesta que se debe analizar los casos de exclusión y segregación que se presentan en las instituciones educativas y generar políticas de inclusión como responsabilidad social, que garantice el cumplimiento de los derechos fundamentales de todos los niños y niñas como lo es la educación.

La educación que se presta con inclusión parte de que:

lo verdaderamente importante es que impregnen y cambien los pensamientos y actitudes y se traduzcan en nuevos planteamientos de solidaridad, de tolerancia y en nuevas prácticas educativas que traigan consigo una nueva forma de enfrentarse a la pluralidad y a la multiculturalidad del alumnado (Arnáiz, 2005, p. 43).

De este modo, la escuela inclusiva debe generar la participación de todos los estudiantes que anhelen estar en ella y así como lo afirman Sarto y Venegas (2009) reducirse la exclusión de quienes acuden a los escenarios educativos para su formación.

Además, según Sarto y Venegas (2009) dentro de las instituciones educativas debe valorarse la diversidad que se presenta en el aula de clase y evitar que se den procesos de exclusión con los estudiantes y sí, generar un ambiente escolar donde se sientan apoyados, pero sobre todo

aceptados sin tener en cuenta sus condiciones. Para Arnáiz (2005) “se respetan las capacidades de cada alumno y se considera que cada persona es un miembro valioso que puede desarrollar distintas habilidades y desempeñar diferentes funciones para apoyar a los otros” (p.13).

Por otro lado, Solla (2013) hace hincapié en como la educación inclusiva acoge a todos los niños y niñas inmersos en un contexto particular para adelantar aprendizajes mancomunados, indistintamente de sus características personales, o bien sean de índole social o cultural, lo cual incorpora también a quienes presentan discapacidad. No obstante, se aclara que el término de inclusión no es claro para todos dentro de los establecimientos educativos.

La educación inclusiva a partir de lo anterior se puede describir como los procesos de aprendizaje y enseñanza que se da al interior de los espacios educativos, con estrategias personalizadas, teniendo en cuenta la diversidad no solo de las necesidades sino también de las capacidades que se presenten con los estudiantes y en el ambiente escolar. Garantizando dentro de estos procesos el apoyo necesario que se pueda brindar desde los recursos como materiales, infraestructura hasta la formación de docentes, entendiendo que cada ser humano es diferente y único.

El ideal de la educación inclusiva desde esta perspectiva agrega Echeita (2007) sería el de un sistema en el que todos los que participan en los procesos educativos, docentes, estudiantes y padres de familia, se sientan atendidos, valorados e importantes para su comunidad, donde haya equidad para todos y no importe si uno aprende más rápido que otro, si uno tiene diferentes características físicas o de otro tipo distintas a los demás, donde nadie valga más que nadie y donde todos tuvieran la misma oportunidad para aprender en relación con sus intereses y capacidades. El derecho a la educación es fundamental y es para todos los niños, niñas, jóvenes y adolescentes, por esto la escuela debe permitir el acceso a ella y brindar una formación de

calidad, teniendo en cuenta las necesidades particulares de sus estudiantes siendo éste el reto al que se enfrenta hoy por hoy el sistema educativo.

En la escuela inclusiva es esencial conocer y atender al estudiante, así como lo establece la UNESCO (2008), resalta la cohesión social de las comunidades, el acoger las diferencias y la atención a las necesidades subjetivas, conjunto que convoca a dar cabida a todo tipo de singularidades sin dejar de lado o desvirtuar a nadie.

Características de la escuela inclusiva según Blog Doble Equipo Valencia (s.f.):

1. La escuela inclusiva se basa en la visión del niño/a capaz.
2. En la escuela inclusiva no existen requisitos de acceso ni mecanismos de selección para la entrada de sus alumnos/as.
3. La escuela inclusiva persigue la mejora de la calidad de vida de los niños/as y sus familias.
4. En la escuela inclusiva establece una relación positiva de colaboración con las familias; regida por el respeto, actitudes reflexivas, empáticas, de escucha activa y proactivas.
5. En la escuela inclusiva, los maestros/as se convierten en un recurso y apoyo que guía a los alumnos/as en su proceso de aprendizaje.
6. La escuela inclusiva tiene como objetivo formar a personas con sentido democrático, desarrollar un espíritu crítico y de cooperación.
7. En la escuela inclusiva se parte del respeto al alumno/a, planteando el proceso de enseñanza-aprendizaje desde sus motivaciones.
8. En la escuela inclusiva los aprendizajes tienen un carácter comprensivo, crítico y multidisciplinar.
9. La escuela inclusiva evalúa el progreso de los alumnos/as de forma global, teniendo en cuenta sus capacidades de forma individualizada.
10. La escuela inclusiva tiene sitio para TODOS los alumnos/as. (p. 2)

En complemento, se añade que quienes participan en el ambiente escolar donde existe diversidad se aprecia positivamente y ayuda a fortalecer los procesos, como lo deja ver en que:

... las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados, niños superdotados, niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados (UNESCO, 1994, p. 6).

Según las definiciones, La educación inclusiva busca eliminar las barreras y permitir una mayor participación de los alumnos y alumnas en su proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta las particularidades de cada uno. En la Institución Educativa en general y dentro de su Proyecto Educativo Institucional, se deben flexibilizar y transformar las prácticas pedagógicas, para así poder atender las necesidades de todos los estudiantes, teniendo en cuenta el desarrollo de sus capacidades, habilidades y para que en la medida de sus posibilidades, alcancen los aprendizajes necesarios.

4.2.3. Discapacidad

Esta es definida según López (2011) a lo largo de las variadas etapas de la historia de la sociedad en formas distintas, no obstante, para la presente construcción de acepción se considera pertinente tomar como base tres paradigmas principalmente (tradicional, biológico o rehabilitación y derechos humanos), es de agregar que el paradigma de derechos humano representa un énfasis en el enfoque social, los tres muestran una presencia de coexistencia en medio de la conceptualización que bien puede tender mayoritariamente hacia a cualquiera de ellos, la cuestión de la tendencia aparece en relación con aspectos sociopolíticos que identifican a los diferentes países. La descripción de los mencionados modelos es:

Modelo tradicional. En esta conceptualización se destacan abordajes de marginación y aislamiento, los cuales se dan en medio del sometimiento y las acciones de dependencia; este horizonte da a conocer la discapacidad en las personas como motivo de asistencia y protección al atribuirles la calidad de sujeto problema que son de manejo para el sector salud y la religión.

Modelo de rehabilitación. Tiene su génesis en medio de las dos guerras mundiales y se fortaleza post segundaria guerra mundial, persiste la idea del ser con discapacidad como sujeto pasivo, consecuentemente, receptor de servicios establecidos desde la institucionalidad en procura de rehabilitar gracias a la intervención de los profesionales con el fin que el individuo se aproxime más a un estado de ‘normalidad’ y así estar en condiciones de insertarse en la sociedad.

López (2011) prosigue su aporte conceptual con el tercer modelo, al cual lo define así:

Modelo de derechos humanos. A finales del siglo XX e inicios del XXI se rompe con el modelo de dependencia y se promueve que las personas con discapacidad asuman la dirección de su propia vida en una sociedad accesible. Este modelo pretende la eliminación de las barreras arquitectónicas, actitudinales y de comunicación. Las mismas personas plantean su derecho a la toma de decisiones respecto a su vida, su autonomía y la elección de los apoyos que requieren (p. 3).

Es de agregar que un proceso evolutivo como el que se ha dejado en evidencia sobre los modelos de atención previamente abordados viene acompañado de la promulgación de leyes y acuerdos entre países y en lo cual también se involucran un grupo de organizaciones, un fenómeno que también ha estado presente en la región latinoamericana y en este caso, lideradas por la ONU y otras organizaciones de talla mundial.

De ahí que, sobre la parte normativa que escribe Masís (2011):

El principal reto que tenemos por delante es conseguir que la legislación de nuestras naciones no solo reflejan las declaraciones y principios planteados en estas normativas internacionales, sino que sus postulados se inserten en la vida cotidiana de las personas, las comunidades y la sociedad en general, por medio de acciones

concretas que promuevan el pleno goce de los derechos humanos y las libertades fundamentales que, como ciudadanos, les corresponde a las personas con discapacidad (p.7).

De esta manera, las prácticas pedagógicas intervienen en la permanencia educativa ante las personas con discapacidad, así como lo define el (Decreto 1421, 2017): Alcanza las disímiles estrategias y actuaciones que la educación como servicio tiene por deber realizar para el fortalecimiento de los factores identificados en pro de la permanencia y la culminación de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos en condición de discapacidad en el sistema educativo, asociadas con actos positivos, ajustes razonables que avalen la inclusión educativa en términos de pertinencia, calidad, eficacia y eficiencia y la supresión de obstáculos que frenan el que sean partícipes en el ámbito educativo.

En este mismo sentido, se debe no solo identificar sino responder a las necesidades de todos aquellos estudiantes que muestran discapacidad indistintamente de cuál sea, brindando mayor intervención en el proceso de aprendizaje, reduciendo la exclusión que se presenta aún en la educación y generando así cambios en contenidos y estrategias por parte de las instituciones.

Según Palacios (2015), es preciso mencionar otro modelo de atención en la línea que se viene abordando, este se conoce como social, y se caracteriza por descartar como causales de la discapacidad lo religioso o lo científico y se centra en lo social, ya que estas personas deben insertarse en el mundo social desde sus capacidades para contribuir a partir de su diferencia en un marco de respeto y reconocimiento.

En esto se encuentra como sustrato los valores, así como los derechos humanos, que sirve de impulso para fortalecer el respeto y a la dignidad humana, la igualdad y la libertad individual, en favor de una sociedad pluralista y poseedora de principios como vida autónoma, sin

discriminación, con accesibilidad universal y la naturalización del medio, diálogo civil, entre otros.

Esencialmente, la discapacidad es una realidad social, que no considera y muchas veces no visibiliza a las personas que presentan alguna discapacidad, la cual debe centrarse en la eliminación de las barreras que impidan el buen desarrollo de los procesos de inclusión para ofrecer oportunidades a esta población que tiene los mismos derechos.

Según el MEN (2007), las discapacidades que reconoce la Organización Mundial de la Salud (OMS) en 2001 y 2011, se segmentan en los siguientes tipos:

1-Trastornos del espectro autista (TEA): Hace parte de los trastornos del neurodesarrollo con inicio temprano (desde recién nacido), se presenta con déficit interrelacionar en la vida social, problemas de comunicación y en las habilidades prácticas del lenguaje, a lo cual se anexa un trastorno comportamental y mental en relación con la flexibilidad (Murillo, 2012).

2- Discapacidad intelectual: El punto es el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa con limitaciones para su desarrollo total, que se traduce en poca comprensión en lo académico y en el campo social, así mismo para con hábitos de higiene personal, interacciones comunitarias, deberes del hogar, entre otras, y ante la situación se requiere de formación, orientación y cuidados.

3- Discapacidad auditiva: alteración que mengua y daña la percepción de los sonidos y en la interacción comunicativa. Hay en su conceptualización una perspectiva audiológica y ahora una de índole sociocultural, esta última que traslada las connotaciones al campo social y cultural ante la falta para dominar una lengua de clase visual y gestual, con uso del espacio para su ordenamiento (la lengua de señas), que se puede adquirir bajo un buen ambiente en los primeros años de vida (Domínguez y Velasco, 2013)

4- Discapacidad visual: Las disímiles situaciones de tipo ocular y de capacidades de la visión, que forman desde completa pérdida de la vista hasta diferentes grados de pérdida, o baja visión (MEN, 2017) Esta condición posee varias líneas etiológicas que bien puede ser por adquisición ante un evento o producto del desarrollo.

5- Sordoceguera: Alteración tanto auditiva como visual, ya sea parcial o total. Se mezclan dos clases de déficits sensoriales, las cuales conllevan dificultades en la comunicación, la ubicación espacial, el movimiento de desplazamiento y la extracción de información. Es necesario guías e intérpretes para alcanzar independencia y autonomía más alto (MEN, 2017).

6- Discapacidad física: Alude dificultades de movilidad que involucran cualquiera de las partes del cuerpo. Las dificultades se centran en desplazamiento, posiciones corporales para cambio y conservación, transportar, manejar objetos, escribir, las acciones de cuidado personal, entre otras (MEN, 2017). La causalidad es variada, pero, especialmente puede ser adquirida o inherente al desarrollo, en caso de adquirida sobreviene como resultado de un accidente o una lesión (MEN, 2017).

7- Discapacidad psicosocial: En relación con los trastornos mentales, que también incluye los de ansiedad, depresión y otros, que deterioran la cotidianidad del individuo e impide la realización de tareas o el asumir responsabilidades donde se lleva un orden, manejo del estrés y administración de las emociones. En este grupo entran la esquizofrenia, el trastorno afectivo-bipolar, además del trastorno obsesivo-compulsivo, así como la fobia social, el trastorno de estrés postraumático, como los más recurrentes (MEN, 2017).

8- Trastornos permanentes de voz y habla: Afectación en el tono de la voz, la vocalización, la producción de sonidos y ritmo y la velocidad del habla, que se presentan con distintos niveles de problemática en la expresión de mensajes verbales y, consecuentemente en la comunicación con

los demás. Aglutinan a quienes poseen profunda dificultad en la emisión de palabras y oraciones con fluidez y sin detenciones (tartamudez) (MEN, 2017).

9- Discapacidad sistémica: corresponde a situaciones por las cuales un niño o adolescente no pueden asistir regularmente a una institución educativa. Así se listan: la insuficiencia renal crónica terminal, las diferentes clases de cáncer, enfermedades cardiovasculares, óseas, neuromusculares o de la piel, que impiden una interacción del estudiante con los demás integrantes del curso o la comunidad educativa, paralelo a una reducción por imposibilidad de interrelación en el mundo social (MEN, 2017).

4.2.4. Educación rural.

En medio del proceso de agrupamiento de la especie humana y su forma de establecerse desde la ideación de las primeras ciudades, surge la dicotomía de lo urbano-rural, quedando a lo largo de la historia reducido lo rural como el espacio del campo, y lo urbano como el espacio de ciudad (Fernández, 2008).

Esa dualidad en los espacios de poblamiento también tiene su incidencia en el ámbito educativo, al respecto Boix (2011) expone que:

La diversidad dentro de la diversidad del aula multigrado ha sido siempre una de sus características más destacables, y concretamente la diversidad de edades que simultáneamente es atendida por un maestro, ya sea tutor, ya sea especialista, en el marco de lo que podemos llamar prácticas pedagógicas inclusivas, y, aunque no sea una práctica exclusiva del aula multigrado, bien es cierto que se orienta a dar una respuesta educativa comprensiva, diversificada, capaz de atender eficientemente a las necesidades educativas de sus alumnados, considerando la individualidad de cada

uno de sus miembros, generando, en consecuencia, confianza en ellos como protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje y activando mecanismos de respeto en la toma de decisiones a partir de la pluralidad de ideas y percepciones que surgen en el seno del aula. (p.4)

Continuando con Boix (2011), es de agregar que la diversidad es la protagonista en el aula inclusiva como exposición teórica, a lo cual se añaden otros dispositivos didácticos, propios de la escuela en las zonas rurales y según (Boix, 1995, Bustos, 2007, Pérez 2007) viabilizan la realización de prácticas inclusivas:

- Ajuste del currículum como atención a la diversidad de los estudiantes.
- Asumir el modelo cooperativo, que ayuda al trabajo en equipo y lo referente a la coordinación.
- Asunción de transformaciones metodológicas, anexando e innovando en la adquisición de aprendizajes con eje central en los estudiantes.
- Apertura de la institución al entorno.

En Colombia, ha existido una gran brecha de desigualdad social y económica entre el sector rural y urbano, debido a toda la problemática que se da en torno a nivel nacional, como el conflicto armado, el poco crecimiento del sector agropecuario, entre otros, que hacen que la población rural sea la más afectada en todos los campos incluyendo la educación.

La realidad del sector rural sobre sus desventajas y niveles de rezago ha dado lugar a importantes estrategias como las del Proyecto de Educación Rural (PER), con modelos educativos flexibles destinados a los niveles de preescolar, la básica y la media, los últimos en consideración de jóvenes por cuestiones de edad, distancias, jornadas laborales o la experimentación de flagelos como el desplazamiento, no hacen parte del perfil en la educación regular.

Al PER se le atribuyen buenos resultados en cuanto a cobertura, calidad y eficiencia. El programa en su evaluación ha arrojado aumento en las tasas de aprobación y menguado la

deserción, sumado a ello moderadas mejoras en el tema de calidad para áreas como lenguaje (Barrera, 2012). Adicionalmente, la Escuela Nueva y una parte de sus componentes se han establecido en un referente internacional en llegar con resultados favorables a las zonas rurales (FAO, 2004).

Dentro de las instituciones educativas en zonas rurales y teniendo en cuenta el contexto se han tomado como referencia estos programas de alfabetización y educación básica para jóvenes y adultos, es de destacar la ayuda para disminuir la desigualdad alfabetizando y promoviendo la escolarización la comunidad.

En términos generales, han sido muchos los esfuerzos por brindar a la zona rural una educación justa teniendo en cuenta las condiciones y las particularidades que presenta, obteniendo resultados favorables en cuanto a la disminución del alfabetismo, aumentando la escolaridad y asistencia. No obstante, permanece la brecha educativa con respecto a la zona urbana, por lo que se hace inevitable continuar ahondando en el desarrollo de estrategias educativas adecuadas a los contextos rurales del país.

4.3. Marco legal

La Inclusión, es un asunto relevante ya que en las aulas escolares no es tan evidente su práctica, en primera instancia por la falta de formación de los docentes para atender a poblaciones vulnerables, no solo por su sexo, condición política, económica, social; sino por las limitaciones físicas o cognitivas que son consideradas discapacidad. Hay organizaciones que velan por el

cumplimiento de políticas, que hacen que la educación como derecho fundamental sea tenido en cuenta en todo individuo, principalmente si presenta alguna discapacidad.

4.3.1. Declaración Universal de los Derechos Humanos. Adoptada y proclamada por la Asamblea General en su resolución 217^a (III), del 10 de diciembre de 1948.

Este documento en su Artículo 26º cita que: 1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos. 2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. 3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos. (UNESCO, 2008)

La Declaración Universal de los Derechos Humanos hace el reconocimiento a la persona a partir de su integridad física, mental y emocional; en esta reglamentación se considera de manera esencial la protección del individuo con todas sus dimensiones, respeto por el derecho a la vida y la educación, para permitir así un nivel de formación profesional y social. Dichas acciones no solo serán visibles en las políticas públicas, en la escuela sirven de insumo para el maestro cooperar en los procesos de enseñanza aprendizaje, aun con los estudiantes que presentan alguna discapacidad.

4.3.2. Declaración de Salamanca y marco de acción para las Necesidades Educativas Especiales, 1994.

La Conferencia afirmó la Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las Necesidades Educativas Especiales y un Marco de Acción. Estas proclamaciones parten del principio de integración y son la ruta para conquistar una "escuelas para todos", esto es, organizaciones educativas que acogen la pluralidad y miran como positivo las diferencias, protegen el aprendizaje y atienden las diferencias en la enseñanza y aprendizaje (UNESCO, 2003)

En la escuela se contribuye con el programa para conseguir que todos estén inmersos en sus procesos formativos de educación y dotar a las instituciones de mayor eficacia educativa; se establece prelación con el derecho a la educación sin miramientos de las diferencias sociales, sexo, raza o capacidades diversas, solo basta con ofrecer oportunidades de conocimiento y acceso a las escuelas ordinarias.

4.3.3. Constitución Política de Colombia 1991.

La Constitución Política de Colombia, del año 1991 en el título 1 "De los principios fundamentales", en el Artículo 1º expone que Colombia es un estado organizado como República autónoma y participativa, está fundamentada en el respeto de la "dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general", se postula que todos los compatriotas independientemente de sus capacidades merecen la

dignidad humana, si se tienen personas con dificultades físicas o cognitivas su dignidad prevalece como derecho contemplado en la Carta Magna del país.

Además, en el Artículo 13º resalta la igualdad de las personas, los derechos de las personas sin discriminación alguna; el amparo especial a personas que, por condición económica, física o mental, se encuentren en condición de protección especial así mismo la Constitución de 1991 cita en el Artículo 67º que toda persona tiene derecho a la educación como función social, para que todas las personas tengan acceso al conocimiento. La educación brindará al individuo la formación moral, intelectual y física de los educandos. Se hace referencia a que toda persona a pesar de tener capacidades diversas tiene derecho a acceder al sistema educativo colombiano.

4.3.4. Ley 115 de febrero 8 de 1994 Ley General de Educación.

Este texto normativo está ligado a la Constitución Política de Colombia está la Ley General de Educación de 1994, la cual contempla que “la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” además los fines del sistema educativo”. De forma particular en el Título III “Modalidades de atención educativa a poblaciones”, Capítulo 1 “Educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales”, Artículo 46 “Integración con el servicio educativo”, se menciona que: “La educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo”.

4.3.5. Ley 1098 Código de Infancia y Adolescencia 2006.

Tiene por finalidad "garantizar a los niños, a las niñas y a los adolescentes su pleno y armonioso desarrollo para que crezcan en el seno de la familia y de la comunidad, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión". Dicha Ley afirma que es notable el reconocimiento a la igualdad y la dignidad humana, sin discriminación alguna. Esta Ley es prioritaria en las Instituciones Educativas, ligada a la Ley 1620 del año 2013, Ley de Convivencia Escolar, ningún derecho debe ser vulnerado para las personas y menos en la edad escolar aún cuando se hable de integralidad, sin ahondar en la diversidad, todas las personas merecen buen trato y educación en ambientes sanos de convivencia.

4.3.6. Las leyes 361 de 1997 y 1145 de 2007.

Que crean los comités de personas con discapacidad, además del sistema nacional de discapacidad. La ley 1346 de 2009, la cual aplica la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad a la ley colombiana y acaba con la oferta de educación especial en Colombia, a través del artículo 24, el cual se reglamenta en el decreto 366 de 2009, y da los lineamientos económicos para la atención a personas con discapacidad.

4.3.7. UNESCO 2005, 2007 y 2009.

La UNESCO contribuye con el sostenimiento de la paz y seguridad en el mundo, gracias a al impulso de la educación y los derechos humanos. Es por ello que se ha encargado de producir y editar libros, cartillas y artículos sobre la educación con el ánimo de que todo aquel que funge como actor de la educación se apropie de ellos. Para esta investigación se tienen en la cuenta tres de estos documentos: Educación para todos, el imperativo de la Calidad 2005; Educación de Calidad para todos.

Un asunto de Derechos Humanos 2007 y, Educación Especial e inclusión educativa – Estrategia para el desarrollo de las escuelas y aulas inclusivas 2009. Han sido informes de seguimiento de la educación para todas las poblaciones, cuyo planteamiento está definido en términos de calidad; todo individuo ha de pasar por la prueba de la equidad, dado un sistema de educación que excluye a un conjunto específico, sin importar cuál sea, falta a su misión también se hace el reconocimiento de que los estudiantes con necesidades educativas especiales son integrados al sistema educativo y social.

4.3.8. Decreto 1421 del 29 de agosto de 2017.

“Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad” decretando en el: Artículo 1. *Subrogación de una sección al Decreto 1075 de 2015*, en la sección 2 *Atención educativa a la población con discapacidad*, tiene como esencia la reglamentación, para la atención a la población con algún tipo de discapacidad en todos los niveles educativos; designado a nivel nacional incluyendo las familias,

acudientes, formadores, entes territoriales y el Ministerio de Educación Nacional, ya sean públicos o privados.

A la par, designa a las entidades nacionales de educación como: Instituto Nacional para Sordos (INSOR), Instituto Nacional para Ciegos (INCI), y el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES).

Artículo 2.3.3.5.2.1.3 *Principios*. La atención educativa a las personas que presentan algún tipo de discapacidad se enmarca en los principios de la educación inclusiva: esta educación debe ser de calidad, respetando la diversidad, siendo pertinentes con los procesos, garantizando la participación y la equidad, establecidos por la Ley 1618 de 2013, en correspondencia con la constitución y los fines de la educación previstos en la Ley 115 de 1994.

Estos elementos base están encauzados a favorecer los procesos educativos de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, consintiendo la entrada y su permanencia en el sistema educativo hasta la graduación para el egreso.

4.3.9. Proyecto Educativo Institucional (PEI).

La institución educativa El Caguán, enuncia dentro de sus *objetivos específicos* (2.5.2) que se debe: Ofrecer educación con calidad enmarcada en una atención integral, centrada en educación personalizada, de inclusión social y con perspectiva de derechos y de género a niños, niñas, jóvenes y adultos. Para el efecto se deben idear estrategias y presionar para poder constituir grupos con el menor número de alumnos posible.

De igual forma, dentro de las *políticas de inclusión* (2.7) La Institución Educativa atiende a los diferentes grupos poblacionales que requieren del servicio educativo, en consideración a las diversidades humanas y sus necesidades, diferencias y dificultades de los usuarios, privilegiando a quienes sufren mayor vulnerabilidad como discapacidades, barreras de aprendizaje, grupos étnicos, desplazados, desigualdad socioeconómica, maltrato psicológico, físico, etc. Debe contar con orientación escolar en cada una de las sedes, para que apoye los casos deficitarios más significativos y haga seguimiento a los casos críticos. Actualmente la cobertura resulta sumamente deficitaria, pues está en 1/1.600. Sólo contamos con el apoyo de una psi orientadora de planta y ocasional asistencia de las secretarías de salud, educación y del ICBF que atienden algunos casos críticos.

En el numeral IV del Componente De Gestión Comunitaria, dentro del numeral *1.1. Atención a población que experimentan barreras al Aprendizaje y la participación*. La institución tiene establecidas políticas y programas tendientes a beneficiar la equidad de oportunidades para poblaciones vulnerables como poblaciones étnicas, afectadas por la violencia, en riesgo social, desplazados, iletrados o con necesidades especiales o talentos excepcionales, y promueve el sentido de equidad con la institución misma; para tener en cuenta en correspondencia con el P.E.I y las regulaciones normativas vigentes, esto con el objetivo de mejorar la oferta y la calidad del servicio prestado y asegurar la constancia de los estudiantes en el sistema escolar.

4.3.9.1. *En el acuerdo No. 11 de 2016 (diciembre 1º).*

“Por el cual se adoptan modificaciones y ajustes al sistema institucional de evaluación de estudiantes de la institución educativa (SIIIE)”. El consejo directivo de la organización formula art. 4 *Propósitos de la evaluación institucional* (decreto 1290, artículo 3º) que son:

1. Identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje de los educandos para valorar sus avances: Alcance de los estándares, desempeños, competencias y conocimientos.
2. Suministrar información que permita crear estrategias pedagógicas para apoyar a los educandos que presenten dificultades para alcanzar un desempeño superior en su proceso formativo.

Además, en el artículo 5. *Caracterización de la evaluación*, la evaluación de los estudiantes se caracteriza por ser:

- a. CONTÍNUA: Se realiza permanentemente, basada en un seguimiento que permita apreciar el progreso y dificultades que se observen en el proceso de formación de los estudiantes.
- b. INTEGRAL: Tiene en cuenta todos los aspectos y dimensiones cognitivas, afectivas, volitivas, axiológicas y psicomotoras del desarrollo del estudiante.
- c. FLEXIBLE: Tiene en cuenta los ritmos de desarrollo y/o aprendizaje del estudiante en sus distintos aspectos de interés, capacidades, dificultades, limitaciones de tipo afectivo, familiar nutricional, entorno social, físicas y discapacidad de cualquier índole, relevante o diagnosticada por profesionales.
- d. INTERPRETATIVA: Que el estudiante comprenda el significado de los procesos y los resultados de su formación, para establecer correctivos que le permitan el avance en el desarrollo pedagógico de manera normal.

e. **PARTICIPATIVA:** En la evaluación se involucra al estudiante, al docente, al padre de familia y a otras instancias que aporten en el mejoramiento de los procesos cognitivos y formativos de los estudiantes, mediante los mecanismos establecidos por la institución: Fomento de los procesos de auto evaluación, Coevaluación y Heteroevaluación, en todas las áreas y/o asignaturas y en la evaluación de convivencia para cada periodo académico; se favorecerá la Autoevaluación y Coevaluación de los estudiantes con una intención netamente formativa que favorezca la toma de conciencia del proceso de aprendizaje y que le ayude a identificar dificultades y avances en su desempeño.

Por último, en el artículo 13. *Funciones de las comisiones de evaluación y promoción*, en el numeral es de resaltar el ítem: d. Analizar los casos de los estudiantes con desempeño bajo, que tengan discapacidades notorias u otras dificultades y que requieran consultas o exámenes médicos especiales o reubicación en las Instituciones Educativas que atienden estas discapacidades o necesidades especiales. En tales casos deberá remitir a coordinación y orientación para que el padre de familia sea orientado de las acciones a tomar que deberá presentará, en un tiempo prudencial no mayor a 10 días calendario, los resultados a la coordinación u oficina de Orientación Escolar para dar continuidad hasta su ubicación.

4.3.9.2. *Manual de convivencia Institución Educativa El Caguán*

En el capítulo 17 de la ruta de atención integral para la convivencia escolar, en el Artículo 33. Garantía de Derechos y aplicación de Principios. En todas las acciones que se realicen en el marco de los diversos componentes de la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar,

debe garantizarse la aplicación de los principios de protección integral, incluyendo el derecho a no ser re victimizado; el interés superior de los niños, las niñas y los adolescentes; la prevalencia de los derechos; la corresponsabilidad; la exigibilidad de los derechos; la perspectiva de género y los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes de los grupos étnicos, como se definen en los artículos 7 al 13 de la Ley 1098 de 2006.

En el artículo 34. Acciones del Componente de Promoción, en el apartado *Derechos Humanos*: El proyecto de Derechos Humanos, liderará procesos que fomenten la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos en un marco del respeto mutuo y solidaridad recíproca; implica el reconocimiento y respeto por la diversidad, la capacidad de las personas de entenderse, de dialogar, de valorar y aceptar las diferencias; los puntos de vista de otro y de otros, la concertación y la negociación de intereses y objetivos, el ejercicio de habilidades comunicativas, emocionales y cognitivas a favor de la convivencia escolar y en *Educación Ética y Valores Humanos*.

5. Metodología

5.1. Enfoque metodológico

El presente estudio se enmarca en el enfoque cualitativo, el cual para Hernández, Fernández y Baptista (2014) toma por norte la búsqueda comprensiva de su fenómeno de estudio, pero, en un ambiente natural (cómo vive, el comportamiento y la actuación de la gente; su pensamiento: cuáles son sus actitudes, etcétera). También permite aproximarse al contexto desde las dimensiones individuales y estando allí aprehenderla, sin perder la objetividad y rigor en la investigación del fenómeno que se está indagando, puesto que según Bonilla (2000) la realidad social posee una naturaleza tanto objetiva como subjetiva al tiempo. Así, los comportamientos, actitudes, percepciones y vivencias de los sujetos que se van a investigar, serán de gran valor en la obtención de los datos y análisis de la información.

(Creswell, 2013) y (Neuman, 1994) resumen las acciones primordiales del investigador o investigadora dentro del enfoque cualitativo así:

- Obtiene una opinión “interna” (desde el interior del fenómeno), pero, asume una óptica analítica distante en cumplimiento del rol observador externo.
- Usa heterogéneas técnicas de investigación y destrezas sociales flexiblemente, acorde a las necesidades de los eventos.
- Define variables más de índole categorial que no son manipulables ni experimentales.
- Origina información de narrativas extensas, que se enriquecen con diagramas, mapeos o “cuadros humanos” en aras de productos descriptivos.

- Desentraña significado de la información no convertible únicamente en datos numéricos y sin análisis estadísticos (aunque los conteos si hacen parte de lo posible analíticamente).
- Concibe a los actores sociales como partícipes y forja empatía para con ellos; no se trata de un registro riguroso de hechos “objetivos”.
- Sostiene una perspectiva doble: Con mirada analítica hacia lo explícito, consciente y manifestado, junto a lo implícito, inconsciente y subyacentes. Así, la realidad subjetiva en sí misma es el centro de estudio.
- Observa los procesos sin invadir, trastornar ni imponer un criterio personal o externo, por el contrario, es preponderante la percepción de los actores del contexto social.
- Sabe sortear paradojas, incertidumbres, al igual que las disyuntivas éticas junto a ambigüedades.

La investigación cualitativa con base en Hernández, et. Al. (2014) permite que haya profundidad en los datos, que se realice una interpretación íntegra, que se tenga en cuenta el contexto del entorno donde se realiza el estudio, detalles mínimos y experiencias. Asimismo, contribuye con un ambiente “fresco, natural y holístico” de los fenómenos.

En conclusión, la investigación cualitativa permite comprender desde el mismo ambiente, las experiencias vividas que se desarrollan con la población que allí convive, ya que esta metodología se enfoca en los sujetos de forma integral. El investigador, afirman Taylor y Bogdan (1984), interactúa al mismo tiempo con los participantes y los datos, siempre en búsqueda de respuestas a interrogantes que se concentran en la experiencia social.

En la investigación la elección del enfoque cualitativo es apropiado ya que busca la compresión de algunos aspectos profundos del ser humano, en este caso basados en las experiencias que han desarrollado los docentes en su quehacer pedagógico, sin emitir ningún

juicio de valor, sino analizar y la comprender las prácticas pedagógicas de partiendo de las vivencias que aportan a una comunidad.

5.2. Diseño Metodológico

El diseño metodológico fue de tipo etnográfico, el cual, desde Hernández, et. Al. (2014) se encamina hacia la descripción y el análisis de ideas, creencias, significados, a lo que se suman los conocimientos y prácticas de conglomerados, culturas y comunidades. El sujeto en el rol del investigador elige el lugar, descubre a los participantes y de esta manera recolecta y analiza los datos.

Asimismo, es de hecho lo etnográfico la línea de estudio que proporcionan de un “retrato” de los sucesos diarios en un contexto particular. En este proceso investigativo, el método etnográfico permitirá conocer y analizar las prácticas pedagógicas de los docentes de una manera confiable al interior de la comunidad educativa protagonista del presente estudio.

El trabajo etnográfico, tiene características esenciales como el estudio de la conducta humana que se realiza en los espacios naturales donde se desarrollan estas experiencias. Otra característica se da cuando el investigador logra llegar al conocimiento apropiado de la conducta social entendiendo el “mundo simbólico” con el que las personas viven.

Igualmente, es bien importante hacer mención aparte en cuanto a lo que se entiende por “mundo simbólico”, en este contexto, y la respuesta es que alude a los significados que las personas utilizan en sus propias experiencias, que se despliegan a través de su comportamiento.

Tabla 1. Características del diseño etnográfico

Característica	Diseño Etnográfico
<i>Tipo de problema de investigación más apropiado para ser abordado por el diseño.</i>	Cuando se pretende describir, entender y explicar un sistema social.
<i>Disciplinas en las cuales se cuenta con más antecedentes.</i>	Antropología, arqueología, ciencias administrativas (negocios).
<i>Objeto de estudio.</i>	Sistema social (como un todo).
<i>Instrumentos de recolección de los datos más comunes.</i>	Observación participante, notas de campo, entrevistas, documentos (de toda clase) y artefactos.
<i>Estrategias de análisis de los datos.</i>	Triangulación (integración de las evidencias).
<i>Producto (en el reporte)</i>	La descripción y explicación de un sistema social.

Fuente: Hernández, et. Al. (2014)

5.3. Técnicas de recolección de la información

En la recolección de información se emplearon dos técnicas: Observación participante y entrevista en profundidad.

La observación participante como técnica científica e investigativa permitió conocer de forma directa, el centro de estudio, describirlo y finalmente analizarlo para reconocer todas las

situaciones que se presentan en la realidad estudiada, (Ynoub, 2015), permitió la recolección de datos directamente de campo, teniendo un mejor acercamiento a lo que se está investigando, se accedieron a las experiencias vivenciales en sus espacios cotidianos con el objeto de interés de la investigación.

Para esta investigación se usó la entrevista en profundidad, la cual se basó de acuerdo con Hernández, et. Al. (2014) en una lista de asuntos o interrogaciones en la cual el entrevistador asumió la potestad de agregar preguntas con el fin de clarificar y puntualizar conceptualizaciones u obtener mayor volumen informativo sobre los temas de interés. La entrevista en profundidad permitió conocer la voz de los actores, sus emociones, sentimientos y vivencias sobre su contexto cotidiano.

Con el fin de recoger la información necesaria se utilizó una guía de entrevista, la cual permitió que los actores aportaran desde cada una de las categorías definidas por las investigadoras.

5.4. Instrumentos de recolección de la información

5.4.1. Guía de entrevista: Una guía de entrevista tiene como finalidad la obtención de información de los actores de la investigación, por medio de preguntas que se relacionan con el planteamiento del estudio (Hernández, et. Al., 2014). En la investigación la guía desarrollada por las investigadoras permitió conocer de los actores sus opiniones, creencias, conocimientos y sentimientos desde cada una de las categorías definidas. (Ver Anexo 16.1).

5.4.2. Diario de campo: En el desarrollo de las observaciones permitió a las investigadoras conocer el contexto y la realidad diaria de los actores plasmando allí observaciones detalladas de las prácticas pedagógicas que se orientaban, a través de un formato creado por las investigadoras con cada uno de los detalles que se podrían observar en el desarrollo de la práctica y que pudieran aportar significativamente en el análisis de la misma. (Ver Anexo 16.3).

5.5 Población

Institución Educativa el Caguán ubicada en un corregimiento de la ciudad de Neiva.

5.5.1. Unidad poblacional: La población objeto de estudio la conforman 3 docentes de básica primaria del grado primero que autorizaron investigar sobre las prácticas pedagógicas que realizan en su quehacer pedagógico y los (4) estudiantes con discapacidad que ellos tienen a cargo. (Discapacidad intelectual, discapacidad visual y discapacidad física).

A los docentes se les asignó un código para identificarlos:

E1APL27 (ACTOR) Alejandra Palacios, maestra titular, licenciada en pedagogía infantil, con 9 años de experiencia en educación.

E1ADL27 (ACTOR) Ana Díaz, maestra titular, licenciada en pedagogía infantil, con 4 años de experiencia en educación.

E1GL27 (ACTOR) Gloria, maestra titular, licenciada en pedagogía infantil, con 17 años de experiencia en educación.

5.6 Procedimiento

La investigación se llevó a cabo en cuatro momentos:

5.6.1 Primer momento. Exploración y delimitación de la población: se contó con los docentes de básica primaria ya seleccionados en el muestreo para el proceso de investigación, esto a través de un consentimiento informado y en común acuerdo con ellos para la aplicación de los instrumentos a utilizar en la investigación.

5.6.2 Segundo momento. Recolección de la información. Se realizó la observación (participante) de las clases y fueron registradas en un diario de campo estructurado por las investigadoras con los criterios de observación ya establecidos. Durante el transcurso se realizaron las entrevistas (en profundidad) a los docentes permitiendo abordar las categorías establecidas.

5.6.3 Tercer momento. Resultados, análisis y triangulación de la información. Para dar a conocer en la investigación las voces de los actores se creó un texto donde se narra lo observado y lo expuesto por cada uno de ellos, teniendo en cuenta siempre las categorías establecidas y los objetivos planteados inicialmente en el estudio, lo que permitió conocer cuáles son las prácticas pedagógicas que se desarrollan en niños con discapacidad en el nivel de básica primaria.

5.6.4 Cuarto momento. La teorización. Se identificaron las categorías emergentes que precisan las narrativas dominantes en las prácticas pedagógicas desde una visión más teórica, donde las investigadoras muestran el análisis desde una apropiación conceptual teniendo en cuenta el marco teórico que se planteó en la investigación. Estas categorías nos permitieron analizar las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo dentro del proceso de aprendizaje de los niños con discapacidad.

5.7 Análisis de la información desde la Teoría fundamentada de Strauss y Corbin

A partir de Strauss y Corbin (1990) se usó la teoría fundamentada que tiene por objeto la caracterización de los procesos sociales como centro de la teoría y descubrir los aspectos que son notables de un área de estudio. Con la teoría fundamentada permitió mostrar las voces de los actores, las descripciones de sus prácticas, que son producto de las observaciones de campo y entrevistas realizadas a los docentes, que se realizaron desde las categorías de análisis planteadas en la investigación.

Desde el desarrollo de esta teoría se realizaron procesos para poder llegar al análisis de los datos obtenidos.

En la codificación abierta, el investigador agrupó los diferentes sucesos en categorías. Posteriormente, se llevó a cabo la codificación axial, donde el investigador confrontó los nuevos datos con las categorías resultantes de anteriores comparaciones. Finalizando con la codificación selectiva, donde el investigador integró las categorías para reducir el número de conceptos y delimitar la teoría. Por lo tanto, la codificación selectiva orientó al investigador en la elección de la categoría central, la cual explicó y dió sentido a todos los datos y sus relaciones, y por ende explicó el comportamiento social del objeto de estudio.

5.8 Plan de apropiación del conocimiento

Dentro de la política de inclusión, la institución educativa atiende a los diferentes grupos poblacionales que requieren del sistema educativo, teniendo en cuenta las necesidades,

diferencias y dificultades de los usuarios, privilegiando a quienes sufren mayor vulnerabilidad como discapacidades, grupos étnicos, desplazados, desigualdad socioeconómica, maltrato psicológico, físico, etc.

Lo que generó la investigación titulada “prácticas pedagógicas de inclusión en una institución educativa rural de Neiva” es ver que la realidad pide a gritos acciones transformadoras dentro de la práctica pedagógica, que exigen respuestas no solo de infraestructura y recursos sino también respuestas actitudinales que favorezcan todos los procesos de aprendizaje en niños y niñas con discapacidad, a partir de los conocimientos y aspectos propios del contexto educativo en donde se desarrollan y que son fundamentales para que su labor trascienda y se conviertan en respuestas eficaces frente a la realidad individual de las instituciones educativas y ante todo de los estudiantes con discapacidad. Por otro lado, es significativo reconocer que las prácticas pedagógicas en la educación inclusiva deben ayudar a contrarrestar las barreras que se presenten dentro del ambiente escolar.

Sin embargo, se pudo observar que no es una tarea fácil, pues existen ciertos estigmas y temores en algunos de los docentes ante el reto de la inclusión y más en estudiantes con discapacidad, tal vez porque en muchas ocasiones las instituciones no cuentan con los recursos físicos, humanos y/o capacitaciones para atender este tipo de desafíos.

Por tanto, la necesidad de desarrollar esta investigación surgió de ver al docente como actor principal en el desarrollo de las prácticas pedagógicas, pues es considerado fuente de motivación en el trabajo con sus alumnos, ambiente y su contexto. De acuerdo a esto es importante analizar y comprender que los procesos de inclusión deben estar desarrollándose en las instituciones educativas mediante diferentes estrategias garantizando una educación de calidad y que sea equitativa para todos, comprendiendo que la calidad no se mide únicamente por los buenos

resultados académicos de los alumnos, sino, por la capacidad que es necesaria tener a la hora de ofrecer, proponer y desarrollar estrategias dando respuesta a la diversidad de capacidades e intereses de todos los alumnos.

El impacto social de la investigación en el desarrollo de las prácticas pedagógicas en la atención a la población de estudiantes con discapacidad en la zona rural del municipio de Neiva, fue que exigió conocerlas, para poder analizarlas y comprenderlas y con base a ese reconocimiento ayudar a optimizar la calidad de las mismas obteniendo un documento base para poder en un futuro plantear estrategias curriculares relacionadas con las políticas nacionales que aprueben llevar a cabo procesos de inclusión que transgredan de manera apropiada en el progreso de todos los estudiantes de la institución educativa, teniendo en cuenta el reto que desafía a los docentes rurales y a la comunidad educativa en general, dadas las condiciones de trabajo y falta de formación continua, pues hoy por hoy la discapacidad ha dejado de ser una limitante para ser vista como parte de la diversidad que puede caracterizar a cualquier ser humano.

5.9 Consideraciones éticas

La investigación es para Warwick (1982), un ejercicio comprometido, donde se tendrá en cuenta los siguientes aspectos:

- Citar autores de la bibliografía consultada.
- Se protege la identidad de los participantes en la investigación, esto exige anonimato y reserva por parte del investigador.

- comunicar a los participantes los objetivos que se pretenden lograr con el desarrollo del proyecto.

- Una vez cumplida la investigación, que el uso de los resultados y las conclusiones alcanzadas sean verídicas.

6. Resultados

Desde las categorías de análisis (Tabla No.2) que se abordaron durante la investigación y mediante las observaciones de campo y entrevistas realizadas; donde se analizan las prácticas que se desarrollan en el aula, se construye el texto que dio lugar al cumplimiento de los objetivos de la investigación.

Tabla 2. Categorías de análisis

Categorías de análisis	
	Componente Cognitivo
Prácticas Pedagógicas	Componente Dinámico
	Componente Práctico
Discapacidad	

Fuente: Propia.

Los relatos y el registro de las observaciones soportan el análisis de los resultados y están señalados por códigos, los cuales se desglosan así:

O: Observación.

BN: Barro negro

ST: Sede triunfo

G1: Grado primero

E1-E2-E3: Entrevista uno, dos y tres.

AP: Alejandra Palacios

AD: Ana Díaz

G: Gloria

L: Número de línea

6.1 Prácticas pedagógicas de niños y niñas en condición de discapacidad.

Según Sacristán (2000), las prácticas pedagógicas se dividen en 3 componentes: dinámico, cognitivo y práctico, dentro de los cuales se analizó esta categoría.

6.1.1 Con relación al Componente Dinámico. Los relatos de los docentes muestran los motivos, los propósitos subjetivos y sociales que se desarrollan dentro de la práctica pedagógica, sobresalen los siguientes códigos: formas de relación docente-estudiantes/ estudiantes – estudiantes, ambiente escolar, normas o reglas, falta de apoyo – desconocimiento y estrategias didácticas.

6.1.1.1 Formas de relación docente-estudiantes/estudiantes – estudiantes.

Teniendo en cuenta las voces de los actores y las observaciones en el trabajo de campo, las formas que tienen los actores de relacionarse, fue de manera cordial, con respeto y ayuda, tomando como referente lo observado:

“Siento que la relación con mis estudiantes es satisfactoria, porque parte de la interacción, la participación, el diálogo y los acuerdos de las normas del aula”. (E1APL66-67)

“La niña muy pocas veces se le acerca a la docente para preguntar lo que no ha entendido, la docente sin que ella le pregunté está muy pendiente”. (O1BNG1L60-61)

“La estudiante con discapacidad se relaciona bien con sus mismos compañeros”.
(O1BNG1L62)

“Los niños se levantan del puesto, hablan con sus compañeros, la niña con discapacidad también habla con sus amigas”. (O1BNG1L67-68)

“Estudiante con discapacidad: Bueno, ayúdeme con este dibujo, ¿es así? (O1BNG1L71)

“Estudiante 2: si, ahora lea”. (O1BNG1L72)

“La docente se relaciona de una manera cordial con la niña con discapacidad, demuestra paciencia en el trabajo con ella”. (O4BNG1L471-472)

“Mientras los niños terminan de copiar las palabras del tablero, la docente se dirige dónde está la niña con discapacidad, le habla muy cariñosamente y le pide que vuelva a su puesto”.

(O2STG1L235-236)

“Camila por favor al puesto no le cojas las cosas a los compañeros”. (O2STG1L237)

Aunque en su mayoría el trato fue muy ameno, hubo momentos en que la estudiante con discapacidad le comentaba a la docente que en algunas actividades programadas sus compañeros no querían compartir con ella. Como se lee en:

“Profe él no me quiere coger la mano. Todos debemos tomarnos de las manos, somos compañeros y amigos y debemos tratarnos con respeto, así que por favor colaboren”.
 (O2BNG1L 167-169)

Estudiante con discapacidad: me regala agua?”. (O2BNG1L239)

“Estudiante: No! (el niño ya le había compartido a otro compañero)”. (O2BNG1L240)

“Estudiante con discapacidad: Profe él no me quiso dar agua”. (O2BNG1L241)

“Docente: Recuerden que cada uno debe traer su termo de agua”. (O2BNG1L242)

“Ella por estar con los otros niños explicando le dice: ahora hablo con el niño en privado”.

(O2BNG1L243-244)

“La docente cambia de espacio dentro del salón”. (O2BNG1L247)

La entonación de la voz en el aula es una de las estrategias que usan los docentes, dentro del desarrollo de las actividades de clase; la docente viendo que los estudiantes hablan bastante, no están en el puesto, hacen ruido con sus sillas, trataba de llamar la atención de los estudiantes levantando la voz para volver al orden y que continuaran con el desarrollo de la clase, como se observó:

“Bueno, vamos hacer silencio porque están muy habladores! (grito)”. (O3BNG1L270)

“Docente: necesito qué me presten mucha atención, la estudiante 3 recoge la plastilina de los puestos y la guarda, los demás nos acomodamos para continuar (ruido, corren las sillas)”.

(O3BNG1L284-286)

“En algunos momentos de la explicación la docente levanta la voz ya que algunos estudiantes no dejan hablar y se levantan constantemente del puesto”. (O4BNG1L473-474)

“Docente: No preguntén más porque ya les expliqué y ustedes están hablando y molestando, así que preguntén a sus compañeros y ya vuelvo”. (O4BNG1L475-476)

“Ustedes saben que el respeto es nuestra carta de presentación, me parece el colmo que yo salga unos minutos y ustedes hagan fiesta en el salón”. (O5BNG1L554-556)

“La próxima vez que suceda una situación de estas vamos a quitar minutos de la hora del recreo y si vuelve a suceder no habrá hora de recreo. (Usa un tono de voz alto)”. (O5BNG1L556-558)

“En ese momento la docente hace una pausa para llamar la atención de los estudiantes debido a que hay varios de ellos de pie o hablando”. (O1PPG1L46-47)

6.1.1.2 Ambiente escolar. El Ambiente escolar dentro de la práctica pedagógica, ha sido un aspecto importante para el desempeño del proceso de enseñanza aprendizaje; ya que intervienen muchos factores estructurales que generan mayor utilización de estrategias. Un ejemplo es la educación rural; en especial, en donde se trabaja la modalidad de escuela nueva, como se muestra en los siguientes relatos:

“Trabajo a modalidad de escuela nueva con grados de primero a quinto, tengo en total 15 estudiantes ehh 5 del grado primero, 4 del grado segundo, uhmm 2 del grado tercero, 3 del grado cuarto y 1 del grado quinto”. (EIAPL27-29)

Otra manera de mejorar el ambiente escolar es tratar de que los estudiantes cambien su rutina diaria de organización dentro del salón de clase, la cual se ve reflejada además en las observaciones realizadas, donde la docente muestra cambios en su ubicación y en la de los estudiantes. Leamos:

“Bueno, vamos a ubicarnos en mesa redonda pero en el suelo.... (Se ubican los niños), vamos a tomarnos de las manos haciendo el círculo y luego nos sentamos.” (O2BNG1L164-166)

“Ahora nos organizamos en los puestos (mesa redonda) y les voy a pasar una guía para que la desarrolle n mientras voy al salón del lado”. “Juiciosos” (O2BNG1L234-235)

“¡Muy bien! Ahora si formen cada grupo su oración”. (O5STG1L653)

“La profesora va pasando por cada grupo observando y orientando la actividad”. (O5STG1L654)

“Excelente, por favor se sientan juiciosos y pasa el siguiente grupo”. (O5STG1L663)

Se observa, que mantener un ambiente escolar positivo, es algo fundamental para los docentes dentro de su práctica pedagógica; ya que siempre velan por mantener un orden, cumplir con el desarrollo de las actividades programadas y lograr que los estudiantes; incluidos los que presentan discapacidad, puedan participar de ellas. Veamos:

“La profesora da la palabra a los niños, escribe en el tablero las palabras vistas”.

(O3STG1L303)

“Les diré algunos ejemplos y todos los vamos a repetir”. (O3STG1L311)

“La profesora pasa por cada puesto entregando la guía, explica nuevamente lo que deben hacer, luego se dirige donde la niña con discapacidad para revisarle su trabajo”.

(O3STG1L321-322)

“Los niños realizan rápido su trabajo, la docente se sienta en su escritorio pega la guía, revisa la actividad y la califica”. (O3STG1L325-326)

6.1.1.3 Normas y reglas. Los estudiantes tienen derechos pero su vez, deben cumplir con sus obligaciones y responsabilidades, dentro de la práctica pedagógica, se establecen reglas y acuerdos de comportamiento que ayuda al buen desarrollo de la clase, práctica de valores y evita situaciones de irrespeto. Leamos:

“Niños, para esta actividad tienen 15 minutos, no quiero que se salgan del salón ni que se pongan a molestar, voy a ir un momento aquí al lado y regreso”. (O1BNG1L55-56)

“El monitor de disciplina el día de hoy va ser (estudiante 3), me cuenta quien hace desorden”. (O1BNG1L56-57)

“Estudiante 1: profe, él pasó y me hizo caer la cartuchera”.

“Docente: devuélvase y la recoge ya!” (O3BNG1L271-272)

“Docente: buenos días niños, espero que hayan amanecido bien, el día de hoy quiero recordarles que deben mantener el orden dentro del salón de clases cuando estoy fuera de él y más cuando hay un parent de familia”. (O5BNG1L552-554)

“Estudiante 1: profe si ve que él no hizo la oración, estaba con los ojos abiertos”.

“Docente: Cada uno es responsable de lo que hace y cada uno debe preocuparse por uno mismo y no por lo que hacen los demás”. (O5BNG1L563-565)

“En ocasiones la docente llama la atención pues los niños se levantan del puesto, hablan demasiado y piden ir mucho al baño”. (O1STG1L100-101)

“La profesora en varias ocasiones mientras califica llama la atención de los niños pues hay mucha indisciplina”. (O3STG1L327-328)

“La docente llama la atención de algunos estudiantes que se levantan del puesto con eso lanza la segunda pregunta ¿Cómo es el comportamiento del renacuajo con su mamá?”. (O1PPG1L30-31).

6.1.1.4 Falta de apoyo – desconocimiento. En ocasiones, las docentes de la Institución Educativa sienten temor de no poder cumplir los objetivos propuestos, pero se animan y asumen el reto para favorecer a los niños que necesitan y tienen derecho a la educación; los docentes tienen disposición, pero manifiestan que en ocasiones no saben qué hacer, evidenciando la

necesidad de más apoyo a nivel institucional, para que esa actitud que tienen al incluir estudiantes con discapacidad, no se convierta en un problema más. Veamos:

Docente 2: “La verdad no he recibido ningún tipo de capacitación en ese aspecto”.

(EIAPL20)

“Totalmente y más aún en este momento en el que nos encontramos, ya que de un día a otro nos enfrentamos a esa situación sin tener las herramientas necesarias, ni conceptos claros”.

(EIAPL23-25)

Docente 2: “Busco al máximo entender a los estudiantes y me gusta brindar oportunidades”.

(E2APL38-39)

Docente 2: “No existe este apoyo, hasta dónde conozco, los docentes somos el único apoyo que tienen los niños con discapacidad, la verdad nos han dejado solos en esta ardua tarea, la cual en muchas ocasiones no sabemos cómo responder a estas necesidades, sentimos que no vamos poder lograr generar conocimientos en aquellos estudiantes, somos nosotros los docentes quienes por nuestra cuenta tratamos de investigar y de aportar un granito de arena en el desarrollo de nuestras clases”. (E2APL60-65)

“De un día a otro nos enfrentamos a esa situación sin tener las herramientas necesarias, ni conceptos claros”. (EIADL23-24-25)

“Porque, en ocasiones sentimos que no sabemos qué hacer cuando nos llega un estudiante con discapacidad al aula, además debemos tener en cuenta ehhh que estas refuerzan la labor del docente en la consolidación y articulación de la inclusión para generar estrategias y metodologías que permitan que los estudiantes con discapacidad desarrollen sus habilidades y competencias”. (EIAPL41-45)

“Uhmhhh brindar la atención prioritaria a estudiantes con necesidades educativas especiales sin contar con los recursos económicos y materiales didácticos necesarios para llevar a cabo actividades significativas planeadas”. (EIAPL47-51)

También manifiestan lo que genera en ellos contar con estos estudiantes con discapacidad en el aula:

“Refuerzan la labor del docente en la consolidación y articulación de la inclusión”. (EIAPL43)

“Generar estrategias y metodologías que permitan que los estudiantes con discapacidad desarrollen sus habilidades y competencias”. (EIAPL44-45)

“Brindar la atención prioritaria a estudiantes con necesidades educativas especiales”. (EIAPL49-50)

“Sin contar con los recursos económicos y materiales didácticos necesarios para llevar a cabo actividades significativas planeadas”. (EIAPL50-51)

“Veo la discapacidad como la oportunidad de promover estrategias para lograr la aceptación de las diferencias y la solidaridad en el grupo de estudiantes, puesto que, todos tienen derecho a la educación con una atención pertinente”. (E3APL58-59-60)

6.1.2 Con relación al componente Cognitivo. Se compone de los conocimientos, y de las acciones que se ejecutan dentro de la práctica pedagógica. Hacen parte de este componente las siguientes tendencias: formación profesional y capacitación del docente, creencias de los maestros alrededor de la discapacidad, práctica pedagógica: apropiación según modelo

pedagógico, diferencia entre educación urbana y educación rural y desconocimiento de políticas de inclusión y poco apoyo institucional.

6.1.2.1 Formación profesional y temor en el ejercicio por desconocimiento. Los docentes de la institución educativa que atienden a los estudiantes con discapacidad son profesionales en la educación y tienen estudios de postgrado, pero ven la necesidad y tienen la disposición de recibir capacitaciones, aunque argumentan no haber recibido ninguna, eso les provoca temor a la hora de asumir esa responsabilidad social, pues consideran que es una realidad para la cual no se sienten preparados, como lo sustentan los siguientes relatos:

“Soy Licenciada en pedagogía infantil, ehhh tengo una especialización en administración de informática educativa”. (E1APL18-19)

“Capacitaciones como tal no, la formación universitaria”. (E1APL34)

“Porque, en ocasiones sentimos que no sabemos qué hacer cuando nos llega un estudiante con discapacidad al aula, además debemos tener en cuenta ehhh que estas refuerzan la labor del docente en la consolidación y articulación de la inclusión para generar estrategias y metodologías que permitan que los estudiantes con discapacidad desarrollen sus habilidades y competencias”. (E1APL41-45)

“Me parece bien, buenas tardes, yo soy Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística, y en la actualidad curso una maestría en Historia”. (E1ADL9-10)

“La verdad no he recibido ningún tipo de capacitación en ese aspecto”. (E1ADL20)

“Totalmente y más aún en este momento en el que nos encontramos, ya que de un día a otro nos enfrentamos a esa situación sin tener las herramientas necesarias, ni conceptos claros”.

(E1ADL23-25)

6.1.2.2 Creencias de los maestros alrededor de la discapacidad. Los docentes manifiestan que la institución no cuenta con los espacios, ni materiales para que el proceso de inclusión en el aula sea asertivo; lo que se convierte en una barrera tanto para ellos; como para los mismos estudiantes; quienes terminan adaptándose a la institución y no como en realidad debería ser; convirtiéndose en factores de retraso para los estudiantes con discapacidad. Veamos los siguientes relatos:

“Uhmmmm brindar la atención prioritaria a estudiantes con necesidades educativas especiales sin contar con los recursos económicos y materiales didácticos necesarios para llevar a cabo actividades significativas planeadas”. (E1ADL49-51)

“Como una oportunidad para mejorar la calidad educativa de todos los estudiantes, tratando al máximo de que todos aprendan y creando conciencia de que todos por diferentes que sean merecen respeto”. (E2APL116-118)

“Ehhhhh... es como una limitación cognitiva, sensorial, física que tienen algunas personas y que ehhh que impide el desarrollo de ciertas actividades”. (E2APL122-123)

“Uhmmmm brindar la atención prioritaria a estudiantes con necesidades educativas especiales sin contar con los recursos económicos y materiales didácticos necesarios para llevar a cabo actividades significativas planeadas”. (E1APL49-51)

Ummmm, pues... Mantener a los estudiantes dispuestos a construir conocimientos sin contar con los recursos necesarios para desarrollar los procesos dentro de mi práctica docente.

(E1ADL28-30)

“Pues... la percibo Por la forma en que se comportan, por la manera en que asumen el aprendizaje, por sus gestos”. (E1ADL32-33)

“Lo afronto con mucha capacidad crítica porque eso implica dar un sentido totalmente distinto a la educación, lo afronto investigando, tratando de darle a cada estudiante el aprendizaje según su ritmo, avance en los procesos, a la estudiante con discapacidad, por ejemplo, no va al nivel de los demás estudiantes, ella ve otros temas menos complejos pues es una niña que nunca ha estado en un establecimiento educativo, entonces sus trabajos y aprendizajes van acorde a lo que según su diagnóstico la niña puede lograr”. (E2ADL68-74)

“Ummmm, discapacidad... pues yo me imagino que es la ausencia de ciertas capacidades para asumir determinadas tareas o procesos”. (E2ADL78-79)

6.1.2.3 Planeación del docente con base al modelo pedagógico. Apropiación según modelo pedagógico. Los docentes manifiestan que la planeación de sus clases la hacen teniendo en cuenta el modelo pedagógico institucional crítico social, como se evidencia en los siguientes relatos:

“Ehhh el modelo pedagógico de la Institución es el crítico social hacia el proyecto de vida”.

(E2APL74-75)

“Pues la verdad, estaba muy confundida porque en el PEI de la institución no había claridad entre el modelo y enfoque, estamos en reestructuración del PEI y según lo que se aclaró

pudimos darnos cuenta que nuestro modelo pedagógico se desarrolla mediante el diálogo, parte de las necesidades del contexto y del trabajo colaborativo". (E2APL79-82)

“Bueno, pues, como manejo escuela nueva, soy la única docente para los 5 grados, la metodología de mi práctica pedagógica está estructurada en el aprendizaje autónomo, colaborativo y cooperativo, ehhh... lo que me permite tener en cuenta las necesidades educativas de mis estudiantes, gustos, intereses de aprendizaje y características de comportamiento; así mismo analizo los ritmos y formas en que aprenden mis estudiantes”.

(E2APL87-92)

“Es el Crítico social hacia el proyecto de vida. Consiste en que los estudiantes exploren y construyan sus conocimientos, asumiendo las realidades desde la crítica, encaminándose a edificar su proyecto de vida”. (E2ADL44-46)

“Bueno, pues Posibilitando que los temas a tratar se relacionen con aspectos de su vida cotidiana, permitiendo que ellos expresen sus nociones o ideas que tienen o se relacionan con el tema que se trata en clase”. (E2ADL50-52)

6.1.2.4 Diferencia entre educación urbana y educación rural. Los actores de la Institución educativa manifiestan que hay una gran diferencia entre las prácticas pedagógicas en el campo rural y el urbano, ya que las estrategias en la educación rural deben estar enmarcadas en las diferentes maneras de aprender que tienen los estudiantes; desarrollándolas lo mejor posible, a pesar de los escasos recursos y materiales que llegan. Los actores concluyen que no hay equidad en comparación con instituciones educativas urbanas.

“Tengo 10 años de experiencia en la zona rural”. (E2APL23)

“Trabajo a modalidad de escuela nueva con grados de primero a quinto, tengo en total 15 estudiantes ehh 5 del grado primero, 4 del grado segundo, uhmmm 2 del grado tercero, 3 del grado cuarto y 1 del grado quinto”. (E2APL27-29)

“Por los diferentes contextos, no hay equidad en los recursos como infraestructura, tecnología y formación. No obstante, el Ministerio tiene como fin reducir las brechas mediante la educación centrada en el logro de los estándares básicos de competencias”. (E2APL137-140)

“¡Claro!! Si existe, y es en todos los sentidos. Las condiciones materiales de cada una son distintas y muy obvias, los recursos llegan principalmente a las instituciones educativas urbanas, a las sedes principales y a las rurales las olvidan por completo. Las visiones de los estudiantes rurales son distintas a las de los urbanos”. (E2ADL89-92)

6.1.2.5 Desconocimiento de políticas de inclusión y poco apoyo institucional. Con relación al desconocimiento de las políticas de inclusión, los docentes expresan que no conocen dichas políticas con claridad, pero que creen que con formación en el tema pueden crear espacios inclusivos teniendo en cuenta el contexto; además, porque es una realidad latente que se debe afrontar. También hacen referencia a que no cuentan con el apoyo institucional que se debe tener en estos casos:

“Uhmmm... En el PEI, los planes, proyectos y acciones se enmarcan en principios de corresponsabilidad, participación y equidad, articulados al planteamiento estratégico de la institución integrada e inclusiva, pero en la realidad observo que esas políticas no son evidentes ni se manejan de la manera correcta, se puede decir que solo está en el papel”. (E2APL97-101)

“Ehhh... pues la verdad el único apoyo que veo es cuándo hacemos los planes de aula, éstos pueden ser flexibles, pero en cuanto a la institución no veo el apoyo cuando tenemos estudiantes en nuestro salón, incluso no los registran en el SIMAT, para que puedan enviar recursos o docentes de apoyo, tengo conocimiento que hay más estudiantes con discapacidades más complejas y prácticamente nos toca solos asumir esta responsabilidad”. (E2APL106-111)

“Ummmm políticas de inclusión, pues... que sepa, aún no existen políticas de inclusión claras que podamos aplicar en la institución”. (E2ADL55-56)

“No existe este apoyo, hasta dónde conozco, los docentes somos el único apoyo que tienen los niños con discapacidad, la verdad nos han dejado solos en esta ardua tarea, la cual en muchas ocasiones no sabemos cómo responder a estas necesidades, sentimos que no vamos poder lograr generar conocimientos en aquellos estudiantes, somos nosotros los docentes quienes por nuestra cuenta tratamos de investigar y de aportar un granito de arena en el desarrollo de nuestras clases”. (E2ADL60-65)

6.1.3 Con relación al componente práctico. Hace parte del saber hacer, reflexionando sobre la propia experiencia, los docentes dentro del desarrollo de las actividades en el aula son dinámicos, reflexivos, buscan la construcción de saberes a través del uso de materiales y recursos educativos promoviendo la participación de los estudiantes, lo cual se ve reflejado en su práctica.

6.1.3.1 Construcción y desarrollo de los procesos de aprendizaje. Los aprendizajes son el resultado de procesos cognitivos. Los docentes tienen en cuenta la respuesta de los estudiantes

con discapacidad en el desarrollo de las actividades, pero en ocasiones no se tienen en cuenta los ritmos de aprendizaje, sino que se generaliza para todo el grupo. Dentro de la práctica, la actitud es algo realmente primordial en los procesos de inclusión. Los testimonios fueron:

“Con material didáctico que motive el interés en ellos y teniendo en cuenta el ritmo de aprendizaje”. (E1GL148-149)

“Estrategias lúdico pedagógicas centradas en las fortalezas e intereses de los estudiantes”. (E1GL163-164)

“El contexto socio cultural, en el diálogo y en el trabajo participativo”. (E1GL164)

“Utilizo el trabajo cooperativo en grupo”. (E1GL169)

“Según la participación de los estudiantes en el desarrollo de la clase y el trabajo grupal”. (E1GL184-185)

“Ya acabaron de jugar un rato en descanso, nos disponemos a estar atentos a la clase de español que es muy importante para aprender a leer y escribir”. (O1BNG1L9-10)

“Vamos a mirar unos segundos al tablero”. (O1BNG1L17)

Necesito que tengan los ojos bien abiertos, las orejas destapadas y la boquita bien cerrada. (O1BNG1L17-18)

“No he pedido que saquen ningún cuaderno solo que escuchen atentamente y miren al frente.” (O1BNG1L20-21)

“Les recuerdo que la sílaba es un golpe de voz, cada golpe de voz en una palabra es una sílaba”. (O1BNG1L22-23)

“Por ejemplo “tapete” cuántas silabas tiene (la escribe en el tablero). (Aplauden por cada sílaba que tiene la palabra)”. (O1BNG1L23-24)

“Por favor necesito que guarden todo lo que tienen encima, recuerden que cuando esté explicando, todos deben estar atentos”. (O1BNG1L32-33)

“Un ejemplo con esta “sol” ¿cuántos golpes de voz escucha?” (O1BNG1L43-44)

“Así es!! y así hace con las demás. (Le pone únicamente sílabas con los fonemas que ella reconoce)”. (O1BNG1L46-47)

“La docente pasa a la mesa del grado segundo donde trabaja el mismo tema, pero con otras fichas”. (O1BNG1L49-50)

“Bueno, vamos hacer lo mismo que hemos estado haciendo”. (O1BNG1L51)

Los docentes de la Institución Educativa desarrollan actividades teniendo en cuenta sus experiencias personales y las que están adquiriendo con los estudiantes que tienen discapacidad, durante el desarrollo de las clases suele darse mucho que los docentes sean los que tienen la autoridad y esto hace que la rutina de dar instrucciones, órdenes y explicaciones para que los estudiantes ejecuten acciones, sean repetitivas. Leamos:

“Bueno cada uno toma un dibujo, forma la palabra y yo paso revisando”. (O1BNG1L79)

“Bien, Bien, Bien (señalando a cada estudiante), corrija esa, está mal, fíjese bien en el sonido y la vocal que la acompaña (a un estudiante de segundo)”. (O1BNG1L80-81)

“He repetido muchas veces que escuchen bien el sonido de las letras, corrija porque está mal”. (O1BNG1L82-83)

“Ahora vamos a trabajar en esta guía, donde deben leer las palabras, separar las sílabas y escribir frente a cada una el número de sílabas que tiene”. (O1BNG1L85-86)

“Está separando mal las sílabas revise bien, sin afán y cuente las silabas nuevamente”. (O1BNG1L89-90)

“Los niños que van terminando pasan, la docente revisa, corrige y pega la guía de la tarea”.
(O1BNG1L95-96)

“Bueno, vamos a dejar allí, guardan el cuaderno de español y vamos a estirarnos un poco, para seguir con la siguiente clase, me dejan los cuadernos en la mesa para revisarlos ahora”.

(O1BNG1L106-108)

“Los de tercero, igualmente sacan la cartilla de matemáticas, se van a ubicar y la página 47 y solucionan los ejercicios que están allí”. (O2BNG1L153-154)

“Recuerden que deben solucionarlos todos y cuando estén listos me muestran para calificar, no me muestren cuando hayan hecho un solo ejercicio deben resolverlos todos”.

(O2BNG1L155-156)

“¿Profe lo desarrollamos en el cuaderno o en la cartilla? Lo solucionan en el cuaderno usando lápiz, no quiero ver que estén haciendo las operaciones con lapicero”. (O2BNG1L157-159)

“Docente: vamos a resolver el siguiente taller, con lápiz y colores, recuerden el sonido de las letras, lo resuelven mientras vuelvo”. (O4BNG1L466-467)

“En el primer punto escriben la sílaba inicial de cada dibujo, en el segundo punto encuentran las b mayúsculas y las b minúsculas entre la sopa de letras y las colorean, en el tercer punto colorean los dibujos que tengan b y en el último punto realizan el trazo de la letra B mayúscula y la b minúscula”. (O4BNG1L467-470)

Dentro de los ejercicios en clase, se observa que los estudiantes con discapacidad cuando no tienen claro algún tema se copian de sus compañeros para poder desarrollarlos:

“Cuando va a escribir palabras con r se le dificulta, debe copiarse de sus compañeritos (escribe ratón, rama, risa, remo, rulos)”. (O6BNG1L739-740)

“La niña cuando desarrollan las guías se copia de sus compañeros”. (O3BNG1L330)

La estudiante con discapacidad intelectual y trastorno de voz y habla no va al ritmo de sus compañeros de clase, incluso únicamente trabaja ejercicios de motricidad fina a través de guías, ya que nunca había estado en una institución educativa. Veamos:

“Inicialmente sentía que no sabía qué hacer”. (E1ADL97)

“La estrategia que he aplicado es empezar de cero con la niña como si estuviera en un jardín”. (E1ADL97-98)

“Las guías y los temas trabajados son distintos y más artísticos que le ayuden soltar su mano y sobre todo a pronunciar nuevas palabras”. (E1ADL99-100-101)

“Inicialmente los niños me preguntaban que tenía la niña”. (E1ADL105)

“Su problema de habla era evidente”. (E1ADL105-106)

“Así que tuvimos un conversatorio donde les conté según el diagnóstico lo que tenía la niña y cómo debíamos tratarla”. (E3ADL106-107)

“En ocasiones no quiere trabajar en nada y me toca darle un espacio diferente, con una actividad diferente usando el material que más le llama la atención que es la pintura, después trabaja más fácil”. (E3ADL123-124-125)

“La guía es sobre rasgado y arrugado de papel”. (O1STG1L32-33)

“Mira tienes que coger el papel rasgar unas tiritas luego vamos a arrugarlo y hacemos muchas bolitas, listo empieza”. (O1STG1L34-35)

También se pudo observar que hay mayor colaboración por parte de los estudiantes hacia los niños con discapacidad visible que hacia los estudiantes con discapacidad intelectual, se halló que:

“Ellos lo tomaron muy bien, no hubo comentarios, antes tratan de ayudarle a la niña en todo, son muy atentos y colaboradores”. (E1ADL108-109-110)

“El trato de los niños hacia la niña con discapacidad es bueno”. (E1GL155-156)

“La convivencia entre los niños en condición de discapacidad con sus compañeros es satisfactoria, donde todos participan activamente cumpliendo con los acuerdos de convivencia establecidos”. (E1GL154-155)

6.1.3.2 Ubicación de la docente y estudiantes. La organización del espacio en el aula de clase para el aprendizaje es un elemento fundamental a la hora de poner en práctica distintos métodos o estrategias pedagógicas en el desarrollo de la clase, los docentes generalmente se ubican en la parte frontal del salón y se mueven para revisar trabajos a los estudiantes, los estudiantes generalmente se ubican en filas y en mesa redonda y luego se expresa que:

“Así como están ubicados en mesa redonda les voy a pasar a cada uno una imagen y las sílabas van a estar en el centro de la mesa”. (O1BNG1L35-36)

“La docente inicia de pie en la parte frontal del salón (como todos los días, con todos los grupos reunidos)”. (O4BNG1L388-389)

“Se sienta en su escritorio frente a los niños, toma su carpeta y empieza a llamar asistencia, del grado primero no faltó ningún niño”. (O4BNG1L404-405)

“Docente: los niños del grado primero y segundo se dirigen a su salón y me esperan unos minutos, los del grado cuarto y quinto van a transcribir este texto en el cuaderno (copia el texto) y responden las preguntas que están en la guía”. (O4BNG1L406-408)

“Están todos los de primero y segundo en mesa redonda”. (O4BNG1L413)

“Docente: Entonces se acomodan en las mesas cada grupo (mesa redonda), les paso la hoja, el papel y el colbón en una tapa, van a rasgar el papel y decoran la letra R mayúscula y r minúscula, colorean a Ramón mientras vuelvo y quiero orden”. (O5BNG1L610-612)

“Siendo las 7:50 a.m. los estudiantes van llegando, acomodan los bolsos en sus puestos y se hacen en el salón número 2 en mesa redonda, sentaditos en el suelo, la docente se acomoda y espera un momento mientras llegan los demás estudiantes”. (O6BNG1L642-643)

“Por favor todos los niños se ubican en sus puestos que vamos hacer una oración”.
(O1STG1L16)

“La niña con discapacidad la ubica en parte de adelante a un costado del salón”.
(O1STG1L19)

“Bueno mis niños ahora nos ubicamos en los puestos (hileras) ”. (O3STG1L283)

6.1.3.3 Relación docente – estudiante con discapacidad en su proceso de aprendizaje. Los docentes tienen un trato amable con los estudiantes con discapacidad y tratan de que participen en las actividades con sus compañeros, situación que se ve en los siguientes datos observacionales:

“Estudiante con discapacidad: profe así se escribe (ba).
Docente: sí, muy bien, así mismo con las otras. (En la guía les tocaba colocar la inicial de los dibujos, realizar el trazo de la letra y colorear) ”. (O3BNG1L327-329)

Docente: (a la niña con discapacidad) me va ayudar a repartir las hojas?
Estudiante con discapacidad: siiiiii. (O6BNG1L729-730)

A la niña se le explica lo que debe hacer, cómo lo debe hacer y ella lo hace, no muy bien, pero lo hace (ElADL122-123)

La profesora toma de la mano a la niña con discapacidad la lleva al puesto y le pasa una guía para que ella trabaje mientras le explica al resto del grupo. (O1STG1L31-32)

Camila por favor rasga más papel mucho papel y luego hace las bolitas. (O1STG1L86)

Se levanta del puesto y le lleva los papelitos a la profesora. (O1STG1L91)

Le pasa una guía a Camila donde ella debe colorear con crayones. Camila ahora tienes que colorear bien bonito listo. Y luego vamos a jugar. (O2STG1L191-192)

“La docente se dirige dónde está la niña con discapacidad y le orienta el trabajo. Le pasa plastilina para que ella haga bolitas y luego las pegue en una imagen”. (O3STG1L295-296)

“¡Muy bien! Ahora pasa Camila y nos muestra, ¿cómo te quedo el dibujo?” (O4STG1L530)

“La niña no quiere pasar y se ríe”. (O4STG1L531)

6.1.3.4 Estrategias didácticas, lúdicas y trabajo cooperativo. Se debe en gran medida a la relación con los demás y la forma como nos vinculamos con el medio que nos rodea. El trabajo en el aula cuenta con la participación y la colaboración de los estudiantes, haciendo que de esta manera el proceso de inclusión tenga una actitud positiva, sin olvidar, que no es fácil y que estos procesos no son bienvenidos para todos los docentes; lo más importante es empezar con buena actitud, además tener en cuenta que uno de los factores que más contribuye al progreso del aprendizaje, son las estrategias que usan los docentes para mantener el interés de sus estudiantes en las diversas actividades de clase:

“Estrategias centradas en el trabajo cooperativo mediante el desempeño de roles”.

(E1GL147-148)

“La estudiante participa de igual manera que los demás”. (O1BNG1L39)

“Tranquila, usted va a trabajar con estos dibujos no más (mesa, pipa, sapo, sol) ”.

(O1BNG1L41)

Componente práctico “Explica de nuevo a la niña individualmente”..... (O1BNG1L42)

Práctico “Bueno niños, ya el descanso terminó, vamos a relajarnos un poco respiramos por la nariz, votamos el aire por la boca y vamos a hacerlo 10 veces, recuerden... tomamos el aire por la nariz y votamos por la boca, lo hacemos nuevamente.... Listo”. (O2BNG1L139-141)

“Ustedes (3, 4 y 5) mientras explico en el salón del lado, van a sacar la cartilla de matemáticas, se van a ubicar en la página 42, los de cuarto y quinto y van a darle solución a esas multiplicaciones que hay allí”. (O2BNG1L151-153)

“En este día trabajaron en el suelo un rato y el otro rato en sus puestos usando guías sobre la sílaba en su cuaderno”. (O2BNG1L248-249)

“Docente: Vamos hacer ejercicios con las manos y cabeza. Volteamos la cabeza hacia un lado, luego hacia el otro, para arriba, para abajo, giramos la cabeza, ahora sacudimos las manos, las abrimos y cerramos”. (O3BNG1L265-267)

“Cantan la canción Tengo un robot muy inteligente, con ojos de vidrio que miran a la gente, prenden y apagan luces de colores, mueve sus brazos a todas direcciones arriba, abajo, a los lados, al frente, atrás y bien cruzados”. (O3BNG1L267-269)

“Docente: vamos a cantar para saludarnos con mucha energía”.

“Canción de saludo buenos días amiguitos”.

“Buenos días amiguitos cómo están, muy bien, este es un saludo de amistad, ¡qué bien! haremos lo posible por hacernos más amigos, buenos días amiguitos, cómo están”.

“Estudiantes: ¡muy bien!” (O4BNG1L392-396)

“Posteriormente con otra canción” ...

“Sacó mis manitos, las pongo a bailar, las cierro, las abro y las vuelvo a guardar, sacó mis manitos, las pongo en posición, inclino mi cabeza y empieza la oración”. (O4BNG1L397-399)

“Mantener a los estudiantes dispuestos a construir conocimientos”. (E1ADL28-29)

“La percibo por la forma en que se comportan, por la manera en que asumen el aprendizaje, por sus gestos”. (E3ADL32-33)

“Se dirige al puesto de la niña con disparidad le pasa una guía donde debe colorear tres cerditos”. (O4STG1L521-522)

“Los niños no entienden la actividad y la profesora da el primer ejemplo”. (O4STG1L535)

“La profesora pasa por los puestos de los niños entregando la guía”. (O6STG1L748)

“El SI también está hablando con sus compañeros lo que la docente se acerca a su mesa de trabajo y hace la mimica de lo que narra el poema”. (O1PPG1L20-21)

“El estudiante vuelve a centrar su atención en la docente”. (O1PPG1L21-22)

“Docente: les voy a pasar plastilina mientras voy al salón del lado y espero que esperen en orden”. (O3BNG1L274-275)

“Los de primero y segundo juegan con plastilina mientras la docente se va para el salón del lado”. (O3BNG1L276-277)

“Estudiante con discapacidad: hagamos una culebrita muy, pero muy larga.

Estudiante 2: bueno, la que gane haciéndola más larga.

Estudiante con discapacidad: voy ganando.

Estudiante 2: pero espere que usted empezó primero". (O3BNG1L278-281)

"La estudiante con discapacidad hace muchas figuras, juega con una de sus compañeritas hacer canastitas, huevos, culebritas, entre otros". (O3BNG1L282-283)

"Docente: les dejare en las mesas plastilina de colores para que compartan entre todos, si falta me piden al final le aplicamos colbón". (O6BNG1L731-732)

"La niña reparte las hojas, se sienta en su silla y empieza a decorar el ratón con una plastilina de color morada". (O6BNG1L733-734)

"Docente: Espero que quede bien lindo, voy a ir un momento al salón del lado".

"Ellos lo tomaron muy bien, no hubo comentarios, antes tratan de ayudarle a la niña en todo, son muy atentos y colaboradores". (E1ADL108-109-110)

"Todos los niños se saludan dándose un abrazo". (O2STG1L166)

"La niña con discapacidad se ríe y participa de la actividad". (O4STG1L393)

6.1.3.5 Expresiones gráficas y materiales didácticos. Dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, se pudo evidenciar que los actores de la investigación usan recursos y materiales acordes al desarrollo del tema. Manifiestan que los materiales y recursos son una necesidad primordial, pero que, por ser un sector rural, son escasos.

"Diferentes estrategias lúdicas pedagógicas acordes a los intereses y ritmos de aprendizaje de los estudiantes". (E1GL173-174)

"Con material didáctico para ellos". (E1GL174)

“Los elementos de apoyo como el PEI, los planes de aula, los estándares, las estrategias pedagógicas y los recursos acordes al análisis del contexto y a las características de los estudiantes”. (E1GL178-179-180)

“Aquí hay unos dibujos teniendo en cuenta los fonemas que hemos visto (mesa, pipa, sapo, sol, tomate, mata, pito, tamal, laso) y las sílabas en cartulina”. (O1BNG1L34-35)

“Cuando la docente llega nuevamente a la mesa usa unas fichas con algunos dibujos que empiezan por la B, las imágenes son (bomba, botas, lobo, banano)”. (O4BNG1L490-491)

“Docente: ¡Así es! Ratón, ahora vamos a decorar al ratón y la letra R mayúscula y minúscula con plastilina, luego escribiremos palabras que tengan R, las cuales las vamos armar con las letras regadas que están en la mesa”. (O6BNG1L726-728)

“Me gusta apoyarme en imágenes. Me gusta hacer que los estudiantes manipulen objetos. Me gusta promover la observación en los estudiantes, me gusta trabajar las manualidades con las herramientas que tenemos como papel, pinturas, plastilina, foamy, entre otros”. (E1ADL116-117-118-119)

“La participación es constante en algunas ocasiones”. (E1ADL122)

“Pues utilizo el Video beam, aunque no todas las veces, fotocopias, vinilos, papel, ehhh pinturas, láminas, canciones, plastilina, papel”. (E1ADL129-130)

“Con el apoyo de los padres de familia quienes son los que aportan los materiales para el desarrollo de la clase de sus hijos”. (E1ADL130-132)

“Muchas cosas que no funcionan en la clase son determinadas en buena medida por factores externos, como la ausencia de material didáctico, espacios reducidos, en fin”. (E1ADL140-142)

6.1.3.6 Estrategias de evaluación procesual y formativa. Los procesos de evaluación son importantes para el desarrollo del aprendizaje, los cuales deben ser flexibles según las necesidades y capacidades de los estudiantes, continúo abarcando todo el proceso, oportunos y pertinentes para mejorar los aprendizajes. Según el SIEE (sistema institucional de evaluación de los estudiantes) de la institución, existe una manera flexible de evaluar a los estudiantes con discapacidad, pero no se tiene en cuenta, ya que se está evaluando de la misma manera para todos los estudiantes:

“Los elementos de apoyo como el PEI, los planes de aula, los estándares, las estrategias pedagógicas y los recursos acordes al análisis del contexto y a las características de los estudiantes”. (E1GL178-179-180)

“La evaluación es procesual y formativa”. (E1GL184)

“Creo que se debe continuar reflexionando sobre mi práctica pedagógica”. (E1GL190)

“Hacer una autoevaluación de mis procesos metodológicos”. (E1GL191)

“Permita contribuir en la calidad educativa para todos”. (E1GL191-192)

“De manera escrita, a través de la observación, sus intervenciones orales, su trabajo durante las clases, sus cuadernos, su participación y comportamiento”. (E1ADL135-136)

“Muy bien, ahora en el cuaderno realizaremos unos ejercicios en donde debemos completar las palabras”. (O1STG1L67-68)

“Por favor escriban en su cuaderno lo siguiente tarea: Recortar y pegar imágenes que lleven la letra r”. (O1STG1L110-113)

“Bueno, espero que todos hagan la tarea muy juiciosos”. (O1STG1L117)

“La docente pasa por cada puesto revisando la tarea”. (O2STG1L188)

“¡Niños! quién recuerda que vimos la clase anterior?”. (O5STG1L629)

“¡Bueno! Recordemos que también realizamos unas oraciones donde a los personajes le colocábamos unas acciones que ellos realizaban. ¿Recuerdan?”. (O5STG1L633-834)

“Muy bien, eso es. Ahora vamos hacer grupos de cuatro estudiantes para realizar la siguiente actividad”. (O5STG1L636-637)

“La docente pasa frecuentemente revisando que los niños estén copiando las oraciones, le llama la atención porque hablan mucho la clase”. (O5STG1L678-679)

“Venga Camila vamos corregir porque lo tiene mal aquí debe de colorear con rojo, mire yo le deje la marca del color, termina. Listo”. (O6STG1L751-752)

“La profesora pasa frecuentemente para revisar el trabajo de los niños”. (O6STG1L775)

“Se dirige donde la niña con discapacidad le corrige nuevamente la actividad”. (O6STG1L776)

“La docente interviene felicita al estudiante, luego dice vamos a realizar el taller se dirige al tablero, pidiendo que copien en el cuaderno lo que va a escribir”. (O1PPG1L25-26)

“Empieza haciendo una pregunta y escribiéndola en el tablero ¿de quién estamos hablando? Varios niños responden al tiempo que del renacuajo paseador, otros dicen que del sapo”. (O1PPG1L27-28)

6.2 Discapacidad

Hace referencia a aquellos relatos o descripciones de las observaciones que tienen relación directa con el proceso de discapacidad, formas de relación basadas en la cooperación,

participación de los estudiantes con discapacidad, actitud del estudiante con discapacidad, discapacidad: diferentes estrategias para el aprendizaje.

6.2.1 Formas de relación basadas en la cooperación. Los estudiantes específicamente del grado primero de básica primaria ven la discapacidad como algo normal, se relacionan cordialmente con sus compañeros, los docentes establecen normas de convivencia, dan importancia al valor del respeto y la igualdad:

“La estudiante con discapacidad se relaciona bien con sus mismos compañeros”.
(O1BNG1L62)

“A la estudiante con discapacidad se le dificulta un poco más, la docente se devuelve y le trata de explicar la diferencia entre letra y sílaba a la niña”. (O2BNG1L218-219)

“Docente: (le explica nuevamente) toda esta es la palabra cierto? Ahora vamos a leerla de nuevo para saber cuántas sílabas tiene..... el sonido de la letra acompañado de la vocal....”.

(O2BNG1L220-222)

“Docente: Bien, “nenita”... cuántas sílabas tiene?
Estudiante con discapacidad: 3.

Docente: Muy bien! Ahora, vamos a contar las letras, que éstas si van solitas, cada una tiene su nombre y su sonido... empecemos a deletrear”. (O2BNG1L226-229)

“La niña no lo puede hacer inicialmente, la docente le tapa primero una sílaba, luego la otra), los demás niños leen las palabras asignadas”. (O4BNG1L464-465)

“Los niños del grupo le colaboran al S2 en el desarrollo del trabajo en clase, este observa y copia del cuaderno de su compañera”. (O2PPG1L84-85)

“El S1 se dedica a mirar a sus compañeros y copiar lo que ellos están haciendo colorea con los mismos colores que utiliza su compañera”. (O2PPG1L86-87)

Inicialmente los estudiantes, se fijan mucho cuando la discapacidad es física, pero después de compartir y ver que actúa igual a ellos dejan de ver ese aspecto, se vuelven más colaboradores:

“Los más grandecitos se fijan mucho en su ojo incluso cuando yo llegué fue lo primero que dijeron que la niña sólo tenía un ojo que le servía que el otro estaba dañado”. (O1BNG1L63-64)

“Allí la docente interviene manifestando que eso no se debe decir y que todos deben ayudarle cuando lo necesite”. (O1BNG1L64-66)

“Con mucho respeto y que cuando ella necesitara ayuda entre todos le íbamos a colaborar”
(E1ADL107-108)

6.2.2 Participación de los estudiantes con discapacidad. Para que los estudiantes participan de forma activa es obligatorio que los docentes conozcan sus habilidades, actitudes y generen variedad en las estrategias para el aprendizaje, en ocasiones se observa que los estudiantes con discapacidad no responden a las actividades que se desarrollan en la clase:

“Docente: ¡Muy bien! Ahora van a tratar de leer esta palabra (todos) (muestra un cartel con la palabra RATÓN)

Estudiantes: ra...ton... (La niña con discapacidad no pronuncia nada)”. (O6BNG1L723-725)

“La estudiante con discapacidad moldea bien la plastilina, trabaja muy despacio y con mucho cuidado”. (O6BNG1L737-738)

“Ella es un poco inquieta, los molesta, en ocasiones los muerde (suave) o les tira as cosas pero aun así ellos me dicen y no son capaces de decirle ni hacerle nada a ella”. (EIADL110-111)

“Se levanta del puesto y lleva el cuaderno a la profesora”. (O1STG1L28)

“Se levanta del puesto y lleva a la profesora la guía sin terminar”. (O1STG1L53)

“Muy bien, le está quedando muy bonito, pero debes terminarlo todo”. (O1STG1L55)

“La niña con discapacidad, aplaude y ríe cuando se entonan canciones”. (O6STG1L719)

“La niña solo mueve la cabeza indicando que sí. La profesora le ha marcado con una rayita en cada cuadro el color que debe ir en cada uno”. (O6STG1L729-730)

“La docente se dirige donde la niña con discapacidad para revisar el trabajo”.

(O6STG1L749)

“El S1 dirige su mirada al tablero y a la docente, pero no participa durante el conversatorio”. (OIPPG1L28-29)

“La docente se dirige al S1 pero este no responde, lo que hace que sus compañeros respondan por él”. (OIPPG1L33-34)

6.2.3 Actitud del estudiante con discapacidad. Los estudiantes con discapacidad tienen una actitud asertiva con sus compañeros y docentes, se presentan situaciones de cooperación, de respeto, de apoyo, lo que favorece el ambiente de trabajo colaborativo en el grupo.

“La estudiante con discapacidad comparte con sus compañeros, se ríe, habla”.

(O3BNG1L331)

“Los niños trabajaron en mesa redonda y la docente también tenía una mesita dentro del grupo, la niña con discapacidad se encontraba sentada al lado derecho de la docente pues es la posición qué más le favorecía”. (O4BNG1L510-512)

“La estudiante con discapacidad acomoda su bolso y se sienta mirando hacia la ventana”. (O5BNG1L572)

“(La niña con discapacidad mira fijamente y contesta lo que pregunta el títere)”. (O5BNG1L582)

“(Los niños cantan y observan, la niña con discapacidad está ubicada muy cerca al computador)”. (O6BNG1L669-670)

“Frecuentemente la niña se para del puesto y la profesora le llama la atención”. (O6STG1L749-750)

El S1, no se levanta, aunque constantemente mira hacia los lados o se pone a jugar con su lápiz y sus compañeros”. (O1PPG1L52-53)

6.2.4 Actitud de los estudiantes frente a los estudiantes con discapacidad. En ocasiones el ambiente escolar y las relaciones entre compañeros no fue ameno, ya que se presentaron situaciones de exclusión y rechazo hacia los estudiantes con discapacidad, como se evidencia en los siguientes relatos:

“Un niño no está de acuerdo con que la niña con discapacidad este en su grupo”. (O5STG1L639)

“No profé yo no quiero con ella (niña con discapacidad)”. (O5STG1L640)

“Si señor vamos a compartir con ella le vamos a ayudar porque ustedes saben que ella necesita la ayuda de todos, así que todos los del grupo le ayudamos, ¿estamos de acuerdo?”. (O5STG1L641-643)

6.2.5 Discapacidad: diferentes estrategias para el aprendizaje. Para los docentes el término de discapacidad debe llevar a la flexibilidad de estrategias, de formas de evaluación, del currículo, para que el quehacer en el desarrollo de actividades en el aula con los estudiantes con discapacidad sea creativo, motivador y conlleve a buenos resultados en cuanto al aprendizaje de todos según sus ritmos de aprendizaje.

“La verdad, tengo a cargo en estos momentos una estudiante con discapacidad, la cual tiene prótesis de vidrio en su ojo izquierdo, no ve absolutamente nada por ese ojito y la pupila mantiene fija, solo ve por su ojito derecho, ehhh los demás estudiantes presentan diversidad en sus aprendizajes, veo la discapacidad como la oportunidad de promover estrategias para lograr la aceptación de las diferencias y la solidaridad en el grupo de estudiantes, puesto que, todos tienen derecho a la educación con una atención pertinente”. (E1APL55-61)

“La estudiante con discapacidad (comparte con sus compañeros, se ríe, habla) cuando la docente llega de nuevo al grupo trata de explicarle nuevamente a la niña y además la recuerda individualmente los fonemas vistos hasta el momento”. (O3BNG1L331-333)

“No va al nivel de los demás estudiantes”. (E1ADL71)

“Ella ve otros temas menos complejos pues es una niña que nunca ha estado en un establecimiento educativo”. (E1ADL71-72)

“La niña ni si quiera sabía coger un lápiz”. (E1ADL97)

“Obviamente no ve lo mismo que ven sus compañeros”. (EIADL99)

7. Análisis de los resultados

Este proceso de cimentación y ratificación de categorías se desarrolló teniendo en cuenta tres etapas: La descriptiva, la relacional y la selectiva. La fase descriptiva hace referencia a un periodo de exploración en el que se tiene un contacto inicial con los datos recolectados y del que surgen unas categorías esencialmente descriptivas. La etapa relacional surge de un proceso de conceptualización de la información obtenida, así las categorías descriptivas que unen dos o más observaciones dan lugar a las categorías relacionales las cuales son más teóricas y fusionan entre sí dos o más categorías descriptivas. La etapa selectiva busca la identificación y el desarrollo de una o varias categorías centrales, como resultado de un proceso de depuración empírica y conceptual. Estas categorías que surgen, expone Sandoval (1996), estructuraran todo el sistema categorial establecido dentro del proceso de investigación.

7.1 Las Prácticas pedagógicas como herramienta de construcción social para el fortalecimiento del trabajo cooperativo en los estudiantes y la formación docente.

Palacios (2015) plantea como causales de la discapacidad situaciones de índole social antes que religiosas o científicas, en esa línea el individuo en su condición está también en capacidad de aportar a la sociedad como las demás personas -sin discapacidad-, solo que en consideración con su valor diferencial con respeto y dignidad de su persona.

El desarrollo de la investigación permitió analizar las prácticas pedagógicas en una institución educativa rural de la ciudad de Neiva, que atiende estudiantes con discapacidad, mediante los relatos de algunos docentes y de las descripciones de las observaciones que se hicieron en los espacios donde se generaban dichas prácticas de inclusión.

Para los docentes, teniendo en cuenta su experiencia, manifiestan que las prácticas pedagógicas son todas las estrategias lúdico pedagógicas que se desarrollan dentro del aula, acorde a las características de los estudiantes y al contexto, teniendo en cuenta los planes de estudio para la planeación de las clases, los recursos que se utilizan, expresando que por ser zona rural son muy escasos, donde se realizan procesos de evaluación y donde se estima que la motivación de los docentes como principales actores de la enseñanza – aprendizaje hacia los estudiantes es primordial, tal como señala Sacristán (1990): Las prácticas, “son una secuencia ordenada de actividades con cierto sentido, incluidas unas en otras” (p. 248).

Adicionalmente, existen otras posturas conceptuales frente a las prácticas pedagógicas, una de ellas define que:

La práctica pedagógica debe ir impregnada de conocimiento, de formación, de personalización, de desarrollo autónomo, de un proyecto de vida que le garantice al futuro ciudadano el buen desenvolvimiento dentro de la familia y la sociedad a la cual pertenece (Contreras y Contreras, 2012, p. 199-200).

En otras palabras, el docente debe tener en cuenta para el desarrollo de sus clases unos objetivos claros de lo que va a enseñar, cómo lo va hacer y para qué lo va hacer, tener un buen dominio conceptual y poder realizar un análisis reflexivo de su práctica para poder brindar a sus estudiantes aprendizajes significativos.

Para el desarrollo de estas prácticas, los docentes implementan estrategias como: guías de trabajo, fichas (lectura de imágenes), fichas con palabras para el proceso de lectura, lectura de

poemas, cuentos, entre otros, que fortalecen los procesos de lectura y escritura, interpretación oral y escrita, motricidad fina, formas de pensar, pero también estrategias tradicionales como transcripción en cuadernos sobre conceptos, ejercicios en clase; y dónde se observa al maestro como la autoridad y se hace lo que él ordena.

Lo anterior, permite traer a colación la necesidad de dar a la práctica pedagógica una ejecución mediante un profesional al cual:

Se le atribuye la capacidad de desarrollar al ser humano como individuo y como ciudadano, su mente y su sensibilidad. En este contexto, el profesor asume un rol más activo como creador de experiencias aportadoras para la construcción del conocimiento y también facilitadores del cambio a un sistema de educación más justo y a una sociedad más igualitaria (Sacristán 2010, p. 48).

El aprendizaje debe considerarse como un proceso que trae consigo una preparación, una motivación, basada en estrategias que generen la consolidación de ese aprendizaje y un seguimiento continuo donde su evaluación sea formativa, vale la pena señalar que estas acciones son el producto de un trabajo empírico, de las experiencias, los conocimientos y las vivencias de los docentes con los estudiantes con discapacidad, de igual forma, tener en cuenta que los docentes utilizan los recursos que estén a su alcance como las pocas herramientas pedagógicas, la falta de infraestructura y materiales para generar estos procesos de inclusión, que fortalezcan el aprendizaje y motivan a los estudiantes.

De ahí que, resulte indispensable tener presente que para este quehacer en las aulas de clases:

Lo que implica que un maestro debe conocer a sus estudiantes, con el fin de adecuar estos materiales y recursos a su práctica pedagógica; comprendiendo las condiciones físicas, emocionales, sociales y cognitivas de sus alumnos, cómo sienten, lo que piensan, y cómo interactúan en el aula; un reconocimiento que va más allá de la adquisición de conceptos y saberes básicos (Moreno, 2015, p. 16 – 17).

Pero, que lo más importante para desarrollar un trabajo dentro de la educación inclusiva, es tener claro lo que aporta Velásquez (2000), ya que ello lleva a que: “El primer paso hacia la escuela inclusiva es la aceptación incondicional de las diferencias y resalta que la diversidad fortalece a los niños de la clase y ofrece a todos los miembros mayores posibilidades de aprendizaje” (p. 54).

Así, el docente en su práctica trata debe valorar a todos los estudiantes por igual, pero se ve la necesidad de generar acciones o estrategias que permitan visibilizar a los estudiantes con discapacidad, teniendo en cuenta sus capacidades pero también sus dificultades, sus ritmos de aprendizaje, el docente debe ser creativo, flexible, y reflexivo a la hora de transformar su práctica, que le permita crear y desarrollar ajustes individuales al proceso de enseñanza – aprendizaje de cada estudiante, viendo la inclusión como una oportunidad de cambiar la realidad social y teniendo en cuenta que la participación en clase de los estudiantes es fundamental, aporta a la dinámica de la clase y contribuye al aprendizaje del estudiante, los estudiantes con discapacidad participan de las actividades programadas durante el desarrollo de la clase, pero esa participación se limita al trabajo puesto por la docente y que en ocasiones los mismos estudiantes no pueden responder y solo optan por copiar de los demás compañeros.

Otro aspecto que se observa durante el estudio es que dentro del aula de clase se evidencia el trabajo cooperativo, generando en los estudiantes mayor sensibilidad hacia los estudiantes que presentan una discapacidad física, creando espacios de colaboración, respeto y fortaleciendo las relaciones entre todos. Es importante, que el docente tenga en cuenta la creación de normas fomentando el orden dentro del aula de clase, que ayuden a mediar situaciones comportamentales que se puedan presentar durante el desarrollo de la práctica dentro o fuera del aula, para que se propicie un clima adecuado en clase que facilite el trabajo, la comunicación y se potencien las

interacciones cooperativas. En consecuencia, esto guarda relación hacia conceptos teóricos como los de Díaz (2011), para quien, “El maestro comunica, enseña, produce, reproduce significados, enunciados – lo que ya ha sido dicho -, se relaciona así mismo con el conocimiento, resume, evalúa, otorga permisos, recompensas, castigos, etc” (p. 2), además implica que el educador “entra en la práctica pedagógica con la tarea de transmitir un conocimiento escolar, unos valores, unas conductas, en otros términos, un orden institucional y un orden regulativo”. (p.2).

Por otro, lado se evidencia que en el S.I.E.E. (Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes) se encuentran planteados los criterios de evaluación y promoción, la escala valorativa de los aspectos académicos, personales y sociales, los medios para la evaluación, los criterios de promoción anticipada, las acciones de seguimiento para el fortalecimiento de los desempeños de los estudiantes durante el año escolar, entre otros aspectos que integran el proceso de evaluación de la institución, pero esto está establecido únicamente para los estudiantes que no presentan ninguna discapacidad, no se hace referencia a un tipo especial de evaluación que responda a las características de la población con discapacidad.

Cabe señalar, que los docentes dentro de su práctica desarrollan acciones al interior de la institución para propiciar la participación de todos los estudiantes, pero no se evidencian formas y criterios de evaluación diferentes para los estudiantes que presentan discapacidad. Teniendo en cuenta que:

Un camino para abordar la evaluación educativa es convertir la tarea de evaluar en una actividad cualitativa y formativa que permita devolver la mirada hacia sus protagonistas y hacia los procesos y acciones para el desarrollo de competencias y potencialidades que han de tener lugar en las aulas, para tomar conciencia sobre el curso de los procesos, valorarlos y proporcionar ayuda a los estudiantes en el momento requerido. Para que la evaluación adopte la connotación de ser una

actividad formativa, es preciso que, dentro de su carácter pedagógico, adopte un carácter regulador de la enseñanza y del aprendizaje (Solé, 1993, p. 87).

Este análisis, permitió conocer que en ocasiones los docentes confunden el concepto de inclusión con el de integración, creyendo que solo es integrar al estudiante con discapacidad en el aula con los demás, sin tener en cuenta que todos son diferentes y que requieren una educación de acuerdo a sus requerimientos y necesidades para que pueda ser equitativa e inclusiva, ya que puede generar en los estudiantes deserción y repitencia, es por esto que los docentes deben ser flexibles y estar comprometidos con todo lo que implica su quehacer docente, conocer a sus estudiantes y su contexto, donde la adaptación del currículo propicie espacios inclusivos, que respondan a estas necesidades de todos los estudiantes.

7.2 Barreras de la educación rural para la atención de niños en condición de discapacidad: un reto ante el desconocimiento y la falta de apoyo.

La institución educativa acepta el ingreso de población estudiantil con discapacidad, lo cual supone que hay unas orientaciones específicas para su atención. Sin embargo, el colegio no cuenta con estas, incluso los estudiantes que presentan discapacidad no son registrados en el SIMAT a la hora de matricularlos y por lo tanto las entidades encargadas no tramitan recursos ni apoyo pedagógico para estos casos. Se observa que al interior de la institución hay una invisibilización hacia los estudiantes que presentan alguna discapacidad, pues dentro de los documentos de la institución no hay acciones directas que orienten el trabajo que se realizar con estos estudiantes, como lo estipula la Ley 115 de 1994, en la cual se expresa el compromiso que tienen los establecimientos educativos de coordinar y llevar a adelante iniciativas para lograr la

integración social y académica de estudiantes con discapacidad. Dicha ley en sus artículos 46.

Integración con el servicio educativo. Consagra:

La educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo. Los establecimientos educativos organizarán directamente o mediante convenio, acciones pedagógicas y terapéuticas que permitan el proceso de integración académica y social de dichos educandos (p. 13)

Así mismo, es conveniente resaltar que los docentes manifiestan no tener una formación especializada para atender a los estudiantes que presentan alguna discapacidad, que la institución educativa no cuenta con los recursos, infraestructura para desarrollar procesos inclusivos que brinde equidad a todos los estudiantes, se debe tener en cuenta que dentro de la institución se debe crear una política clara de inclusión que ayude a responder los desafíos que implica desarrollar prácticas pedagógicas con población con discapacidad, ya que estas barreras ocasionan incertidumbre y temor por parte del docente que aun así intenta responder de la mejor manera posible a estas poblaciones sin tener la certeza si se está realizando de manera correcta .

Así como lo define el:

Decreto como el 2082 de 1996 el cual en su artículo 2º reglamentando que:

Para satisfacer las necesidades educativas y de integración académica, laboral y social de esta población, se hará uso de estrategias pedagógicas, de medios y lenguajes comunicativos apropiados, de experiencias y de apoyos didácticos, terapéuticos y tecnológicos, de una organización de los tiempos y espacios dedicados a la actividad pedagógica y de flexibilidad en los requerimientos de edad, que respondan a sus particularidades (p. 1).

Por otro lado, la institución educativa no ha tomado la importancia que debe tener la educación inclusiva hoy y más porque actualmente se están presentando casos en las aulas de

clase donde los maestros por desconocimiento, formación, falta de apoyo y de recursos excluyen a los estudiantes con discapacidad y sobre todo en la zona rural donde todos estos factores que influyen tienen una brecha enorme de desigualdad frente a las instituciones educativas urbanas; generando también que las prácticas pedagógicas desarrolladas no sean las adecuadas para atender la diversidad que se presenta en el aula de clase.

Crear un verdadero compromiso donde se piense en la creación de una política pública institucional de inclusión, buscando obtener los recursos, apoyos y procesos de formación pertinentes para la atención de los estudiantes con discapacidad, como lo argumenta la UNESCO (2005), entidad para la cual:

La inclusión es un enfoque que responde positivamente a la diversidad de las personas y a las individualidades, entendiendo que la diversidad no es un problema, sino una oportunidad para el enriquecimiento de la sociedad a través de la activa participación en la vida familiar, en la educación, en el trabajo y en general en todos los procesos sociales, culturales y en las comunidades (p. 22).

En este mismo sentido, es válido incluir a Sacristán (1995), y su defensa de lo diferencial en el trabajo docente, de ahí que, el reto para los docentes de la zona rural es brindar oportunidades de una educación inclusiva y equitativa, que tengan en cuenta las necesidades, los ritmos de aprendizaje y las habilidades que se pueden dar dentro de los procesos pedagógicos, que estos se puedan fortalecer a través del apoyo en la formación pedagógica, contando con las adaptaciones curriculares, los recursos y la transformación de la evaluación, además integrando a la comunidad educativa a estos procesos y adquiriendo compromisos que ayuden a minimizar las barreras que se conciben cuando se habla de inclusión, con el fin responder a las exigencias de los estudiantes quienes ven en su entorno un proyecto de vida, haciendo que la inclusión sea una tarea constante que pueda convertirse en una realidad, no sólo para el docente y los estudiantes, sino también para administrativos, padres de familia y sociedad en general.

Para cerrar es importante retomar planteamientos que encierran lo que aquí se describe como el aporte de Freire (2004), al afirmar que “Es pensando críticamente la práctica de hoy o la de ayer como se puede mejorar la próxima” (p, 24). O desde Toro (2001) cuando expone que: “ese conjunto de conocimientos, prácticas, tradiciones, valores e instrumentos que le permiten a una sociedad sobrevivir, convivir, producir y darle sentido a la vida” (p.44).

8 Conclusiones

La enseñanza es una actividad práctica que requiere entender y transformar las complejas relaciones de aula y para hablar de transformación, hay que entender y comprender las relaciones que se dan allí, el papel del docente es intervenir y causar cambios y volver a intervenir. Es posible que conozca bien e intérprete las relaciones pedagógicas adecuadamente hasta que cada vez sus intervenciones se vuelvan más acertadas. Se logró evidenciar que las prácticas pedagógicas que se desarrollan en la institución educativa centran su interés en el desarrollo de contenidos, pero promueven el diálogo entre docente – estudiantes y desarrollan estrategias para el desarrollo del trabajo cooperativo incluyendo a todos los estudiantes presentes en el aula de clase.

Por otro lado, lo teorizado frente al currículo se ha construido con el fin de mejorar la acción educadora a través de una comprensión clara de lo que se manifiesta en las dinámicas de las prácticas y asumiendo un compromiso pleno ante la realidad. Los docentes han decidido iniciar con el proceso de inclusión, teniendo una actitud positiva, pero manifiestan no contar con el apoyo suficiente de la institución y del estado, de igual manera, hacen evidente la falta de formación y capacitación que se fundamenten en propuestas pedagógicas que contribuyan para que el quehacer docente se enriquezca de estrategias, adaptaciones curriculares, herramientas pedagógicas y formas de evaluación que les permita orientar a los estudiantes en todos los procesos de formación, reconociendo la diversidad de cada uno; de tal manera que las prácticas pedagógicas que se generen dentro el ambiente escolar partan de las políticas públicas de educación inclusiva como lo estipula el decreto 1421 de 2007. Para que todos sin excepción

alguna puedan estar juntos en medio de las diferencias y permitir así la inclusión en el aula escolar, sin dejar de lado el temor de los docentes no tanto por la condición de los estudiantes, sino por la forma de cómo se pueden atender siendo equitativos en todos los procesos sin afectar el rendimiento de los demás. Todo esto, con el fin de que la comunidad educativa en general, padres de familia, docentes, directivos y administrativos se acerquen más a estos procesos de inclusión y se convierta en una realidad cada vez más palpable.

No obstante, lo más importante a modo de conclusión es materializar en el trabajo del educador manifestando que la educación debe ser equitativa y de calidad, y entender que su materialización requiere de docentes con formación de calidad y dispuesto a mejorar sus prácticas reflexionando a partir de su quehacer pedagógico. Para llegar a la educación de calidad depende, que los docentes estén motivados y dispuestos a la innovación pedagógica.

De igual manera, se evidencia el esfuerzo de los docentes para atender estudiantes con algún tipo de discapacidad promoviendo la tolerancia, el respeto y la solidaridad entre todos los estudiantes, pero sobre todo, la aceptación de las personas, independientemente de sus condiciones, sus prácticas aunque no sean novedosas y se realicen desde la experiencia buscan fortalecer las habilidades de los estudiantes, brindándoles una oportunidad de compartir en un ambiente escolar natural donde se encuentra todo tipo de diversidad. También brinda oportunidades a los docentes de comprender mejor todo lo que tiene que ver con el proceso de inclusión y los motiva a reflexionar sobre su práctica pedagógica y transformarlas creando nuevas estrategias que promuevan la equidad y la participación de todos los niños y niñas.

Teniendo en cuenta que el docente es uno de los principales actores de la educación y la forma de transmitir su conocimiento es fundamental para el fortalecimiento de las habilidades y capacidades de los estudiantes, partiendo del contexto en este caso un ambiente educativo rural,

que posee condiciones más inequitativas donde atender las necesidades de cada uno es necesario para promover ambientes verdaderamente inclusivos, donde se puedan aprovechar con los estudiantes y generar estrategias fuera del aula escolar que sean significativas para los estudiantes, de igual manera hace falta que los docentes tengan en cuenta esas particularidades de cada estudiante y sus ritmos, para promover el aprendizaje en cada uno y no seguir simplemente con el desarrollo de contenidos, pues no es garantía de que los estudiantes que presentan discapacidad se apropien del conocimiento.

Se debe tener en cuenta que generar estos procesos de inclusión en cualquier ambiente escolar refuerza valores de respeto y tolerancia con los demás, además fortalece a los estudiantes en su relación con el otro y consigo mismo, todo esto con el fin de evitar que desde la misma sociedad se presenten procesos de exclusión a quienes no cumplen con el llamado ser humano “normal”, es por esto que el sistema educativo debe orientar al reconocimiento de la diferencia, reconocer que todos somos únicos e irrepetibles.

Sin lugar a duda, es de resaltar que los cambios deben provenir desde el currículo, por ser este el que articula y agrupa lo que se debe enseñar, siendo así el principal instrumento para desarrollar las didácticas de los maestros. Las transformaciones propuestas por el autor van desde una minuciosa revisión de lo que se debe enseñar, hasta la clasificación de modelos de enseñanza aprendizaje y una exhaustiva explicación de las metodologías, problemáticas y posibilidades de la práctica pedagógica.

Otro factor importante dentro de la práctica pedagógica es la organización y planeación de las actividades que se dan dentro del aula de clase, la cual debe ser más flexible en cuanto al desarrollo de contenidos y promoviendo siempre valores que acepten la diversidad entre los actores de la práctica, que requieren que se les respete y reconozca en oportunidades, igualdad y

participación. Los docentes de la institución demuestran que dentro de su práctica planean y organizan sus clases y materiales de apoyo con recursos propios para desarrollarlas pues manifiestan no contar con apoyo suficiente, mantienen rutinas de clase y tienen una estructura básica de iniciación, desarrollo y formas de evaluación, las cuales también deben ser reflexionadas por los docentes para que tengan en cuenta los ritmos de aprendizaje.

La dilación educativa de nivelación entre lo rural y lo urbano, es una situación frente a la cual se han implementado estrategias como aquellas ofrecidas por el PER, sin embargo, por parte de los docentes no se evidencian estos programas dentro del desarrollo de sus prácticas pedagógicas y manifiestan que hace falta divulgación y formación pedagógica para poder desarrollarlas, esto trae consigo una brecha enorme en comparación con las instituciones educativas urbanas, desde infraestructura, recurso humano, formación y herramientas pedagógicas que conlleva a que los docentes entregados a su profesión busquen los recursos necesarios para crear estrategias que faciliten el desarrollo de los procesos de aprendizaje, pero se quedan cortos ya que es muy difícil pensar en las necesidades y ritmos de aprendizajes si no hay apoyo y herramientas que ayuden a fortalecerlos y esto a su vez genera que el conocimiento sea transmitido dentro de las prácticas pedagógicas de forma general a todos los estudiantes sin diferenciar sus capacidades, habilidades y condiciones ya sean físicas o intelectuales, lo que no permite que haya equidad y no se garantice el aprendizaje de calidad en todos los niños y niñas de la institución educativa.

La institución educativa, viendo la necesidad que se presenta a diario, debe implementar una política pública de inclusión clara, donde se posibilite la eliminación de barreras como: invisibilización de esta población, escases de recursos, falta de docentes de apoyo por parte de la entidad territorial, infraestructura adecuada y capacitaciones a docentes.

9 Recomendaciones

Tener siempre en cuenta que dentro del desarrollo de las prácticas pedagógicas es imposible: dejar de lado el contexto donde se desenvuelven los estudiantes en su cotidianidad, que el docente no conozca a sus estudiantes, sus capacidades y ver que dentro de sus prácticas hay una oportunidad de transformar la educación, que requiere de un compromiso profesional y ético.

Garantizar el respeto por la diversidad, visibilizando a los estudiantes que ingresan a la institución educativa desde el registro del SIMAT, para empezar con el proceso de inclusión y poder contar con el apoyo y recursos necesarios para que los docentes dentro de sus prácticas pedagógicas brinden oportunidades, participación y equidad en los procesos de aprendizaje.

Promover dentro de la institución constantemente capacitaciones, espacios donde se socialicen las experiencias de los docentes que han tenido a cargo estudiantes con discapacidad y poder hacer de estos procesos de formación, procesos pertinentes dentro del aula de clase, que se puedan retroalimentar, con el fin de que el docente deje de sentir temor, apatía y desinterés por generar prácticas pedagógicas inclusivas.

Hacer revisión y fortalecimiento de los procesos de inclusión en el Proyecto educativo institucional PEI, bajo las políticas públicas que responden al manejo educativo de la atención a niños con discapacidad y a la gran diversidad teniendo en cuenta el contexto rural que se vivencia en la institución.

Establecer dentro de la institución una política de inclusión clara, que sea divulgada a todos los estamentos de la institución, para que a partir de ésta se puedan generar cambios dentro de la

cultura escolar, el currículo se pueda adecuar a las necesidades de los estudiantes desde la didáctica hasta la evaluación.

Es recomendable que desde la labor docente se mantenga una constante reflexión, donde los docentes puedan darse la oportunidad de transformar sus prácticas pedagógicas, para que se pueda dar el reconocimiento y la valoración de la diversidad en el cumplimiento de los derechos que tienen los educandos, ayudándoles a desarrollar sus potencialidades en pro de mejorar la calidad educativa.

Se sugiere continuar con el proceso investigativo, donde se pueda consolidar una ruta de atención, para que los docentes tengan como referente qué hacer cuando llegue al aula escolar una situación de este tipo, de igual manera sería importante realizar una sistematización de experiencias sobre prácticas pedagógicas de inclusión significativas que se han desarrollado en la institución educativa, teniendo en cuenta el contexto rural con el propósito de fortalecer los procesos inclusivos en estas zonas de la ciudad de Neiva.

Referencias

Alcaldía de Neiva (2019) Información del Municipio. Recuperado el 03 de noviembre de 2019, información virtual la cual se encuentra disponible en: <http://www.alcaldianeiva.gov.co/MiMunicipio/Paginas/Informacion-del-Municipio.aspx>.

Arnaiz, P. (2002). Hacia una educación eficaz para todos: La educación inclusiva. Recuperado el 04 de noviembre de 2019, Disponible en: <http://www4.congreso.gob.pe/comisiones/2006/discapacidad/tematico/educacion/inclusion.pdf>

Arnaiz, P. (1997). Hacia una educación eficaz para todos: la educación para todos. educar en el 2000, 16.

Arnaiz, P. (1996). Las escuelas son para todos. Siglo Cero, 27(2), 25-34.

Auces, M. (2009). Formación docente e inclusión educativa en el medio rural. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, Vol. 12, No. 1, p. 21-38.

Bello, C. (2011). Prácticas pedagógicas del profesor de formación general. Trabajo de grado para el título de Magíster en educación con mención en currículum y comunidad educativa, Universidad de Chile.

Bisquerra, R y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. Educación XXI, 10, 61-82.

Boix, Roser, (2011). ¿Qué queda de la Escuela Rural? algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado. Obtenido en octubre 03 de 2019 y disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev152ART1.pdf>

Bonilla, E. y Rodríguez, P. (2000). Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales. Editorial Norma.

Booth, T., y Ainscow, M. (2002). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Blog doble equipo valencia (s.f.). Escuela inclusiva. Información recuperada en julio 29 de 2019 y disponible en: <https://www.dobleequipovalencia.com/escuela-inclusiva-10-caracteristicas/>

Canet, G. V. (2009) Construyendo un concepto de educación inclusiva: una experiencia compartida. Aspectos clave de la Educación Inclusiva, 13, pp. 13 - 24.

Carrillo, S., Forgiony, J., Rivera, D., Bonilla, N., Montanche, M., Alarcón, M. (2018). Prácticas Pedagógicas frente a la Educación Inclusiva desde la perspectiva del Docente en su investigación 2018. Educación, Vol. 39, Nº 17, p. 1-15.

Castellano, K., y Vega, L. (2018). Prácticas pedagógicas de inclusión de dos instituciones educativas del departamento del Huila. Trabajo para el título de Maestría en Educación para la Inclusión, Universidad Surcolombiana.

Chamorro, A. J, González, M. y Gómez, M. (2008). Las prácticas pedagógicas que construyen conocimiento colectivo en el aula con estudiantes de pregrado de tres universidades de Bogotá. Universidad de la Salle. Obtenido de <http://inico.usal.es/publicaciones/pdf/Educacion-Inclusiva.pdf>

Cobos, M.E. (2000). La práctica pedagógica, una mirada desde la investigación. En G. Forero, (Compilador). Nuevos Horizontes Pedagógicos (307-332). Tunja: UPTC.

Contreras, A., & Contreras M. (2012). Practica Pedagógica: Postulados teóricos y fundamentos ontológicos y epistemológicos. Recuperado el 15 de octubre de 2019, Disponible en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/37309/1/articulo17.pdf>

Congreso de la República (2017). Decreto 1421. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad.

Congreso de la República de Colombia (2013). Ley 1620. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar.

Congreso de la República de Colombia (2013). Ley 1618. Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.

Congreso de la Republica de Colombia (1997). Ley 361. Por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación <en situación de discapacidad> y se dictan otras disposiciones.

Cortez, K., Fuentes, V., Villablanca, I. y Guzmán, C. (2013). Creencias docentes de profesores ejemplares y su incidencia en las prácticas pedagógicas. *Estudios Pedagógicos XXXIX*, N° 2, p. 97-113.

Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications

Cuevas, A., Gómez, A., Cabrazo, E., Medina, E., López, E., Carrera, L., González, L., Anturi, O., et. Al. (2012). *Concepciones y Prácticas Pedagógicas de los Maestros de niños, niñas y jóvenes en situación de Vulnerabilidad Institucional, Cultural, Ambiental y/o de Entorno de las Instituciones Educativas de algunos Municipios de los Departamentos de Huila*,

Valle Del Cauca y Risaralda. Trabajo para el título de Maestría en Educación desde la Diversidad, Universidad de Manizales.

Díaz, M. (2011). De la práctica pedagógica al texto pedagógico. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá: Red académica.

Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. Revista Laurus, vol. 12, p. 88-103.

Díaz, F. y Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista. México, D. F.: Mc Graw-Hill.

Domínguez, A. y Velasco, C. (2013). Estrategias, recursos y apoyos para la inclusión de estudiantes sordos, en M. A. Verdugo y R. Schalock (coords.), Estrategias, recursos y apoyos para la inclusión de estudiantes con discapacidad, Salamanca, Amarú.

Echeita, Gerardo. (2007). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Madrid. Marcea, S.A. de Ediciones.

Flores, V. J., García, I., y Romero, S. (2017). Prácticas inclusivas en la formación docente en México. Liberabit, 23(1), 39-56.

Freire, P. (2004) Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. México: Editorial S.XXI

Freire, P. (1979). Educación y mudanza. México: Editorial La Mano.

Garay, T. (1996). Innovación educativa: una tarea permanente. México: Trillas.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). Metodología de la investigación (Sexta ed.). México: Mc Graw Hill.

Herrera, J. I., Parrilla, Á., Blanco, A., y Guevara, G. (2018). La Formación de Docentes para la Educación Inclusiva. Un Reto desde la Universidad Nacional de Educación en Ecuador. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(1), 21-38.

Hinojosa, R. (2013). Prácticas educativas inclusivas: el cambio a través de la investigación-acción. México.

Leal, K. y Urbina, J. (2014). Las prácticas pedagógicas y la inclusión educativa. Leal Leal, Karen Lorena y Urbina Cárdenas, Jesús Ernesto. (2014). Las prácticas pedagógicas y la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, No. 2, Vol. 10, p. 11-33.

Lopez, J. (2014). Barreras culturales para la inclusión: políticas y prácticas de integración en chile. *Revista de Educación*, 363.

López, R. (2011) Evolución histórica y conceptual de la discapacidad y el respaldo jurídico-político internacional: el paradigma de los derechos humanos y la accesibilidad ALTERIDAD. *Revista de Educación*, vol. 6, núm. 2, p. 102-108.

López, N. (2004). Transversalidad curricular. Editorial Surcolombiana: Neiva.

López Masis, Rocío. (2011) Evolución histórica y conceptual de la discapacidad y el respaldo jurídico-político internacional: el paradigma de los derechos humanos y la accesibilidad ALTERIDAD. *Revista de Educación*, vol. 6, núm. 2, julio-diciembre, 2011, pp. 102-108
Universidad Politécnica Salesiana Cuenca, Ecuador. Obtenido de
<https://www.redalyc.org/pdf/4677/467746230002.pdf>

Martín Borreguero, P. (2004). El síndrome de Asperger. ¿Excentricidad o discapacidad social?. Alianza Editorial.

MEN (2017). Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Consultado

en octubre 03 de 2019 y disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-360293_foto_portada.pdfs

Ministerio de Educación Nacional. (2007). Al tablero. Prosperidad para todos. Recuperado el 2 de septiembre del 2019, y disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-141881.html>.

MEN (2009). Decreto 1290. Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media.

MEN (2005). Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables. Recuperado el 11 de noviembre de 2019, disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-90668.html?_noredirect=1.

MEN (2003). Resolución 2565. Por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales.

MEN (1996). Decreto 2082. Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales.

Méndez, A., Rojas, S. y Castro, J. (2016). Prácticas pedagógicas para la atención a la diversidad. Trabajo para el título de Maestría en Educación para la Inclusión, Universidad Surcolombiana.

Moliner, O. (2013). Educación inclusiva. Universidad Jaume, España.

Moliner, L. y Moliner, O. (s.f.). Inclusión e Integración: ¿Qué opinión tienen los profesionales de la educación sobre ambos conceptos?. Departament d'Educació Universitat Jaume. Consultado en octubre 22 de 2019 y Obtenido de: http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_72/nr_770/a_10385/10385.pdf

Monterroza Montes, V. (2014). Modelo pedagógico social cognitivo y su aplicación en las prácticas pedagógicas de docentes y estudiantes del programa de formación complementaria de la Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo. En Revista Educación y Humanismo, 16(26), p.104-121.

Mora, P. (2009). Actitudes y prácticas pedagógicas inclusivas. Trabajo para el título de Magíster en Desarrollo Educativo y Social, Universidad Pedagógica de Colombia.

Moreno, V. (2011). “Formación inicial de docentes a distancia en Colombia, sus medios y mediaciones pedagógicas (1999-2010)”. Revista Innovación Educativa, 11 (57), pp. 169-176.

Morillo, O. (2016). Concepciones y prácticas docentes sobre la diversidad como base de la innovación pedagógica, un estudio de caso en el colegio Vasco Núñez de Balboa. Plumilla Educativa, Vol. 18, Nº. 2, p. 318-336.

Murillo, E. (2012). Actualización conceptual de los Trastornos del Espectro del Autismo (TEA). En Martínez, M.A., Cuesta, J.L. y cols. (Eds.) Todo sobre el autismo (p. 25–63). Tarragona, España: Altaria.

Neuman, E. (1994). Educación contemporánea. Editorial Universidad.

Ochoa, A., Y Peiró, S. (2012). Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. vol. 13, núm. 3, pp. 28-48. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/2010/201024652002.pdf>

Operatti (2008) la “imposición” de estilos frontales y homogéneos de enseñanza que ignoran los diferentes modos en que los alumnos entienden y aprenden (la persistencia del alumno ideal por sobre el real). Recuperado el 3 de octubre de 2019 y la cual se encuentra disponible en:

http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/News_documents/2007/0710PanamaCity/Documento_Inclusion_Educativa.pdf.

Ospina, L. y Lozada, C. (2018). Conocimientos y prácticas de los agentes educativos sobre el proceso de inclusión de los niños y niñas de primera infancia con discapacidad, en la modalidad institucional hogares infantiles del ICBF, Neiva. Trabajo para el título de Maestría en Educación para la Inclusión, Universidad Surcolombiana.

Palacios, A. (2015). Una introducción al modelo social de discapacidad y su reflejo en la convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad. En Pontificia Universidad Católica del Perú (Ed) Nueve conceptos claves para entender la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (p.9-33), Lima, Perú.

Perdomo, A., Herrera, N., Viguez, R. y Garzón, Z. (2016). Prácticas pedagógicas a la luz de las políticas de inclusión educativa desarrolladas en la IE Ángel María Paredes de la ciudad de Neiva (Colombia). Trabajo para el título de Maestría en Educación para la Inclusión, Universidad Surcolombiana.

Prieto, S. y Rojas, Y. (2018). Estrategias implementadas por los docentes para el fortalecimiento del clima y la gestión de aula en el proceso de inclusión educativa. Trabajo para el título de Maestría en Educación para la Inclusión, Universidad Surcolombiana.

Quintanilla, V. (2014). Un camino hacia la educación inclusiva: análisis de normatividad, definiciones y retos futuros. Trabajo para el título de Magister en Discapacidad e Inclusión Social, Universidad Nacional de Colombia.

Padilla, A. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. Revista Colombiana de Psiquiatría, vol.40, n.4, p.670-699.

Ribas, T. (2001). La regulación del proceso de composición escrita en grupo. En A. Camps (coord.) El aula como espacio de investigación y reflexión (p. 51-67). Barcelona: Graó.

Sacristán, J. (2010). Saberes e incertidumbres sobre el currículum. Madrid: Ediciones Morata

Sacristan, J. (2007). El curriculum: una reflexión sobre la práctica. En J. G. Sacristan, El curriculum: una reflexión sobre la práctica (pág. 25). Madrid, España: ediciones Morata.

Sacristán, J. (2000) La educación obligatoria su sentido educativo y social. Madrid: Morata.

Sacristán, J. (1998). El curriculum. Una reflexión sobre la práctica. Editorial Morata. Madrid, España.

Sacristán, J. (1998). Poderes inestables en educación. Madrid: Morata.

Sacristán, J. (1991). El curriculum: una reflexión sobre la práctica. Madrid. Ediciones Morata.

Sánchez, D. y Arroyabe, L. (2017). Prácticas Educativas en Escuela Nueva que aportan a la educación inclusiva. Trabajo para el título de Maestría en Educación, Universidad Tecnológica de Pereira.

Sandoval, C. A. (1996). Investigación cualitativa. Bogotá: ICFES.

Sarto, M. del P., y Venegas, M. E. (2009) Aspectos clave de la Educación inclusiva. Salamanca. Publicaciones del INICIO, Colección investigación. Obtenido de <http://inico.usal.es/publicaciones/pdf/Educacion-Inclusiva.pdf>

Solé, I. (1993) Estrategias de Lectura. Barcelona: ICE/GRAO.

Solla, C. (2013). Guía de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva Madrid: Save the Children.

Strauss, A; Y Corbin, J. (1990). Basics of qualitative research: Grounded Theory, Procedures and Techniques. Newbury: SAGE.

Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1984). Introducción a los métodos cualitativos de investigación - La búsqueda de significados. Buenos Aires: Paidos.

Toro, J.B. (2001). El El saber social y los contextos de aprendizaje. IV Seminario Internacional de Educación. Bogotá, Colombia. Recuperado el 03 de octubre de 2019, información virtual la cual se encuentra disponible en: www.iberopuebla.mx/micrositios/ceamope/docs/latapi/sabersocial.pdf

UNESCO (2008). La educación inclusiva. El camino hacia el futuro. Conclusiones finales de la 48. Conferencia Internacional. Información consultada en agosto 24 de 2019 y disponible en: <http://www.ibe.unesco.org/>.

UNESCO (2005) Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All. París: UNESCO, consultado en septiembre 18 de 2019 y disponible en: <http://unesco.org/educacion/inclusive>

UNESCO (2003). Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education. A challenge & A vision. Paris: UNESCO.

UNESCO (2000). Informe final sobre la Educación. Paris: UNESCO.

UNESCO (1994). Declaración de Salamanca. UNESCO y Ministerio de Educación y Ciencia, España.

Velásquez, E. (2000). La importancia de la organización escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas. Tesis de Doctorado. Universidad de Salamanca. Salamanca, España. Recuperado el 04 de octubre de 2019, disponible en: http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/76601/1/DDOMI_Velazquez_Barragan_E_Laimportanciaadlaorganizacionescolar.pdf

Warwick, D. (1982). Tearoom trade: means and ends in social research. En M. Bulmer (Ed.), Social research ethics. An examination of the merits of covert participation research (p. 38-58). New York: Holmes y Meier Publishers, Inc

Ynoub, R. (2015). Revisión de algunos fundamentos lógico-metodológicos de la investigación cualitativa. *Perspectivas Metodológicas*, 2 (16), pp. 11 - 34

Yustes, M., Campo, M. y Beltrán, F. (2017). Perfil profesional de los docentes que han desarrollado prácticas pedagógicas en educación inclusiva en el Huila. Trabajo para el título de Maestría en Educación para la Inclusión, Universidad Surcolombiana.

Zabala, A. (1994). La función social de la enseñanza, referente básico en la organización y secuenciación de los contenidos. *Aula de innovación educativa* No.23, p.40-48.

Zaccagnini, M. (2008). Configuraciones del sujeto pedagógico contemporáneo. Recuperado el 04 de noviembre de 2019, disponible en:
https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/43289600/Configuraciones_del_sujeto_pedagogico_contemporaneo.pdf_Zaccagnini-Jolis.pdf?response-content-.

10 Anexos

Anexo 1. Consentimiento informado

TITULO DE LA INVESTIGACION

“PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA RURAL DE LA CIUDAD DE NEIVA”

Usted ha sido invitado(a) a participar del proyecto de investigación: ***“PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA RURAL DE LA CIUDAD DE NEIVA”***, el cual está siendo desarrollado por las estudiantes: ***Kelly Yenith Torres, Maira Alejandra Calderón y Diana Carolina Ortiz***, de la ***Maestría en Educación para la Inclusión*** de la Universidad Surcolombiana.

- El objetivo de la investigación es: *Analizar las prácticas pedagógicas en el nivel de básica primaria que se desarrollan en una institución educativa rural de la ciudad de Neiva que atiende estudiantes con discapacidad.*
 - La Investigación, tendrá una duración aproximada de seis (6) meses.
 - Usted, decide si quiere o no participar en el mismo, el negarse a participar no va a ocasionarle ningún problema.
 - La participación en esta investigación, consiste en conceder entrevistas y permitir la observación de algunas clases.
 - En este proyecto de investigación, estarán participando: docentes, investigadoras y docentes de la Universidad Surcolombiana.

- Este encuentro, será grabado.
- Las grabaciones serán escuchadas y/o vistas únicamente por las personas responsables en esta investigación. Si usted después de haber firmado este documento o incluso cuando se encuentre en la actividad, se arrepiente de su participación en la investigación, puede retirarse del mismo en el momento que lo desee, sin ningún inconveniente.
- Si se presentan problemas durante la actividad, el personal de la investigación también podrá solicitarle que se retire del mismo si lo considera conveniente.
- La investigación no representa ningún riesgo para los participantes.
- La información es confidencial y tendrá fines eminentemente académicos.
- Los resultados de la misma serán socializados por los responsables y con los participantes de la misma una vez se encuentre finalizado el estudio.

Si desea obtener información adicional sobre esta investigación puede contactar a:

GINA MARCELA ORDOÑEZ

Cel. 316 876 5824

ASESORA TESIS

KELLY YENITH TORRES

Cel. 320 457 7923

DOCENTE I.E. CAGUÁN

MAIRA ALEJANDRA CALDERÓN

Cel. 317 565 8235

DOCENTE I.E. CAGUÁN

DIANA CAROLINA ORTÍZ

Cel. 317 403 0749

DOCENTE I.E. CAGUÁN

ACEPTACIÓN

Yo, _____, confirmo que he leído y entendido la información arriba consignada; donde las personas encargadas de la investigación han resuelto mis preguntas a satisfacción y que deseo voluntariamente participar en la investigación.

NOMBRE: _____

CARGO: _____

CÉDULA: _____ de _____

FIRMA: _____

Para constancia se firma en la ciudad de Neiva, el día _____ de _____ del dos mil diecinueve (2019).

Anexo 2. Guía de Entrevista a Docentes

Componente dinámico: Compuesto por los motivos, las intenciones personales y sociales que dan sentido a la educación. Experiencia con estudiantes en condición de discapacidad, sentimientos frente a los niños con esta condición, qué dificultades ha vivido en este proceso.

- 1.** ¿Cuál es su formación académica?
- 2.** ¿Cuántos años de experiencia tienen la zona rural?
- 3.** ¿En qué grado (s) desempeña su labor docente?
- 4.** ¿Qué formación ha recibido para atender niños con alguna discapacidad dentro del aula de clases? ¿Cree que son necesarias?
- 5.** ¿Qué cree que es lo más difícil de su quehacer como docente?
- 6.** ¿cómo percibe la discapacidad en su grupo de estudiantes?
- 7.** ¿Cómo es la relación que tiene con sus estudiantes en el aula de clase?

Componente Cognitivo: compuesto por la conciencia que se tenga de las acciones que se realizan, las creencias personales y los conocimientos; la práctica pedagógica tiene sentido porque posee significados y porque es posible comprenderla.

- 8.** ¿Cuál es el modelo pedagógico que maneja su institución educativa y en qué consiste?
- 9.** ¿Cómo incorpora el modelo de su institución a su práctica pedagógica? (metodología).
- 10.** ¿De qué manera maneja su institución educativa políticas de inclusión?
- 11.** ¿Cómo la institución educativa, apoya a los docentes en los procesos de inclusión de niños con discapacidad?

- 12.** ¿Cómo afronta el reto de tener en su aula estudiantes con discapacidad?
- 13.** ¿Qué entiende por discapacidad?
- 14.** ¿Qué entiende por educación inclusiva?
- 15.** ¿Existe diferencia entre la educación urbana y la educación rural? ¿En qué sentido?

Componente Práctico: compuesto por la experiencia reflexionada del saber hacer.

- 16.** ¿Qué estrategias pedagógicas utiliza para el desarrollo de sus clases, teniendo en cuenta a los estudiantes con discapacidad?
- 17.** ¿Cómo es la convivencia entre los niños en condición de discapacidad con sus compañeros?
- 18.** ¿Qué estrategias utiliza para el desarrollo del proceso de aprendizaje en el aula?
- 19.** ¿Cómo es la participación de los estudiantes con discapacidad en el aula? ¿Qué estrategias usa para que se dé?
- 20.** ¿Con qué recursos cuenta para desarrollar su práctica pedagógica?
- 21.** ¿Cómo evalúa el aprendizaje de sus estudiantes?
- 22.** ¿Qué aspectos de su clase considera se pueden mejorar?

Anexo 3. Formato guía de observación

PRÁCTICA PEDAGÓGICA	DIMENSIONES	DESCRIPCIÓN DE LA OBSERVACIÓN
	COGNITIVA	
	DINÁMICA	
	PRÁCTICA	

Anexo 4. Formato para el registro de diario de campo (observación participante)

Fecha: (día, mes, año) _____

Hora de inicio: _____ Hora final: _____

Lugar: _____

Observador: _____

Número de participantes o actores: _____

DIMENSIONES DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA	ASPECTOS A OBSERVAR	DESCRIPCIÓN DE LA OBSERVACIÓN
COGNITIVA	<ul style="list-style-type: none"> ● Objetivo de la clase ● Ritmos o rutina de la clase ● Tiempo ● Participación de los estudiantes con discapacidad ● Otro: organización del espacio 	
DINÁMICA	<ul style="list-style-type: none"> ● Formas de relación: <ul style="list-style-type: none"> 1. Docente – estudiante con discapacidad 2. Docente – estudiantes en general 3. Estudiante con discapacidad – docente 4. Estudiante con discapacidad – compañeros 	
PRÁCTICA	<ul style="list-style-type: none"> ● Estrategias de aprendizaje ● Estrategias de evaluación ● Espacio: ubicación del docente y del estudiante con discapacidad ● Cuerpo: docente y estudiante con discapacidad ● Tiempo de respuesta de los estudiantes con discapacidad al desarrollo de las actividades 	