

**Representaciones sociales de educación inclusiva en los docentes de la Institución
Educativa Misael Pastrana Borrero**

Investigadoras

Clara Inés Cárdenas Hernández

Luz Stella Castillo Rubiano

Ángela Adriana Cerón Vargas

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN PARA LA INCLUSIÓN

FACULTAD DE EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

NEIVA

2019

Representaciones sociales de educación inclusiva en los docentes de la Institución

Educativa Misael Pastrana Borrero

Investigadoras

Clara Inés Cárdenas Hernández

Luz Stella Castillo Rubiano

Ángela Adriana Cerón Vargas

Asesor: Mg. Julián Vanegas López

Tesis de Maestría presentada para optar el título de Magister en Educación para la

Inclusión

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN PARA LA INCLUSIÓN

FACULTAD DE EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

NEIVA

2019

Nota de aceptación

Presidente

Jurado

Jurado

Dedicatoria

Esta investigación está dedicada a todas aquellas personas en condición de discapacidad o que hacen parte de la diversidad cultural y que desean salir adelante, alcanzar un mejor futuro, tomando como base su formación integral, para que sean valoradas por las destrezas y capacidades que poseen, construyendo así un mundo de oportunidades que les brinde una verdadera educación con equidad. **Ángela**

A Dios por las bendiciones recibidas cada día de mi vida que me dan la fortaleza para superar las dificultades así como para alcanzar mis objetivos, a mi familia por el amor y constante apoyo motivándome a la elaboración de este proyecto. **Luz Stella**

Este trabajo lo dedico con gran amor a Dios, ya que gracias a ÉL he logrado concluir mi carrera. A mi hermosa madre por estar siempre a mi lado brindándome su amor , apoyo y sabios consejos para hacer de mí una mejor persona, a mi papito bello (QEPD) por estar siempre en mi mente y en mi corazón. A mi amado hijo, por esos dos regalitos lindos que me ha dado (mis nietos), por ser mi amigo fiel y compañero de grandes experiencias, fuente de motivación e inspiración para superarme cada día más y así lograr ser un ejemplo de lucha y perseverancia en la carrera de ofrecerle siempre lo mejor para el alcance de nuestros anhelos e ideales. A mi esposo, por ser ese maravilloso ser humano , mi apoyo constante, mi compañero de vida quien con su gran carisma me brinda siempre el tiempo necesario para realizarme profesionalmente y con palabras llenas de confianza me demuestra su gran amor. **Clara Inés C**

Agradecimientos

A Dios, por ser el artífice y creador de todos mis sueños, mi compañero, mi inspiración, el motor de mi vida; aquel que me motiva a trabajar cada mañana a entregar lo mejor de mí a cada persona, por ser él quien guía mis pasos y dirige mi vida, por darnos en el mundo el mejor ejemplo de amor e inclusión en la vida de su hijo Jesucristo. **Ángela**

A Dios, por darme la bendición de superarme cada día, a mi familia por el apoyo incondicional y la paciencia durante este proceso académico, a mis compañeros de la Institución Educativa Misael Pastrana Borrero quienes me brindaron el apoyo para el desarrollo de esta investigación y a nuestro asesor Mg. Julián Vanegas López por brindarnos su apoyo y sus conocimientos. **Luz Stella.**

A Dios, por el regalo de la vida, por permitirme disfrutar de sus bendiciones y desarrollar la apasionante tarea de ser maestra, a la administración municipal por el apoyo económico para adelantar mis estudios fortaleciendo mis conocimientos y llevándolos a la práctica en mi quehacer pedagógico, a la maestría por brindarme valiosos conocimientos que me conducen a reflexionar acerca de la transformación de mis prácticas pedagógicas reconociendo su importancia para la construcción de mejores seres humanos desde la comprensión de la diversidad y a todas aquellas personas hicieron parte de este proyecto investigativo y estuvieron a mi lado apoyándome para que este sueño se hiciera realidad. **Clara Inés C.**

Resumen

El objetivo de la presente investigación fue realizar un análisis de las Representaciones Sociales (RS) de los docentes de la Institución Educativa (IE) Misael Pastrana Borrero frente a la Educación Inclusiva. La investigación es de tipo cualitativo, donde se utilizó como recurso los relatos de vida que fueron obtenidos a través de la implementación de instrumentos de recolección del diseño metodológico planteado (talleres, entrevistas a profundidad y observación no participante); el proceso de análisis de cada relato se hizo teniendo en cuenta las categorías (conocimientos y prácticas) y la matriz de operacionalización diseñada por las investigadoras.

El inicio de la investigación se dio con el acercamiento a los docentes de la institución, donde fueron convocados para ser actores sociales, los asistentes dieron sus aportes acerca de la temática; permitiendo así la indagación sobre las RS frente a la educación inclusiva, y el análisis de las prácticas.

El proceso metodológico se desarrolló en fases, por ello la fase descriptiva se realizó con la información obtenida de la matriz de operacionalización y la definición de las categorías. Con esto se fueron clasificando los relatos para alcanzar los objetivos planteados en la presente investigación.

Teniendo como base la información de cada una de las categorías, se continuó con la fase interpretativa, que fue orientada por el planteamiento del problema apoyado por el marco referencial del proyecto, para poder así generar una hipótesis soportada con los argumentos teóricos consultados.

De igual manera la información recolectada a partir de los relatos proporcionados por cada uno de los participantes, permitió visualizar de manera clara las nociones que se tienen frente al tema, conduciendo a un análisis sobre esas representaciones de la educación inclusiva y cómo estas inciden en el quehacer pedagógico de cada uno de los docentes de la IE, teniendo en cuenta que desde el inicio de este estudio se planteó que no se pretendía observar la labor desde un mismo punto de vista que juzgue el trabajo, mirando si se emplean o no nuevas estrategias de instrucción sino como una manera de crear en el docente la posibilidad de abordar la inclusión reconociendo esta como un medio de aprendizaje para enriquecer sus prácticas, atender de manera adecuada a la población que orienta en el aula de clase y sobre todo crear cambios cuando lo merezca con una gran disposición y aceptación de la enorme responsabilidad que tiene en sus manos.

De acuerdo a lo anterior, al finalizar la investigación se brindaron recomendaciones para la institución y sus docentes con el propósito de reconocer los beneficios concretos que ofrece la educación inclusiva para toda la comunidad Educativa, tomando fuerza las RS que se tienen ya que han sido construidas a lo largo de su experiencia pedagógica y pensando siempre en el bienestar de los estudiantes, sin embargo se espera que a partir de la realización de programas de capacitación y la sensibilización a los docentes en inclusión se originen espacios de reflexión y socialización sobre los procesos pedagógicos incluyentes en el aula.

Palabras claves: inclusión, exclusión, conocimientos, prácticas, diversidad, educación Inclusiva.

Abstract

The objective of this research was to carry out an analysis of the Social Representations (RS) of the teachers of the Educational Institution (IE) Misael Pastrana Borrero against Inclusive Education. The research is a qualitative type, in which, the life stories were obtained through the implementation of collection instruments of the proposed methodological design (workshops, in-depth interviews and non-participant observation) were used as a resource; The analysis process of each story was done taking into account the categories (knowledge and practices) and the operationalization matrix designed by the researchers.

The beginning of the investigation was with the approach to the teachers of the institution, where they were summoned to be social actors, the assistants gave their contributions about the subject; thus allowing the inquiry about SRs against inclusive education, and the analysis of practices.

The methodological process was developed in phases, so the descriptive phase was carried out with the information obtained from the operationalization matrix and the definition of the categories. With this, the stories were classified to achieve the objectives set out in the present investigation.

Based on the information from each of the categories, the interpretive phase continued, which was guided by the approach of the problem supported by the referential framework of the project, in order to generate a hypothesis supported by the theoretical arguments consulted.

In the same way, the information collected from the stories provided by each of the participants, allowed us to clearly visualize the notions that are faced with the subject, leading to an analysis of these representations of inclusive education and how they affect the pedagogical task of each of the teachers of EI, taking into account that from the beginning of this study it was

proposed that it was not intended to observe the work from the same point of view that judges the work, looking at whether or not new strategies are used of instruction but as a way to create in the teacher the possibility of addressing inclusion recognizing this as a means of learning to enrich their practices, adequately serve the population that guides in the classroom and especially create changes when deserve with great disposition and acceptance of the enormous responsibility you have in your hands.

According to the above, at the end of the research, recommendations were given to the institution and its teachers with the purpose of recognizing the specific benefits that inclusive education offers for the entire Educational community, taking advantage of the SRs that have already been built. Throughout their pedagogical experience and always thinking about the well-being of students, however, it is expected that from the realization of training programs and awareness to teachers in inclusion, spaces for reflection and socialization on pedagogical processes will originate inclusive in the classroom

Keywords: inclusion, exclusion, knowledge, practices, diversity, inclusive education.

Tabla de contenido

| | |
|--|-----------|
| 1. Formulación del problema | 1 |
| 1.1. Planteamiento del problema | 1 |
| 1.2. Pregunta de investigación..... | 4 |
| 1.3. Justificación..... | 4 |
| 2. Objetivos | 7 |
| 2.1. General..... | 7 |
| 2.2. Específicos..... | 7 |
| 3. Antecedentes de Investigación..... | 8 |
| 3.1. Contexto regional..... | 8 |
| 3.2. Contexto nacional..... | 10 |
| 3.3. Contexto internacional | 13 |
| 4. Marco referencial | 17 |
| 4.1. Marco contextual | 17 |
| 4.2. Marco conceptual..... | 20 |
| 4.2.1. Representaciones sociales (RS) sobre educación inclusiva..... | 20 |
| 4.2.1.1. Conocimientos..... | 22 |
| 4.2.1.1.1 Conocimientos sobre educación inclusiva..... | 22 |
| 4.2.1.2. Prácticas..... | 24 |
| 4.2.1.1. Prácticas Pedagógicas..... | 24 |
| 4.2.1.2. Prácticas Inclusivas..... | 26 |
| 4.2.2. Educación inclusiva..... | 27 |

| | |
|---|-----------|
| 4.2.2.1. La política de inclusión: oportunidad para evitar la segregación | 31 |
| 4.2.2.2. Población diversa. | 34 |
| 4.3. Marco legal | 38 |
| 4.3.1. A nivel internacional. | 38 |
| 4.3.2. A nivel nacional. | 39 |
| 5. Metodología | 42 |
| 5.1. Enfoque metodológico de la investigación | 42 |
| 5.2. Diseño de la investigación..... | 43 |
| 5.3. Fases de investigación..... | 44 |
| 5.3.1. Fase de exploración y acercamiento..... | 44 |
| 5.3.1.1. Caracterización de los actores. | 45 |
| 5.3.2. Fase descriptiva..... | 45 |
| 5.3.3. Fase interpretativa..... | 47 |
| 5.3.4 Teorización..... | 48 |
| 5.4. Técnicas e instrumentos de recolección de información | 49 |
| 5.4.1. Observación no participante..... | 49 |
| 5.4.2. Entrevista a profundidad..... | 50 |
| 5.4.3. Talleres..... | 51 |
| 5.5. Unidad poblacional de análisis – unidad de trabajo..... | 52 |
| 5.5.1. Unidad poblacional de análisis..... | 52 |
| 5.5.2. Unidad de trabajo..... | 52 |
| 5.6. Ética del estudio | 53 |
| 5.6.1 Consentimiento Informado..... | 53 |
| 5.6.2 Respeto y dignidad..... | 54 |

| | |
|--|-----------|
| 5.6.3 Manejo de la información y confidencialidad | 54 |
| 5.7. Categorización sobre educación inclusiva | 54 |
| 6. Hallazgos por momentos..... | 57 |
| 6.1 Fase descriptiva..... | 57 |
| 6.1.1 Categorización de conocimientos..... | 57 |
| 6.1.2 Categorización de prácticas..... | 68 |
| 6.2 Fase interpretativa | 72 |
| 6.3 Teorización | 87 |
| 7. Conclusiones | 91 |
| 8. Recomendaciones | 94 |
| Referencias..... | 96 |
| Anexos | 114 |

Lista de Figuras

| | |
|--|----|
| Figura 1. Explicación de categorización actores sociales..... | 46 |
| Figura 2. Proceso Investigativo | 48 |
| Figura 3. Categoría conocimiento 1. Elaboración propia (2019) | 73 |
| Figura 4. Categoría conocimiento 2. Elaboración propia (2019) | 74 |
| Figura 5. Categoría conocimiento 3. Elaboración propia (2019) | 75 |
| Figura 6. Categoría conocimiento 4. Elaboración propia (2019) | 76 |
| Figura 7. Categoría conocimiento 5. Elaboración propia (2019) | 77 |
| Figura 8. Categoría conocimiento 6. Elaboración propia (2019) | 78 |
| Figura 9. Categoría conocimiento 7. Elaboración propia (2019) | 80 |
| Figura 10. Categoría conocimiento 8. Elaboración propia (2019) | 81 |
| Figura 11. Categoría conocimiento 9. Elaboración propia (2019) | 82 |
| Figura 12. Categoría conocimiento 10. Elaboración propia (2019) | 83 |
| Figura 13. Categoría conocimiento 11. Elaboración propia (2019) | 84 |
| Figura 14. Elaboración propia (2019)..... | 89 |
| Figura 15 Elaboración propia (2019)..... | 90 |

Lista de tablas

| | |
|---|----|
| Tabla 1. Información institucional de la IE Misael Pastrana Borrero..... | 18 |
| Tabla 2. Codificación de los actores sociales | 45 |
| Tabla 3. Categorización de actores | 47 |
| Tabla 4 Características de la población..... | 53 |
| Tabla 5. Matriz de operacionalización de las categorías | 55 |
| Tabla 6. Patrones comunes de conocimientos | 85 |
| Tabla 7. Patrones comunes de prácticas..... | 86 |

Lista de Anexos

| | |
|--|-----|
| Anexo A. Formato de consentimiento informado | 114 |
| Anexo B. Guía de preguntas: entrevista a profundidad..... | 115 |
| Anexo C. Taller 1: Entre la diferencia y la inclusión..... | 117 |
| Anexo D. Taller 2: identificando los procesos de educación inclusiva..... | 120 |
| Anexo E. Taller 3: de la inclusión a la exclusión en la escuela..... | 125 |
| Anexo F. Registro fotográfico..... | 127 |

1. Formulación del problema

Este capítulo presenta de manera detallada la problemática de la investigación.

1.1. Planteamiento del problema

Una de las primordiales funciones de la educación es ayudar a la aceptación de las diferencias y a la cohesión social, no obstante, una de las principales fallas del docente dentro del aula es no caracterizar a la población con la que va a trabajar, asumir la homogeneidad del grupo, razón por la cual, entre los estudiantes no se establecen sus diferencias, sus similitudes; sus valores, su cultura, sus creencias, sus ideologías; además, según Blanco (2008) no se tiene en cuenta que los niños y niñas van a la escuela en condiciones muy diferentes según “el nivel de ingresos y el capital cultural de sus familias, sus posibilidades de acceso a las tecnologías de la información y comunicación, o las características y recursos de las comunidades en las que viven, entre otros” (p.16).

Por ello, se requieren docentes con la responsabilidad de reconocer que el aula de clase está conformada por un grupo heterogéneo, por una población diversa, dispuestos para tomar los retos de una educación inclusiva, porque todos los seres humanos poseen derecho a una educación con calidad, oportuna de acuerdo a sus necesidades e intereses; por esto es vital que los docentes tomen conciencia de la importancia de su rol para promover una educación inclusiva desde las aulas y fuera de éstas.

En lo concerniente a esta temática, Arnaíz (2001) manifiesta que el centro de cualquier cambio se debe realizar en la forma de pensar y de actuar, logrando así generar nuevas ideas que enriquezcan en valores la práctica educativa, reconociendo siempre la pluralidad y multiculturalidad en el aula.

Un elemento significativo para iniciar un proceso de educación inclusiva en la escuela, el aula y en las prácticas pedagógicas de los docentes, es indagar por las representaciones sociales que giran sobre la inclusión, ya que permite comprender desde qué perspectiva se está concibiendo esta clase de educación y qué procesos y alternativas impulsan los docentes para romper con esa falsa representación de que la educación inclusiva es un fenómeno no subsanable. Por ello, Hegarty (1994) explica que, debido a erradas representaciones sobre la inclusión, “los niños que ingresan a la escuela con algún tipo de discapacidad tienen menos probabilidades que sus homólogos sin discapacidad de ingresar a la escuela, permanecer en ella y superar los cursos sucesivos” (p.46).

Por eso, Villarroel (2007) explica que las representaciones sociales son “formaciones cognoscitivas legítimas que tienen una función precisa en los comportamientos y la comunicación entre los individuos y los grupos” (p.439). Quiere decir entonces, que las representaciones que se han elaborado en torno a quienes están marcados con una etiqueta, se les ha asignado propiedades o atributos que mayormente son negativos, generando como consecuencia su disminución e invisibilidad en el modo de participación en el constructo colectivo de la sociedad.

Por consiguiente, con las representaciones sociales que han construido los docentes, muchas veces no reconocen las diferencias entre la población que asiste a los ambientes de aprendizaje, haciendo de la heterogeneidad un problema, puesto que, pareciera no saber cómo hacer llegar la información que requieren los estudiantes para construir sus conocimientos, por lo que el niño asiste diariamente a la escuela para ocupar un espacio en el salón. De igual forma, se observan elementos de exclusión, cuando el docente a partir de sus representaciones sociales realiza una

errada concepción acerca de la condición que pudieran presentar los escolares, resaltando más sus limitaciones y no sus potencialidades.

En este orden de ideas, Magendzo, Donoso y Rodas (1997) estipulan que “es necesario avanzar en un proceso de transformación cultural, que implica modificar concepciones dominantes de la cultura educativa que tiende a negar a niños y jóvenes su calidad de sujetos de derecho” (p.23). Esta transformación cultural se hace necesaria en la I. E. Misael Pastrana Borrero, debido a que su planta docente y administrativos, resultado de un concepto errado sobre inclusión, han manifestado abiertamente no estar de acuerdo con este proceso en la institución, tal como se evidencia en la noticia emitida por el periódico La Nación (2017), donde se lee:

El rector en mención llegó procedente de la institución educativa Ceinar y duró aproximadamente tres meses a cargo de la rectoría de la I.E Misael Pastrana Borrero . Allí, dejó una resolución, que según él, arranca un proyecto que beneficiará a estudiantes con necesidades académicas especiales (...) Los docentes aseguran, que la resolución que da vida al proyecto fue instalado ilegalmente, al parecer, no se hizo el procedimiento adecuado, ni se usaron los conductos regulares, tampoco se contó con el vale de la comunidad educativa. Aparentemente el proyecto afecta el modelo educativo del colegio.

Además señalan que la institución no cuenta con la infraestructura necesaria para adelantar un programa con estas características. Con base en estos argumentos se encuentran en asamblea permanente para exigir que el rector no vuelva al colegio.

Omitiendo así lo estipulado por el Decreto 366 de 2009 en el cual se orienta la atención educativa a estudiantes que por su condición de discapacidad o por su talento excepcional se enfrentan a barreras para su aprendizaje.

En este sentido, es relevante indagar acerca de las representaciones sociales sobre educación inclusiva de los veintisiete (27) docentes de preescolar y primaria de la I. E Misael Pastrana Borrero, para poder reflexionar en torno a sus prácticas pedagógicas determinando si ofrecen a los educandos la oportunidad de acceder y participar en un proceso académico en el que se les

garantiza una verdadera educación inclusiva, o si por el contrario, generan segregaciones que vulneran los derechos de los y las estudiantes.

1.2. Pregunta de investigación

Por consiguiente a partir de lo dicho surgió la pregunta a investigar: ¿Cuáles son las representaciones sociales de los docentes de preescolar y primaria de la Institución Educativa Misael Pastrana Borrero frente a la educación inclusiva?

1.3. Justificación

Las barreras de la exclusión empiezan a derrumbarse cuando una institución acepta un estudiante con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales y están dispuestos a realizar los ajustes pertinentes en los diferentes aspectos, tales como infraestructura, administrativos, pedagógicas, actitudinales; entre otros. En sintonía con el tema el Ministerio de Educación Nacional (MEN), desde el año 2005 ha venido trabajando en torno a la política pública que orienta la atención educativa a la población vulnerable, procurando garantizar el acceso, la permanencia y la eficiencia de la misma. De igual forma, en el año 2006 el MEN presentó las orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad cognitiva donde se instiga a que los “profesionales de la educación cualifiquen las prácticas pedagógicas en coherencia con la oferta del servicio” (p. 6).

Orientado de esta manera, la educación inclusiva es un proceso que responde a la diversidad de los estudiantes aumentando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación, asegurándole a los estudiantes el acceso y permanencia en las escuelas, garantizándoles ser parte del currículo, en las actividades educativas y en los procesos de

decisión que afecten sus vidas y la función de la escuela. Con base a lo anterior y reconociendo la importancia de la educación inclusiva, en esta investigación se indagó y analizó las representaciones sociales de los docentes frente a la misma teniendo en cuenta sus conocimientos y prácticas pedagógicas.

Es de aclarar, que con la investigación no se pretende juzgar la labor del docente, sino resaltar la manera como el docente se da la oportunidad de encontrarse con la inclusión como una posibilidad de aprendizaje que enriquece sus prácticas, pues el docente es quien debe reconocer la diversidad que tiene en sus aulas y transformarlas reflexionando acerca de su responsabilidad social.

En lo que respecta a la I. E Misael Pastrana Borrero, la presente investigación adquirió relevancia social y educativa, ya que en la actualidad dentro de la institución no se está adelantando ningún proceso de inclusión, pues los docentes han expresado su renuencia frente la educación inclusiva, argumentando no tener las estrategias ni las herramientas suficientes para desarrollar este proceso como lo manifestaron en el año 2017 en asamblea permanente con cese de actividades académicas (según noticia emitida por el periódico La Nación (2017)). Por tanto, la investigación puede servir de puente para generar un acercamiento entre los docentes y la educación inclusiva y despejar dudas que favorezcan este proceso tan necesario en las escuelas.

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente y la importancia de la educación inclusiva, surgió el interés del presente estudio de indagar las representaciones sociales de los docentes de la Institución Misael Pastrana Borrero, identificando y analizando si los docentes y la institución mencionada, a partir de estas representaciones, ofrecen a los educandos a través de sus actitudes, conocimientos y prácticas a la luz de las políticas inclusivas, la posibilidad de acceder y

participar de todas las oportunidades dentro de la institución, con el fin de garantizar la inclusión escolar, o si por el contrario, generan una exclusión que vulnera los derechos de los y las estudiantes.

2. Objetivos

2.1. General

Analizar las representaciones sociales de los docentes de la Institución educativa Misael Pastrana Borrero frente a la educación Inclusiva

2.2. Específicos

- Indagar sobre las representaciones sociales de los docentes frente a la educación Inclusiva
- Identificar las representaciones sociales sobre educación Inclusiva construidas por los docentes de la Institución educativa Misael Pastrana Borrero
- Describir las representaciones sociales de los docentes frente a la educación Inclusiva

3. Antecedentes de Investigación.

Con relación al interés de las investigadoras, los antecedentes consultados hacen referencia a investigaciones relacionadas con las representaciones sociales. Por consiguiente, los antecedentes le sirven “al investigador como referencia para tomar una actitud crítica frente a lo que se ha hecho y lo que falta por hacer entorno a una problemática concreta” (Londoño, Maldonado, y Calderon, 2014).

Para este fin, se consultaron tesis, trabajos de grado y artículos científicos en revistas indexadas; además se clasificaron en tres contextos: regional, nacional e internacional expuestos a continuación.

3.1. Contexto regional

En el rastreo local se identificaron cuatro investigaciones las cuales fijaron su interés investigativo en las RS sobre educación inclusiva.

Es así como, Sterling, Martínez, Medina y Ayala (2013) en su tesis de especialización *Representaciones sociales de los docentes de la Institución Educativa el Limonar sede Buenos Aires acerca de la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad cognitiva en la ciudad de Neiva– Huila*; entrevistaron a los docentes de la sede Buenos Aires perteneciente a la IE El Limonar, para conocer sus RS acerca de sus prácticas pedagógicas con estudiantes con discapacidad cognitiva, los hallazgos permiten señalar que la educación inclusiva es una realidad gracias al compromiso de los docentes, a pesar del poco apoyo que experimentan en el ejercicio de su labor.

Por su parte, Moncayo, Muñoz, Narvárez y Vásquez (2016) en la tesis de maestría *Concepciones en docentes y directivos sobre educación inclusiva*, persiguieron la intención de descubrir las nociones que tienen algunos docentes del Departamento del Huila frente a la

inclusión, estableciendo una gran diferencia entre el pensamiento de docentes y directivos docentes, estas concepciones se constituyen en puntos de referencia para interpretar la realidad. Lo anterior, permite deducir que las concepciones de los educadores están fuertemente influenciadas por la cultura, formación académica, experiencias, creencias y valores de los mismos. Evidenciándose, además, que los docentes pueden ser inclusivos ante algunas situaciones y segregadores ante otras.

En esta misma línea, Santana y Mendoza (2017) en su tesis de maestría *Procesos de inclusión en Instituciones Educativas del municipio de Neiva*, rastrearon los procesos de inclusión en el aula en las instituciones hasta la fecha focalizadas, determinando que a pesar de tener iniciativas y compromisos aún son insuficientes para garantizar el derecho a la educación, lo anterior se debe al desconocimiento que se tiene de los lineamientos de la normatividad vigente (Decreto 366 de 2009). Para este momento las instituciones focalizadas eran: Normal Superior desde el año 2002, donde se atiende las necesidades educativas de personas no oyentes, Ricardo Borrero Álvarez en la cual se brinda el servicio a estudiantes con discapacidad cognitiva leve y moderada; la Institución Educativa Tierra de Promisión desde 1999 atiende a estudiantes con discapacidad visual; I.E. Ceinar donde se hace énfasis en artística atendiendo a estudiantes con discapacidad cognitiva leve; y por último se halla la I.E. El Limonar que desde el año 2007 realiza procesos de inclusión con personas con discapacidad cognitiva y física.

De igual forma, Cruz y Gaitán (2018) en su tesis de maestría *Representaciones sociales que poseen los docentes de una institución educativa sobre inclusión de los niños y niñas en situación de discapacidad cognitiva*, reflexionaron en torno a las RS sobre procesos de inclusión en estudiantes con discapacidad cognitiva, permitiendo reconocer las diferentes formas en que se construye el pensamiento tanto individual como social. Por consiguiente, analizar sobre las RS

de los docentes ayuda a identificar el concepto sobre lo que es inclusión para los profesores para transformar las prácticas pedagógicas dentro de la escuela optimizando la enseñanza y no eliminando la exclusión en el aula.

Los aportes de estas investigaciones permitieron identificar cómo los pensamientos y percepciones de los docentes acerca de la educación inclusiva, se ven influenciados por la cultura, formación académica, creencias y valores.

En cuanto a los procesos de inclusión en las instituciones educativas focalizadas, se concluye que a pesar de tener iniciativa y compromiso aún falta garantizar la realización de ajustes en planta física, currículo y prácticas, entre otros.

3.2. Contexto nacional

A nivel nacional se realizó el análisis en torno a cinco investigaciones, presentadas a continuación.

En Manizales, se destaca la tesis de maestría de realizada por Coronado y Montoya (2016) *Representaciones sociales de la escuela en niños y niñas de básica primaria*, sobre las RS de la escuela en niños y niñas de básica primaria, buscaron entender el tipo de escuela que le gusta a los niños de una institución de la ciudad de Neiva; por lo tanto los autores después de analizar las estrategias aplicadas para el desarrollo de la investigación concluyeron según lo anterior, que para tener buenos ambientes de aprendizaje se debe gozar de unos espacios amplios, adecuados y organizados que les permitan contar con la posibilidad de aprender artes, educación física, matemáticas, idiomas, ciencias naturales, mediante unas adecuadas metodologías de aprendizaje para lograr una buena comprensión de las temáticas con el acompañamiento del docente.

Asimismo, en Bogotá se identifica la tesis de maestría de Angulo (2016) sobre las *Representaciones sociales del docente frente a la inclusión educativa de niños con discapacidad*

y su influencia en las prácticas pedagógicas, identificó la relación existente entre la inclusión educativa y las prácticas pedagógicas de los docentes para el manejo de la discapacidad en los niños en donde se concluyó que los buenos ambientes propician una sana reflexión en los docentes; por lo que las instituciones educativas juegan un papel importante mediante la capacitación para el uso de herramientas y estrategias que permitan fortalecer y consolidar el proceso inclusivo. En este sentido, la investigación a partir del análisis de las RS aportará a la formación, mejoramiento y procesos de reflexión en pro de establecer pautas reales de inclusión que favorezcan la equidad educativa.

En Cali, se halla la investigación con un estudio de caso de Gómez y Cárdenas (2013) en su trabajo de pregrado *Educación inclusiva en la Institución Educativa José María Carbonell*, propusieron como objetivo principal analizar las concepciones de escuela y las transformaciones pedagógicas que ha tenido la institución al ofrecer una educación inclusiva; concluyendo que las experiencias adquiridas por los estudiantes (sordos y oyentes) en su constante convivencia les permite interactuar a nivel social en la cotidianidad; que el docente propicia un ambiente de aprendizaje significativo en la medida en que atiende las experiencias de sus estudiantes, reconoce los conocimientos previos de estos y les da sentido en clase. Así que, es apropiado afirmar que, con la indagación de las representaciones sociales de los docentes, a través de la presente investigación, se puede aportar a la transformación de prácticas pedagógicas que garanticen un aprendizaje significativo en todos los estudiantes del aula de clase sin exclusión de ningún tipo.

A su vez, Gallego (2019) en su tesis de maestría, *Inclusión escolar de estudiantes víctimas de desplazamiento forzado en la Institución Educativa Técnica Ciudadela Desepez*, analizó los procesos de inclusión escolar de niños en condición de desplazamiento de los grados transición,

brújula y aceleración del aprendizaje en la institución. Los resultados obtenidos permitieron a la autora identificar que, aunque existe una política pública de inclusión escolar que facilita este proceso en niños en condición de desplazamiento forzado; se requiere de una ruta de atención escolar que implemente métodos que fortalezca la inclusión.

Del mismo modo, en la ciudad de Ibagué se presentó la tesis de maestría de Motta (2012) *Representaciones sociales: relaciones e incidencias frente a la educación inclusiva de discentes sordos en la Institución Educativa Niño Jesús de Praga*; dicho estudio de caso se desarrolló con estudiantes sordos, el cual indagó acerca de las representaciones de la comunidad educativa para comprender sus prácticas pedagógicas, concluyendo que ha sido un difícil proceso de adaptación para algunos miembros de la comunidad educativa debido a ese conjunto de creencias que poseen los docentes que han experimentado el trabajo de inclusión con la población no oyente y a la vez manifestaron la necesidad del acompañamiento del docente de apoyo, modelos lingüísticos e intérpretes para transformar el proceso enseñanza – aprendizaje logrando así prácticas significativas.

Por último, Díaz y Franco (2010) en su tesis de maestría, *Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad*. En esta investigación se encontraron resultados importantes en cuanto a la actitud de los docentes; aunque en la mayoría predomina una actitud responsable manifiestan que no existe capacitación al respecto y esto no les permite desempeñar un buen proceso. Otros docentes manifestaron actitud de rechazo, consideraron que no están preparados para asumir la atención a estudiantes con discapacidad y sugirieron que estos deben ser atendidos por el educador especial. La relación que se estableció entre la percepción y las prácticas educativas están muy ligadas al interés investigativo de la presente investigación.

Estas investigaciones fueron relevantes para este estudio investigativo debido a su claridad para abordar ideas y pensamientos que reflejan la actitud de los diversos actores sociales frente a la inclusión, afianzando de esta forma que las RS permiten profundizar en las experiencias y particularidades de cada individuo, se hace énfasis en la importancia de que en las instituciones educativas se realicen procesos de capacitación, manejo de herramientas, estrategias y adecuación de espacios, para lograr así procesos inclusivos de calidad.

La investigación en RS aportó información necesaria para el mejoramiento de procesos educativos y la reflexión pedagógica que permite afianzar procesos con equidad educativa.

3.3. Contexto internacional

A nivel internacional se analizaron un total de diez (10) investigaciones, detalladas a continuación.

La tesis de maestría de Deneo (2016) estudio realizado en Uruguay, sobre *Perspectivas acerca de la inclusión educativa*, en el cual se planteó como objetivo la agrupación, identificación y valoración de los significados acerca de la inclusión por parte de los actores manifestando sus aprendizajes de las experiencias vividas. Lo anterior permitió al autor concluir que la inclusión es el proceso importante que permite el ingreso a la escuela desde atención educativa que reconoce la diversidad en el aula. Por lo tanto, puede afirmarse que es pertinente aportar mediante la presente investigación a la indagación de representaciones sociales de los docentes con la intención de conocer los imaginarios acerca de la inclusión y a partir de ello poder realizar procesos de transformación dentro del aula.

Rojas (2017) en su artículo de revista realizado en Venezuela identifica las *Representaciones sociales de los docentes de Educación Primaria sobre la inclusión de escolares con discapacidad*, planteando como objetivo la construcción de las representaciones sociales de los

docentes de educación primaria en torno a la inclusión de las personas con discapacidad; se encontró que un elemento que incide considerablemente en la conceptualización que se tiene sobre el escolar con discapacidad es el hecho de idearlo como un ser inferior o con déficit para aprender, lo cual dificulta su proceso de inclusión. Debido a esto, se hace imperativo un cambio de mentalidad en el docente y la escuela en general para que esta les ofrezca a todos los estudiantes por igual un currículo que tienda puentes cognitivos para que cada niño manifieste sus posibilidades de adquirir la información y la cultura escolar. Esto demuestra la importancia del presente estudio con respecto a la educación inclusiva, procurando resignificar las prácticas pedagógicas con el fin de garantizar una verdadera inclusión.

En la ciudad de México, Piña y Cuevas (2004) realizaron un artículo de revista en relación a *La teoría de las representaciones sociales: Su uso en la investigación educativa en México*, analizando las “modalidades metodológicas que esta propuesta teórica ha tenido en la investigación educativa en México” (párr. 1). Para la investigación este rastreo fue fundamental al permitir reconocer el abánico de autores que han abordado el tema de representaciones sociales y sus aportes al mismo.

Mazzitelli, Aguilar y Guirao (2009) en Argentina, presentan en su artículo de revista *Representaciones sociales de los profesores sobre la docencia: Contenido y estructura*, el análisis desde un estudio exploratorio realizado con docentes para identificar las representaciones sociales sobre la docencia. Luego de desarrollar la investigación se concluye que estas representaciones se construyen a partir de la identificación propia en relación con la docencia y con el campo educativo.

De igual manera, en Argentina, Kaplan (2008), en su artículo de revista, *Las representaciones sociales de los docentes: el efecto de destino*; aborda las representaciones sociales que los

docentes tienen frente al talento de sus estudiantes desde el éxito o fracaso escolar lo cual permea las subjetividades de los mismos. Siendo esto importante, en el interés investigativo actual, porque permite ver la gran responsabilidad social que posee un docente.

En Chile, Apablaza (2014) en su artículo de revista analiza acerca de las *Representaciones sociales de profesores respecto de la diversidad escolar en relación a los contextos de desempeño profesional, prácticas y formación inicial*. Es así como la autora logró destacar lo importante que es la apropiación del concepto de diversidad en la escuela para que esta brinde una educación inclusiva.

En el mismo país, Valdés y Monereo (2012) en su artículo de revista, *Desafíos a la formación del docente inclusivo: la identidad profesional y su relación con los incidentes críticos*, identificaron y comprendieron los principales sucesos de la práctica profesional que causan inquietudes a los docentes de educación básica de aulas regulares cuando sus escuelas realizaban integración a estudiantes con necesidades educativas especiales. En los resultados de la investigación se estableció la relación entre identidad profesional y el abordaje a dichas situaciones, así como la identificación de muchas dificultades para el manejo de aulas inclusivas.

De igual forma, Aranda (2011) en su artículo de revista titulado *Reflexión y análisis de políticas y prácticas innovadoras a la luz de las representaciones sociales y de la necesidad de una educación intercultural en la formación inicial docente*, se trazó como meta “abordar críticamente las prácticas pedagógicas de formación inicial docente para el desarrollo de la integración cultural como valor deseable, basando sus innovaciones en estudios, investigaciones y análisis de las políticas educacionales en este ámbito” (p. 301). Es así como la presente

investigación toma sentido, debido a la concordancia entre las representaciones de los docentes frente a la educación inclusiva, sus prácticas pedagógicas y su formación profesional.

A su vez, Vivanco, Bravo, Torres y Cárcamo (2010) en su artículo de revista persiguieron analizar las concepciones de los estudiantes de pedagogía de la Universidad Bío - Bío con relación a “las representaciones sociales de las debilidades y fortalezas del saber pedagógico” (p.58). De ésta investigación se destaca como en la formación profesional de docentes se da mayor relevancia a la adquisición de contenidos sobre la pedagogía.

Por último, la investigación de Blanco (2008) en la Conferencia Internacional de Educación apunta al entendimiento de “los significados que otorgan los docentes de educación parvularia, enseñanza básica y de enseñanza media, al trabajo con la diversidad (...) e identificar los elementos de apoyo y de interferencia en el trabajo con la diversidad” (p.14). La conclusión que dicha investigación arrojó fue que los docentes construyeron un concepto generalizado y poco técnico sobre diversidad, basándose en la experiencia práctica y su cercanía con la discapacidad.

Finalmente, el rastreo de las investigaciones consultadas nos refieren argumentos teóricos relacionados a las RS y las prácticas pedagógicas frente a la educación Inclusiva, fortaleciendo así esta investigación, además el análisis de estas, permitió reconocer la importancia de las RS de los docentes acerca de la inclusión, para a partir de ello poder realizar procesos de transformación e innovación en las aulas; al indagar las RS de algunos docentes se encontró que se tiene como idea pensar en el escolar con discapacidad como un ser inferior o con dificultades a la hora de aprender y esto limita su proceso de inclusión, reconociendo la importancia de la apropiación del concepto de diversidad en la escuela, para que esta pueda brindar una educación inclusiva, teniendo en cuenta las características y necesidades de los educandos.

4. Marco referencial

4.1. Marco contextual

La I.E. Misael Pastrana Borrero está localizada en el oriente de la ciudad de Neiva, Huila; exactamente en la Comuna 10; tiene una extensión de área aproximada de 532,408 Hectáreas, y los hogares de donde provienen los estudiantes se distribuyen en 39 barrios y están clasificados entre los estratos 1, 2 y 3.

Entre los principios generales que tiene la alcaldía de Neiva para desarrollar en la comuna 10, se destaca el de inclusión y equidad los cuales guardan relación con el presente trabajo, pues se pretende que el reconocimiento a la diversidad sea una prioridad para promover igualdad de oportunidades mediante políticas sociales y poder garantizar los derechos de todos los pobladores de dicha comuna.

Es de resaltar que el sector educativo está compuesto por tres (3) Instituciones Educativas y cinco (5) sedes, entre las que están la I. E. Misael Pastrana Borrero donde se realizó el trabajo de investigación. Esta institución cuenta con dos sedes, la Misael Pastrana con 31 docentes y la sede La Rioja, con 15 docentes. En cuanto a los 15 docentes de la sede la Rioja, cinco son Licenciados en Básica Primaria, tres en Educación Preescolar, uno en Ciencias Sociales, uno en Artes Visuales, dos en Administración Educativa, un Magister en Proyectos Educativos mediados por las TIC, uno en Docencia, uno en Psicología educativa. Todos están nombrados en propiedad, con una experiencia entre 10 y 25 años.

Por parte de la sede Misael Pastrana Borrero, los docentes están nombrados en propiedad, con experiencia docente entre los 12 y 30 años. Entre el grupo docente solo hay dos magister, cinco Licenciados en Básica Primaria, diez Licenciados en Administración Educativa, cinco Licenciados en Lingüística, uno en Lenguas Modernas, uno en Educación Infantil, dos de

Educación Física, uno en Artes Visuales, un Licenciado en Ciencias Sociales, uno en Educación Ambiental y cinco profesionales de distintas áreas, un Ingeniero Agrícola, de Sistema, un Psicólogo y un Administrador de Empresas.

A continuación, en la tabla 1 se puede observar la información institucional de la I. E. Misael Pastrana Borrero.

Tabla 1.

Información Institucional de la I.E. Misael Pastrana Borrero.

| Nombre | Institución Educativa Misael Pastrana Borrero | |
|--------------|---|-----------------------------------|
| Sedes | PASTRANA | RIOJA |
| | Dirección: Carrera 49B No. 20B – 29 | Dirección: Carrera 45B No. 20B-13 |
| Municipio | Neiva | |
| Departamento | Huila | |
| Comuna | Diez (10) | |
| Niveles | Educación preescolar, básica y media para jóvenes y adultos (Decreto 3011) | |
| Sector | Oficial | |
| Zona | Urbana | |
| Calendario | A | |
| Jornadas | Mañana, tarde y sabatina para jóvenes y adultos | |
| Horario | <p>Jornada mañana nivel preescolar: 7:00 a.m. – 11:00 a.m.</p> <p>Jornada mañana básica primaria: 7:00 a.m. – 12:00 m</p> <p>Jornada mañana básica secundaria: 6:00 a.m. – 12:00 m</p> <p>Jornada tarde nivel preescolar: 1:00 a.m. – 5:00 p.m.</p> <p>Jornada tarde básica primaria: 1:00 a.m. – 6:00 p.m.</p> <p>Jornada Sabatina: sábados 12:30 a 8:30 p.m. o Jueves 6:30 p.m. - 8:30 p.m.</p> | |

Fuente: PEI, I. E. Misael Pastrana Borrero, 2016.

De acuerdo a la información tomada del PEI, que reporta un CENSO realizado por el DANE (2005), la población total de la comuna es aproximadamente de 41.588 personas, aportando en un 12% a la población total de la ciudad de Neiva según análisis de los datos que se presentan. De acuerdo a la composición demográfica en relación al grupo de edad y sexo, se tienen los siguientes rangos de edad:

- De 1 – 4 años hay 4.575 personas entre niños y niñas, siendo 2.196 mujeres y 2.379 hombres.
- De 5 - 14 años de edad se tiene un total de 10.813 niños, niñas y adolescentes, siendo las mujeres 5.813 y los hombres 5.000.
- De 15 – 44 años edad se tiene un total de jóvenes, y jóvenes adultos y adultas de 12.892, de los cuales 6.876 son mujeres y 6.016 son hombres.
- En el rango de edad de 45 – 59 hay 8.733 personas adultas, siendo 4.346 mujeres y 4.388 hombres.
- De la población de 60 años y más se tiene un total de 4.575 personas adultas mayores, de los cuales 1.772 son mujeres y 2.803 son hombres.

Los datos estadísticos según sexo y edad, permitieron inferir que la población con mayor representatividad corresponde al grupo de edad entre 15-44 años, ocupando para los hombres el 47% del total de los pobladores de la comuna y para las mujeres el 53% para un total de 12.892 personas, lo que representa un sector importante que merece total atención, dado que están en la clasificación de la Población Económicamente Activa –PEA -, lo que se constituye en una oportunidad para el desarrollo y proyección de la comuna.

La población escolar, según datos del SIMAT (2019), beneficiada en la I.E. Misael Pastrana Borrero es de 1.227 con estudiantes desde el grado preescolar, básica y media hasta jóvenes y adultos; como se muestra a continuación:

- Preescolar con 100 estudiantes en la sede la Rioja en jornada mañana y tarde
- Primaria con 669 estudiantes jornada mañana y tarde sede Central y sede la Rioja.
- Secundaria con 399 estudiantes jornada mañana
- Programa de educación para adultos con 59 estudiantes.

4.2. Marco conceptual

En el siguiente capítulo se presentan las categorías conceptuales que soportan la investigación.

4.2.1. Representaciones sociales (RS) sobre educación inclusiva.

Para abordar el término de representación social es necesario referirse a estudios previos de Serge Moscovici, uno de los principales autores en exponer una definición sobre este concepto y su relevancia al permitir el cruce de diversa información con otras disciplinas, lo que ha facilitado su aplicación a la hora de discernir y aclarar distintas acciones que se viven en la realidad de los diferentes entornos culturales.

Con la publicación del trabajo de Doctorado “El psicoanálisis, su imagen y su público”, Moscovici (1961) analiza el entendimiento de la naturaleza del pensamiento social con el propósito de comprender cómo los sujetos se edifican y son edificados por lo que viven a diario en el contexto donde se desarrollan; expone además, por primera vez el concepto de representación social, cómo se construyen, qué aspectos la conforman y cómo influyen en las actitudes, creencias y prácticas sociales del ser humano (Banchs, 2000).

A pesar de los planteamientos novedosos sobre RS de Moscovici en su tesis, estos no fueron tenidos en cuenta sino hasta mediados de la década de los ochenta, donde diversos autores y autoras construyeron sus teorías o conceptos en torno a la misma temática. Cabe resaltar que muchas de las investigaciones sobre el tema se han producido en Europa (Reino Unido, Austria e Italia); para el caso de América Latina se destacan las producciones realizadas en países como México, Brasil y Venezuela (Araya, 2002).

De igual manera, Jodelet (1986) afirma en torno a las RS que:

...son la manera en que nosotros sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano. En pocas palabras el conocimiento “espontáneo”, ingenuo (...) que habitualmente se denomina conocimiento de sentido común o bien pensamiento natural por oposición al pensamiento científico. Este conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social (p.473).

A partir de lo expresado por Jodelet en el sentido de que las RS son las maneras en que los sujetos ven, piensan, conocen, sienten e interpretan su mundo de vida, se busca entender cómo se traducen o se vivencia estas representaciones, en la práctica de los docentes sobre educación inclusiva. Por esto importante tener en cuenta, que la representación social exige un proceso cognitivo a partir de una imagen, un significado y que entre estos elementos existe un proceso de construcción que implica una relación.

En consecuencia, podemos entender que este conocimiento espontáneo o ingenuo se constituye a partir de la propia experiencia, pero también a partir de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social Jodelet (2000).

El concepto de RS ha sido abordado por diferentes autores, sin embargo para esta investigación se destaca lo planteado por los autores, Navarro y Restrepo (2013) quienes consideran que las representaciones sociales son:

Resultado de la relación entre un objeto (algo o alguien o un evento) de representación y de un sujeto que lo representa (individuos y grupos) dentro de un marco histórico y cultural de referencia. Son una forma de pensamiento socialmente elaborado y con una finalidad práctica, que permite la socialización y la comunicación entre miembros de un mismo grupo e incluso con miembros de grupos diferentes. (p. i)

En consecuencia con la revisión anteriormente mencionada en este proceso de investigación el concepto de RS considerando lo que dijeron los autores citados se tomó como la comprensión y construcción mental del conocimiento para entender la realidad a partir de las experiencias, prácticas, opiniones, creencias e información las cuales permiten actuar, transformar, influir y dar sentido a lo que recibimos y transmitimos en la interacción con el contexto social.

De igual manera, se identifican dos categorías: conocimientos y prácticas.

4.2.1.1. Conocimientos.

La primera categoría hace referencia al grupo de juicios o conceptos que una sociedad ha elaborado, también se entiende como un conglomerado de creencias, informaciones y opiniones e ideas que se han elaborado de forma consensuada en un grupo o sociedad. (Navarro y Restrepo, 2013). A su vez, Villarroel (2007) entiende que el conocimiento se recupera del sentido común y del pensamiento acerca de la vida cotidiana.

4.2.1.1.1 Conocimientos sobre educación inclusiva.

El resultado de las experiencias de integración de estudiantes con discapacidades en el aula, demostró la insuficiencia al permitir que estos estudiantes compartiesen el mismo espacio y

currículo de la educación formal, sino que es necesario realizar ajustes tanto al aula como a las prácticas y actitudes de los docentes, no solo para integrarlo sino para empezar a incluirlos. Para llevar a cabo estos ajustes es preciso contar con el “trabajo colaborativo entre los docentes y la escuela en el que cada cual aporte sus conocimientos y perspectivas responsabilizándose de la educación de todo el alumnado” (Blanco, 2006).

Por consiguiente, el docente debe tener ciertos conocimientos que le permitan reconocer las particularidades de sus educandos y así llevar a cabo una verdadera inclusión. Los conocimientos que debe tener un docente sobre educación inclusiva son:

- Contar con una extensa y detallada formación en pedagogía.
- Noción y manejo apropiado de numerosas habilidades y estrategias didácticas que permitan atender la diversidad en el aula.
- Formación en investigación e innovadora que contribuya a la transformación de sus prácticas alcanzando aprendizajes significativos y el desarrollo de la educación inclusiva (Calvo, 2013)

Otros conocimientos importantes que el docente requiere según Blanco (2006) son: Los procedimientos y prácticas, propios de la escuela, tales como: Actualizaciones al currículo, ajustes y adaptaciones de estrategias de enseñanza y aprendizaje, etc.

Pero estos conocimientos no son suficiente, un factor relevante es que el docente se mantenga en constante formación, esto le permitirá responder a cualquier exigencia que demande la educación inclusiva de la institución o dentro del aula; ya que “la formación de los profesores es un factor decisivo para hacer posible el proceso de inclusión educativa” (Granada, Pomes y Sanhueza, 2013, p.56).

4.2.1.2. Prácticas.

En la segunda categoría Banchs y Lozada (2000) en Jodelet y Guerrero (2000) asumen las prácticas como acciones individuales y colectivas que permiten representar el sentido y la significación de las RS. En este orden de ideas, a continuación se detallan las prácticas pedagógicas y las prácticas inclusivas.

4.2.1.1. Prácticas Pedagógicas.

Antes de relacionar el concepto de prácticas con el ámbito educativo es importante definir qué significa una práctica, independientemente del contexto en el que se desarrollen, en este orden de ideas, una práctica son “aquellas actuaciones, metodologías y herramientas puestas en marcha en el ámbito del empleo y la formación, y en general, que han demostrado su capacidad para introducir transformaciones con resultados positivo” (Ministerio de Trabajo e Inmigración, 2014, p.2), en otras palabras, son acciones responsables que se adaptan a determinada situación y deja resultados positivos tanto para quien las ejerce como para quien las recibe.

Es relevante al momento de abordar este tema de práctica el saber qué la define como buena dentro del contexto educativo, por ello es posible afirmar que el docente es quien realiza este proceso de enseñanza – aprendizaje; permitiendo el desarrollo de habilidades en el educando y su relación con el contexto (Duque, 2013).

Por lo anterior se reconoce a las prácticas pedagógicas como el centro donde convergen todas las estrategias, conocimientos adquiridos y vivencias a través de las prácticas. Estas prácticas a través del tiempo se han visto inmersas en profundos cambios, puesto que cada día los procesos educativos buscan posicionar a los educandos como protagonistas del aprendizaje y dejar atrás la idea de que el maestro es quien tiene el saber y el educando un simple receptor. En la actualidad, la escuela intenta que las prácticas pedagógicas sean influenciadas por el diálogo y por las particularidades de cada uno de los y las estudiantes para la garantía y protección de sus

derechos. Esto implica un fuerte vínculo con los educandos para reconocer sus potencialidades y la diversidad que los configura de manera natural, lo cual exige un trabajo en equipo entre docente y estudiante, por lo tanto, Sacritán y Pérez (1996) piden tener en cuenta que el aprendizaje en el aula no sea individual ni se limite a las interacciones dentro del aula; sino que sea un proceso grupal donde se debe primar las motivaciones e intereses que construyen una identidad colectiva.

Ante ello, Freire (2004) señala que se hace necesario no desconocer los saberes previos de los estudiantes; lo cual implica que la escuela relacione dichos saberes con los objetivos de enseñanza; exigiendo esto un alto compromiso del docente con los contextos de los educandos para asumirlos como factores claves en la construcción de conocimiento, requiriendo “la presencia de educadores y de educandos creadores, investigadores, inquietos, rigurosamente curiosos, humildes y persistentes” (p. 13). Las praxis pedagógicas que atiendan las condiciones contextuales de los educandos, se preocuparán por formarlos como buenos ciudadanos, lo cual exige trascender de los conocimientos académicos hacia la formación de virtudes que ayuden a configurar seres humanos dispuestos a dialogar y a ser críticos respecto a lo que sucede en sus entornos.

En este orden de ideas, para lograr la formación de estudiantes humanos y reflexivos, Giroux (1997) plantea la necesidad que los docentes reciban una enseñanza intelectual, permitiéndoles "ayudar a los estudiantes a desarrollar una fe profunda y duradera en la lucha para superar las injusticias económicas, políticas y sociales y para humanizarse más a fondo ellos mismos como parte de esa lucha"(p.8). Esta formación implica docentes dispuestos a transformar sus prácticas con objetivos claros respecto a lo que enseñan y con responsabilidad frente a la formación de ciudadanos críticos y dispuestos a cambiar las realidades sociales.

En este sentido, Espinoza y Daza (2013) señalan que los docentes poseen una responsabilidad social que debe ser asumida desde el auto seguimiento de sus procesos, flexibilizando sus prácticas en pro del respeto por la diversidad.

Por tal, se hace indispensable que a la luz de los avances de las sociedades los docentes realicen las actualizaciones pertinentes asumiéndolas en su manera de ver y entender el contexto.

Desde esta perspectiva, Freire (1970) señala que las prácticas pedagógicas adquieren sentido porque posibilitan la formación de educandos con pensamiento crítico ante el mundo, para aportar al desarrollo social y, sobre todo, para configurarse como sujetos más humanos, dispuestos a reconocer que cada persona es diversa y que la relación con el otro es fundamental para establecer buenas relaciones personales y sociales.

Respecto a vivir con el otro, Delors (1996) en un informe realizado para la Unesco, plantea la importancia de "aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia -realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos- respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz"(p.98). Estos aspectos se deben tener en cuenta en la educación, para enseñar a los educandos a vivir con el otro, a valorarlo y a respetarlo desde la diversidad.

Las prácticas pedagógicas se convierten entonces en una oportunidad para que los educandos se formen no solo académicamente, sino que aprendan a convivir con los demás, reconociendo que las interacciones con los otros le permiten formarse como buenos seres humanos, con capacidades de reconocer que el otro le aporta y lo enriquece en medio de las diferencias que los particularizan.

4.2.1.2. Prácticas Inclusivas.

Las prácticas inclusivas son resultado de una positiva relación entre el lenguaje escolar y el lenguaje cotidiano, de un positivo diálogo entre los docentes y los padres para que aporten al proceso de enseñanza aprendizaje del estudiante en aras de sentirse incluido en una escuela, en un aula diversa y heterogénea.

Con respecto, al desarrollo formativo y la inclusión es necesario que los docentes realicen prácticas inclusivas propiciando la participación en el aula, con lo cual se obtendrán aprendizajes significativos; por lo anterior es preciso que los docentes promuevan entre los estudiantes un respeto por la diferencia y la individualidad; de esta forma, todos tendrá el mismo derecho a participar, educarse y ser protagonistas.

Estas prácticas hacen referencia a varios elementos que desde la perspectiva institucional han demostrado ser más eficaces para el desarrollo de escuelas inclusivas, entre ellos encontramos: Planificación y adaptación curricular, Estrategias de atención a la diversidad, Evaluación del aprendizaje y la enseñanza (Ministerio de Educacion Nacional, 2017).

Por lo tanto, las practicas inclusivas se convierten en fuertes pilares de la educación y deben reflejar las “culturas y las políticas inclusivas de la escuela, se debe asegurar que las actividades curriculares y extracurriculares promuevan la participación de todos los estudiantes y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia que han adquirido fuera del plantel” (Mercado, 2015, p.34).

4.2.2. Educación inclusiva.

Buscando comprender mejor y en un sentido relevante el término “inclusión” en la educación y en lo social, es preciso aclarar que su aparición y evolución en el devenir histórico del hombre se debe a la necesidad de una respuesta inmediata a un problema que siempre ha aquejado las relaciones entre el ser humano, la exclusión. A diferencia de la inclusión o la educación

inclusiva, la exclusión ha sido una constante en las dinámicas sociales, prueba de ello es el trabajo investigativo realizado por (Ramírez V., 2017) quien describe como desde la antigua Grecia eran excluidos de la gimnasia los hombres que presentaban algún tipo de discapacidad y a la mujer se le tenía prohibido su ingreso a estas actividades y a los centros de enseñanza. Estas dinámicas se ven reproducidas durante un periodo amplio, ya que en América Latina sobre el Siglo XVIII se crearon las primeras universidades exclusivas para el hombre. Es sobre mediados del siglo XIX que se dan avances en torno a la inclusión social; tal es el caso del pedagogo Bomeville quien realizaría grandes aportes al realizar atención médica a personas excluidas.

A este proceso se le sumaría Montessori, quien expondría que “la deficiencia mental no era un problema solamente médico, sino pedagógico, y creó la escuela Ortofrenética, donde daba libertad para el juego, con base en el entrenamiento de las sensaciones táctiles, cinestéticas y el libre dibujo” (Ramírez, 2017, p.219).

Para Colombia, exactamente en el campo educativo, el tema de la exclusión no ha sido ajeno pese a los esfuerzos emprendidos por diversos sectores. Es así como se contempla como norma constitucional la obligación del Estado de promover características de igualdad, adoptando adecuaciones que favorezcan a los grupos excluidos por presentar condiciones diferentes. (Constitución Política de Combia, 1991, Art.13). Ante el incumplimiento de este mandato y sumado a las RS de las familias sobre la discapacidad y la diversidad; la atención educativa a estas pobaciones eran mínimas y no acordes a sus necesidades (Aguilar, 2004). Cabe resaltar que en Colombia antes de hablar de procesos de inclusión se inició por “*integrar*” al estudiante en el aula, con ello se comenzó a reconocer el derecho a las personas con discapacidad para participar en diferentes contextos. Este proceso adquirió relevancia social y educativa, ya que fue un importante paso en la valoración positiva de las diferencias humanas.

Debido a las falencias teórico-prácticas de la integración, se dio origen a un nuevo término, el de inclusión, el cual, al comienzo no fue bien comprendido pues fue asumido como un término semejante a integración, pero en la práctica se trata de dos conceptos diferentes. Por esta razón, los dos términos tuvieron que ser diferenciados, haciendo énfasis en el término de inclusión.

Al respecto, Blanco R. (2015) expresa que “la inclusión implica que todos los niños de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Se trata de lograr una escuela en la que no existan requisitos de entrada” (p.9).

En este orden de ideas, en Colombia a partir del 2005 con la denominada Revolución Educativa del Gobierno se comienza a dar marcha al proceso de educación inclusiva en las escuelas, teniendo en cuenta los derechos de las personas menos favorecidas o que presentan alguna limitación física, ya que el reconocimiento del derecho a la educación en estas poblaciones, permite garantizar para ellos a futuro una mejor calidad de vida, garantizando así su éxito profesional, su desarrollo personal y el avance progresivo de las personas en esta condición, que pertenecen a poblaciones diversas o se encuentran en situación de vulnerabilidad. (Ministerio de Educación Nacional , 2007).

Según lo anteriormente expuesto, se entiende que la educación inclusiva debe entenderse como un derecho fundamental, que permite el reconocimiento de la diferencia desde las particularidades de los integrantes de las sociedades; por ello se hace necesario asumir los ajustes no sólo en el contexto físico sino también de pensamiento (Blanco, 2006).

Al momento de abordar el tema de la educación inclusiva, para Booth y Ainscow (2001) se concentra “en un único objetivo estratégico, mejorar el rendimiento de todos los que aprenden a través de un proceso de revisión regular y mejora continua, y una actuación conjunta caracterizada por el apoyo y estímulo mutuo” (p.9); siendo necesario que los docentes y toda la

comunidad educativa tengan en cuenta aspectos relevantes expresados en el Índice de inclusión presentado por Booth y Ainscow (2001) tales como:

- Participación activa de los educandos.
- Acogimiento de una nueva visión de la cultura y ajustes a las prácticas pedagógicas, con el objetivo de atender de forma precisa y pertinente la diversidad de sus educandos en el aula.
- Adopción de ajustes y adecuaciones de acuerdo con las necesidades específicas de cada educando, el objetivo es superar las barreras que impiden el acceso, permanencia y culminación del proceso educativo, atendiendo de manera pertinente la diversidad en el aula.
- Reconocimiento de la diversidad en el aula como forma de enriquecer el ejercicio del aprendizaje, motivar el conocimiento y respeto de la cultura, el arte y sus diferentes expresiones.

El concepto de Educación Inclusiva ha sido abordado por diferentes autores, sin embargo para esta investigación se destaca como derecho de equidad, de oportunidades para conseguir una calidad para todos sin exclusiones. (Ainscow, 2012). Por su parte Escudero y Martínez (2011) afirman que la educación inclusiva se utiliza para analizar, valorar y reconstruir la organización del sistema escolar, currículo, enseñanza y aprendizaje de los estudiantes en busca de lograr la Educación para Todos (EPT).

A partir de lo anterior, esta investigación toma el concepto de Educación Inclusiva desde los autores citados como una educación pensada por todos y para todos ya que es alrededor de esta temática donde se realizó el análisis de la RS de los docentes de la IE Misael Pastrana Borrero,

reconociendo su importancia en la identificación, aceptación y respeto por la diferencia rompiendo con las barreras que limitan y excluyen creando un espacio común para todos.

4.2.2.1. La política de inclusión: oportunidad para evitar la segregación

Para referirnos a políticas de inclusión, primero se definirá el término política que proviene desde la antigua Grecia en donde era asociado a la organización de la sociedad de manera libre para garantizar la democracia; se asumirá, por lo tanto, la política entendida como una acción exclusiva del ser humano, que se da a partir de su coexistencia con otros individuos y le permite organizarse en sociedad resaltando valores como el respeto, la participación y la democracia.

“Por tanto, si hemos definido a la política como la manera en que las personas que comparten un territorio común deciden organizarse, habrá que decir en primera instancia que la política jamás se da en un individuo en solitario” (Arendt,1997, en Correa Crespo, s.f., p.29).

Al ser la política un asunto colectivo, se trata " del estar juntos y los unos con los otros de los diversos. Los hombres se organizan políticamente según determinadas comunidades esenciales en un caos absoluto, o a partir de un caos absoluto de las diferencias" (Correa, s.f., p. 29); por lo tanto, es responsabilidad de todos los sujetos luchar para que se desarrolle en beneficio de la comunidad, de tal forma que se establezca la democracia y la unión entre las personas para contribuir al desarrollo humano.

Esa organización humana favorece las relaciones entre los individuos ya que ayuda a que sus derechos sean respetados; por eso, establecer políticas de inclusión, en este caso particular, inclusión educativa, protege la integridad de los educandos porque garantiza el respeto de sus derechos y la libertad para recibir todas las oportunidades y los beneficios que la educación propone.

De tal manera que las políticas de inclusión aseguran la permanencia de los educandos en las escuelas, al permitir que todos sean valorados desde la diversidad que los caracteriza; según la Unesco (2007), la inclusión favorece el reconocimiento de la heterogeneidad de los sujetos y su participación activa en su formación integral; para lograr estos objetivos se hace necesario un cambio profundo en la organización de las escuelas, las prácticas pedagógicas, los procesos de enseñanza y evaluación, de modo que la escuela debe adaptarse a las necesidades del educando buscando suplir las necesidades educativas del individuo sin desconocer su diversidad “Desde esta perspectiva, ya no son los grupos admitidos quienes se tienen que adaptar a la escolarización y enseñanza disponible, sino que éstas se adaptan a sus necesidades para facilitar su plena participación y aprendizaje” (Blanco R, 2006, p.5).

Dichas transformaciones son posibles si existe un compromiso serio de parte de las instituciones gubernamentales y educativas, puesto que establecer políticas de inclusión implica un trabajo mancomunado y comprometido que requiere, sobre todo, de docentes sensibles ante los estudiantes, ante sus realidades, sus potencialidades y sus verdaderos intereses.

Implica también reconocer que los educandos además de ser distintos, poseen múltiples capacidades que deben ser potenciadas por profesores dispuestos a encontrar en ellos las virtudes y formas de aprendizaje que los ayuden a construir conocimiento de la manera más favorable.

Ayudar a los estudiantes de esa manera, requiere que los docentes traten de evitar las barreras al aprendizaje, que hacen referencia a:

“las dificultades que experimenta cualquier alumno o alumna. Se considera que las barreras al aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas” (Booth y Ainscow, 2000, p.8).

Intentar minimizar las dificultades que presentan los educandos a la hora de adquirir y socializar los conocimientos, es dar cabida a una educación incluyente que les permita participar

en la construcción del conocimiento y que además, como lo afirma Blanco (2008), insista en su acceso, permanencia y participación en los procesos educativos; por lo tanto, una escuela inclusiva será aquella “que transforma su funcionamiento y propuesta pedagógica para integrar la diversidad del alumnado favoreciendo así la cohesión social que es una de las finalidades de la educación” (Blanco, R., 2008, p.5).

Transformar el funcionamiento escolar para asegurar procesos inclusivos conlleva a abordar la inclusión como oportunidad de encuentro e interacción entre sujetos distintos que se enriquecen mutuamente, “la inclusión se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado” (Booth y Ainscow, 2000, p. 9).

Por lo tanto, no se refiere únicamente a los educandos que presentan una condición de discapacidad, sino a garantizar el acceso, permanencia y culminación exitosa del proceso escolar. La educación inclusiva corresponde a la oportunidad que tienen todos los educandos de ser reconocidos en medio de su diversidad, de ser partícipes del proceso pedagógico para adquirir un conocimiento, y, sobre todo, de tener la seguridad de que en los espacios escolares sus derechos no serán vulnerados porque existe la plena convicción de que cada ser humano es distinto y eso lo hace merecedor de respeto y buen trato. Por ello, la educación inclusiva será definida por la UNESCO (2006) “proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación” (p.1).

En este orden de ideas, se busca garantizar una educación de calidad para todos, en condiciones de equidad, donde se respeten los derechos de los educandos y se promueva la participación activa, logrando así una educación integral.

Por lo tanto, una educación inclusiva no ejerce ningún tipo de clasificación para admitir el acceso de los y las estudiantes, ya que siempre está interesada en favorecer la diversidad del alumnado, y en desarrollar prácticas pedagógicas que no admitan ninguna situación de segregación.

4.2.2.2. Población diversa.

El Ministerio de Educación Nacional, (s.f) entiende por población diversa a:

Población con necesidades educativas especiales (Población con discapacidad y personas que poseen capacidades o talentos excepcionales), Grupos étnicos (Afrodescendientes, indígenas y pueblo Rom), Población afectada por la violencia (Niños y niñas y adolescentes en situación de desplazamiento; niños y niñas y adolescentes desvinculados del conflicto; adultos desmovilizados; hijos e hijas de adultos desmovilizados). (párr. 2)

Es así como, para promover la educación inclusiva, lo primero a realizar es la identificación de la población con la que se va a trabajar, establecer sus diferencias, sus similitudes; valorar su cultura, sus creencias, sus ideologías; es decir, que el docente tiene la responsabilidad de reconocer que el aula de clase está conformada por un grupo heterogéneo, por una población diversa, por lo tanto, esta característica del aula le exige a los docentes, innovar sus prácticas pedagógicas mediante estrategias que les permita, mejorar las condiciones del ambiente escolar, y le posibilite aumentar la participación de todos sus estudiantes, de modo, que todos se sientan respetados.

Con relación a la atención educativa de los miembros de estos grupos considerados población diversa, Booth y Ainscow (2000) en Gonzalez (2005) afirman que se les debe brindar apoyo y la manera de hacerlo, en primer lugar, es con la elaboración de políticas inclusivas que generen ambientes propicios; de igual manera, que estas políticas, generen la construcción de culturas inclusivas “orientada hacia la creación de una comunidad escolar segura, acogedora,

colaboradora y estimulante en la que cada uno es valorado, como el fundamento primordial para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro” (p.99).

A su vez el MEN (s.f) en el proceso de generar estrategias para atender a estas poblaciones promovió el uso de las TIC en el aula para “potencializar otras alternativas de aprendizaje que pudieran apoyar y fortalecer el desarrollo pedagógico y académico de la población con discapacidad en el ámbito de la educación” (párr. 5).

Asimismo, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2017), en miras de brindar atención a poblaciones diversas asume el Modelo de Enfoque Diferencial, el cual delega al Estado la responsabilidad de velar por el goce de los derechos a “los grupos expuestos a mayor riesgo de las violaciones (...) tales como mujeres, jóvenes, niños y niñas, adultos mayores, personas con discapacidad, campesinos, líderes sociales, miembros de organizaciones sindicales, defensores de derechos humanos y víctimas de desplazamiento forzado” (p.8).

Este enfoque, se subdivide en enfoque de género, de discapacidad y de pertenencia étnica; todos con el propósito de reconocer las particularidades de estas poblaciones para poder ajustar los recursos, asegurando su protección y atendiendo según políticas. Por lo tanto, en este contexto, el profesorado debe apreciar la diversidad como un gran recurso para apoyar el trabajo en el aula y no como lo anormal en ella; pues la diversidad implica atender a todas las personas de acuerdo a sus necesidades y diferencias.

Ahora, si se habla de la diversidad en el aula esta se debe reconocer como un factor clave en las prácticas pedagógicas. Es así, que en el momento de pensar en una práctica pedagógica se hace referencia a la interacción entre docente y estudiante, pensando en la transcendencia del conocimiento, por tal es necesario abordarla desde un proceso en el cual ambos se hacen más humanos desde la diversidad. Es de aclarar, que este enfoque no debe abordarse como un asunto

de moda, sino como un tema que busca integrar a todos los educandos en un mismo grupo. Por ello, en este estudio se precisa el término diversidad, desde lo descrito por Sacristán (1999) quien afirma que

La diferencia no sólo es una manifestación del ser irreplicable que es cada uno, sino que, en muchos casos, lo es de poder o de llegar a ser, de tener posibilidades de ser y de participar de los bienes sociales, económicos y culturales. Lo diverso lo contraponemos a lo homogéneo, lo desigual lo confrontamos con la nivelación, que es una aspiración básica de la educación, pensada como capacitación para crecer en posibilidades. (p.2)

A partir de lo anterior, asignar importancia a la heterogeneidad de los educandos favorece al reconocimiento de la diversidad, puesto que se comprende que cada sujeto es totalmente diferente y que por ello merece respeto y valoración; por lo tanto, las prácticas pedagógicas que asuman la diversidad como un valor, atenderán a uno de los propósitos de la educación que es ofrecer a cada uno de los educandos una formación holística coherente con las características particulares que posea, asumiendo la diversidad como:

(...) la identificación de la persona por la que cada cual es como es y no como nos gustaría que fuera (Identidad). Este reconocimiento es precisamente lo que configura la dignidad humana. Esto es algo evidente y, por tanto, objetivo. La diferencia es la valoración (por tanto, subjetivo) de la diversidad y es precisamente en esta valoración donde hay varias manifestaciones ya sean de rechazo (antipatía, xenofobia, racismo, intolerancia,...) como de comprensión (simpatía, xenofilia, tolerancia,...). Es la consideración de la diversidad como valor. (López Melero, s.f., p.5)

Comprender desde los procesos educativos que cada estudiante es totalmente distinto y valioso, contribuye a entender que "porque somos diversos podemos complementarnos y enriquecernos. Podemos ayudarnos. Y habrá más necesidad de ayuda para quienes tienen alguna dificultad o alguna carencia. La cultura de la diversidad necesita avivar la sensibilidad hacia el otro" (Santos, 2006, p. 24). Comprender estos aspectos permite dignificar a los sujetos y darles

la oportunidad de manifestarse desde sus configuraciones personales sin temor a recibir ningún tipo de rechazo o discriminación.

Avivar la sensibilidad de los educandos para que reconozcan y valoren las diferencias de los otros fortalece la interacción humana, puesto que se comprende que la diversidad apunta a la reconocer a los individuos como seres diferentes e incomparables que merecen ser respetados. Por lo cual no es un problema, sino lo que beneficia los vínculos entre las personas y posibilita la creación de una sociedad más respetuosa (Sacristán, 1999).

La diversidad asumida como valor trasciende de la idea de manifestar respeto por el otro, hacia el convencimiento de que cada sujeto es distinto y que no se puede amoldar al gusto del otro, sino que es un ser genuino que exige ser aceptado sin ningún tipo de segregación. Por ello es necesario comprender que

La diversidad es el colectivo de los que no encajan por alguna razón, de las minorías étnicas, de quienes tienen dificultades o retrasos en el aprendizaje, de los conflictivos en el aula, de quienes pertenecen a sectores sociales “desfavorecidos”, de los “discapacitados”. (Contreras, 2002, p.1)

Alejarse de ese concepto de diversidad que limita y estigmatiza es favorable para los procesos educativos, puesto que se ofrecen las mismas oportunidades a todos los educandos sin discriminarlos por ningún motivo. Respecto a ello, Monsalva y Tapia (2009) sugieren que las relaciones de los individuos con los otros deben ser basadas en prácticas dialógicas, sustentadas en el respeto y el reconocimiento que eviten la estigmatización, puesto que no se puede correr el riesgo de etiquetamiento.

Estos autores realizan un análisis histórico en el que describen cómo a lo largo de la historia se ha segregado a las mujeres, a los homosexuales y a los discapacitados, entre otros, por el hecho de ser distintos, lo cual vulnera los derechos humanos y genera divisiones entre los sujetos

que afectan el reconocimiento de la diversidad. Ante ello, los pensadores sugieren la necesidad de resignificar el término diversidad "no como un desafío que debe atenderse, inventarse y re-inventarse, sino, como un componente propio de la naturaleza humana en tanto ésta es convivencia *en y con* otros, todos comunes y únicos" (Marchesi y Duran, 2009, p. 95).

En consecuencia, la diversidad exige desafíos que van más allá de semánticas y clasificaciones, puesto que requiere tenerse en cuenta para el reconocimiento y asignar valor a las diferencias de los sujetos, no como una forma de nombrarlos o dividirlos, sino como una manera de entender que cada persona es diferente frente a los otros desde el diálogo y el reconocimiento de las mismas.

4.3. Marco legal

En este apartado se realiza la presentación del fundamento legal en torno al interés investigativo. Es de aclarar que se hace énfasis en la legislación colombiana en la cual se estipula la atención a estudiantes con discapacidad y la educación inclusiva.

4.3.1. A nivel internacional.

Es importante destacar que, a nivel internacional se encuentra la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad del 2006; la cual determina en el Art. 24 la responsabilidad de los Estados Partes para garantizar el derecho a la educación a las personas con discapacidad.

Igualmente, la ONU (1948) con su documento declarativo adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas, manifestó en su artículo 26 el derecho a la educación gratuita como un derecho básico; declarando que:

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 (p. 36).

Lo anterior permitió dar un primer avance a los Estados y al hombre para el desarrollo y la regulación de la educación inclusiva.

4.3.2. A nivel nacional.

En Colombia, la Constitución Política de Colombia (1991) en el artículo 4 menciona que esta Carta Nacional es norma de normas, es decir, es de obligatorio cumplimiento. Por lo tanto, es necesario mencionar que, en sus artículos 13 y 67 regula:

Art. 13: Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión opinión política o filosófica.

Art. 67: La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. (p.36)

De igual manera, la Ley General de Educación 115 (1994) en el artículo 46 reguló en primera instancia, la especificación de la atención a personas con limitaciones o capacidades excepcionales, así:

Integración con el servicio educativo. La educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo. Además de ser un derecho, como lo estipula la misma constitución debe ser gratuito para que todo ciudadano, tenga la posibilidad de acceder a este derecho y no sea un privilegio de poco.

Luego, con el Decreto 2082 de 1996, reglamentó la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales. Lo cual se evidencia en su Art. 1 así:

La educación de las personas con limitaciones ya sea de orden físico, sensorial, síquico, cognoscitivo o emocional y para las personas con capacidades o talentos excepcionales, hace parte del servicio público educativo y se atenderá de acuerdo con la Ley 115 de 1994, las normas que la reglamenten, las reglas establecidas en el presente decreto y las disposiciones que para el efecto dicten las entidades territoriales.

A su vez, en su Art. 2 presenta:

La atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales, será de carácter formal, no formal e informal. Se impartirá a través de un proceso de formación en instituciones educativas estatales y privadas, de manera directa o mediante convenio, o de programas de educación permanente y de difusión, apropiación y respeto de la cultura, el ambiente y las necesidades particulares. 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 (Presidente de la Republica, 1996).

Por su parte, la Ley 1346 de 2009 aprueba la “Convención sobre los Derechos con Discapacidad” emitida por la ONU el 13 de diciembre de 2006. Con esta ley, Colombia se convierte en un Estado Parte, por lo cual queda obligado a implementar mecanismos que garanticen dichos derechos a partir de un marco de inclusión, iniciando por el cambio en la denominación de las personas en situación de discapacidad.

Por otro lado, se encuentra el Art. 1 del Código de la Infancia y la Adolescencia- Ley 1098 de 2006 el cual establece “el reconocimiento a la igualdad y la dignidad humana, sin discriminación alguna”.

Por medio del Decreto 366 de 2009, se reglamentó la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva. El decreto insiste, que, para garantizar el derecho a la educación de personas con discapacidad, es necesario proporcionar los apoyos que cada individuo requiera para que sus derechos a la educación y a la participación social se desarrollen plenamente.

Sin embargo, dicho Decreto fue derogado por el Decreto 1421 de 2017 que en el artículo 2.3.3.5.1.4. Numeral 7 detalla la educación inclusiva 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.

Con lo anterior, se afirma que la educación inclusiva es un modelo de atención que busca garantizar el pleno goce de derechos a estudiantes con discapacidad.

5. Metodología

La investigación forma parte importante en la vida de todo individuo, en el cual aprende algo nuevo o algo que no conocía, le enseña a descubrir que el conocimiento es infinito y que su mente está en capacidad de aprender cada día. Los procesos de investigación tienen una importancia a nivel social, dado que permite dar solución a múltiples problemáticas.

5.1. Enfoque metodológico de la investigación

Esta investigación se realizó tomando un enfoque cualitativo permitiéndole a las investigadoras “comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto” (Hernandez, Fernandez, y Baptista, 2014, p. 364).

Por consiguiente, podría ser adecuado ya que el alcance de los objetivos y la respuesta de la pregunta de investigación se darán por medio de una interacción directa con los docentes en su contexto, es decir, en la escuela, en las aulas de clase.

A su vez, con este enfoque, el investigador puede explorar las prácticas en su quehacer diario, para percibir con claridad lo que ocurre a su alrededor, sin que el investigador manipule el escenario de la investigación (Mayan, 2001).

De igual manera, este enfoque reconoce a estos investigadores como perceptivos a las reacciones de los actores manteniendo una constante comunicación de forma original. Mediante una permanente relación dentro del contexto de la investigación y del objeto de estudio (Alvarez-Gayou J. L., 2003).

Dentro de este enfoque se busca hacer una aproximación interpretativa sobre la forma como socialmente se construyen significados de la realidad. Se seguirá este enfoque debido a la necesidad de conocer desde el discurso de los diferentes actores, las representaciones que se han

hecho y la manera cómo las han construido a través de la interacción con la sociedad, tomando como fuente fundamental el lenguaje de los participantes en sus múltiples maneras de expresión e intentando lograr profundidad y coherencia a la hora de teorizar.

5.2. Diseño de la investigación

La investigación cualitativa permite que la realidad sea abordada de múltiples formas, por ello, para un mejor resultado, el presente trabajo utilizó el diseño narrativo, con relatos de vida el cual presenta un gran potencial para este estudio, ya que se busca representar la experiencia vivida, tal y como lo afirma Bolívar y Domingo (2006) este diseño “emerge como una potente herramienta, especialmente pertinente para entrar en el mundo de la identidad, de los significados y del saber práctico y de las claves cotidianas presentes en los procesos de interrelación, identificación y reconstrucción personal y cultural” (p.3); lo cual facilitará la consecución del objetivo principal y dar respuesta a la pregunta de investigación.

De igual forma en este diseño, “el investigador contextualiza la época y lugar donde ocurrieron las experiencias y reconstruye historias individuales, los hechos, la secuencia de eventos y los resultados e identifica categorías y temas en los datos narrativos” (Hernandez, Fernandez y Baptista, 2014, p.487).

Lo anterior se ajusta al propósito de la investigación, puesto que este diseño brinda un amplio significado a partir de vivencias y prácticas mediante el uso del lenguaje, haciendo hincapié en lo personal, lo relacional y la experiencia, convirtiéndose en elementos para hallar el sentido de las representaciones sociales de los docentes en contextos específicos frente a la educación inclusiva, buscando tener claro los conceptos y experiencias sobre las categorías propuestas como lo son: conocimiento y prácticas los cuales fueron interpretados, buscando un análisis para la verificación de los resultados de las fases.

5.3. Fases de investigación.

La investigación en su desarrollo, ha realizado diferentes propuestas en cada una de sus fases lo cual nos permitió llegar al fondo e interpretar cada uno de los relatos donde participaron los actores sociales acerca de las RS de educación inclusiva, con los mismos derechos y oportunidades que debe generarse con calidad sin tener en cuenta las diferencias y sin excluir a nadie. (Ainscow, 2012). Generándose así las fases (exploración y acercamiento, descriptiva, interpretativa y teorización), que nos permitieron desarrollar el trabajo de campo, conociendo de donde se concibe la información precisa para realizar un análisis propio de la investigación.

5.3.1. Fase de exploración y acercamiento.

En esta fase según Quintana (2006) se busca el acercamiento preliminar al contexto del interés investigativo, donde es importante planear detalladamente las acciones a realizar; acciones tales como revisión documental existente en la IE acerca de Educación Inclusiva y el acercamiento inicial con los actores.

Además, en esta fase se realizó la aplicación de los instrumentos de recolección de información y elección del tema de investigación, luego se llevó a cabo la solicitud para la socialización y desarrollo de la investigación, presentado por las investigadoras; se realizó el reconocimiento del espacio físico donde se llevaron a cabo los encuentros.

Consecutivamente fueron diseñadas las plantillas para los talleres y la entrevista a profundidad que sirvieron para realizar y aplicar las pruebas piloto, las cuales se hicieron con una población similar a la planteada inicialmente en el proyecto de investigación. Esta prueba se realizó con el fin de evaluar la eficacia de los instrumentos y procedimientos diseñados para recolectar la información necesaria para el desarrollo de la investigación.

5.3.1.1. Caracterización de los actores.

Se estableció la caracterización de los actores, que estuvieron constituidos por adultos, hombres y mujeres de la Institución Educativa Misael Pastrana Borrero de la ciudad de Neiva.

La distribución de la población fue la siguiente:

- 1 adultos hombre entre los 26 y 38 años.
- 7 adultos mujeres entre los 26 y 68 años.

En esta fase los actores expresaron la contribución voluntaria en el estudio, exponiendo una empatía y naturalidad durante el desarrollo de las reuniones realizadas para la recolección de la información. A continuación, se relaciona a cada uno de los actores, con un código que lo representara en cada uno de los relatos suministrados:

Tabla 2.

Codificación de los actores sociales

| ACTORES SOCIALES | | |
|------------------|-------------|-------------|
| (D1.MPB.56) | (D3.MPB.35) | (D5.MPB.62) |
| (D2.MPB.44) | (D4.MPB.50) | (D6.MPB.38) |
| (D7.MPB.65) | (D8.MPB.37) | |

Fuente: Elaboración propia

5.3.2. Fase descriptiva.

En esta fase se realizó la aplicación de las técnicas de investigación escogidas para la recolección de relatos con los actores sociales. En un primer momento se aplicaron los instrumentos como: talleres, los cuales permitieron recolectar los relatos con los actores a partir de las vivencias contadas en sus vidas laborales, el cual generó la evidencia de los conocimientos y prácticas de educación inclusiva.

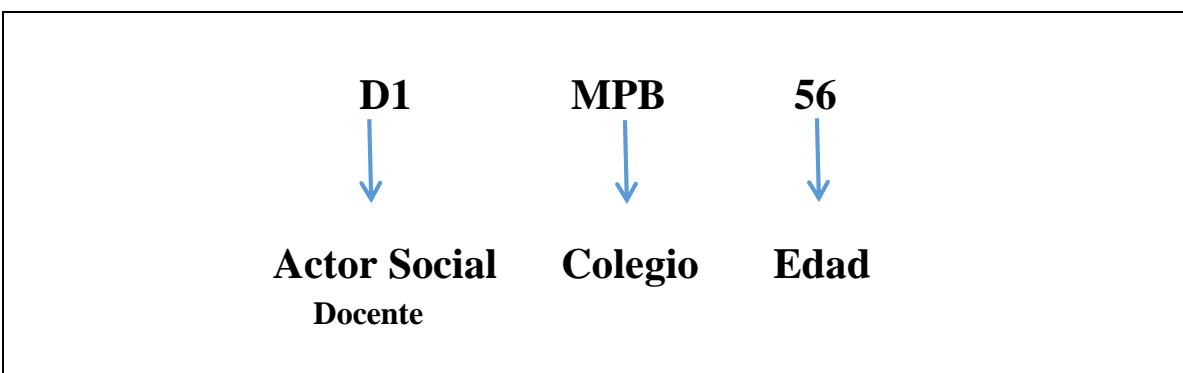
Se realizaron 3 talleres, donde se plantearon temas específicos con respecto a la educación inclusiva, que evidenciaron la veracidad de los relatos y el debido manejo de la temática tratada, finalmente, se realizaron las entrevistas a profundidad, donde participaron los 8 actores, con los cuales se trabajó en promedio dos sesiones de entrevista con el objeto de facilitar la comprensión de los relatos.

Acto seguido, tuvo lugar la transcripción de los 239 relatos, obtenidos de los talleres y entrevistas realizadas. Su análisis se hizo en forma manual sin perder la esencia directa de los actores sociales. De igual forma, dichos relatos fueron agrupados en torno a las categorías de *conocimientos y prácticas*; para ello se asignó códigos y sus significados.

Con estos códigos el lector podrá deducir de qué actor social se está hablando, pero sin que esto implique que se revele la identidad del mismo.

El orden en que se establecen estos códigos corresponden a: Docente, colegio, edad del actor social. Por ejemplo:

Figura 1. Explicación de categorización actores sociales



En la siguiente tabla se muestran las características y significados de los actores tenidos en cuenta en la asignación de códigos.

Tabla 3.*Categorización de actores*

| Descripción de actores sociales | | |
|---------------------------------|------------------------------|----------------------|
| D1: Docente 1 | D8: Docente 8 | 62: Edad del docente |
| D2: Docente 2 | MPB: Misael Pastrana Borrero | 38: Edad del docente |
| D3: Docente 3 | 56: Edad del docente | 35: Edad del docente |
| D4: Docente 4 | 44: Edad del docente | |
| D5: Docente 5 | 65: Edad del docente | |
| D6: Docente 6 | 37: Edad del docente | |
| D7: Docente 7 | 50: Edad del docente | |

Fuente: Elaboración propia

Una vez realizada la codificación, los relatos que presentan relación entre sí son agrupados con el propósito de identificar los patrones comunes; para luego reconocer la tendencia. Como lo indica Quintana (2006): “Esta técnica supone: rastrear sistemáticamente temas que se repiten, analizar causas y explicaciones, examinar las relaciones interpersonales consideradas y elaborar o usar constructos teóricos” (p.75).

5.3.3. Fase interpretativa.

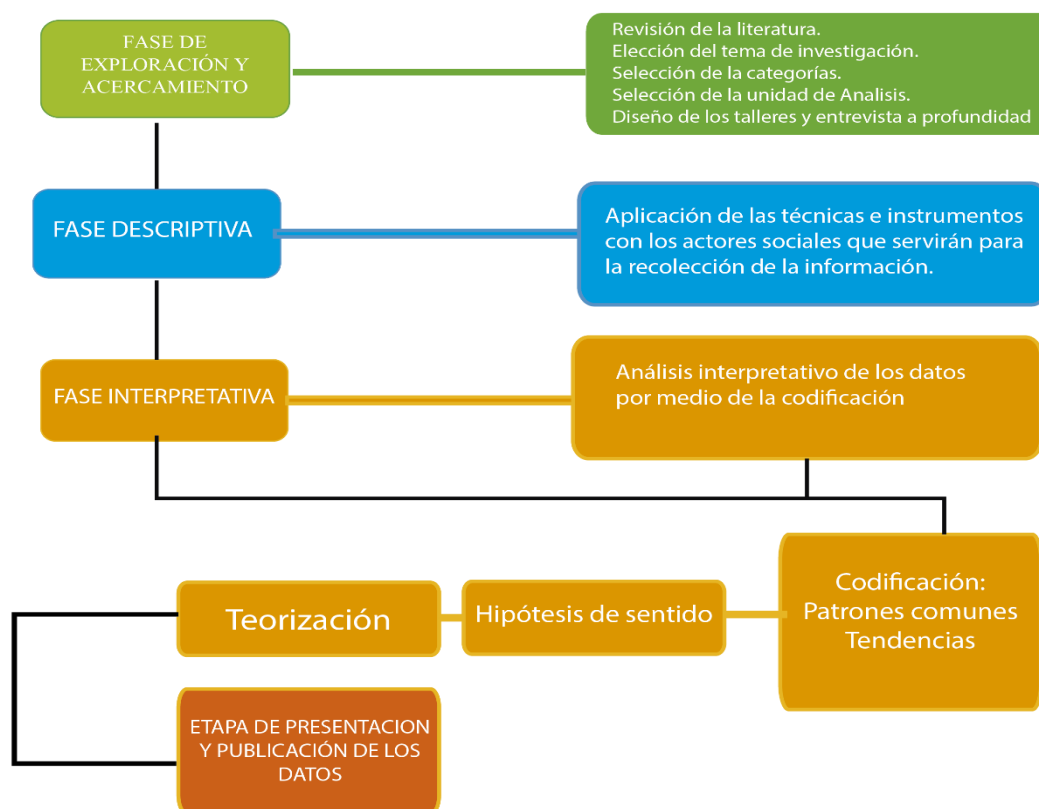
A partir de la agrupación, “que consiste en categorizar y ordenar por atributos de forma reiterativa o repetitiva, cosas, eventos, actos, actores, procesos, escenarios y situaciones dentro de unas categorías determinadas” (Quintana, 2006, p.76). Teniendo en cuenta lo anterior, se llega a los patrones comunes y las tendencias para interpretarlos partiendo del referente conceptual, de la opinión de las investigadoras y la voz de los actores sociales; alcanzando así el cumplimiento de los objetivos propuestos.

El análisis de la información, permitió que la investigación se acercara a los relatos obteniendo un proceso interpretativo de los mismos.

5.3.4 Teorización.

La interpretación que se realizó de cada uno de los datos, propios las categorías, propuestas las cuales permitieron el origen de la representación social en la educación inclusiva, al realizar una comparación teórica, que coincidió con lo encontrado por las investigadoras, los referentes teóricos expuestos por varios autores y los propios relatos de los actores sociales. La figura 2. Ilustra el proceso investigativo propuesto para este estudio y las diferentes fases que lo componen.

Figura 2. Proceso Investigativo



Fuente: elaboración propia

5.4. Técnicas e instrumentos de recolección de información

Siguiendo lo expuesto por Quintana (2006) en este tipo de investigación es conveniente que la técnicas para la recolección de los datos sean acordes a las particularidades del tema, actores y objetivo propuesto para la misma.

El resumen de todo este estudio está basado por la información relevante y los significados que conllevan a la investigación realizada. Se recopiló la información de manera rápida llegando al 100 % sin perder la veracidad de la información. Para esta investigación fue diseñada una entrevista a profundidad, talleres y la aplicación del instrumento como lo es la observación no participante.

5.4.1. Observación no participante.

Para Alvarez-Gayou J. L. (2003) la observación permite al investigador vincularse más con la situación en que esta, no por ello, no se convierte en uno más del grupo. De acuerdo a Páramo (2008) la observación permite realizar una triangulación entre lo que se escribe y lo que se hace, agregando, además, lo que se dice. La observación permite también aumentar la comprensión del contexto social, físico y económico del lugar de estudio, las relaciones interpersonales, sus reglas, y sus conductas.

Las fases de la observación según Flick (2004) se divide en tres fases; la observación descriptiva en donde el investigador entra en campo; la fase localizada en donde el investigador se centra en los procesos y problemas más esenciales de investigación; y la fase selectiva en donde el investigador se centra en encontrar datos adicionales y ejemplos. Para realizar la observación es necesario la construcción de una guía, la cual es de suma importancia porque permite ir registrando detalladamente las acciones de los participantes, esto es posible debido a

que la guía cuenta con unos ítems fijados previamente, los cuales especifican los comportamientos o acciones que han de observarse en los participantes.

La observación no participante es una técnica de investigación en donde se recolecta la información a partir de una actitud distante sin involucrarse totalmente con el tema tratado ni con sus participantes. Esta técnica tiene como ventaja mostrar la imparcialidad del investigador.

Puede realizarse de manera directa o indirecta, permitiendo de la primera forma realizar registros ordenados en tiempo real y de la segunda forma se puede a través de documentales, videos, impresiones planteándose de esta forma una visión de la investigación. (Rodríguez, s.f.)

5.4.2. Entrevista a profundidad.

La entrevista a profundidad es un instrumento flexible y según Flick (2004) el investigador busca hacer más explícito el conocimiento implícito del entrevistado. Por tal motivo, Martínez (2015) sugiere que el entrevistador debe tener una actitud general de oyente, dejando hablar libremente al entrevistado. Las preguntas que crea el investigador son sólo una guía para la entrevista, cuyo orden y contenido puede ser alterado de acuerdo con el proceso de la entrevista.

No se debe dirigir la entrevista, ya que el sujeto aborda el tema como quiera y durante el tiempo que lo desee, invitándolo a que profundice, clarifique explique los aspectos de mayor relevancia. Por otra parte, se eligió la entrevista a profundidad, teniendo en cuenta lo dicho por Tarrés (2001) en Vela (2001) creando espacios de encuentros repetidos cara a cara propiciando un ambiente donde los actores expresen con naturalidad sus propias experiencias, sus relatos de vida guiado siempre por los objetivos de la investigación.

Utilizar la entrevista a profundidad como instrumento de recolección de datos, ayudará a indagar en las representaciones sociales de los docentes y analizar la relación que existe entre

dichas representaciones y la practicas pedagógicas de los docentes en torno a la educación inclusiva.

5.4.3. Talleres.

Los talleres son una técnica cualitativa de estudio que busca recoger las opiniones o actitudes de un público, utilizada en estudios investigativos con diseño narrativo. Para Maya (2007) con los talleres se busca integrar a los actores sociales con el investigador permitiendo una comunicación constante, donde exista el diálogo como principal mecanismo de participación y orientado por un moderador quien será el que logre vincular la teoría con la práctica hacia el conocimiento de la realidad.

De igual forma para Quintana (2006) el taller se relaciona con la dinámica de discusión de un tema determinado donde se reúnen los actores sociales en un espacio de trabajo compartido. Esta técnica es considerada de gran importancia debido a que permite escuchar los diferentes puntos de vista, mediante relatos que brindan la posibilidad de abordar una temática desde una mirada participativa guiado por la animación y conducción de las investigadoras para lograr una recolección de información eficaz.

Utilizar talleres como instrumento de recolección de datos, permitió conocer e indagar acerca de las representaciones sociales de los docentes mediante una conversación más natural combinado con la observación para analizar la relación existente entre ellas y las prácticas pedagógicas en torno a la educación inclusiva, es decir que en este proceso de recolección de datos, las respuestas de cada actor social fueron generadas mediante el uso de recursos como historias, cuentos, anécdotas, noticias, videos e imágenes incentivando de esta manera a una mayor participación.

5.5. Unidad poblacional de análisis – unidad de trabajo

5.5.1. Unidad poblacional de análisis.

Los participantes en la investigación son los docentes de preescolar (4), primaria (23) y directivos docentes (5) jornada mañana y tarde que forman parte de la IE **MISAEL PASTRANA BORRERO** en su sede Principal y sede la Rioja de la ciudad de Neiva, estos accedieron de forma voluntaria firmando el consentimiento pertinente, teniendo así claridad de los objetivos y temática planteados para este estudio. Las investigadoras garantizaron la confidencialidad de la información suministrada por los actores. .

El método de selección de estos actores fue no probabilístico intencional o por conveniencia, ya que se seleccionaron por ser un grupo que cumplía con las características de esta investigación.

5.5.2. Unidad de trabajo.

Seleccionar los participantes para un proyecto investigativo no es una tarea que se deja al azar, demanda establecer unos criterios, ya que “una deficiencia que se presenta en algunos trabajos de investigación es que no describen lo suficiente las características de la población o consideran que la muestra la representa de manera automática entonces no se alcanzan resultados auténticos, confiables y válidos” (Hernández, et al, 2014, p.187). Además, según Alvarez-Gayou (2003) unos participantes bien seleccionados, facilitará que logren expresar realmente su sentir.

En este sentido, para la presente investigación, la población objetivo son 8 actores sociales pertenecientes a los grados Preescolar y Primaria, que laboran en la I.E Misael Pastrana Borrero sede la Rioja jornada mañana, descrita a continuación:

Tabla 4.*Características de la población*

| N. docentes | Grados | Jornada | I.E. Educativa Misael Pastrana B |
|--------------------|------------------------|----------------|---|
| 2 | Preescolar | Mañana | Sede La Rioja |
| 5 | Primaria | Mañana | Sede La Rioja |
| 1 | Coordinadora académica | Mañana - Tarde | Sede la Rioja |
| 1 | Orientador escolar | Mañana – Tarde | Sede la Rioja |

Fuente: PEI, 2018.

5.6. Ética del estudio

Para el presente estudio, las investigadoras se hicieron responsables de los referentes conceptuales y metodológicos de la investigación, al igual que del manejo correcto de los datos recolectados. Así mismo de la responsabilidad de las conclusiones del estudio y el manejo ético de los resultados, esto respaldado en el artículo 49 de la Ley 1090 de 2006.

Como aspectos mínimos para el uso de la información y atendiendo a los derechos de los participantes, se asumieron las siguientes condiciones éticas:

5.6.1 Consentimiento Informado.

Firma de un consentimiento en donde los actores presentan su voluntad y autorización para la participación y manejo de sus datos personales. Los participantes recibirán información clara y concisa sobre el objeto del estudio, manejo y destino de la información, metodología y fases a desarrollar en la investigación.

5.6.2 Respeto y dignidad.

Los actores no serán sometidos a ningún tipo de situación que conlleve al irrespeto o que atente contra su dignidad. Esto, basado en la Ley 1090 de 2006, artículo 50, teniendo en cuenta la libertad de expresión, no se ejercerán ningún tipo de presión, se respetarán las opiniones que de allí resulten y se velará por el respeto y el buen trato entre actores e investigadoras.

5.6.3 Manejo de la información y confidencialidad.

La información obtenida tendrá exclusivamente fines académicos, será manipulada únicamente por el grupo investigador; la identidad de los actores se manejará de manera confidencial, como se establece en los artículos 29 y 30 de la Ley 1090 de 2006

5.7. Categorización sobre educación inclusiva

Al conocer las teorías y conceptos y que tan cerca han estado los autores como: Navarro Carrascal y Restrepo Ochoa (2013), Ainscow (2012) y Escudero y Martinez (2011), anteriormente referenciados con respecto a la educación inclusiva, para efectos de este estudio se tomó la categoría de RS sobre la educación inclusiva y se agrupó por categorías de análisis que son: conocimiento y prácticas. Al abordar las categorías, estas permiten indagar, identificar y describir los conocimientos y prácticas que tienen los actores participantes acerca de sus conocimientos, opiniones, ideas y acciones sobre educación inclusiva, según en el entorno el que se encuentran. Los relatos, permitieron conocer el papel que cumplen los docentes en su quehacer acerca de dichas categorías, y que son precisamente, las que se consideran importantes para que una institución adelante procesos inclusivos. En este sentido, en la Tabla 5. Se definieron operacionalmente la categoría de estudio y de análisis para la construcción de las técnicas, la recolección de datos y organización de la información (relatos).

Tabla 5.

Matriz de operacionalización de las categorías.

| Categorías de estudio | Categorías de análisis | Definición | Operacionalización de las categorías de estudio |
|---|-------------------------------|--|---|
| <p>Representaciones sociales sobre Educación inclusiva Resultado de la relación entre un objeto (algo o alguien o un evento) de representación y de un sujeto que lo representa (individuos y grupos) dentro de un marco histórico y cultural de referencia. “Son una forma de pensamiento socialmente elaborado y con una finalidad práctica, que permite la socialización y la comunicación entre miembros de un mismo grupo e incluso con miembros de grupos diferentes”. (Navarro y Restrepo, 2013). Educación Inclusiva es un derecho de equidad, de oportunidades para conseguir una calidad para todos sin exclusiones. (Ainscow, 2012). Por su parte Escudero y Martínez (2011) afirman que la educación inclusiva se utiliza para analizar, valorar y reconstruir la organización del sistema escolar, currículo, enseñanza y aprendizaje de los estudiantes en busca de lograr la Educación para Todos (EPT).</p> | Conocimientos | <p>Conglomerado de creencias, informaciones y opiniones e ideas que se han elaborado de forma consensuada en un grupo o sociedad (Navarro y Restrepo, 2013). Que se recupera del sentido común y del pensamiento acerca de la vida cotidiana. (Villarroel, 2017)</p> | <p>Conjunto de relatos donde los profesores expresan concepciones, nociones, opiniones y creencias (Navarro y Restrepo, 2013) que se tiene de las condiciones diferenciales o diversas, ya sean positivas o negativas que se conciben dentro de la educación inclusiva. (Echeita y Ainscow, 2011)</p> |
| | Prácticas | <p>Acciones individuales y colectivas que permiten representar el sentido y la significación de las RS. (Banchs y Iozada en Jodelet y Guerrero, 2000)</p> | <p>Conjunto de relatos donde los profesores se expresan acerca del hacer y comportamientos (Banchs y Iozada en Jodelet y Guerrero, 2000) en cuanto a las condiciones diferenciales o diversas, ya sean positivas o negativas que se conciben dentro de la educación inclusiva. (Echeita y Ainscow, 2011))</p> |

Fuente: elaboración propia.

6. Hallazgos por momentos

Aquí se muestran las evidencias encontradas en los hallazgos de la investigación las cuales tenían un enfoque cualitativo con el objetivo de analizar las representaciones sociales de los docentes de la IE Misael Pastrana Borrero frente sobre educación Inclusiva.

6.1 Fase descriptiva

La fase descriptiva se obtuvo a través de un proceso de análisis de codificación de la información, realizando una revisión detallada de los talleres y entrevistas a profundidad que se realizaron con los docentes, en espacios concertados dentro de la institución educativa; a partir de estos se presentan los patrones comunes que permitieron agrupar los códigos y colocarlos por categorías de acuerdo a la matriz de operacionalización (conocimientos y prácticas).

6.1.1 Categorización de conocimientos

De la primera categoría de análisis salieron 20 patrones comunes de los cuales se agruparon 149 códigos donde se resalta:

La primera tendencia, se argumenta a partir de 21 relatos que hablan acerca de la **FALTA DE CONOCIMIENTOS, PROGRAMAS, PROCESOS, ESTRATEGIAS Y ESTÍMULOS EN LE PARA ACTIVAR LA RUTA DE ATENCIÓN INCLUSIVA CON ACOMPAÑAMIENTO FAMILIAR.,** según los actores, la Institución no cuenta con un Diagnóstico en la atención y activación del proceso de inclusión en los estudiantes igualmente la falta de acompañamiento familiar que es indispensable en este proceso de formación hace que este se vulnere. Como se muestra en los siguientes relatos:

- *“Otra problemática, hago énfasis en eso que falta en Colombia, para atender esa población con trastornos específicos de aprendizaje, que son niños que tenemos siempre*

en primero, segundo y tercero, que no leen, que no avanzan, esos son temas que no están contemplados en el PEI (D8.MPB.37)

- *Unas orientaciones claras de cómo abordar el tema de la inclusión como debe ser, además se habla de la importancia de reportar en el SIMAT siendo esto un proceso dilatador en la atención y la activación de la ruta para caracterizar al estudiante, (D1.MPB.56)*

- */Aunque con esta niña que les comento es mucha la diferencia porque ella tiene problemas de aprendizaje, entonces esto me marca mucho porque es importante la presencia de la familia". (D1.MPB.56)*

Otro patrón común encontrado en nueve relatos, hace referencia a la **FALTA DE CONOCIMIENTOS, RECURSOS, HERRAMIENTAS, ADECUACIÓN DE ESPACIOS, CAPACITACIONES Y APOYO INSTITUCIONAL PARA DESARROLLAR PROCESOS DE INCLUSIÓN**, es decir los maestros hacen referencia a que en la Institución no se cuenta con los recursos básicos para desarrollar procesos de inclusión con aplicación académica, como se muestra en los siguientes relatos:

- *en cambio si yo los voy a incluir tengo que replantear y mirar que ellos necesitan estas y estas cosas hay que mirarlas bien porque son buenas herramientas(D1.MPB.56)*
- *Falta de apoyo parte de las directivas de la institución para adelantar procesos inclusivos. (D1.MPB.56)*
- *Adecuar las instalaciones y capacitar a los docentes para que exista educación inclusiva. (D3.MPB.35)*

Este patrón común identificado en once relatos dice que **LAS BARRERAS Y LA EXCLUSIÓN SON CONSECUENCIA DE UNA ATENCIÓN INADECUADA FRENTE A LA DISCAPACIDAD, VULNERANDO EL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE ESTE TIPO DE POBLACIÓN.**, en donde, las Instituciones Educativas deben tener las mismas condiciones para atender a cualquier niño con discapacidad y poder realizarle un acompañamiento académico, cumpliendo con todo el proceso de formación normalmente, sin embargo, algunos actores consideran que esas funciones tendrían sus obstáculos, como se aprecia en los siguientes relatos:

- *Es un grupo de personas diferentes, se trata de que todos tengamos en cuenta estas diferencias para ejercer nuestra labor como docentes, tener en cuenta estas diferencias para enseñar pues los niños aprenden de manera diferente (D6.MPB.38).*
- *“que se entiende por exclusión el Rechazar, excluir, hacer sentir mal a los demás con indiferencia ante la sociedad, (D6.MPB.38).*
- *“Se puede hablar de insensibilidad porque no hay cultura, no tenemos esa cultura de la inclusión, por ejemplo, en la discapacidad, no la tenemos, una causa puede ser la cultura de la exclusión. (D8.MPB.37).*
- *Tengo dos consecuencias, la primera que es lo que resulta de la atención inadecuada, barreras y exclusión naturalmente”. (D8.MPB.37).*

El siguiente patrón común encontrado en cinco relatos, que hace referencia a que **LA DIVERSIDAD IMPLICA ADAPTARNOS A NUESTROS CONTEXTOS, A LA FORMA DE EJERCER Y ENSEÑAR.**, ya que, de acuerdo a los actores la diversidad está dada por condiciones sociales y pensamientos diferentes, aceptando las diferencias pues cada individuo es un ser único e irrepitible. Para evidenciar esto se tienen los siguientes relatos:

- *“completamente segura de que no han llegado **reinsertados**, pero si hijos de reinsertados, si no que ellos no nos lo van decir nunca; por eso a esta población le **asignamos** cualidades como **inseguros, impulsivos, indolentes, pesimistas, cautelosos**”.*
(D1.MPB.56).

- *Es un grupo de personas diferentes, se trata de que todos tengamos en cuenta estas diferencias para ejercer nuestra labor como docentes, tener en cuenta estas diferencias para enseñar pues los niños aprenden de manera diferente, (D6.MPB.38)*
- *nosotros somos los que debemos adaptarnos a los niños y no los niños a nosotros” (D6.MPB.38)*

El sexto patrón común de los relatos se refiere a que **INCLUSIÓN ES MÁS QUE INTEGRACIÓN, ES RESPETAR, ATENDER Y AYUDARA A LAS DIFERENCIAS ADAPTÁNDOLAS A LOS CONTENIDOS ACADÉMICOS**, según lo anterior, los actores manifiestan que a los niños con discapacidad se les debe atender en el aula de acuerdo a sus necesidades, los siguientes dos relatos evidencian lo dicho anteriormente:

- *la integración es un modelo que hace más referencia a que el estudiante entra al grupo, pero a tratar de alcanzar los ideales de ese grupo, a hacer normalizado con los otros en un modelo de rehabilitación, de normalización (D8.MPB.37)*
- *Hablar de inclusión de cómo atender a estos estudiantes como ser humano y de acuerdo a sus necesidades, es una gran responsabilidad y necesita muchos recursos.*
(D1.MPB.56).

El séptimo patrón común hace referencia a **LA INCLUSIÓN GENERA TEMOR, RECHAZO, ETIQUETAS Y BURLAS POR SUS LIMITACIONES**, no se debe generar

ningún tipo de rechazo ni exclusión porque los niños tengan limitaciones, es mejor crear espacios donde se realice integración utilizando la inclusión el cual es sinónimo de heterogeneidad para que esto acabe con todo tipo de burlas y temores en las prácticas realizadas por los docentes. La evidencia encuentra en los siguientes relatos:

- *En mi aula creo que tengo niños de **inclusión** porque hay unos que no **hablan claro** y no se les **entiende** nada y esto genera risas ante los demás **compañeros**.*

(D1.MPB.56)

- *tengo niños que pueden generar **rechazo** por su comportamiento, por su **brusquedad**, tengo una niña de esas difíciles que antes llamábamos como **desechables**, como de esas que generan como lástima y esto hace que sea **excluida** dentro del grupo”.*

(D1.MPB.56)

En este patrón común los actores coinciden en la **FALTA DE SENSIBILIDAD, RESPETO, ACEPTACIÓN, LINEAMIENTOS Y ADAPTACIONES CURRICULARES PARA QUE EXISTA EDUCACIÓN INCLUSIVA**, teniendo en cuenta que estos son factores que hacen que existan barreras que impidan la atención a los estudiantes con necesidades que requieren de un apoyo y cuidado diferente. Como lo dicen estos patrones:

- *“Es un **grupo de personas** diferentes, se trata de que todos tengamos en cuenta estas **diferencias para ejercer** nuestra **labor** como docentes, tener en cuenta estas **diferencias para enseñar** pues los niños aprenden de manera diferente. **(D6.MPB.38)***
- *nosotros somos los que debemos **adaptarnos** a los niños y no los niños a nosotros”. **(D6.MPB.38)***

Dicho lo anterior se describe en este patrón común que **FALTA ADOPCIÓN DE UNA CULTURA INCLUYENTE CON AMBIENTES FLEXIBLES Y OPORTUNIDADES PARA UNA EDUCACIÓN CON CALIDAD**, se observó que no se cuenta con la suficiente sensibilidad, motivación que requiere la inclusión, cuando se habló de cultura incluyente eran pocos los conocimientos, porque no hay ambientes inclusivos que brinden oportunidades y den aportes para la atención de la diversidad que se presenta en la educación con alternativas que capaciten y den más conocimiento a los docentes en lo que se refiere a educación inclusiva para nuestra sociedad. Se obtuvo de los siguientes relatos:

- *“Se puede hablar de **insensibilidad** porque no hay **cultura**, no tenemos esa cultura de la **inclusión**, por ejemplo, en la **discapacidad**, no la tenemos, una causa puede ser la cultura de la **exclusión**. (D8.MPB.37)*
- *Tengo dos **consecuencias**, la primera que es lo que resulta de la **atención inadecuada**, **barreras** y **exclusión naturalmente**”. (D8.MPB.37)*

Características como **LA ESTIGMATIZACIÓN Y LOS RECHAZOS SON FORMAS DE INDIFERENCIA SOCIAL QUE CONLLEVAN A LA EXCLUSIÓN**, cuando hay rechazo y exclusión eso se convierte en llamados de atención que generan indiferencia social que es causado por las limitaciones encontradas en los procesos de formación académica donde se aplica inclusión lo cual hace referencia y se presenta en la comunidad escolar.

- *Tengo niños que pueden generar **rechazo** por su comportamiento, por su **brusquedad**, tengo una niña de esas difíciles que antes llamábamos como **desechables**, como de esas que generan como lástima y esto hace que sea **excluida** dentro del grupo”. (D1.MPB.56)*

- *“También decimos que es como un **sinónimo** de **heterogeneidad** porque hablamos de un grupo de personas y vemos la importancia cuando en una **operación** matemática es lo que le falta al otro para ser igual, es cuando vemos la **diferencia** de una manera horizontal.”. (D8.MPB.37)*

Este patrón común identifica factores como **EXCLUSIÓN GENERA AFECTACIÓN PSICOLÓGICA Y TEMOR AL NO HABER ACEPTACIÓN DE LA DIFERENCIA**, si se reconocen las diferencias que se generan en todo lo relacionado con exclusión realizada por acciones, en donde la afectación psicológica, la persecución van generando de la exclusión un temor para la moral que tiene actualmente la sociedad referente a los aspectos físicos y materiales de las personas.

- *Pues quieren **dejar las armas** pero a veces se sienten de una u otra manera **perseguidos** y no todos han sido cobijados por la **ayuda del gobierno**, pues algunos no han recibido ni la primera cuota de auxilio y además **psicológicamente ellos están muy afectados**”. (D2.MPB.44)*
- *“completamente segura de que no han llegado **reinsertados**, pero si hijos de reinsertados, si no que ellos no nos lo van decir nunca; por eso a esta población le asignamos cualidades como **inseguros, impulsivos, indolentes, pesimistas, cautelosos**”.* (D1.MPB.56).

En lo anterior, se habla de diferencias **LA EDUCACIÓN NO DEBE PROMOVER PRÁCTICAS DE DISCRIMINACIÓN NI CREAR BARRERAS QUE PROPICIEN UN CLIMA DE EXCLUSIÓN**, las barreras y la exclusión son consecuencias de una atención inadecuada por la falta de apoyo lo cual genera un clima de exclusión. Para ello se deben realizar capacitaciones que den más conocimientos sobre el aprendizaje y den solución a los aspectos

personales con resultados aplicados para acabar con la discriminación en la exclusión que se propicia en las instituciones escolares.

- *Que a todos nos falta más **sensibilidad** porque esto de **inclusión** se está manejando no solamente aquí sino en todo el mundo porque la **discriminación** se da en todas partes (D5.MPB.62)*
- *“De este se ha hablado durante toda la vida, pero lo importante es **respetarles**, un día de estos alguien debe hacerse notar y entonces le pareció que ya hablar de **inclusión** ya no está bien y lo vemos muy bien en la **parte educativa** pues todo quiere llegar a lo mismo. (D1.MPB.56)*

Es por esto que cuando se habla de exclusión se puede determinar por **LA FALTA DE LOS ESPACIOS ADECUADOS Y EL RECONOCIMIENTO GENERAN EXCLUSIÓN Y BARRERAS**, si se reconoce claramente el concepto e idea de la diversidad e integración lo cual se refleja actualmente en las aulas, esto se llevaría a cabo si se tuviera la infraestructura adecuada, para dejar a un lado las barreras que coloca la discapacidad y esta se pueda atender de manera natural contando con todos los recursos que ayuden a evitar la exclusión.

- *“La **exclusión** es el resultado, de esta **problemática** también se da por las **barreras** que se generan, cuando no hay apoyo.” (D8.MPB.37)*
- *“Si la **infraestructura** genera que no haya una **atención**, pero eso va en el tronco, y eso genera **exclusión y barreras**(D8.MPB.37)*

Es claro que los actores sociales son conscientes que **LA FALTA DE RECONOCIMIENTO Y ACEPTACIÓN A LA DIVERSIDAD PARA CREAR AMBIENTES INCLUSIVOS**, la diversidad cuenta con atributos negativos, falta de confianza

aplicados en el entorno escolar, es por ello que se deben abrir ambientes inclusivos que brinden flexibilidad en la atención desarrollando estrategias y planes individuales como instrumentos que den valor a todo tipo de etnias y herencias sociales se den en la comunidad. Reconociendo sus capacidades talento ya sean discapacitados, LGTBI, campesinos, trabajadores entre otros.

- *La comunidad LGTBI se siente rechazada, ellos se **destacan** en la **música**, todo lo que tenga que ver con las **artes** y luchan por su **identidad** porque quieren que se les **reconozcan** sus derechos a su libre desarrollo. (D4.MPB.50)*
- *“Los discapacitados son unos **seres extraordinarios** porque a pesar de sus **dificultades** ellos han sido más fuertes porque aunque tienen **limitantes** desarrollan otras **capacidades y habilidades**”. (D6.MPB.38)*

Cuando los actores sociales dicen **DESAPRENDER LA CULTURA DE LA DISCRIMINACIÓN PARA EL RECONOCIMIENTO DE LA DIVERSIDAD**, la discriminación no valora la diversidad, es donde el docente debe actualizar las metodologías y estrategias que capaciten y ayuden a mejorar el currículo creando una cultura en el aprendizaje y enseñanza que se aplica en los colegios.

- *Pues hago **referencia** a que hay niños con muchas **dificultades** con **diferencias** y eso y sin embargo así los docentes lo trabajamos, **trabajamos** con esos niños pues hasta el momento no creo que sean **excluidos**. (D3.MPB.35)*
- *creo que es un problema social, que pues lo vivimos en nuestro país, se vive mundialmente y considero que, pues la escuela es el lugar donde esa cultura de la **discriminación** debería **desaprenderse**, falta una **cultura** de valoración de la **diversidad**. (D8.MPB.37).*

Este patrón común destaca el **RECONOCIMIENTO A LA DIFERENCIA VALORANDO AL ESTUDIANTE COMO ÚNICO E IRREPETIBLE**, en el desarrollo de los procesos y el acompañamiento que el docente realiza en el estudiante de acuerdo a sus necesidades valorando en él su procedencia, su saber, sus actitudes y aptitudes.

- *“Yo pienso, que es un tema muy **complejo**, que involucra **aspectos biológicos, culturales, sociales**, precisamente cada estudiante es un individuo **irrepetible** con unas **variables que determinan la situación**”.* (D8.MPB.37)
- *“el tema de la **inclusión** va incluso más allá de la **discapacidad**, por ejemplo yo estaba pensando, yo tengo muy presente que los niños, niñas y adolescentes son **sujetos políticos**, son sujetos de derecho que tienen unas **lógicas diferentes** a las de los adultos,”.* (D1.MPB.56)

Lo anteriormente dicho acerca de reconocer las diferencias y valorar a los estudiantes se puede hacer mediante la **APLICACIÓN DE METODOLOGÍAS PERSONALIZADAS PARA A LA ATENCIÓN DE LOS NIÑOS CON DIFERENCIAS EN EL APRENDIZAJE**, ya que estas permiten reconocer las diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, es ahí donde el docente debe saber actuar atendiendo las diferencias sin discriminación en el aula.

- *Es un grupo de personas diferentes, se trata de que todos tengamos en cuenta estas diferencias para ejercer nuestra labor como docentes, tener en cuenta estas diferencias para enseñar pues los niños aprenden de manera diferente.,* (D6.MPB.38)
- *yo tengo en cuenta mucho las **capacidades** que ellos tienen, las **actitudes** hay niños que son buenos para una cosa, para la otra entonces uno tiene cómo en cuenta eso para **asignarles roles** en el aula* (D3.MPB.35)

Si se realiza un análisis acerca de cuáles serían los factores que inciden para que no exista una educación Inclusiva en la I:E, se puede citar la **AUSENCIA DE PROCESOS EN EL PEI QUE CONTEMPLAN LOS PARÁMETROS DE INCLUSIÓN PARA LA ATENCIÓN DE LA POBLACIÓN CON DISCAPACIDAD**, así mismo cuando se presentan problemas en el aprendizaje se debe incluir en el PEI una política de atención, que permita realizar un seguimiento en los procesos, flexibilizando el currículo mediante la aplicación de estrategias para así poder atender las diferencias y necesidades que tienen los niños en su formación académica.

- *“Otra **problemática**, hago énfasis en eso que falta en Colombia, para **atender** esa población con **trastornos específicos de aprendizaje**, que son niños que tenemos siempre en primero, segundo y tercero, que no leen, que no **avanzan**, esos son temas que no están contemplados en el **PEI**”.* (D8.MPB.37)
- *“imagínese tiempo, cumplir metas, **currículos**, **diversidad** de estudiantes cada año nacen nuevas situaciones la verdad las **capacitaciones** sobre **inclusión** no llegan.”* (D1.MPB.56)

Los actores sociales expresaron que **INTEGRAR ES METER LOS ESTUDIANTES EN UN AULA SIN ATENDER SUS DIFERENCIAS**, manifestando de igual forma que la inclusión es más que integración, que es el reconocimiento a la diversidad teniendo en cuenta sus diferencias, afinidades, pensamientos alcanzando los ideales y visualizando qué tipo de diferencias se presentan en el aula evitando la exclusión.

- ***La Inclusión es más que integración**, porque no es solo aceptar al niño o a la persona si no a **atender** esas **diferencias** que todos tenemos porque todos somos diferentes por eso es importante quitarnos esa venda para aceptar y verla como algo normal sin*

dejar que se hagan comentario que tan bonita, tan fea, que le falta, que le sobra si no aceptar que las cosas son así y que todos somos diferentes. **(D2.MPB.44)**

- *Hablemos de **inclusión** hacemos referencia a **discapacitados**, más bien hay que adaptar estas **necesidades** a la escuela haciendo que estas también se **adapten** a estas **diferencias**.* **(D2.MPB.44)**

Para adoptar la política de Educación Inclusiva es necesario tener en cuenta la transformación de las prácticas pedagógicas, ya que **LA FALTA DE SENSIBILIZACIÓN FOMENTA ACTITUDES DE DISCRIMINACIÓN CREANDO RECHAZO Y EXCLUSIÓN**, considerando que cuando no se tiene cultura, no se puede atender de manera adecuada la diversidad convirtiéndose en rechazo e indiferencia social lo cual se refleja en la discriminación y exclusión. Por tal motivo es necesario fomentar el respeto y la igualdad en las aulas de clase.

- *“que se entiende por **exclusión** el **Rechazar, excluir**, hacer sentir mal a los demás con **indiferencia** ante la sociedad,* **(D6.MPB.38)**

- *“Es un **grupo de personas** diferentes, se trata de que todos tengamos en cuenta estas **diferencias para ejercer** nuestra **labor** como docentes, tener en cuenta estas **diferencias para enseñar** pues los niños aprenden de manera diferente,* **(D6.MPB.38)**

6.1.2 Categorización de prácticas

La segunda categoría hace referencia a las prácticas realizadas por los docentes acerca de la educación inclusiva en niños y niñas. De los relatos recolectados, 96 de ellos hacen referencia específicamente a esta categoría, que hablan de manera concreta sobre el tema a investigar, de los cuales surgen 6 patrones comunes que apuntan a dos tendencias:

La primer tendencia nace a partir de Once relatos, que hacen referencia a **PROMOVER PROTOCOLOS DE ATENCIÓN Y APOYO EN LOS LOGROS DE APRENDIZAJE DE ACUERDO A LAS DIVERSAS NECESIDADES Y RITMOS DE TRABAJO DE LOS NIÑOS**, donde según los actores sociales, el uso de medios y recursos facilitan el trabajo con los niños, permitiendo reconocer sus diferencias y ritmo de trabajo, para el logro de su aprendizaje; evidenciándose de esta manera en los siguientes relatos:

- *y que todos contemos con la información necesaria para reconocer los tipos de discapacidades y sobre los apoyos que pueden brindar a los estudiantes que presentan alguna discapacidad para el logro de sus aprendizajes”. (D3.MPB.35)*
- *he tratado de hacer el mejor esfuerzo, las mejores estrategias y eso, para ayudar al estudiante (D3.MPB.35)*

En la segunda tendencia los actores en siete relatos manifiestan la importancia de **RECONOCER LAS DIFERENCIAS EN LOS NIÑOS PARA FLEXIBILIZAR LOS PROCESOS Y PODER TRABAJAR LA IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIAS QUE CONLLEVEN A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA**, esto hace referencia a que los niños con dificultades en sus procesos de aprendizaje, no se van a ver inmersos en situaciones de vulnerabilidad o riesgo, debido al ambiente en el que se encuentran y al apoyo de los docentes, los siguientes relatos evidencian lo dicho anteriormente:

- *si, pues la verdad es que en mi aula tengo en cuenta las diferencias de los niños y si eso es inclusión pues entonces en mi aula se está dando este proceso. (D1.MPB.56)*

- *Yo trato de darle la mayor valoración, de felicitarlo, decirle que está súper bien pues porque son avances así sean mínimos pero para mí que un niño me muestre un avances y sea mínimo para mí eso es un logro grandísimo, D3.MPB.35*
- *“Pues yo tengo en cuenta la actitud y disposición que tenga el estudiante, eso la actitud el desempeño pues como que depende de la discapacidad que tenga pues así mismo, yo voy a tener en cuenta también. (D3.MPB.35).*

El siguiente patrón común surge a partir de cinco relatos, que hacen referencia a **PROMOVER LA INCLUSIÓN CON UNA VISIÓN HORIZONTAL DONDE EL DOCENTE SEA EL MODELO DE INCLUSIÓN**, los docentes buscan dar igualdad de oportunidades a sus estudiantes y a su vez brindarle un ambiente de superación a partir de la formación que se les ofrecen y el ambiente en el que se desarrollan, pues es el docente quien con su ejemplo será el modelo a seguir con sus estudiantes; así se evidencia en los siguientes relatos:

- *“los docentes deben ser modelos de inclusión para que contribuyan al fortalecimiento de las particularidades dando mejor participación y reconocimiento”. (D8.MPB.37)*
- *Entonces si no se ve de una manera horizontal así como se dice se lleva entonces a la exclusión (D4.MPB.50)*

Este patrón común se repitió en cinco relatos, haciendo referencia a la **APLICACIÓN DE DIVERSAS ESTRATEGIAS EN EL AULA PARA EL ALCANCE DE LOS LOGROS DE APRENDIZAJE**, según los docentes, comentan que debido a la diversidad en el aula, han visto

la necesidad de recurrir a métodos y estrategias los cuales contribuyen a mejorar resultados como motivación de los niños con discapacidad; este relato lo manifiesta:

- *“Hay unas estrategias buenísimas que se llaman planes individuales de ajustes razonables, es un instrumento, que les sirve y ustedes, que cuentan con esa disponibilidad sería maravilloso” (D8.MPB.37)*
- *nos toca es a nosotras como maestras buscar estrategias, llenar tarros de tapas, comprar pimpones, pero todo eso lo hacemos nosotras. Pero que la institución de ese material y esas cosas pues no, y con los niños con alguna dificultad pues todo ese material es más importante (D3.MPB.35)*

Este patrón de prácticas, se identifica por medio de tres relatos que dicen que **LOS MAESTROS CONFUNDEN INTEGRACIÓN CON INCLUSIÓN PORQUE NO ES SOLO METER SI NO ATENDER TENIENDO EN CUENTA SUS DIFERENCIAS**. Según estos actores sociales no se considera que un niño o niña no sea atendido y se le brinde la atención necesaria en el aula para el desarrollo de su aprendizaje, se cree más bien, que ese factor está ligado a la falta de comprensión y métodos por parte del docente en el entorno, estos son los relatos que sustentan eso:

- *Igualdad de condiciones para integrar a los niños con diferencias en los grupos escolares (D5.MPB.62)*
- *Los maestros confunden integración con inclusión porque no es solo meter si no atender. (D5.MPB.62).*
- *Integrar es formar parte del proceso y atender niños según su caso (D1.MPB.56)*

Por último se debe tener en cuenta la **APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS QUE PROMUEVEN DIVERSAS FORMAS DE APRENDIZAJE EN LOS ESPACIOS EDUCATIVOS INCLUYENTES**, se deben aplicar estrategias que promuevan diversas formas de aprendizaje que ayuden a reflexionar y enriquecer el trabajo en las aulas de clase con espacios educativos incluyentes apoyados por la institución con las capacitaciones y recursos utilizados por el docente.

- *llegan **estudiantes con dificultades que hacen referencia**, en segundo lugar es la noción que se tiene a **nivel general** de tratar niños con **problemas** y ese es el temor que se tiene de tratar este tema. (D1.MPB.56)*
- *Por ejemplo escogimos el de la **clase** donde los niños están sentados con su profesora y algunos están en una mesa **trabajando** como un tema de sociales con el mapamundi, otros están **leyendo**. (D3.MPB.35).*

6.2 Fase interpretativa

Analizando los relatos de cada uno de los actores, se encontraron algunos, que describen los factores y particularidades de la educación inclusiva en los niños, el manejo del aprendizaje actual sin implementar la educación inclusiva considerando que esa posibilidad se rige más por el orden académico que por la formación que reciban por parte de sus docentes.

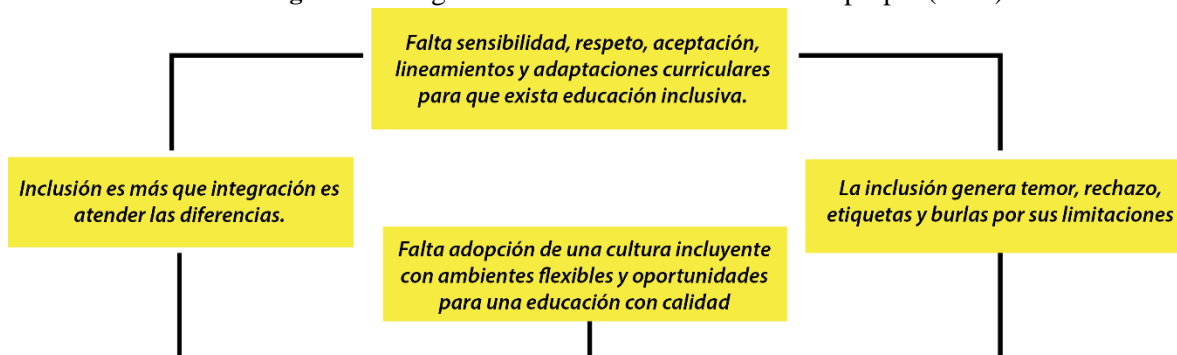
Al identificar el conocimiento y reconocer las diferencias en situaciones de discapacidad, interviene en su forma de pensar considerando que habría mayor atención, buscando un futuro donde los resultados generen beneficios, de una manera más atenta para la formación y aprendizaje eliminando situaciones de discriminación y exclusión.

En la IE Misael Pastrana Borrero, las RS frente a educación inclusiva, se determinan por el análisis de los relatos de los docentes donde todos tuvieron la oportunidad de expresarse por igualdad de condiciones, teniendo en cuenta las dos categorías generadas en la investigación como lo son: conocimientos y prácticas, apuntando a que una gran mayoría de los actores sociales tienen la disposición y los deseos de aprender acerca de cómo implementar los recursos y herramientas dados en la educación inclusiva para la atención de sus estudiantes.

Esta investigación presenta un análisis a partir de lo que arrojó el factor descriptivo y las voces de los actores sustentado por teóricos; donde se obtuvo además 6 patrones comunes en conocimiento y 5 patrones comunes para prácticas, para un total de 11 patrones comunes generando los siguientes grupos:

1. FALTA DE CONOCIMIENTOS, PROGRAMAS, PROCESOS, ESTRATEGIAS Y ESTÍMULOS EN LA I.E PARA ACTIVAR LA RUTA DE ATENCIÓN INCLUSIVA CON ACOMPAÑAMIENTO FAMILIAR

Figura 3. Categoría conocimiento 1. Elaboración propia (2019)



Según los relatos establecidos por los actores sociales, la mayor tendencia con veintiún (21) relatos coinciden en este patrón, donde se busca que la educación inclusiva genere rutas y estrategias determinando las características y factores para establecer estímulos, reconocimientos con los cuales se obtengan resultados en la implementación de programas que cubran los conocimientos y acabe con las diferencias expuestas por los estudiantes y vistos por la familia.

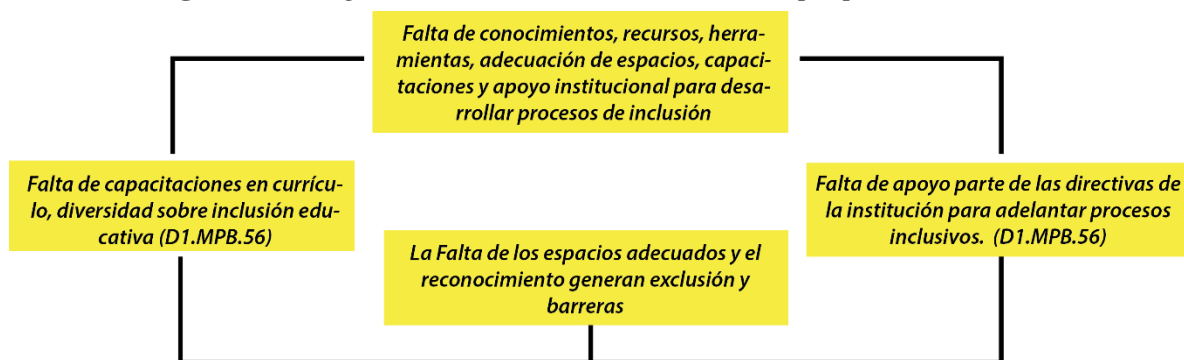
*Y a donde ella llega **marca la diferencia** por lo que sabe, por lo que hace, por lo que habla y por todo eso y me di cuenta que en ella tuvo mucha **influencia** su familia,*

(D1.MPB.56)

Avivar la sensibilidad de los educandos para que reconozcan y valoren las diferencias de los otros fortalece la interacción humana, puesto que se comprende que la diversidad apunta al reconocimiento de los individuos como seres diferentes e incomparables que merecen ser respetados. Por lo cual no es un problema, sino lo que beneficia los vínculos entre las personas y posibilita la creación de una sociedad más respetuosa Sacristán, (1999), por lo cual no es un problema, sino un valor que beneficia las relaciones entre las personas y posibilita la construcción de sociedades más respetuosas.

2. LA FALTA DE SENSIBILIDAD, RESPETO, ACEPTACIÓN, LINEAMIENTOS Y ADAPTACIONES CURRICULARES PARA QUE EXISTA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Figura 4. Categoría conocimiento 2. *Elaboración propia (2019)*



Los actores solicitan y requieren los recursos y estrategias para atender la diversidad en el aula, sin embargo tiende a decir que esta debe contener todos los factores mencionados y un currículo establecido para el desarrollo de las habilidades analizando las condiciones con las que ellos cuentan en los colegios donde brindan sus servicios.

*Que a todos nos falta más **sensibilidad** porque esto de **inclusión** se está manejando no solamente aquí sino en todo el mundo porque la **discriminación** se da en todas partes.*

(D5.MPB.62)

Para Colombia, exactamente en el campo educativo, el tema de la exclusión no ha sido ajeno pese a los esfuerzos emprendidos por diversos sectores. Es así como se contempla en como norma constitucional la obligación del Estado de promover características de igualdad, adoptando adecuaciones que favorezcan a los grupos excluidos por presentar condiciones diferentes. (Constitución Política de Colombia, 1991, Art. 13). Ante el incumplimiento de este mandato y sumado a las RS de las familias sobre la discapacidad y la diversidad; la atención educativa a estas poblaciones eran mínimas y no acordes a sus necesidades. (Aguilar, 2004)

3. FALTA DE CONOCIMIENTOS, RECURSOS, HERRAMIENTAS, ADECUACIÓN DE ESPACIOS, CAPACITACIONES Y APOYO INSTITUCIONAL PARA DESARROLLAR PROCESOS DE INCLUSIÓN

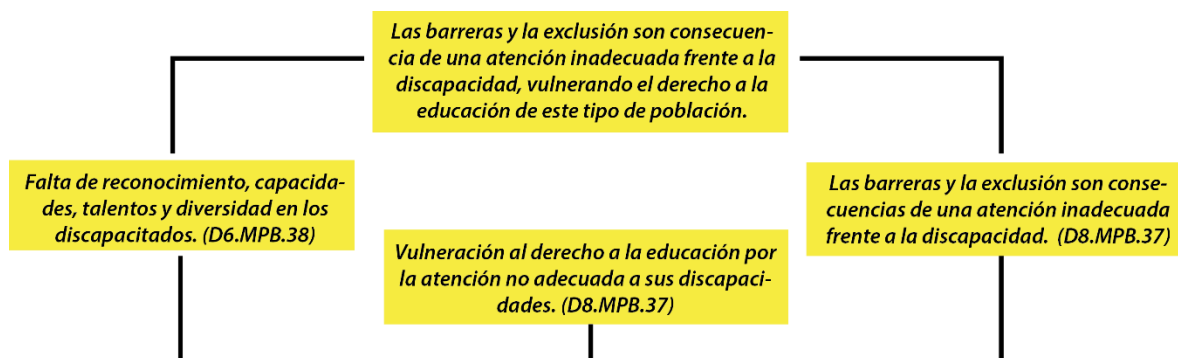


Figura 5. Categoría conocimiento 3. *Elaboración propia (2019)*

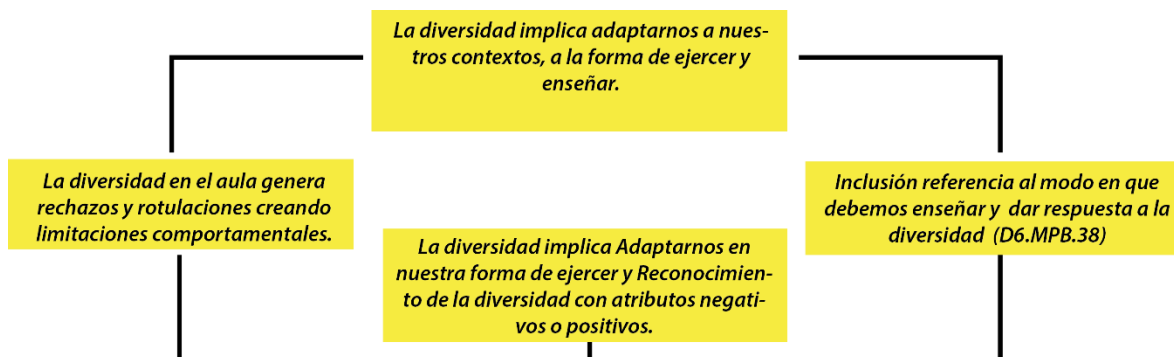
La evidencia de algunos de los relatos dicen que la institución no cuenta con la infraestructura ni lo espacios donde se puedan aplicar las estrategias y alternativas ofrecidas por la educación inclusiva, por lo cual se requiere de constantes capacitaciones y apoyo de la institución en los procesos de aprendizaje donde docentes y estudiantes sean los beneficiados.

Imagínese tiempo, cumplir metas, currículos, diversidad de estudiantes cada año nacen nuevas situaciones la verdad las capacitaciones sobre inclusión no llegan, (D1.MPB.56)

El concepto de inclusión es más amplio que el de integración y parte de un supuesto distinto, porque está relacionada con la naturaleza misma de la educación general y de la escuela común. Al respecto, Blanco R. (2015) expresa que “la inclusión implica que todos los niños de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Se trata de lograr una escuela en la que no existan requisitos de entrada” (p.9).

4. LAS BARRERAS Y LA EXCLUSIÓN SON CONSECUENCIA DE UNA ATENCIÓN INADECUADA FRENTE A LA DISCAPACIDAD, VULNERANDO EL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE ESTE TIPO DE POBLACIÓN

Figura 6. Categoría conocimiento 4. *Elaboración propia (2019)*



La identificación de factores en los relatos que dijeron los actores son dirigidos a conocer los métodos y estrategias de los docentes y las capacidades de los niños para desarrollar unos procesos pedagógicos donde no existan barreras ni mucho menos se genere un clima de exclusión e inicio a la discriminación.

*Yo tengo una **duda**, yo quiero saber, a donde está **escrito**, que por cada niño que tenga una **dificultad** son cinco niños menos, eso es una duda de parte mía y de todos mis compañeros, yo quiero que se tenga en cuenta eso para aclararlo. (D4.MPB.50)*

Implica también reconocer que los educandos además de ser distintos, poseen múltiples capacidades que deben ser potenciadas por profesores dispuestos a encontrar en ellos las virtudes y formas de aprendizaje que los ayuden a construir conocimiento de la manera más favorable. Ayudar a los estudiantes de esa manera, requiere a los docentes tratar de evitar las barreras de aprendizaje, que hacen referencia, según (Booth y Ainscow, 2000, p. 6) a: "eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado" para transformar el funcionamiento escolar y asegurar procesos inclusivos.

5. LA DIVERSIDAD IMPLICA ADAPTARNOS A NUESTROS CONTEXTOS, A LA FORMA DE EJERCER Y ENSEÑAR

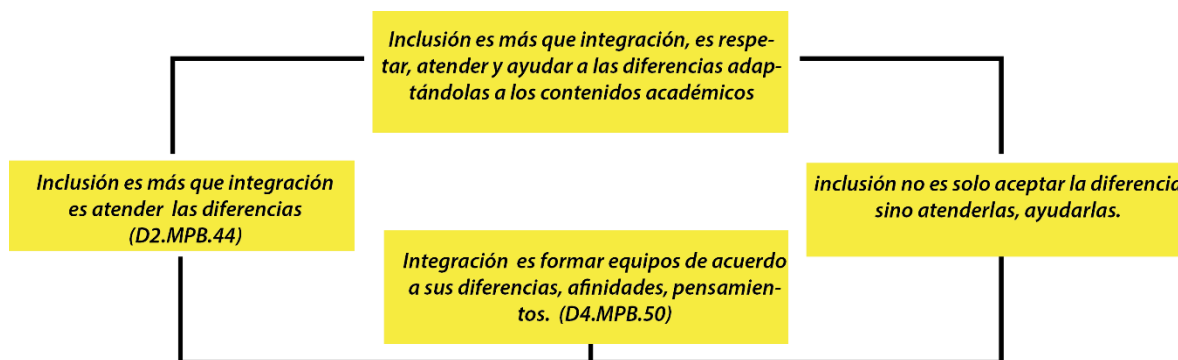


Figura 7. Categoría conocimiento 5. Elaboración propia (2019)

Uno de los patrones comunes hace referencia al perfil de los actores sociales, donde son pocos los actores que no encuentran sentido a su manera de enseñar, ellos consideran que solo existe un papel relevante dentro la institución.

*Nunca se han **identificado** por el temor de ser **estigmatizados** o **rechazados**, pues constantemente se escucha en las noticias de qué pasará con ellos, (D2.MPB.44)*

Estas prácticas a través del tiempo se han visto inmersas en profundos cambios, puesto que cada día los procesos educativos buscan posicionar a los educandos como protagonistas del aprendizaje y dejar atrás la idea de que el maestro es quien tiene el saber y el educando un simple receptor. En la actualidad, la escuela intenta que las prácticas pedagógicas sean influenciadas por el diálogo y por las particularidades de cada uno de los y las estudiantes para la garantía y protección de sus derechos. Esto implica un fuerte vínculo con los educandos para reconocer sus potencialidades y la diversidad que los configura de manera natural, lo cual exige un trabajo en equipo entre docente y estudiante, por lo tanto, Sacritán y Pérez (1996) piden tener en cuenta que el aprendizaje en el aula no sea individual ni se limite a las interacciones dentro del aula; sino que sea un proceso grupal donde se debe primar las motivaciones e intereses que construyen una identidad colectiva.

6. INCLUSIÓN ES MÁS QUE INTEGRACIÓN, ES RESPETAR, ATENDER Y AYUDAR A LAS DIFERENCIAS ADAPTÁNDOLAS A LOS CONTENIDOS ACADÉMICOS

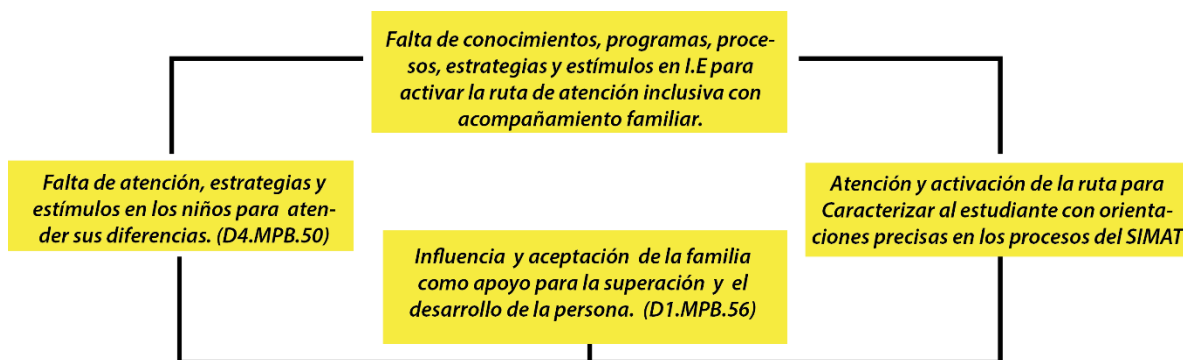


Figura 8. Categoría conocimiento 6. Elaboración propia (2019)

La referencia que hacen los actores acerca de la categoría de conocimiento es que la inclusión sería el punto más crítico por falta de apoyo institucional, no existe flexibilidad en el currículo y no hay una aceptación de las diferencias en los contenidos académicos, igualmente algunos

actores afirman no tener claridad entre inclusión e integración, ya que para ellos estos términos le generan confusión.

*Hemos **integrado** con **armonía**, entonces **inclusión** si uno **aterriza** le sirve al gobierno porque claro ellos quiere que usted meta todos en la misma aula y no les **importa** cómo sino que méталos aquí y al otro en **cambio** si yo los voy a **incluir** tengo que **replantear** y mirar que ellos necesitan estas y estas cosas hay que mirarlas bien porque son buenas **herramientas.** (D1.MPB.56)*

El concepto de inclusión es más amplio que el de integración y parte de un supuesto distinto, porque está relacionada con la naturaleza misma de la educación general y de la escuela común. Debido a las falencias teórico-prácticas de la integración, se dio origen a un nuevo término, el de inclusión, el cual, al comienzo no fue bien comprendido pues fue asumido como un término semejante a integración, pero en la práctica se trata de dos conceptos diferentes. Por esta razón, los dos términos tuvieron que ser diferenciados, haciendo énfasis en el término de inclusión. Al respecto, Blanco R. (2015) expresa que “la inclusión implica que todos los niños de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Se trata de lograr una escuela en la que no existan requisitos de entrada” (p.9).

7. PROMOVER LA INCLUSIÓN CON UNA VISIÓN HORIZONTAL DONDE EL DOCENTE SEA EL MODELO DE INCLUSIÓN

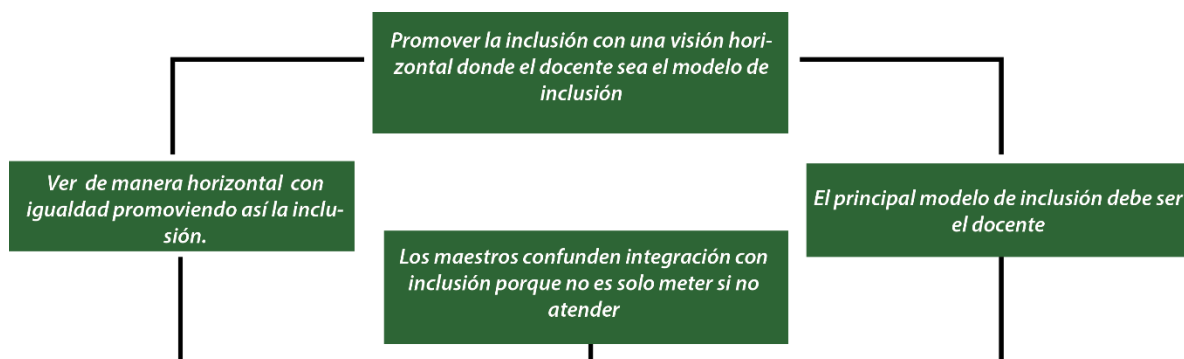


Figura 9. Categoría conocimiento 7. Elaboración propia (2019)

Como lo dice el patrón común, los actores colocaron su punto de vista en lo que expresaron señalando que dejan como evidencia la importancia que dan los docentes a las acciones realizadas por los estudiantes atendiendo sus diferencias, promoviendo una visión clara acerca de la educación inclusiva con estrategias ideales para la formación académica y generando alternativas nuevas para los modelos de educación.

*Eso es lo que los **maestros olvidamos** porque hay que **debatir** eso, eso no es **incluir**, eso es meter niños por **meter** por eso pienso que a eso lo llamamos **integración** “(D5.MPB.62)*

Transformar el funcionamiento escolar para asegurar procesos inclusivos conlleva a abordar la inclusión como oportunidad de encuentro e interacción entre sujetos distintos que se enriquecen mutuamente, entendiendo que la inclusión tiene por objetivo "eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado" (Booth y Ainscow, 2000, p. 6) y no se refiere únicamente a la asistencia de personas con discapacidad a la escuela.

8. PROMOVER PROTOCOLOS DE ATENCIÓN Y APOYO EN LOS LOGROS DE APRENDIZAJE DE ACUERDO A LAS DIVERSAS NECESIDADES Y RITMOS DE TRABAJO DE LOS NIÑOS

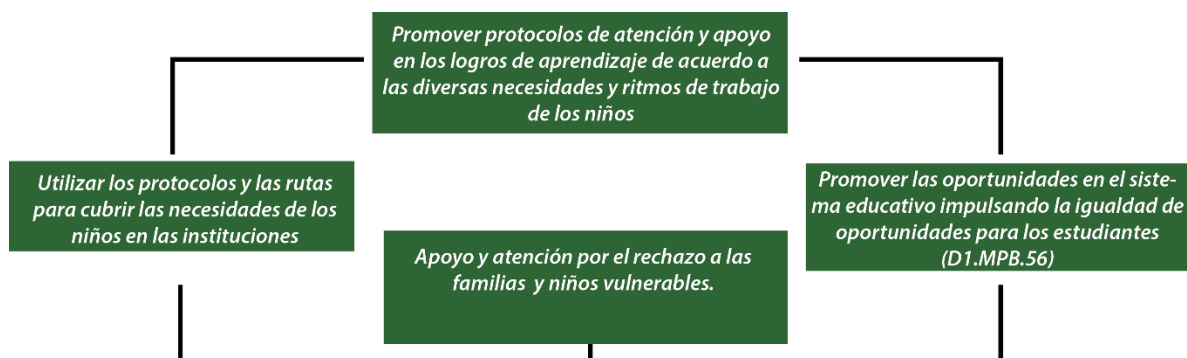


Figura 10. Categoría conocimiento 8. Elaboración propia (2019)

Teniendo en cuenta el siguiente patrón que establece que serían muchos los beneficios si se aplican los protocolos de atención con eficiencia y respaldo los cuales den pie a una visión en los procesos que buscan resultados en la investigación para ello se deben atender las diferencias y manejar las estrategias de la educación inclusiva en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

*Y que todos contemos con la **información** necesaria para reconocer los **tipos de discapacidades** y sobre los **apoyos** que pueden brindar a los estudiantes que presentan alguna discapacidad para el **logro de sus aprendizajes**". (D3.MPB.35)*

Estas prácticas hacen referencia a varios elementos que desde la perspectiva institucional han demostrado ser más eficaces para el desarrollo de escuelas inclusivas, entre ellos encontramos: Planificación y adaptación curricular, Estrategias de atención a la diversidad, Evaluación del aprendizaje y la enseñanza (Ministerio de Educación Nacional, 2017).

9. RECONOCER LAS DIFERENCIAS EN LOS NIÑOS PARA FLEXIBILIZAR LOS PROCESOS Y PODER TRABAJAR LA IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIAS QUE CONLLEVEN A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

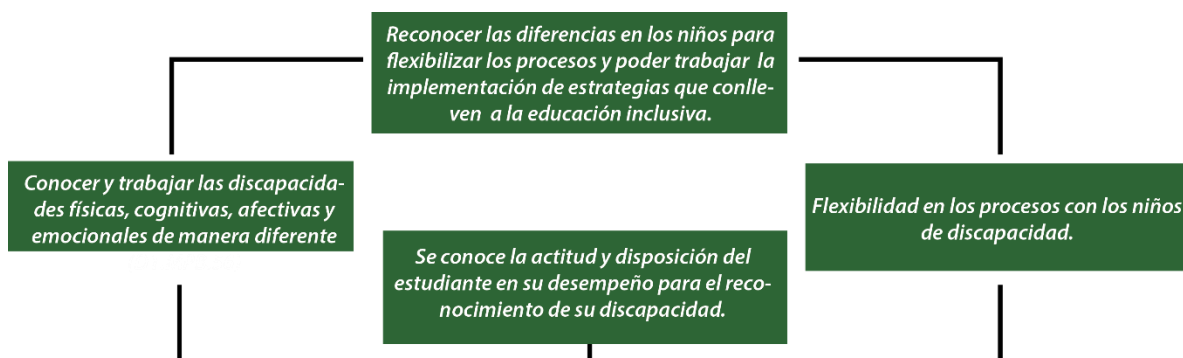


Figura 11. Categoría conocimiento 9. Elaboración propia (2019)

Lo anterior, se puede interpretar para que una vez que se reconozcan las diferencias y los procesos que actualmente se aplican en las estrategias de la educación inclusiva para formación de los niños se deben tener en cuenta las situaciones de diversidad y las necesidades, para ello se deben seguir los protocolos de atención y trabajar en la implementación de las estrategias que den resultados óptimos en donde de manera flexible los niños puedan practicar y conocer la educación y su formación inclusiva.

*Pues yo tengo en cuenta la **actitud** y **disposición** que tenga el estudiante, eso la actitud el **desempeño** pues como que depende de la **discapacidad** que tenga pues así mismo, yo voy a tener en cuenta también. (D3.MPB.35)*

Por lo tanto, las practicas inclusivas se convierten en fuertes pilares de la educación y deben reflejar las “culturas y las políticas inclusivas de la escuela, se debe asegurar que las actividades curriculares y extracurriculares promuevan la participación de todos los estudiantes y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia que han adquirido fuera del plantel” (Mercado, 2015, p.34).

10. APLICACIÓN DE DIVERSAS ESTRATEGIAS EN EL AULA PARA EL ALCANCE DE LOS LOGROS DE APRENDIZAJE

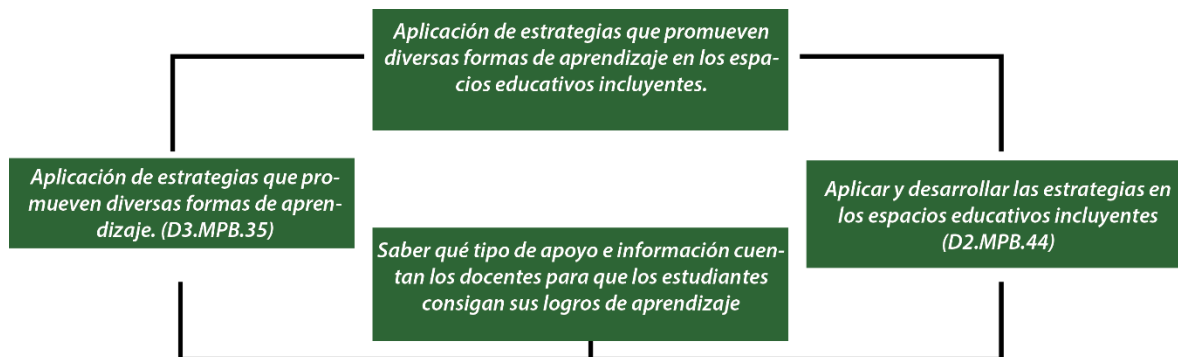


Figura 12. Categoría conocimiento 10. Elaboración propia (2019)

Se pudo evidenciar en algunos relatos que cuando se consideran los valores en su totalidad pueden convertirse en apoyo, donde las estrategias desarrolladas por el docente den como resultado logros propuestos desde el inicio de la formación y se vean reflejados en el aula de clase.

*Por ejemplo escogimos el de la **clase** donde los niños están sentados con su profesora y algunos están en una mesa **trabajando** como un tema de sociales con el mapamundi, otros están **leyendo**". (D3.MPB.35)*

Pero estos conocimientos no son suficiente, un factor relevante es que el docente se mantenga en constante formación, esto le permitirá responder a cualquier exigencia que demande la educación inclusiva de la institución o dentro del aula; ya que “la formación de los profesores es un factor decisivo para hacer posible el proceso de inclusión educativa” (Granada, Pomes y Sanhueza, 2013, p.56).

11. LOS MAESTROS CONFUNDEN INTEGRACIÓN CON INCLUSIÓN PORQUE NO ES SOLO METER SI NO ATENDER TENIENDO EN CUENTA SUS DIFERENCIAS

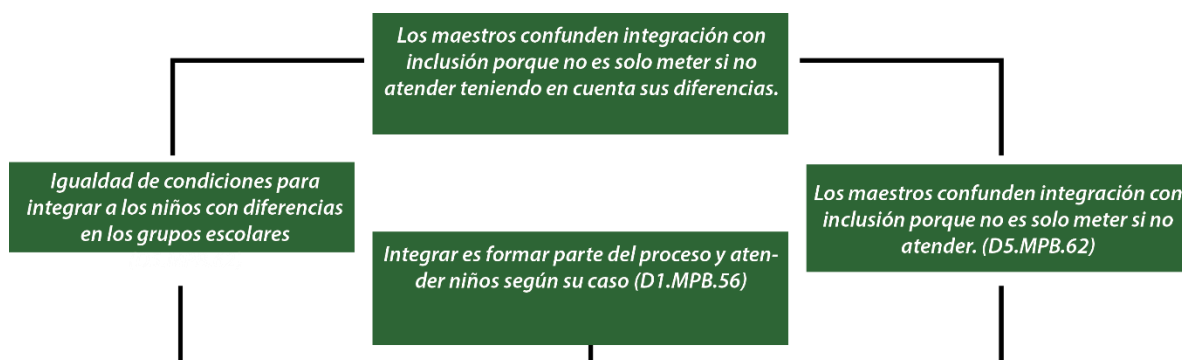


Figura 13. Categoría conocimiento 11. Elaboración propia (2019)

La identificación del patrón común refuerza el conocimiento a través del relato que refirieron los actores donde se pudo afirmar que no solamente es prestar atención y brindar un conocimiento, si no se debe reconocer que la atención es también tener en cuenta cada una de las diferencias, que se pueden utilizar en la formación orientada por la educación inclusiva donde el perfil del estudiante genere necesidades y podamos buscar soluciones ante cualquier problemática con conocimiento y práctica.

*Eso es lo que los **maestros olvidamos** porque hay que **debatir** eso, eso no es **incluir**, eso es meter niños por **meter** por eso pienso que a eso lo llamamos **integración***
“(D5.MPB.62).

El resultado de las experiencias de integración de estudiantes con discapacidades en el aula, demostró la insuficiencia al permitir que estos estudiantes compartiesen el mismo espacio y currículo de la educación formal, sino que es necesario realizar ajustes tanto al aula como a las prácticas y actitudes de los docentes, no solo para integrarlo sino para empezar a incluirlos. Para llevar a cabo estos ajustes es preciso contar con el “trabajo colaborativo entre los docentes y la

escuela en el que cada cual aporte sus conocimientos y perspectivas responsabilizándose de la educación de todo el alumnado” (Blanco, 2006).

Tabla 6.

Patrones Comunes de Conocimiento

| Patrón Común Principal | Ejemplos de Relatos |
|---|---|
| Falta sensibilidad, respeto, aceptación, lineamientos y adaptaciones curriculares para que exista educación inclusiva. | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Inclusión es más que integración es atender las diferencias. (D1.MPB.56)</i> • <i>La inclusión genera temor, rechazo, etiquetas y burlas por sus limitaciones. (D8. MPB.37)</i> • <i>Falta adopción de una cultura incluyente con ambientes flexibles y oportunidades para una educación con calidad (D2. MPB.44)</i> |
| Falta de conocimientos, recursos, herramientas, adecuación de espacios, capacitaciones y apoyo institucional para desarrollar procesos de inclusión | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Falta de capacitaciones en currículo, diversidad sobre educación inclusiva (D1.MPB.56)</i> • <i>Falta de apoyo parte de las directivas de la institución para adelantar procesos inclusivos. (D1.MPB.56)</i> • <i>La Falta de los espacios adecuados y el reconocimiento generan exclusión y barreras (D2.MPB:44)</i> |
| Las barreras y la exclusión son consecuencia de una atención inadecuada frente a la discapacidad, vulnerando el derecho a la educación de este tipo de población. | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Falta de reconocimiento, capacidades, talentos y diversidad en los discapacitados. (D6.MPB.38)</i> • <i>Las barreras y la exclusión son consecuencias de una atención inadecuada frente a la discapacidad. (D8.MPB.37)</i> • <i>Vulneración al derecho a la educación por la atención no adecuada a sus discapacidades. (D8.MPB.37)</i> |
| La diversidad implica adaptarnos a nuestros contextos, a la forma de ejercer y enseñar. | <ul style="list-style-type: none"> • <i>La diversidad en el aula genera rechazos y rotulaciones creando limitaciones comportamentales. (D1.MPB.56)</i> • <i>Inclusión referencia al modo en que debemos enseñar y dar respuesta a la diversidad (D6.MPB.38)</i> • <i>La diversidad implica Adaptarnos en nuestra forma de ejercer y Reconocimiento de la diversidad con atributos negativos o positivos. (D6.MPB.38)</i> |
| Inclusión es más que integración, es respetar, atender y ayudar a las diferencias adaptándolas a los contenidos académicos | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Inclusión es más que integración es atender las diferencias (D2.MPB.44)</i> • <i>Inclusión no es solo aceptar la diferencia sino atenderlas, ayudarlas. (D4.MPB.50)</i> |

| | |
|---|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Integración es formar equipos de acuerdo a sus diferencias, afinidades, pensamientos. (D4.MPB.50)</i> • <i>Integración es meterlos en un aula sin atender sus diferencias. (D1.MPB.56)</i> |
| Falta de conocimientos, programas, procesos, estrategias y estímulos en I.E para activar la ruta de atención inclusiva con acompañamiento familiar. | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Falta de atención, estrategias y estímulos en los niños para atender sus diferencias. (D4.MPB.50)</i> • <i>Atención y activación de la ruta para Caracterizar al estudiante con orientaciones precisas en los procesos del SIMAT (D8.MPB.37)</i> • <i>Influencia y aceptación de la familia como apoyo para la superación y el desarrollo de la persona. (D1.MPB.56)</i> |

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 7. Se pueden evidenciar los patrones comunes de prácticas que surgieron por cada una de las categorías

Tabla 7.

Patrones Comunes de Prácticas

| Patrón Común Principal | Ejemplos de Relatos |
|---|--|
| Promover la inclusión con una visión horizontal donde el docente sea el modelo de inclusión | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Ver de manera horizontal con igualdad promoviendo así la inclusión.(D1.MPB.56)</i> • <i>El principal modelo de inclusión debe ser el docente.(D4.MPB.50)</i> • <i>Los maestros confunden integración con inclusión porque no es solo meter si no atender (D2.MPB.44)</i> |
| Promover protocolos de atención y apoyo en los logros de aprendizaje de acuerdo a las diversas necesidades y ritmos de trabajo de los niños | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Utilizar los protocolos y las rutas para cubrir las necesidades de los niños en las instituciones (D5.MPB.72)</i> • <i>Promover las oportunidades en el sistema educativo impulsando la igualdad de oportunidades para los estudiantes (D1.MPB.56)</i> • <i>Apoyo y atención por el rechazo a las familias y niños vulnerables. (D3.MPB.35)</i> |
| Reconocer las diferencias en los niños para flexibilizar los procesos y poder trabajar la implementación de estrategias que conlleven a la educación inclusiva. | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Conocer y trabajar las discapacidades físicas, cognitivas, afectivas y emocionales de manera diferente (D1.MPB.56)</i> • <i>Flexibilidad en los procesos con los niños de discapacidad.(D8.MPB.37)</i> • <i>Se conoce la actitud y disposición del estudiante en su desempeño para el reconocimiento de su discapacidad. (D6.MPB.38)</i> |
| Aplicación de estrategias que promueven diversas formas de aprendizaje en los espacios educativos incluyentes. | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Aplicación de estrategias que promueven diversas formas de aprendizaje. (D3.MPB.35)</i> • <i>Aplicar y desarrollar las estrategias en los espacios educativos incluyentes (D2.MPB.44)</i> |

| | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Saber qué tipo de apoyo e información cuentan los docentes para que los estudiantes consigan sus logros de aprendizaje (D1.MPB.56)</i> |
| Los maestros confunden integración con inclusión porque no es solo meter si no atender teniendo en cuenta sus diferencias. | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Igualdad de condiciones para integrar a los niños con diferencias en los grupos escolares (D5.MPB.62)</i> • <i>Los maestros confunden integración con inclusión porque no es solo meter si no atender. (D5.MPB.62)</i> • <i>Integrar es formar parte del proceso y atender niños según su caso (D1.MPB.56)</i> |

Fuente de elaboración: propia.

6.3 Teorización

Cabe resaltar que los actores sociales tienen en cuenta las actitudes, disposiciones y limitaciones para la atención de sus estudiantes, pero la tendencia en los relatos manifiesta que la aceptación de la Inclusión en la I.E **MISAEEL PASTRANA BORRERO** genera temor y caos debido a la falta de sensibilidad, respeto, aceptación lineamientos y adaptaciones curriculares para que exista la educación Inclusiva, igualmente no existe un liderazgo ni apoyo institucional en estos procesos por falta de capacitación, claridad, conocimientos, estímulos, adecuaciones físicas, manejo de programas y el uso de estrategias las cuales son necesarias para crear las rutas de atención que se necesitan y la institución no cuenta con ellos, siendo indispensables para el desarrollo del proceso pero sobre todo lo más importante para activar la ruta de atención con acompañamiento familiar.

Por medio de otros relatos se observó que no solamente la falta de conocimiento era el vacío de la institución sino que también hacía falta recursos y herramientas que se deberían tener para poder cumplir y desarrollar los procesos de la educación inclusiva a través de los conocimientos de los docentes que integran la institución, que fue donde más consideración pidieron los actores para poder contar con los recursos básicos en su quehacer pedagógico.

Las opiniones dichas entre los actores sociales, coinciden en que la educación inclusiva es una alternativa y más cuando se cuenta con los conocimientos concretos sobre la temática y se puede llevar a cabo mediante la práctica llegando a un nivel de formación óptimo y superar las expectativas en lo académico.

Por su parte en la institución; los actores sociales realizan procesos de inclusión en las aulas; donde brindan apoyo y atención a todos los estudiantes que llegan, por medio de estrategias que van acordes a las capacidades y al ritmo de aprendizaje de cada uno de ellos.

Sin embargo, no se han dado cuenta de que estas son las primeras bases que permiten el reconocimiento de la diversidad, al atender las diferencias que hay entre sus estudiantes, flexibilizando los procesos y ofreciendo educación con calidad.

Cuando se habló del uso y manejo de las prácticas la mayor tendencia fue que se promovieran protocolos de atención y apoyo para conseguir cada uno de los logros propuestos en el aprendizaje y cubrir la mayoría de necesidades con actividades de trabajo aplicados en el proceso de formación sobre la educación inclusiva y que este tipo de prácticas resalten la labor de los actores en la institución.

En esta fase se articularon las categorías en dos, las cuales buscan responder la pregunta de investigación. Una de ellas dará cuenta de los aspectos que favorecen el proceso de Educación Inclusiva y por otra parte se mostrarán las limitaciones o barreras que frenan dicho proceso que son:

1. Necesidades a cubrir por parte de la I. E. para la implementación de la inclusión en los niños.
2. factores existentes en la I. E. para el fortalecimiento de la educación inclusiva de los niños

1. Necesidades a cubrir por parte de la I. E. para la implementación de la educación inclusiva en los niños.

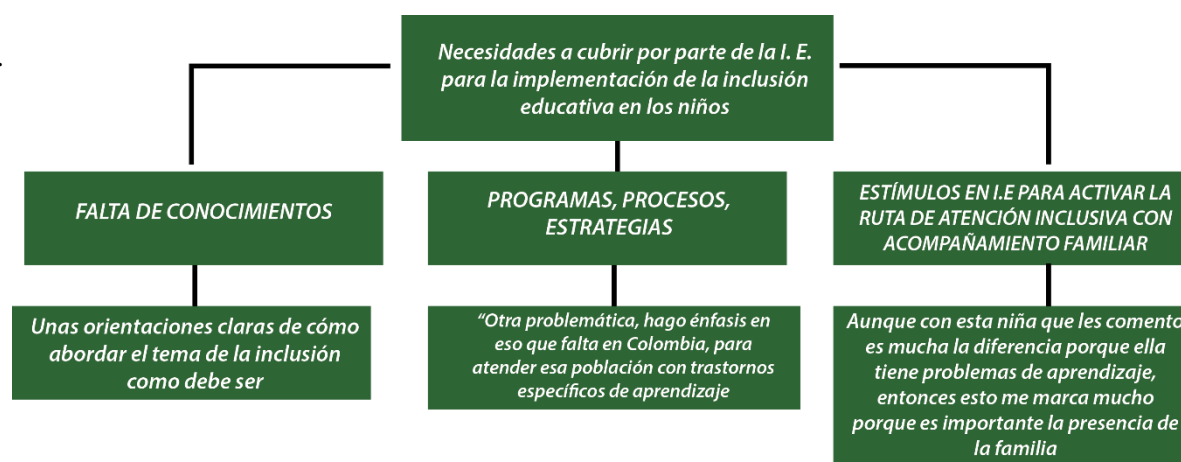


Figura 14. *Elaboración propia (2019)*

La educación inclusiva como alternativa de formación es una de las herramientas más recientes en los procesos académicos, donde se generan muchos cambios en las estrategias ya establecidas o como antecedente lo cual se tiene presente a la hora de hablar de esta temática.

La aceptación de nuevos conocimientos y prácticas en los sistemas tradicionales de la educación inclusiva pueden ser parte del cambio generado en las representaciones sociales para la construcción de nuevas estrategias pedagógicas.

Por medio de los actores sociales se pudo evidenciar como surgen las estrategias implementadas en la educación, utilizando como recurso la educación inclusiva sus beneficios, ventajas y desventajas en la comunidad educativa.

Según Navarro y Restrepo (2013) Resultado de la relación entre un objeto (algo o alguien o un evento) de representación y de un sujeto que lo representa (individuos y grupos) dentro de un marco histórico y cultural de referencia” (p. i).

2. Factores existentes en la I. E. para el fortalecimiento de la educación inclusiva de los niños.



Figura 15 Elaboración propia (2019)

Por otra parte Escudero y Martínez (2011) afirma que la educación inclusiva “educación inclusiva se utiliza para analizar, valorar y reconstruir la organización del sistema escolar, currículo, enseñanza y aprendizaje de los estudiantes en busca de lograr la Educación para Todos (EPT).

Y finalmente (Villarreal, 2017) afirma que el concepto de conocimiento se recupera del sentido común y del pensamiento acerca de la vida cotidiana. Para (Banchs y Lozada, 2000).

Las prácticas son acciones individuales y colectivas que permiten representar el sentido y la significación de las representaciones sociales.

Dicho lo anterior para beneficio de esta investigación, que puede ser representada por los actores sociales en reconocimiento de las RS en la educación inclusiva donde se brindan las características y factores, se pudo reconocer los aspectos importantes de la educación inclusiva gracias al entorno de vida de los actores y las situaciones propuestas por los objetivos.

7. Conclusiones

La investigación: **Representaciones Sociales de educación inclusiva en los docentes de la Institución Educativa Misael Pastrana Borrero**, que se desarrolló con una población de docentes de la sede la Rioja jornada mañana, que buscaba indagar acerca de las representaciones sociales de los docentes, se evidenció en la caracterización de los relatos recolectados a través de la aplicación de los instrumentos seleccionados como lo fueron las entrevistas a profundidad y la realización de los talleres, donde a partir del trabajo realizado se llegó a concluir que los docentes tienen buena disposición y deseos de conocer herramientas que faciliten el trabajo para la atención de los estudiantes con necesidades y dificultades en el aprendizaje.

Para el alcance del objetivo general, se tuvo en cuenta el análisis de las representaciones sociales sobre educación inclusiva, mediante la narración de relatos por parte de los docentes permitiéndonos visualizar los conocimientos y prácticas que se desarrollan en las aulas de clase.

Para el primer objetivo específico donde se indagó los conocimientos que tenían los actores sociales de las RS frente a la educación inclusiva, preguntándoles qué tanto conocían y de qué manera lo aplicaban en sus funciones dentro de la institución.

En el último objetivo específico, se describieron e interpretaron cada uno de los relatos convirtiéndose así en patrones comunes que ayudaron a identificar los problemas que presenta la institución en cuanto al manejo y aplicación de la educación inclusiva.

Es por ello que la **falta de conocimientos, programas, procesos, estrategias y estímulos en la I.E. para activar la ruta de atención inclusiva con acompañamiento familiar es una realidad** donde según los actores, la Institución no cuenta con un Diagnóstico para la atención y activación del proceso de inclusión en los estudiantes y de igual manera citan la falta de acompañamiento familiar considerándola indispensable en este proceso de formación.

Teniendo en cuenta que todas las Instituciones Educativas deben tener las mismas condiciones para atender a cualquier niño con discapacidad y poder realizarle un acompañamiento académico, cumpliendo con todo el proceso de formación normalmente, los actores consideran que **las barreras y la exclusión son consecuencia de una atención inadecuada frente a la discapacidad, vulnerando el derecho a la educación de este tipo de población**, sin embargo según los mismos manifiestan que ante estos obstáculos se hace estrictamente necesario **promover protocolos de atención y apoyo en los logros de aprendizaje de acuerdo a las diversas necesidades y ritmos de trabajo de los niños** mediante el uso de medios y recursos que faciliten el trabajo diario, permitiendo reconocer sus diferencias y ritmos, ya que al **reconocer las diferencias en los niños para flexibilizar los procesos y poder trabajar la implementación de estrategias que conlleven a la educación inclusiva**, aquellos que tiene dificultades en sus procesos de aprendizaje, no se van a ver inmersos en situaciones de vulnerabilidad o riesgo, debido al ambiente en el que se encuentran y al apoyo de los docentes.

Por otra parte, durante la realización de las entrevistas a profundidad a los docentes, se dieron a conocer los términos y aplicabilidad de las leyes que aportan, al desarrollo de la temática, arrojando esto que los actores sociales desconocían la normatividad que rige el proceso de inclusión escolar en el país.

Una vez concluida la investigación, se evidencia además la necesidad de que el Estado brinde más recursos para la ejecución de programas y proyectos inmersos en las políticas públicas sobre la educación inclusiva, que permita aterrizar las prácticas de las instituciones educativas, con unas apropiadas herramientas, estrategias y apuestas pedagógicas que permitan hacer de la educación inclusiva una realidad y no una idea supuesta.

De igual forma, la Maestría en Educación para la Inclusión debe apostarle con más fuerza a buscar alternativas de aplicabilidad a las políticas de inclusión, sumado a la visibilidad que debe hacerse de los estudios en educación inclusiva.

8. Recomendaciones

Acorde a los resultados obtenidos en la investigación sobre las RS de los docentes de la Institución Educativa Misael Pastrana Borrero de la ciudad de Neiva frente a la Educación Inclusiva se ha podido confrontar que ellos en su quehacer han contribuido al seguimiento de sus estudiantes con una buena actitud y disposición brindando buen acompañamiento y atención oportuna a sus dificultades y diferencias, sin embargo el temor y el desconocimiento es lo que ha afectado para que se manejen los procesos y lineamientos que orientan su aplicación.

Considerando esa buena disposición de los docentes de querer conocer y aprender sobre la Educación Inclusiva se recomienda:

- Un rediseño de las orientaciones por parte de los directivos en donde se desarrollen jornadas de trabajo mediante conversatorios que brinden espacios pedagógicos encaminados a la sensibilización, reflexión y análisis de los procesos que se están desarrollando en cada una de las aulas permitiendo realizar una transformación para lograr la adopción de una cultura incluyente.
- Realizar talleres de capacitación sobre Educación Inclusiva, para trabajar en equipo, dirigidos a los docentes y administrativos, con el objetivo de aclarar los conceptos, términos, políticas actuales (Decreto 1421 de 2017) y fortalecer los procesos de inclusión en toda la I.E, ya que no existe suficiente claridad en la información recibida, lo cual ha generado caos reflejado en confusión y temor con respecto al abordaje de la presente temática.
- Así mismo, es de recomendar que una vez exista una cultura incluyente y se adopte una Educación Inclusiva, gestionar antes los entes gubernamentales y o municipales los recursos necesarios para la adecuación de los espacios, adquisición de herramientas y material didáctico; en beneficio de los procesos pedagógicos en el aula.

- Por último se recomienda además gestionar el acompañamiento permanente de profesionales especializados en Inclusión, para que apoyen y garanticen un buen proceso incluyente.

Referencias

- Aguilar, G. (2004). Del Exterminio A La Educación Inclusiva.: *V Congreso educativo internacional de la educacion tradicional a la educacion inclusiva* (págs. 1-24). Mexico: Unioversidad Interamericana. Recuperado el 12 de 03 de 2019, de www.inclusioneducativa.org/content/documents/PROCESO_HISTORICO.doc
- Ainscow, M. (octubre de 2003). Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos. San Sebastián. Recuperado el 5 de julio de 2019, de http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6565/mel_ainscow.pdf
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigacion internacional. *Revista Educación Inclusiva*, 5(1), 1-11. Recuperado el 15 de Marzo de 2019, de <http://www.ujuen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/15-4.pdf>
- Alvarez-Gayou, J. (2003). *Como hacer investigacion cuantitativa. Fudamentos y metodologia*. (Segunda ed.). Mexico: Paidos.
- Alvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigacion cuantitativa. Fudamentos y metodologia*. (Segunda ed.). Mexico: Paidos. Obtenido de <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/como-hacer-investigacion-cualitativa.pdf>
- Alzate, M. (2015). *Experiencias de las docentes de básica primaria en la realización de las adaptaciones curriculares para la inclusión Educativa*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira. Recuperado el 5 de julio de 2018
- Angulo, N. (2016). *Representaciones sociales del docente frente a la inclusión educativa de niños con discapacidad y su influencia en las prácticas pedagógicas*. Bogotá.

- Ángulo, N. (2016). *Representaciones Sociales del Docente frente a la Inclusión Educativa de Niños con Discapacidad y su Influencia en las Prácticas Pedagógicas*. Universidad Nacional de Colombia.
- Apablaza S, M. (2014). Representaciones sociales de profesores respecto de la diversidad escolar en relación a los contextos de desempeño profesional, prácticas y formación inicial. *Estudios Pedagógicos*, vol. XL(1), 7-24. Recuperado el 20 de junio de 2018, de <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173531772001.pdf>
- Aranda, V. (2011). Reflexión y análisis de políticas y prácticas innovadoras a la luz de las representaciones sociales y de la necesidad de una educación intercultural en la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos*, 301- 314. Recuperado el 29 de junio de 2018, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173520953017>
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. San José, Costa Rica: Flacso. Recuperado el 5 de abril de 2018, de <http://www.efamiliarcomunitaria.fcm.unc.edu.ar/libros/Araya%20Uma%20F1a%20Representaciones%20sociales.pdf>
- Arenas, F., & Sandoval, M. (2013). *Procesos de Flexibilización y Diversificación Curricular: Nuevos Retos del Sistema Educativo para Favorecer los Procesos de Participación en Contextos Escolares de Personas con Discapacidad*. Bogotá, Colombia.
- Arnaiz, P. (28 de enero de 2019). La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos. *Lección Magistral leída en el acto académico de Santo Tomás de Aquino el 28 de enero de 2019*. Universidad de Murcia. Recuperado el 14 de julio de 2018, de <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/67359/1/Leccion%20Santo%20Tomas%202019%20-%20Pilar%20Arnaiz%20%28OK%29.pdf>

Banchs, M. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales. *Online Journal* , 9, 3.1-3.15.

Recuperado el 12 de 03 de 2019, de http://www.psr.jku.at/PSR2000/9_3Banch.pdf

Blanco G., R. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la

Escuela Hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15. Recuperado el 22 de julio de 2018, de

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140302>

Blanco, P. (2008). *La diversidad en el aula “Construcción de significados que otorgan los profesores, de Educación Parvularia, Enseñanza Básica y de Enseñanza Media, al trabajo con la diversidad, en una escuela municipal de la comuna de La Región Metropolitana”*. Chile.

Blanco, R. (2015). Hacia una escuela con todos y para todos. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15. Recuperado el 07 de 03 de 2019, de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf>

Bohórquez, C., Castro, Y., Falla, C., Gutiérrez, Á., & Romero, G. (2016). *Aprendizaje Cooperativo y Diseño Universal de Aprendizaje como facilitadores de la Educación Inclusiva*. Chia, Colombia.

Bolivar, A., & Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica.

Campos de desarrollo y estado actual. 7(4), 1-33. Recuperado el 19 de 11 de 2018, de <http://jbposgrado.org/icuali/La%20investigacion%20biografica%20y%20narrativa%20en%20iberoamerica%20%20%20.pdf>

Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC. Recuperado el 16 de Noviembre de 2018, de

<https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20Spanish%20South%20America%20.pdf>

Calderón, M. (2012). La educación inclusiva es nuestra tarea. *Educación*, 43-58. Recuperado el 12 de junio de 2018, de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2505/2450>

Centro Internacional de Conferencia. (2008). LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: EL CAMINO HACIA EL FUTURO. *CONFERENCIA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN* (págs. 5-14). Ginebra: Centro Internacional de Conferencia. Recuperado el 12 de 10 de 2017, de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINT_ED_48_Inf_2__Spanish.pdf

Conrado, K. (2015). *Diseño e implementación de una propuesta pedagógica para el fortalecimiento de las prácticas inclusivas a partir de los estilos de aprendizaje*. Bogotá.

Consejo Superior de la Judicatura, Sala Administrativa Centro de Documentación Judicial (CENDOJ). (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá: Imprenta Nacional. Recuperado el 12 de Marzo de 2019, de <https://www.ramajudicial.gov.co/documents/10228/1547471/CONSTITUCION-Interiores.pdf>

Contreras, J. (2002). Educar la mirada... y el oído. Percibir la singularidad y también las posibilidades. *Cuadernos de pedagogía*(311), 61-75. Recuperado el 15 de 11 de 2018, de <https://www.studocu.com/es/document/universidad-del-valle-colombia/literatura/informe/educar-la-mirada-y-el-oido/1639068/view>

Coronado, J., & Montoya, M. (2016). *Representaciones Sociales de la escuela en niños y niñas de básica Primaria*. Manizales.

Correa Crespo, A. (s.f.). La política como un diálogo.

Cruz, L., & Gaitán, D. (2018). *Las Representaciones Sociales que Poseen las Docentes de una Institución Educativa Sobre Inclusión de los Niños y Niñas en Situación de Discapacidad Cognitiva*. Neiva.

Delgado, J. M., & Gutiérrez, J. (1999). *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: SÍNTESIS S.A. Recuperado el 21 de 10 de 2009

Delors, J. (1996). "Los cuatro pilares de la educación" en *La educación encierra un tesoro*. Madrid, España: Santillana. Recuperado el 12 de marzo de 2018, de https://uom.uib.cat/digitalAssets/221/221918_9.pdf

Deneo Chiereghin, G. (2016). *Perspectivas acerca de la inclusión educativa*. Uruguay: Universidad de la Republica. Facultad de Ciencias Sociales. Recuperado el 24 de junio de 2018, de https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/8883/1/TUM_DeneoGonzalo.pdf

Díaz Haydar, O., & Franco Medina, F. (2010). Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico (Colombia) 2008. *Zona Próxima*(12), 12-39. Recuperado el 11 de julio de 2018, de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewFile/1117/695>

Duque, P. (2013). *Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico*. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales CINDE. Recuperado el abril de 2018, de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20140805022434/paulaandreaduque.pdf>

- Espinoza C, E., & Daza , H. (2013). *Entre prácticas pedagógicas incluyentes y excluyentes de los docentes en los procesos de lectura y escrita en la Institución Educativa La Herradura Caldas*. Universidad de Manizales, Manizales. Recuperado el 5 de agosto de 2018, de http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/2281/Ruiz_Daza_Heliodoro_2014.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Espinoza, C. (2014). *Apoyos al aprendizaje y la participación: relación entre las necesidades de apoyo de los estudiantes y las actividades de apoyo ofrecidas por la escuela*. Chile.
- Espinoza, C. (2014). *Apoyos al aprendizaje y la participación: relación entre las necesidades de apoyo de los estudiantes y las actividades de apoyo ofrecidas por la escuela*. Santiago de Chile: Universidad de Chile. Recuperado el 13 de junio de 2018
- Fernández B., J., & Hernández F., A. (2013). Liderazgo Directivo e Inclusión Educativa Estudio de Casos. *Perfiles Educativos*, XXXV (142), 27-41. Recuperado el 4 de julio de 2018, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13228832003>
- Fernández Batanero, J., & Hernández Fernández, A. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa Estudio de casos. *Perfiles Educativos*, XXXV(142), 27- 41.
- Fernández, Y. (2015). *Posición Subjetiva del Docente Frente a la Inclusión Educativa de Personas en Situación de Discapacidad*. Santiago de Cali: Universidad ICESI. Recuperado el 12 de junio de 2018
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación Cualitativa* (Tercera ed.). Madrid, España: Ediciones Morata. Obtenido de https://www.academia.edu/13846406/Introduccion_a_la_Investigacion_Cualitativa_flick

- Flórez, M., Perdomo, M., & Pastrana, A. (2017). *Análisis de la Relación entre el Conocimiento y las Prácticas Administrativas en los Procesos de Apoyo de Gestión para la Atención de la Población en Situación de Discapacidad de la Universidad Surcolombiana*. Neiva.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Uruguay: Siglo Veinino Editoriales S. A. de C.V. Recuperado el 7 de marzo de 2018, de <https://fhcv.files.wordpress.com/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf>
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz y Tierra. Recuperado el 22 de marzo de 2018, de <https://www.buenosaires.gob.ar/areas/salud/dircap/mat/matbiblio/freire.pdf>
- Galindo, D., & Sierra, L. (2016). *Acompañamiento Familiar al Proceso Educativo de Los Niños y Niñas con Discapacidad Auditiva de La Institución Educativa Escuela Normal Superior De Neiva*.
- Gallego Castillo, I. (2019). *Inclusión escolar de estudiantes víctimas de desplazamiento forzado en la Institución Educativa Técnica Ciudadela Desepaz*. Pontificia Universidad Javeriana. Santiago de Cali: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Recuperado el 5 de febrero de 2019, de http://vitela.javerianacali.edu.co/bitstream/handle/11522/11261/Inclusion_escolar_estudiantes.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- García Cedillo, I., Flores Barrera, V., & Romero Contreras, S. (enero- junio de 2017). Prácticas inclusivas en la formación docente en México. (U. d. Porres, Ed.) *Liberabit. Revista de Psicología*, 23(1), 39-56.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (2a ed.). Buenos Aires, Argentina: Ediciones Paidós. Recuperado el 19 de

noviembre de 2018, de

https://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/DidacticaCom/giroux_cap9.pdf

Gómez López, D., & Cárdenas Fioravanti., L. (2013). *Educación inclusiva en la Institución Educativa José María Carbonell. Un estudio de caso*. Universidad San Buenaventura seccional Cali. Santiago de Cali: Facultad en Educación. Licenciatura en Educación para la Primera Infancia. Recuperado el 12 de julio de 2018, de http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/2458/1/Educacion_Inclusiva_Institucion%20Educativa_Jose_Maria_Carbonell_Gomez_2014.pdf

Gonzalez , P. (2005). La respuesta educativa a la diversidad desde el enfoque de las escuelas inclusivas: una propuesta de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 10(2), 97- 109. Recuperado el 6 de marzo de 2018, de <https://www.redalyc.org/pdf/175/17510208.pdf>

Guerrero, B. (2014). *Implementación de Prácticas Inclusivas en el Trabajo de Aula: Una Manera de Potenciar Aprendizajes Respetando y Reconociendo la Diversidad*. Chile.

Hernandez, R., Fernandez, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta ed.). Mexico: Mc Graw Hill. Recuperado el 02 de 05 de 2018, de https://campusvirtual.univalle.edu.co/moodle/pluginfile.php/1184249/mod_resource/content/1/Sampieri%20y%20Baptista%205ta%20Edicion.pdf

Hernandez, R., Fernandez, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta ed.). Mexico: Mc Graw Hill. Recuperado el 02 de 05 de 2018, de <https://josedominguezblog.files.wordpress.com/2015/06/metodologia-de-la-investigacion-hernandez-sampieri.pdf>

Infante, M. (2010). Desafíos a la Formación Docente: Inclusión Educativa. *Estudios Pedagógicos*, 287- 297. doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016>

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (22 de marzo de 2017). *icbf.gov.co*. Recuperado el 3 de junio de 2018, de

https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/procesos/md1.de_modelo_de_enfoque_diferencial_de_derechos_medd_v1.pdf

Jodelet, D. (1986). *La representación social: fenómenos, conceptos y teorías*. Paidós. Recuperado el 2 de marzo de 2019, de

https://www.researchgate.net/publication/327013694_La_representacion_social_fenomenos_concepto_y_teorias

Jodelet, D. (2000). Representaciones sociales: contribución a un saber cultural sin fronteras. En D. Jodelet, *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales*. (págs. 7-31).

México: UNAM. Recuperado el 2 de marzo de 2019, de

https://www.researchgate.net/publication/327531099_Representaciones_sociales_contribucion_a_un_saber_sociocultural_sin_fronteras

Juárez Zeballos, A. (2015). *Prácticas docentes en aulas inclusivas para la enseñanza del área ciencia y ambiente en la Institución Educativa 5184 "César Vallejo" Puente Piedra*. Lima.

Kaplan, C. (2008). *Las representaciones sociales de los docentes: el efecto de destino*.

Argentina: Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Recuperado el 27 de junio de 2018, de

http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/Iice/ANUARIO_2008/textos/16_Carina_Kaplan_tesis.pdf

La Nación. (2017 de marzo de 2017). ¿Por qué están en paro los docentes del colegio 'Misael Pastrana'? Recuperado el 18 de enero de 2019, de

https://www.researchgate.net/publication/327531099_Representaciones_sociales_contribucion_a_un_saber_sociocultural_sin_fronteras

López Melero, M. (s.f). La Educación intercultural: la diferencia como valor. España.

López, Y. (2015). *Estrategia pedagógica para la integración de las TIC en aulas inclusivas de niños con discapacidad intelectual leve: El caso de la Institución Educativa 20 de julio*. Bogotá.

Manosalva, s., & Tapia, C. (2009). Atender a la diversidad. *Revista de Pedagogía*(7), 85-97.

Recuperado el 22 de 03 de 2018, de

[http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/1683/085-](http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/1683/085-097.pdf;jsessionid=A381717D5822BB612ED57B430C5A72CD?sequence=1%20(Recuperado%20en%20agosto%2018%20de%202015))

[097.pdf;jsessionid=A381717D5822BB612ED57B430C5A72CD?sequence=1%20\(Recuperado%20en%20agosto%2018%20de%202015\)](http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/1683/085-097.pdf;jsessionid=A381717D5822BB612ED57B430C5A72CD?sequence=1%20(Recuperado%20en%20agosto%2018%20de%202015)).

Marchesi, A., & Duran, D. (2009). *Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas*.

Panamá: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Recuperado el 18 de 05 de 2018, de

<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:nqUhQNS9frMJ:www.oei.es/historico/inclusivamapfre/Guia.pdf+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=co>

Marín Agudelo, S. A. (2012). Apropriación Social del Conocimiento de una Nueva Dimensión de los archivos. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 35, 55-62. Recuperado el 14 de noviembre de 2019, de <http://www.scielo.org.co/pdf/rib/v35n1/v35n1a5.pdf>

Martinez, B., & Escudero, J. (4 de Octubre de 2011). Educación Inclusiva y cambio escolar.

Iberoamericana de Educación(55), 85-105. Recuperado el 15 de Abril de 2019, de

[https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/33988041/inclusion.pdf?response-](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/33988041/inclusion.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DInclusion.pdf&X-Amz-)
content-disposition=inline%3B%20filename%3DInclusion.pdf&X-Amz-

Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-

Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20191220%2Fus-east-

1%2Fs3%2Faws4_request&X-Am

Maya B, A. (2007). *El taller educativo*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. Recuperado el 14 de Abril de 2019, de

https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=Bo7tWYH4xMMC&oi=fnd&pg=PA7&dq=taller+educativo+de+Arnobio+Maya+Betancourt&ots=b8bAa0-RS9&sig=Juf_1zSw3uUObCHEzsLerRhrshs#v=onepage&q=taller%20educativo%20de%20Arnobio%20Maya%20Betancourt&f=false

Mayan, M. (2001). *Una introduccion a los metodos cualitativos* (Primera ed.). Mexico:

Universidad Autonoma metropolitana. Recuperado el 19 de 11 de 2018, de

<https://sites.ualberta.ca/~iiqm/pdfs/introduccion.pdf>

Mazzitelli, C., Aguilar, S., & Guirao, A. (Diciembre de 2009). Representaciones sociales de los profesores sobre la docencia: Contenido y estructura. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, VI(6). Recuperado el 30 de junio de 2018, de

<http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n06a14mazzitelli.pdf>

Melero, N., Moriña , A., & Perera, V.-H. (2019). Acciones del profesorado para una práctica

inclusiva en la universidad. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 1-19. Recuperado el 12 de 06 de 2019, de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v24/1809-449X-rbedu-24-e240016.pdf>

Mercado A. , Á. (2015). *Conocimientos, actitudes y prácticas de los docentes ante la educación inclusiva en la Parroquia Telembí del Cantón Eloy Alfaro*. Esmeralda, Ecuador: Escuela de Ciencias de la Educación. Recuperado el 11 de mayo de 2018, de

<https://repositorio.pucese.edu.ec/bitstream/123456789/492/1/MERCADO%20ARBOLEDA%20ANGELA%20ALICIA.pdf>

Ministerio de Educación Nacional . (septiembre-diciembre de 2007). *Altablero*. Recuperado el julio de 2018, de <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-141881.html>

Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley de Educación 115*. Colombia. Recuperado el 25 de Febrero de 2019, de https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educacion Nacional. (2017). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atencion educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. Bogota, D.C, Colombia. Recuperado el 14 de junio de 2018, de https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-360293_foto_portada.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (s.f). Apoyo y atención a la población diversa. Obtenido de <https://www.mineduccion.gov.co/1621/w3-printer-231372.html>

Monsalva , S., & Tapia, C. (2009). Atender a la Diversidad. *Revista de pedagogía*(7), 85-97. Recuperado el 22 de marzo de 2018, de [http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/1683/085-097.pdf;jsessionid=A381717D5822BB612ED57B430C5A72CD?sequence=1%20\(Recuperado%20en%20agosto%2018%20de%202015\)](http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/1683/085-097.pdf;jsessionid=A381717D5822BB612ED57B430C5A72CD?sequence=1%20(Recuperado%20en%20agosto%2018%20de%202015))

Montalvo, D. (2016). *Modelos de instrumentos, tablas y matrices de análisis para trabajar con las técnicas de Análisis de contenido, la Observación y la Entrevista*. Recuperado el 12 de 02 de 2017

Moscovici, S. (1961). *El psicoanálisis, su imahen y su público*. Buenos Aires, Argentina:

Huemul S. A. Recuperado el 5 de abril de 2018, de

<http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFG/social/robertazzi/Moscovici%20-%20El%20psicoanálisis,%20su%20imagen%20y%20su%20publico..pdf>

Motta Totena, E. (2012). *Representaciones sociales: relaciones e incidencias frente a la*

educación inclusiva de discentes sordos en la Intitución Educativa Niño Jesús de Praga.

Ibagué: Universidad del Tolima. Facultad de Ciencias de la Educación. Recuperado el 14

de julio de 2018, de <http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1031/1/RIUT-BHA-spa-2014->

[Representaciones%20sociales.%20%20Relaciones%20e%20incidencias%20frente%20a%20la%20educaci%c3%b3n%20inclusiva%20de%20discentes%20sordos%20en%20la%20I.E.%20Ni%c3%b1o%20de%20Jes%c3%bas%20de%](http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1031/1/RIUT-BHA-spa-2014-Representaciones%20sociales.%20%20Relaciones%20e%20incidencias%20frente%20a%20la%20educaci%c3%b3n%20inclusiva%20de%20discentes%20sordos%20en%20la%20I.E.%20Ni%c3%b1o%20de%20Jes%c3%bas%20de%20)

Naranjo, B. (2017). *Elementos básicos para la inclusión educativa de estudiantes con*

discapacidad. Ecuador.

Navarro Carrascal , O., & Restrepo Ochoa , D. (Enero - Junio de 2013). Representaciones

sociales: perspectivas teóricas y metodológicas. *Revista CES PSICOLOGÍA*, 6(1), i- iv.

Recuperado el 3 de julio de 2018, de

<http://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/view/2617/1823>

ONU. (10 de Diciembre 1948). *Asamblea General, Declaración Universal de Derechos*

Humanos. Recuperado el 18 de diciembre de 2018, de

[https://undocs.org/es/A/RES/217\(III\)](https://undocs.org/es/A/RES/217(III))

Orozco, I., & Moriña, A. (julio- septiembre de 2019). Prácticas Docentes para una Pedagogía

Inclusiva en Educación Primaria: Escuchando las voces del Profesorado. *Aula Abierta*,

- 48(3), 331- 338. Recuperado el 2 de Octubre de 2019, de
https://www.researchgate.net/profile/Anabel_Morina/publication/335421346_Teaching_Practices_for_an_Inclusive_Pedagogy_in_Elementary_Education_Listening_the_Teachers'_voices/links/5d64d881a6fdccc32cd325b7/Teaching-Practices-for-an-Inclusive-Pedagogy-in-Ele
- Ospina , L., & Losada, 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 Hogares Infantiles del ICBF - Neiva 2017*. Neiva.
- Páramo, P. (2008). *La investigación en ciencias sociales:Técnicas de recolección de la información* (Primera ed.). Bogotá, Colombia: Universidad Piloto de Colombia. Obtenido de <https://es.scribd.com/book/394271030/La-Investigacion-en-Ciencias-Sociales-Tecnicas-de-recoleccion-de-la-informacion>
- Payà, A. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina. Propuestas, realidades y retos de futuro. *Revista Educación Inclusiva*, 3(2), 125-142.
- Piña Osorio, J. M., & Cuevas Cajiga, Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales: Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles Educativo*, 26(105-106), 102- 124. Recuperado el 27 de junio de 2018, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982004000100005&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Porras, F. (2017). *Trayectorías reales del aprendizaje de visualización espacial en niños con situación de discapacidad intelectual leve de grado sexto*. Bogotá.
- Presidente de la Republica. (1996). *Decreto 2082*. Recuperado el 17 de 02 de 2018, de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-103323_archivo_pdf.pdf

- Quintana Peña, A. (2006). Metodología de la investigación científica cualitativa. En *Psicología: Tópicos de Actualidad* (págs. 47-84). Lima, Perú: UNMSM. Obtenido de https://cienciassociales.webcindario.com/PDF/Cualitativa/Inv_quintana.pdf
- Ramírez V., W. (2017). La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 211-230. Recuperado el 14 de julio de 2018, de <http://www.scielo.org.co/pdf/clin/n30/0121-053X-clin-30-00211.pdf>
- Ramírez, W. A. (2017). La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza - aprendizaje. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*(30), 211-230. Recuperado el 14 de julio de 2018, de <http://www.scielo.org.co/pdf/clin/n30/0121-053X-clin-30-00211.pdf>
- Restrepo , A. (2014). *Concepciones sobre inclusión educativa de los docentes de los grados Transición, Primero, Segundo de la IE El Diamante del Mpio de Cali en el año lectivo 2014*. Santiago de Cali: Universidad ICESI. Recuperado el 8 de junio de 2018
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. ALJIBE.
- Rodriguez, D. (s.f.). *Lifeder.com*. Obtenido de <https://www.lifeder.com/observacion-no-participante/>
- Rodríguez, P. (2016). *Propuesta de un programa de Intervención psicoeducativa para trabajar habilidades cognitivas en una estudiante de zona rural con déficit intelectual*. Bogotá: Universidad Internacional de La Rioja. Recuperado el 14 de junio de 2018
- Rojas, M. (Diciembre de 2017). Representaciones sociales de los docentes de Educación Primaria sobre la inclusión de escolares con discapacidad. *Vol. III*(Nº Especial), 49- 86. Recuperado el 22 de junio de 2018, de

file:///C:/Users/PORTATILBA%201/Downloads/Dialnet-

RepresentacionesSocialesDeLosDocentesDeEducacionPr-6296631.pdf

Sacristán, J. (1999). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. *Revista Atención a la Diversidad*(81 y 82), 1-19. Recuperado el 22 de 03 de 2018, de http://altascapacidadescse.org/pdf/la_construccion_del_discurso.pdf

Sacritán , J., & Pérez Gómez, Á. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza* (5a ed.). Barcelona, España: Morata. Recuperado el 14 de noviembre de 2018, de <https://issuu.com/porlaeducacion/docs/libro>

Santos Guerra, M. (2006). *El pato en la escuela o el valor de la diversidad*. España: Encuentro Mediterráneo para obras sociales CAM. Recuperado el 112 de julio de 2018, de <https://www.colectivocinetica.es/media/santos-guerra-el-pato-en-la-escuela-o-el-valor-de-la-diversidad.pdf>

Schwartzman, S. (1996). Las Universidades en América Latina. *Organización de los Estados Americanos* (pág. 28). Washington: OEA.

Secretaría de Educación Municipal. (2017). *Caracterización y Perfil Educativo de Neiva 2016-2017*. Neiva: Alcaldía de Neiva. Recuperado el 2 de Noviembre de 2019, de [http://www.alcaldianeiva.gov.co/NuestraAlcaldia/Dependencias/Documentos%20Sec%20educacin/CARACTERIZACION%20Y%20PERFIL%20EDUCATIVO%20DE%20NEIVA%202016%20-%202017%20\(1\).pdf](http://www.alcaldianeiva.gov.co/NuestraAlcaldia/Dependencias/Documentos%20Sec%20educacin/CARACTERIZACION%20Y%20PERFIL%20EDUCATIVO%20DE%20NEIVA%202016%20-%202017%20(1).pdf)

Sterling Dussán, D., Martínez Cortés, M., Medina Pasaje, M., & Ayala Avilés, N. (2013). *Representaciones sociales de los docentes de la Institución Educativa El Limonar sede Buenos Aires acerca de la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad cognitiva*

- en la ciudad de Neiva-Huila*. Neiva: Universidad Surcolombiana. Recuperado el marzo de 2019
- UNESCO. (1990). *La Declaración Mundial Para Todos*. Jomtien. Recuperado el 5 de enero de 2019, de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- UNESCO. (2006). *Educación inclusiva*. Obtenido de <http://www.inclusioneducativa.org/adeq.php>
- UNESCO, Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2000). *Informe Mundial sobre la Educación*. Dakar, Senegal: UNESCO. Recuperado el 18 de Diciembre de 2018, de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121117_spa/PDF/121117spa.pdf.multi
- Urbina, J., & Ovalles, G. (2018). Teoría de las representaciones sociales. Una aproximación al estado del arte en América Latina. *Psicogente*, 21(40), 495-554.
doi:10.17081/psico.21.40.3088
- Valdés, A. M., & Monereo, C. (Septiembre de 2012). Desafíos a la formación del docente inclusivo: la identidad profesional y su relación con los incidentes críticos. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 6(2), 193 -208. Recuperado el 25 de junio de 2018, de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol6-num2/art8.pdf>
- Velásquez Barragán, E. (2010). *La Importancia de la Organización Escolar para el Desarrollo de las Escuelas Inclusivas*. México: Universidad de Salamanca. Recuperado el 21 de agosto de 2018, de https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/76601/DDOMI_Velazquez_Barragan_E_Laimportanciadlaorganizacionescolar.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Vélez Pachón, V. (2016). *Educación Inclusiva para Personas con Discapacidad en la Provincia de Buenos Aires*. Argentina: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).
- Villarroel, G. (mayo-agosto de 2007). Las representaciones sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 17(49), 434 -454. Recuperado el 5 de julio de 2018, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70504911>
- Vivanco Contreras, M., Bravo Rivera, C., Torres Candia, M., & Cárcamo Vásquez , H. (2010). Representaciones sociales de estudiantes acerca de su formación inicial docente. *Horizontes Educativos*, 15(1), 53 -67. Recuperado el 2 de julio de 2018, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=979/97916218005>

Anexos

Anexo A.

Formato de consentimiento informado para Docentes participantes

| CONSENTIMIENTO INFORMADO |
|--|
| <p>A través del presente Consentimiento informado, los asistentes manifiestan su deseo de participar y colaborar de manera voluntaria en la investigación denominada, <i>Representaciones sociales sobre educación inclusiva en los docentes de la Institución Educativa Misael Pastrana Borrero</i>, realizada por Ángela Adriana Cerón Vargas, Clara Inés Cárdenas Hernández y Luz Stella Castillo Rubiano estudiantes de la maestría en Educación para la inclusión de la universidad Surcolombiana</p> |
| <p>Yo, _____, identificado con la cedula de ciudadanía número _____ de _____, declaro que he sido informado de los objetivos y fines del presente proyecto de investigación.</p> <p>Declaro que en forma libre y voluntaria, acepto colaborar en el desarrollo del estudio en mi calidad de directivo/docente de la Institución Educativa Misael Pastrana Borrero residente en la ciudad de Neiva departamento del Huila. He recibido información sobre mi derecho a realizar las preguntas que considere necesarias durante el proceso, así como el derecho a conocer alguna información nueva sobre la investigación, si la hubiere, y a retirarme del proceso cuando lo crea necesario. Reconozco que la presente investigación no representa riesgos para mi salud o la de mi hijo o familiar, ni beneficios económicos, que no recibiré un pago de dinero por hacerlo. Por otra parte, la información que yo suministre no será relacionada con mi nombre, ni aparecerá en ninguna publicación, solo se registrara un código numérico. Dejo constancia que recibo una copia del presente documento y en caso de querer contactarme mis datos son: _____ al teléfono _____ o al correo electrónico _____ Expreso mi libre aceptación para responder a las preguntas que se hagan y para participar con mis repuestas.</p> <p>Atte.,</p> <p style="text-align: center;">_____</p> <p style="text-align: center;">C.C.</p> |

Anexo B.

GUIA DE PREGUNTAS: ENTREVISTA A PROFUNDIDAD

| Ejes temáticos | Preguntas |
|---|--|
| <p>Contexto Se busca explorar la experiencia, la cercanía o la distancia que ha tenido el docente con la dinámica de la educación inclusiva.</p> | <p>¿Cómo te llamas? ¿Qué formación académica tienes? ¿Qué rol desempeñas en la actualidad en la institución educativa? ¿Has tenido alguna formación, capacitación o experiencia sobre la educación inclusiva?</p> |
| <p>Reconocimiento sobre la temática Pretende identificar las nociones, conceptos, pensamiento o ideas que sobre la educación inclusiva y los conceptos asociados a esta, tienen los docentes de la institución.</p> | <p>¿Qué piensa sobre la educación inclusiva? ¿Cuál es la mayor dificultad que identifica en la educación inclusiva? ¿Qué piensa sobre la discriminación, segregación y exclusión? ¿Qué piensa de la diferencia?</p> |
| <p>Actores e identificación de la diversidad y diferencia Busca establecer las percepciones, creencias, criterios, tratamientos y consideraciones que sobre los sujetos con diferencias o características asociadas a la diversidad tiene lo docentes, ya sea en el ámbito escolar o social.</p> | <p>¿Qué dificultades identifica en los niños con condiciones de discapacidad? ¿Cómo identifica a los niños y niñas con condiciones especiales? ¿Cuál es su percepción sobre los estudiantes que presentan alguna dificultad, diferencia o condición diversa? ¿Piensa usted que los estudiantes que presentan alguna dificultad, diferencia o condición diversa tienen las mismas oportunidades académicas, sociales y culturales que los demás estudiantes? ¿Cómo es su relación con los estudiantes que presentan alguna dificultad o diferencia? ¿Cuál es su actitud sobre los actos que discriminación, segregación o exclusión? ¿Cómo visualiza el futuro de los estudiantes con condiciones especiales o condiciones diferenciales? ¿Cómo cree usted que se perciben los estudiantes sobre sus propias diferencias, y/o condiciones? ¿Alguna experiencia, como la ha afrontado?</p> |
| <p>Desarrollo pedagógico Se busca reconocer la experiencia práctica que ha vivido el docente en el aula, en cuanto a las dinámicas y</p> | <p>¿Cómo se dan los desarrollos académicos de los estudiantes que presentan algún tipo de diferencia?</p> |

| | |
|--|--|
| <p>estrategias pedagógicas y metodológicas para el desarrollo académicos de los estudiantes en general y con los estudiantes con alguna diversidad en particular.</p> | <p>¿Qué expectativa académica le generan los estudiantes que presentan alguna discapacidad o condición de diferencia en el aula?</p> <p>¿Qué tienes en cuenta para la asignación de tareas o roles en los estudiantes?</p> <p>¿Qué criterios consideras al evaluar a los estudiantes que presentan alguna diferencia y los demás?</p> <p>¿Cómo valoras el trabajo realizado por los estudiantes que presentan diferencias o dificultades académicas?</p> <p>¿Qué tratamiento da usted a los estudiantes que presentan dificultades en el aula?</p> <p>¿Tiene usted diferencia metodológica para los estudiantes en el aula?</p> <p>¿Qué estrategia o actividades desarrolla con los estudiantes que identificas tiene alguna dificultad de aprendizaje o adaptación escolar?</p> |
| <p>Políticas institucionales Indaga a los docentes por su concepción acerca del tratamiento que la institución educativa hace a los elementos prácticos y normativos de la educación inclusiva.</p> | <p>¿Qué piensa sobre las políticas de inclusión que se desarrolla en la Institución educativa?</p> <p>¿Hace la institución trato adecuado a las condiciones de los estudiantes con necesidades especiales o disposiciones diferenciales?</p> |

Anexo C.**Taller 1: Entre la diferencia y la inclusión**

Objetivo: Reconocer las concepciones, nociones, opiniones y creencias, que sobre las condiciones diferenciales o diversas tienen los docentes en el marco de la educación inclusiva.

Asistentes: 8-12 docentes

Fecha: 13 de Junio de 2019

Lugar: Sede la Rioja

Duración: 2 horas

Agenda de actividades:

Actividad 1. Saludo, se da la bienvenida a los docentes participantes del taller, se les contextualiza el protocolo del taller de acuerdo a los objetivos de la investigación.

Actividad 2. Asociación de conceptos e imágenes sugerentes sobre:

La diferencia

La diversidad

La discapacidad

La inclusión

Integración

La exclusión

Las talleristas previamente abran impreso imágenes, símbolos, fotografías, alusivas a cada uno de los conceptos, al menos tres imágenes por conceptos.

Se dispondrán en el espacio las imágenes, para que los docentes discutan entre ellos que imágenes pertenecen a que conceptos y los peguen o ubiquen al lado de este.

Las investigadoras estarán al tanto de los argumentos presentados, acuerdos y disensos sobre la relación de las imágenes y los conceptos.

Actividad 3. Identificación de características y atributos de la diversidad.

Se les pide a los docentes que se ubiquen en grupo de dos, a cada grupo se le ubica una silueta y una ficha con adjetivos-característica y con ello, se les pide que busquen asignar los atributos-características que ellos consideran la sociedad asocia o relaciona con estos personajes.

La silueta humana representará a un:

AFRO



LGBTI



DISCAPACITADO



INDIGENA



REINSERTADO



Lista de palabras descriptivas

| | | | | | |
|---------------|-----------|------------|-------------|------------|-----------|
| Valiente | Listo | Impulsivo | Cobarde | Feliz | Inseguro |
| Confiado | Atrevido | Creativo | Inteligente | Orgullosa | Obediente |
| Alegre | Cauteloso | Educado | Indolente | Perezoso | Bueno |
| Desobediente | Cobarde | Cooperador | Servicial | Popular | Optimista |
| Amistoso | Enérgico | Deshonesto | Pesimista | Limpio | Enfadado |
| Grosero | Honesto | Razonable | Cuidadoso | Estúpido | Descarado |
| Desconfiado | Ingenioso | Fuerte | Egoísta | Caprichoso | Sincero |
| No cooperador | Débil | Generoso | Agresivo | Infeliz | Impopular |
| Desastroso | Altanero | Despierto | Hablador | Flojo | Impuntual |

Una vez los grupos hayan terminado su personaje, se socializa los ejercicios, en una primera ronda se les pide que los otros grupos complementen atributos o características que ellos consideren de más. Luego de que terminen todos de aportar, se genera una segunda ronda donde se les pregunta e indaga que piensan sobre esos adjetivos o ideas que la sociedad tiene de estos personajes.

Actividad 4. Evaluar la actividad.

Anexo D.**Taller 2. Identificando los procesos de educación inclusiva****Objetivo:**

Identificar las concepciones y prácticas que sobre educación inclusiva tienen y hacen los docentes, en especial las relacionadas con los desarrollos pedagógicos e institucionales que sobre este se hace.

Asistentes: 8-12 docentes

Fecha: 21 de Junio de 2019

Lugar: Sede la Rioja

Duración: 2 horas

Agenda de actividades:

Actividad 1. Saludo. Se les socializa a los docentes las actividades y propósitos a desarrollar en el segundo taller.

Actividad 2. Las investigadoras saludan a los docentes y les proponen un juego de roles. A cada docente se le asignará un rol social al azar (*militar, alcalde, empresario, extranjero, médico, abogado- gay, reinsertado, indígena, afro, portador de VIH, campesino*), este se le pondrá en la frente de manera que él o ella no logren identificar el rol asignado, solo lo podrán observar los demás asistentes, sin que estos develen su identidad.

Se le pide al grupo hacer un círculo y escuchar atentos la historia que una de las investigadoras contará y las indicaciones que esta dará.

En un pueblo no muy lejado, vivían Carmen y Pedro, padres orgullosos de su hija Laura, quien pronto cumpliría 15 años, y ellos querían como lo habían hecho durante toda su vida darle lo mejor a su hija...se dispondrían a organizar su fiesta de 15.

Para la organización de esta, era muy importante hacer la lista de invitados, a ¿quién invitarían Carmen y Pedro? (se les orienta a los docentes que pongan en el centro a las personas que definitivamente invitarían), pero Carmen y Pedro quieren también evitar que aparezcan ciertos personajes en tan importante evento, a ¿quiénes Carmen y Pedro definitivamente no invitarían?...

Esta misma narrativa se presenta con el casamiento de Laura...con quien dejarían sus padres que se casara Laura, con quien definitivamente no...

Esta misma narrativa se presenta con un accidente de tránsito que sufre Laura...de quien dejarían sus padres que le donara sangre a Laura, de quien definitivamente no...

Al final de los tres momentos narrativos se les pide a los docentes que se sienten en círculo, y se les indaga sobre cómo se sintieron, (incluidos) (excluidos), ¿quién creen que personaje es o le correspondió?, y así sucesivamente se generan las reflexiones sobre los efectos de la exclusión que viven muchas personas en la sociedad que son “marcatizadas” por un rol.

Actividad 3. Seguidamente se le entrega a cada docente una encuesta, que a partir de afirmaciones puntuales busca indagar en ellos que percepción tienen de ciertas prácticas pedagógicas e institucionales sobre educación inclusiva.

| Afirmaciones | En total desacuerdo | En desacuerdo | No sé qué responder | De acuerdo | En total acuerdo |
|--|--------------------------------|--------------------------|--------------------------------|-----------------------|-----------------------------|
| Las discapacidades son déficits y carencias que tienen los estudiantes y que limitan su proceso de aprendizaje. | | | | | |
| Trabajar con estudiantes con discapacidad requiere de muchos recursos didácticos y de una planeación de clase aparte para ellos | | | | | |
| Tener estudiantes con discapacidad en el aula, genera una gran responsabilidad para el docente y una sobrecarga de responsabilidades anexas. | | | | | |
| Los niños con discapacidad deben estar en un aula especial para que se desarrollen satisfactoriamente. | | | | | |
| Hoy en día por las dinámicas de convivencia y de los grupos tan numerosos, los estudiantes con discapacidad son objeto de burlas y malos tratos por parte de sus compañeros. | | | | | |
| La aceptación por parte de la comunidad educativa a procesos de inclusión es alta | | | | | |
| Uno de los grandes problemas para el docente es cómo realizar un proceso de evaluación equitativo con estudiantes discapacitados. | | | | | |
| La institución se rige por las normas o leyes de inclusión y todos los docentes las acogen y las aplican | | | | | |
| Dentro de la actividad docente, se busca en el estudiante el desarrollo de capacidades, enseñar a pensar y trabajar para una auténtica inclusión e inserción social. | | | | | |
| Las poblaciones indígenas, LGTBI, discapacitados, afrodescendientes, raizales, desplazados; hacen parte del programa de inclusión de la institución | | | | | |
| El colegio cuenta con una propuesta común, o un currículo diversificado y adaptado según la capacidad de los alumnos con discapacidad. | | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| Las adaptaciones curriculares individuales corresponden a necesidades de los alumnos incluidos | | | | | |
| La institución cuenta con un diseño y programación curricular o didáctico construido por un equipo interdisciplinar que orienta al docente frente a didácticas flexibles. | | | | | |
| Atiende e investiga los procesos continuos que más facilitan el cambio y microcambios de los alumnos | | | | | |
| Emplea los métodos, recursos, técnicas, TIC y estrategias más adecuadas a las discapacidades y necesidades particulares de formación de sus estudiantes. | | | | | |
| Se forma constantemente en los métodos que mejor responden a las necesidades de los estudiantes con discapacidad. | | | | | |

Adaptación (Angulo, 2015)

Actividad 4. Identificando la problemática. Frente al problema que pueda acarrear desarrollar proceso de educación inclusiva en la institución educativa, resulta necesario que los docentes construyan un árbol de problema para identificar en donde estar la raíz y las consecuencias del porque se hace difícil la adopción de políticas y medidas pedagógicas inclusivas.

Momento 1. Lluvia de ideas

Todos aportan sobre los problemas que están asociados a desarrolla educación inclusiva.

Momento 2. Se agrupan los problemas de acuerdo a su relación o cercanía.

Momento 3. Se decide por el problema central, este se coloca en el tronco del árbol (previamente dibujad o diseñado).

Momento 4. Se ubican el resto de problemas en la relación de las causas (raíces) o las consecuencias (ramas), esta ubicación debe darse por discusión y consenso entre los docentes, guiados por las investigadoras.

Una vez diseñado, reflexionado y comprendido el árbol de problema. Se procede a plantear las alternativas.

Actividad 5. Evaluación de la actividad.

Anexo E.**Taller 3. De la exclusión a la inclusión en la escuela.****Objetivo:**

Explorar las oportunidades y alternativas percibidas por los docentes para superar las barreras y exclusiones presentes en la educación inclusiva.

Asistentes: 8-12 docentes

Fecha:

Lugar:

Duración: 2 horas

Agenda de actividades:

Actividad 1. Saludo a los docentes y explicación de los propósitos de la jornada.

Actividad 2. Video de sensibilización. Se presentará un corto audiovisual alusivo a la educación inclusiva

Se socializará lo observado de acuerdo a preguntas orientadoras.

Actividad 3. Estudio de casos. Valoración y trámite desde la educación inclusiva a los casos de discriminación, segregación y carencia de enfoque diferencial.

Caso 1. Estudiante asumido en su identidad y diversidad sexual.

Caso 2. Estudiantes cristianos vs estudiantes católicos.

Estudiantes indígenas vs estudiantes mestizos.

Caso 3. Estudiantes con discapacidad cognitiva y su desarrollo académico.

Se les pide a los profes constituirse en tres grupos, a cada grupo se le asignará un caso a resolver, para el ejercicio deberá tener en cuenta:

- a) Descripción de la situación-caso, de acuerdo a un hecho o experiencia en la institución educativa.
(antecedentes, actores involucrados, situación acontecida, acciones emprendidas frente al caso).
- b) Diagrama del caso. Identificación de escenarios, actores, apelativos, frases.
- c) Propuesta de solución y trámite de los casos.

Actividad 4. Evaluación de actividad.

Anexo F.

Registro fotográfico

