

REPRESENTACIONES Y PRÁCTICAS DEL DOCENTE FRENTE A LA INCLUSIÓN DE NIÑOS DE PREESCOLAR CON DISCAPACIDAD EN EL AULA REGULAR: DESAFÍOS Y DILEMAS

**AUTORA DEL LIBRO:
CLAUDIA ALEJANDRA DUQUE ROMERO**

EQUIPO INVESTIGADOR:

**DOLLY LILIANA GARCIA
JEIMMY VIVIANA OSPINA
SANDRA MILENA RODRIGUEZ**

**CORPORACION UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS"UNIMINUTO"
IBAGUE, SEPTIEMBRE 2016**

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN	4
1. RESUMEN EJECUTIVO	5
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	6
3. FORMULACION DEL PROBLEMA	6
4. OBJETIVOS	7
4.1 OBJETIVO GENERAL	7
4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	7
5. JUSTIFICACIÓN	8
6. MARCO REFERENCIAL	9
6.1 EDUCACIÓN ESPECIAL:	13
6.2 EDUCACIÓN INTEGRADORA.	14
6.3 EDUCACIÓN INCLUSIVA	15
7. INSTRUMENTOS / TÉCNICAS PARA LA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	18
7.1 TIPO DE INVESTIGACION	18
7.2 PROCEDIMIENTO	19
7.3 POBLACIÓN	21
8. ANÁLISIS DE DATOS	22
8.1 RESULTADOS Y ANÁLISIS PRELIMINARES.	22
9. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	26
10. PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN EDUCACIÓN INICIAL PARA LA INCLUSIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS CON DISCAPACIDAD EN EL AULA REGULAR, EN EL MUNICIPIO DE IBAGUÉ	26
11. REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS DOCENTES SOBRE LA DISCAPACIDAD DE NIÑOS Y NIÑAS DE PREESCOLAR EN EL AULA REGULAR.	34
12. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	49
13. RESULTADOS Y ANÁLISIS PRELIMINARES.	54
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	64
14. RESUMEN ANALITICO.	79

LISTA DE TABLAS FIGURAS Y ANEXOS

Tabla 1: Red semántica 1 pag.....	49
Tabla 2: Red semántica 2: Educación inclusiva pag.....	49
Tabla 3: Red semántica 3: percepción pag.....	50
Anexos	
Anexo 01: Lista de chequeo para evaluar prácticas inclusivas en el aula pag.....	66
Anexo 2: Matriz de análisis Lineamientos del Ministerio de Educación Nacional de Colombia pag.....	69
Anexo 3: Entrevista estructurada para evaluar representaciones de los docentes Frente a la inclusión de niños y niñas con discapacidad en el aula regular. Pag...	70
Anexo 04: Formato de análisis del Plan Educativo Institucional (PEI) y del plan De Asignatura del docente (PDA).Pag.....	73
Anexo 05: Formato del consentimiento informado. pag.....	75

INTRODUCCIÓN.

El siguiente informe presenta los resultados del proyecto de investigación titulado: **REPRESENTACIONES Y PRÁCTICAS DEL DOCENTE FRENTE A LA INCLUSIÓN DE NIÑOS CON DISCAPACIDAD EN EL AULA REGULAR: DESAFÍOS Y DILEMAS.**

“Todos los estudiantes independientemente de su procedencia, situación social, económica y cultural, deben contar con oportunidades para adquirir conocimientos, desarrollar las competencias y valores necesarios para vivir, convivir, ser productivos y seguir aprendiendo a lo largo de la vida” (MEN, 2011)

La propuesta se enmarca en la educación para la diversidad.

De acuerdo a los estudios revisados en Colombia y específicamente en Ibagué, la situación de ingreso de niños con discapacidad a las aulas regulares no ha sido lo suficientemente abordada, según lo estipulado por los lineamientos del MEN.

Es importante y pertinente hacer una aproximación comprensiva al fenómeno de las necesidades de los docentes orientando programas y proyectos útiles que den respuestas y contribuyan a la calidad de vida de las personas con discapacidad y por ende de la escuela.

Por eso es importante Visibilizar y comprender desde las voces de los docentes las representaciones sobre la educación inclusiva y las prácticas que se llevan a cabo en el aula regular, contrastando si lo reportado por los docentes corresponde con los resultados de la revisión de los lineamientos del MEN.

Se pretende aportar una atención inclusiva a esta población en alto riesgo, tomando como base la edad de preescolar, pues se considera una etapa fundamental en el ciclo vital donde se debe empezar a promover la inclusión como una cultura que trascienda todos los contextos formales.

En Colombia, recientemente se empieza a concebir la necesidad del modelo de educación inclusiva de manera más amplia. Este paradigma aún está emergiendo en el país, dado que por varios años la normatividad se fundamentó en la educación especial, y evolucionó posteriormente hacia la integración educativa, que como lo plantean Beltrán y otros (2015), no es más que el mejoramiento del modelo de educación especial en instituciones regulares. Así mismo, se observa que, a pesar de la evolución en materia de normatividad, en el contexto sociocultural estudiado aún domina el concepto de educación especial e integrador.

1. RESUMEN EJECUTIVO

La presente propuesta se inscribe en un diseño de tipo cualitativo-exploratorio que busca inicialmente analizar a partir de una revisión sobre los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN) lo establecido para generar prácticas inclusivas en Colombia; y posteriormente visibilizar y comprender desde las voces de los propios educadores de niños y niñas con discapacidad en edad preescolar, cuáles son sus representaciones sobre la educación inclusiva, y las prácticas que llevan a cabo en el aula, para luego contrastar si lo reportado por los docentes corresponde con los resultados de la revisión del MEN.

Estos hallazgos serán la guía de orientación para proponer una estrategia de formación psicopedagógica inclusiva para docentes (pedagogos infantiles), respondiendo a las necesidades expuestas por ellos mismos, siendo los directamente implicados, ya que por sus experiencias se consideran un aporte para generar conocimiento útil en la orientación de programas y proyectos que den respuesta a estas contribuyendo a mejorar la calidad educativa basada en la equidad y el respeto.

Por otra parte, de acuerdo con la revisión bibliográfica realizada, se encuentra que en Colombia hasta el momento no ha sido lo suficientemente abordada la situación de ingreso de niños con discapacidad a las aulas regulares. Y aunque se encuentran posturas que abogan por que las prácticas pedagógicas son poco inclusivas, y por un cambio en estas, en Ibagué específicamente no se hallan estudios que revelen la percepción de los docentes, sus necesidades y representaciones para visibilizar y comprender el porqué de dichas prácticas. De acuerdo con estas consideraciones se pretende aportar hacia una atención inclusiva, entendiendo a una población considerada en alto riesgo de exclusión como lo son las personas con discapacidad.

En este sentido la presente propuesta se basó en la edad preescolar, pues se considera un momento fundamental del ciclo vital donde se debe empezar a promover la inclusión como una cultura que trascienda todo el ciclo vital en los diferentes contextos no solo educativos formales, sino de manera global.

Durante el año de ejecución de esta investigación, el equipo del semillero en mención aportó especialmente en el proceso de recolección de información en las instituciones educativas participantes. El propósito central del estudio fue explorar a la luz de los requerimientos establecidos por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, las representaciones y prácticas docentes de niños y niñas en edad preescolar con discapacidad en el aula regular, en relación con las prácticas pedagógicas inclusivas implementadas, visibilizando así la relación existente entre dichas exigencias y prácticas pedagógicas en el Municipio de Ibagué. Se trató de un estudio cualitativo de tipo exploratorio. Se analizaron las representaciones y prácticas de 10 docentes de instituciones del sector público.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

De acuerdo a los estudios revisados en Colombia y específicamente en Ibagué, hasta el momento no ha sido lo suficientemente abordado la situación del ingreso de niños y niñas con discapacidad a las aulas regulares; por lo tanto se consideró importante y pertinente por el vacío en este campo del conocimiento hacer una aproximación comprensiva al fenómeno de las necesidades de los docentes, siendo los directamente implicados frente a esta situación.

Abordar la experiencia y representaciones de estos frente a esta problemática se considera un aporte para generar conocimiento útil que permita por una parte entender la percepción de las necesidades como maestros con un niño(a) con discapacidad y así orientar programas y proyectos útiles que den respuesta a estas contribuyendo a mejorar la calidad de vida de los familiares de estudiantes con discapacidad. En este orden de ideas, los estudios revisados arrojan resultados poco favorables para la inclusión que reflejan las representaciones sociales frente a la inclusión y a la discapacidad, y por el otro lado, las necesidades de los educadores para cumplir con objetivos que exige el Ministerio de Educación Nacional (MEN).

En Colombia, para el año 2008, se empiezan a implementar políticas de calidad en el marco de una educación inclusiva. El MEN indica que “todos los estudiantes independientemente de su procedencia, situación social, económica y cultural, cuenten con oportunidades para adquirir conocimientos, desarrollar las competencias y valores necesarios para vivir, convivir, ser productivos y seguir aprendiendo a lo largo de la vida”. En este sentido, la presente propuesta se enmarca en la educación para la diversidad, considerando que existen condiciones como la discapacidad, que provocan en los estudiantes efectos negativos si no se brinda la debida atención.

3. FORMULACION DEL PROBLEMA

De cara a lo anterior, según Bisquerra (2000), se debe destacar que la atención a la diversidad implica tomar en cuenta las características particulares de cada estudiante; por ejemplo, sus capacidades, las cuales deben ser evaluadas para que sean el punto de partida en un proceso educativo. Así mismo, las condiciones contextuales desfavorables se convierten en una circunstancia que hace parte de la preocupación actual por dar respuesta a una población de estudiantes que generalmente son atendidos en las aulas de manera homogénea, visibilizando sus necesidades reales. Estas condiciones desfavorables pueden ser generadas por prácticas docentes poco adecuadas que dificultan procesos de ajuste escolar en los niños y niñas que ingresan a la educación formal.

Frente a las consideraciones descritas, se busca promover prácticas pedagógicas inclusivas en el aula para niños y niñas que presentan discapacidad, con el fin de facilitar el máximo desarrollo de sus capacidades. Es así que los resultados en Latinoamérica

refieren que los docentes perciben en cuanto a la implementación de un modelo inclusivo, la necesidad de fortalecer procesos relacionados con lo pedagógico, lo institucional y la relación de los padres de familia con la escuela. Así mismo se menciona que los docentes hacen énfasis sobre la necesidad de recibir una formación integral y un acompañamiento para atender apropiadamente la inclusión, pues de otra manera lo consideran una sobrecarga de trabajo que los lleva a percibir más desventajas que ventajas. Finalmente, los docentes comentan su preocupación especialmente por la población con discapacidad, lo cual para ellos es una situación demandante donde necesitan fortalecer su formación y el apoyo para brindar una educación de calidad (Choza, 2013. Giné, Durán, Font y Miquel. 2009. León et.al 2009).

4. OBJETIVOS

4.1 OBJETIVO GENERAL

Explorar a la luz de los requerimientos establecidos por el Ministerio de Educación Nacional las representaciones y prácticas docentes de niños y niñas en edad preescolar con discapacidad en el aula regular, en relación con las prácticas pedagógicas inclusivas implementadas, visibilizando así la relación existente entre dichas exigencias y prácticas pedagógicas en el Municipio de Ibagué.

4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analizar los documentos del Ministerio de Educación Nacional que establezcan la inclusión de niños con discapacidad en el aula regular.
- Describir las representaciones de los docentes frente a la inclusión de niñas y niños con discapacidad en el aula regular.
- Explorar las prácticas inclusivas del docente para atender estudiantes con discapacidad dentro del aula de clase en una institución educativa regular.
- Proponer estrategias de formación docente de acuerdo con las necesidades reportadas, como contribución a la calidad educativa de niños y niñas con discapacidad en el aula regular.

5. JUSTIFICACIÓN

El presente estudio se inscribe en un diseño de tipo cualitativo-exploratorio que buscó inicialmente analizar a partir de una revisión sobre los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN) lo establecido para generar prácticas inclusivas en Colombia; y posteriormente visibilizar y comprender desde las voces de los propios educadores de niños y niñas con discapacidad en edad preescolar, cuáles son sus representaciones sobre la educación inclusiva, y las prácticas que llevan a cabo en el aula, para luego contrastar si lo reportado por los docentes corresponde con los resultados de la revisión del MEN. Estos hallazgos fueron la guía de orientación para proponer el módulo de intervención psicoeducativa para promover actitudes favorables frente a la inclusión, dirigido a docentes (pedagogos infantiles), respondiendo a las necesidades expuestas por ellos mismos, siendo los directamente implicados, ya que por sus experiencias son un aporte para generar conocimiento útil en la orientación de programas y proyectos que den respuesta a estas contribuyendo a mejorar la calidad educativa basada en la equidad y el respeto.

Por otra parte, de acuerdo con la revisión bibliográfica realizada, se encuentra que en Colombia hasta el momento no ha sido lo suficientemente abordada la situación de ingreso de niños con discapacidad a las aulas regulares. Y aunque se encuentran posturas que abogan por que las prácticas pedagógicas son poco inclusivas, y por un cambio en éstas, en Ibagué específicamente no se hallan estudios que revelen la percepción de los docentes, sus necesidades y representaciones para visibilizar y comprender el porqué de dichas prácticas.

De acuerdo con estas consideraciones se pretende aportar hacia una atención inclusiva, entendiendo a una población considerada en alto riesgo de exclusión como lo son las personas con discapacidad. En este sentido la presente propuesta tomará como base la edad preescolar, pues se considera un momento fundamental del ciclo vital donde se debe empezar a promover la inclusión como una cultura que trascienda todo el ciclo vital en los diferentes contextos no solo educativos formales, sino de manera global. Finalmente, se espera que este trabajo se convierta en un eje que oriente futuras investigaciones que apoyen la promoción de la inclusión en las aulas y el derecho a ser educados sin ningún tipo de distinción.

6. MARCO REFERENCIAL

Las representaciones sociales (RS) y las actitudes negativas hacia las personas con discapacidad se convierten en factores relevantes para entender cómo históricamente se ha comprendido la discapacidad y cómo la sociedad ha limitado el desarrollo integral y la participación de las personas que tienen discapacidad física, cognitiva o sensorial.

Con base en lo anterior, se expondrá el concepto de RS y lo que ello implica en el proceso de educación inclusiva. De acuerdo a Moscovici, S. (1979, pp. 17-18), citado por Mora (2002) “La representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y de una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación”.

Este conocimiento se constituye a partir de las experiencias, de la información y modelos de pensamientos que el individuo recibe y transmite a través de la tradición, educación y la comunicación social (Garnique, 2012). En este sentido, las RS son una construcción social que circulan a través de la formación de creencias, valores básicos y de referencias históricas y culturales que conforman la memoria colectiva, y que a su vez le permite al ser humano interpretar la realidad, comunicarse, construir imágenes, metáforas y actitudes con las que logra definir las situaciones y llevar a cabo sus planes de acción (Jodelet, 1984, citado por Rodríguez, 2003).

En este orden de ideas, Garnique (2012), expone que la importancia de las RS en la inclusión de las personas con discapacidad, se centran en que de ellas se derivan las expectativas que determinan la conducta y la práctica profesional de los docentes y de todas las personas inmersas en el contexto educativo. Lo anterior se puede corroborar por estudios realizados por Choza (2012) quien indica que los docentes generalmente se centran en la discapacidad de los estudiantes incluidos, percibiendo su discapacidad como una desventaja o como una limitación, lo que a su vez genera bajas expectativas sobre el rendimiento académico de dichos estudiantes e interviene en las prácticas pedagógicas de los educadores.

Por tal motivo, el sistema educativo como agente de cambio, enseñanza y aprendizaje, tiene el reto de aportar en la reconstrucción de conocimientos y significados, y en la transmisión de saberes, que permitan que las expectativas y las actitudes hacia las personas con discapacidad se transformen a partir del reconocimiento del otro y en la aceptación de la diferencia como una condición inherente al ser humano. De acuerdo a esto, la finalidad de la inclusión, tal como lo propone Meléndez (2002, citado por Soto, Vasco, 2008) se centra en que “las diferencias individuales representadas y valoradas desde el nuevo sentido de la diversidad desde la refracción conceptual, permitan pensar

en los grupos sociales, como una reunión de diversos, donde las instituciones se transformen en pos de la aceptación de la diferencia” (pp.20).

2.2 Una mirada sobre la discapacidad

Para tener una perspectiva más amplia de lo que se entiende hoy por discapacidad, es importante asumir una mirada histórica sobre el concepto, la construcción social y los paradigmas que se han establecido. En el siglo XVII la discapacidad era considerada como un fenómeno antinatural, una expresión de desorden o como un signo de desagravio ante Dios, que generaba la negación o expulsión de la sociedad. No obstante, a finales del siglo XVIII aparece el modelo médico, el cual se caracterizó por comprender la discapacidad como una enfermedad y como una deficiencia, que si bien, no excluía a estas personas de las comunidades, las estigmatizaba y limitaba su participación social (Seoane, 2011).

A partir de las críticas y de las limitaciones que se generaron de la construcción social de estas concepciones, en los años sesenta aparece un nuevo modelo que intenta proteger los derechos de las personas con discapacidad y de reconstruir el significado de la diferencia (Seoane, 2011). De acuerdo a esto, la Organización Mundial de la Salud (OMS), conformó un grupo de trabajo dedicado a la clasificación, evaluación, encuestas y terminología aplicables al campo de la salud, lo que facilitó la publicación en 1980 de la revisión de la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDDM), que tenía como objetivo superar el proceso mismo de la enfermedad y clasificar las consecuencias que ésta deja en el individuo a nivel físico, personal y en relación con la sociedad (Egea y Sarabia 2001). Sin embargo, a pesar de los esfuerzos de la OMS por cambiar la terminología a través de CIDDDM, surgieron críticas a los conceptos de enfermedad, deficiencia, discapacidad y minusvalía, debido a que representaban grandes limitaciones y restricciones que generaban situaciones de desventaja.

Por tal motivo, surgió la necesidad de realizar una nueva revisión de la terminología, por lo que en el 2001 la OMS por medio de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIF), re-definió a la discapacidad como “la experiencia de las personas con una condición de salud con o sin deficiencias y/o limitaciones en la actividad y restricciones en la participación, en la interacción con el medio ambiente y el contexto utilizando sus recursos personales”. Ésta definición permite entender a la discapacidad a partir del contexto, como aquel que proporciona oportunidades, o por el contrario representa barreras para que las personas con dicha condición puedan utilizar sus recursos personales; así mismo, se asume una mirada bio-psico-social en tanto que integra las dimensiones corporal, individual y social entendidas a partir de la interacción que tienen con el ambiente.

De éste modo, la discapacidad incluye, por un lado, las condiciones de salud física y mental que tenga la persona, y por el otro, las experiencias que varían acorde a las

interacciones entre las condiciones de salud, los factores personales, y los factores ambientales.

Debido a esto, el ideal de la inclusión educativa (EI) se fundamenta en el logro de la transformación de los contextos, que alude por ejemplo a transformar los espacios físicos, las prácticas pedagógicas y las actitudes de las personas. A partir de esto, la EI pretende que el sistema educativo adapte el ambiente escolar acorde con las necesidades de cada estudiante y que la sociedad en general reestructure las representaciones sociales frente a la discapacidad y la diversidad, debido a los prejuicios, los estereotipos y la mirada hacia el “déficit” que se ha adoptado a través del tiempo, y han representado una limitación importante en la inclusión de las personas con algún tipo de discapacidad.

Sin embargo, los esfuerzos que se han realizado entorno a la inclusión han sido insuficientes, por lo que, también son necesarias las mejoras en las prácticas pedagógicas y un cambio en los procesos de categorización que excluyen a las personas. Por ejemplo, y de acuerdo con Arnaíz, (2000), las prácticas pedagógicas dependen de los límites que hay entre lo considerado “normal” y lo “anormal”; ésta autora cuestiona estos rótulos en los contextos educativos dado que promueven la clasificación de categorías humanas, que a la larga terminan en procesos de segregación.

Del mismo modo, Ainscow (1995, citado por Arnaíz, 2000, pp. 144), afirma que “el modelo del déficit en los espacios educativos se caracteriza por el establecimiento de categorías y por etiquetar; ya que destaca las causas de las dificultades de aprendizaje, olvidando otros factores que pueden ser de interés para ayudar a los niños con sus aprendizajes”. Respecto a lo anterior, Heary, Hennessy y Swords (2014) exponen que dichos rótulos y el establecimiento de categorías que facilitan la exclusión de personas con discapacidad no se construyen únicamente en la edad adulta, sino que a partir de los cuatro años de edad los niños cuentan con la capacidad de discriminar y estigmatizar a sus compañeros, lo que conlleva a afectar el desarrollo psicosocial de estos. Por lo tanto, es importante implementar estrategias y políticas públicas que aborden la inclusión en la primera infancia y que permitan a los niños con discapacidad aprender junto con sus compañeros y en grupos heterogéneos, donde se valore la diversidad y se ofrezca un ambiente seguro que facilite el desarrollo de sus habilidades y capacidades

En el caso específico de Colombia, se han generado diversas leyes y decretos que respaldan la igualdad y protegen los derechos de las personas en condición de discapacidad, más específicamente, el decreto 366 del 9 de febrero del 2009 reglamenta “el servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad o con capacidades o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva”, además, la ley 1618 del 27 de febrero de 2013 propone “garantizar y asegurar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, mediante la acción afirmativa, ajustes razonables y eliminando toda forma de discriminación por razón de discapacidad”.

No obstante, y muy a pesar de los esfuerzos del gobierno Colombiano por garantizar el derecho a la educación, se evidencia que las mismas leyes y decretos se fundamentan en la clasificación de las diferencias, y presentan inconsistencias en el acceso de la población con discapacidad al sistema educativo (Padilla 2011), y que además, las herramientas que requieren los docentes para crear un ambiente favorable en el aula resultan limitadas.

De acuerdo con la Encuesta mundial de salud, las inconsistencias mencionadas, se presentan con frecuencia en poblaciones vulnerables, pues la prevalencia de la discapacidad es mayor en los países subdesarrollados y en familias con ingresos socioeconómicos bajos (Organización mundial de la salud (OMS), 2011), lo que facilita la desigualdad e inequidad.

En este sentido, la OMS (2011) resalta los siguientes obstáculos que enfrentan las personas con discapacidad (p.9):

- Políticas y normas insuficientes: La formulación de políticas públicas en el marco de la inclusión en ocasiones no tienen en cuenta las necesidades específicas de las personas con discapacidad, o por el contrario el cumplimiento de dichas políticas no se efectúan a cabalidad.
- Actitudes negativas: Los prejuicios y creencias de maestros, familia y de la sociedad en general representan un obstáculo en la participación y el desarrollo pleno de las habilidades de las personas con discapacidad.
- Prestación insuficiente de servicios: Las personas con discapacidad son vulnerables a tener dificultades con la prestación de servicios de salud, asistencia, apoyo y rehabilitación.
- Falta de accesibilidad: En ocasiones los espacios públicos y el sistema de información no son accesibles a todas las personas.
- Falta de participación: En los diferentes contextos existen barreras que impiden que las personas con discapacidad participen en las decisiones que afectan su calidad de vida.
- Falta de datos y pruebas: La falta de datos y estudios rigurosos sobre las personas con discapacidad, dificultan la comprensión de la problemática y por ende el diseño e implementación de programas efectivos que aumenten el bienestar de esta población.

Por lo tanto, las barreras principales para el desarrollo pleno de las capacidades, habilidades y de la participación de las personas con discapacidad se encuentran en el contexto, el discurso, en las prácticas cotidianas y en las actitudes negativas frente al tema. En consecuencia, y a modo de conclusión, se debe buscar una reflexión permanente, el compromiso de los entes gubernamentales, no gubernamentales y de todos los agentes del sistema educativo, para generar transformaciones en las prácticas, y que la sociedad logre entender que este proceso de cambio no implica comprender la discapacidad como una condición de desventaja, sino por el contrario como una situación que implica aceptar la diferencia y entender la diversidad, pues como lo mencionan Egea y Saribia (2001) las creencias culturales tienen un poder absoluto en lograr que las

personas “aprendan caminos aceptados de estar enfermo, influyen en la atribución etiológica de la discapacidad y determinan las expectativas respecto al tratamiento”.

6.1 EDUCACIÓN ESPECIAL:

Atendiendo a los diferentes ámbitos desde donde se estudia y trabaja sobre la EE podemos considerar la EE:

“como un conjunto de acciones educativas, insertas dentro de un sistema educativo general, que tienden a la atención y sostén de las personas que presentan una dificultad para alcanzar con éxito, conductas básicas exigidas por el grupo social y cultural al que pertenecen, una educación ya no centrada en el niño exclusivamente, sino también en el entorno, en las carencias de éste y en las posibilidades y aptitudes de los docentes para satisfacer las necesidades de todos los niños”.

Dentro de algunas corrientes pedagógicas actuales, se citan cuatro principios básicos sobre los cuales se enmarca la EE.

Estos son:

La normalización implica que en lo posible la persona con discapacidad debe tener los mismos derechos y obligaciones que los demás miembros de la sociedad; esto no significa negar la discapacidad, sino tender al desarrollo de las capacidades individuales de cada sujeto recibiendo atención particular a través de los servicios ordinarios y propios de la comunidad, teniendo presente que solo en los casos necesarios podrá recibirla en instituciones específicas.

La individualización que responde a criterios particulares en cuanto a la intervención profesional y terapéutica.(adaptación curricular, metodología especial, etc.)

La sectorización responde a que los servicios educativos especiales sean brindados en el lugar donde el alumno con discapacidad vive y se desarrolla. Es decir instrumentar los medios para que se preste servicio aun cuando no existan en el lugar instituciones específicas.

La integración que se desprende del principio de normalización, en cuanto a que en la utilización de los dispositivos de la técnica y de la organización de los Servicios sociales, procurará que los alumnos con discapacidad reciban la asistencia necesaria en el seno de los grupos normales y no de forma segregada.

En definitiva, y como lo define el Ministerio de Educación y Ciencia, la EE es entendida como un proceso educativo dinámico que reconoce y atiende la diversidad del alumno y en la que se apoya para permitir a éste la consecución de metas más ajustadas a sus características personales.

6.2 EDUCACIÓN INTEGRADORA.

"La integración se prevé como un proceso encaminado a tener en cuenta y a satisfacer la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes por una mayor participación en el aprendizaje, en la vida cultural y en la vida comunitaria, y por una reducción del número de los que se excluyen de la educación o excluidos dentro de la educación. Supone de cambiar y adaptar el contenido, los enfoques, las estructuras y las estrategias, basándose en una visión común que engloba a todos los niños del grupo de edades contempladas y con la convicción que el sistema educativo ordinario tiene el deber de educar todos los niños"

(UNESCO, Guidelines for Inclusion: ensuring access to Education for all-eng -).

Los desafíos de la educación integradora son principalmente la calidad de la enseñanza, la flexibilidad de los currículos y el desarrollo de la ciudadanía y de los valores éticos.

Las políticas públicas y los decretos reflejan la evolución desde el modelo de educación especial, al modelo integrador, y finalmente el modelo de inclusión.

Grandes incongruencias entre lo planteado en las políticas públicas y la realidad de las instituciones educativas y primera infancia.

Los procesos de formación docente se convierten sin lugar a dudas en uno de los mayores desafíos para el sistema educativo colombiano; por lo que es obligatorio trabajar desde las tres competencias (hacer, saber y ser), •

1: La formación del ser (lo reflexivo), "comprende la apertura intelectual, pluralismo de ideas y capacidad de comprensión/crítica de la sociedad".

2: La formación del saber (lo conceptual): "Comprende el manejo sólido y evidenciado de las áreas de conocimiento/disciplinas".

3: La formación del saber hacer (lo práctico): "Comprende la puesta en acción de competencias para saber comprometer al estudiante como protagonista en los procesos de aprendizaje y mostrarle la relevancia de lo que se enseña. Y la disposición a la búsqueda de respuestas frente a problemas y desafíos sociales apelando a la investigación en un sentido plural y a la generación de evidencias para sustentar un desarrollo inclusivo".

De manera que las representaciones y las prácticas sean coherentes, y se garantice la calidad educativa. Por otro lado, es importante señalar que el número de estudiantes en las aulas es bastante amplio (45 estudiantes aproximadamente); a pesar de que algunos docentes contaron con el apoyo de practicantes, estos no tenían un rol claro, en cuanto al apoyo que deberían brindar, por lo que los docentes reflejan y refieren altos niveles de cansancio. Sumado a lo anterior, las condiciones de los docentes para trabajar este tipo de procesos no son suficientes y pertinentes en la mayoría de los casos.

La inclusión es un paso fundamental en el sistema educativo colombiano, pero vale la pena preguntarse si la transición del modelo educativo especial, al modelo educativo

integrador actual en Colombia y en Ibagué específicamente es un paso fácil de saltar, si se debe pasar, o si por el contrario esta transición (modelo educativo integrador), se debe entender como un paso que muestra un avance para llegar a generar acciones inclusivas de mayor impacto en el futuro.

6.3 EDUCACIÓN INCLUSIVA

La desigualdad y la inequidad son conceptos que han estado presentes en la historia del sistema educativo, sin embargo, sólo en los últimos años la comunidad científica y las entidades gubernamentales alrededor del mundo han intentado reestructurar los conceptos y las prácticas educativas para garantizar una educación basada en principios de calidad a través de políticas que permitan comprender el sistema educativo como un derecho fundamental del ser humano, y como una estrategia para dar respuesta a las desigualdades, a la marginación y a la diversidad de las personas.

En los años cincuenta, por ejemplo, se realizó el primer intento por brindar educación a todas las personas independientemente de sus características, no obstante, el sistema educativo se encargaba de categorizar y de otorgar etiquetas a los estudiantes de acuerdo a sus características físicas, cognitivas y personales, de este modo las diferencias eran entendidas como un déficit y como una limitación, lo cual facilitó el desarrollo del modelo de educación especial (Beltrán, Martínez y Vargas, 2015).

Años más tarde, y a partir de las críticas que surgieron frente al modelo de educación especial, en los años setenta el concepto de necesidades educativas especiales empezó a reconocer que las personas que presentaban otras características debían contar con los mismos derechos que los demás y con oportunidades para desarrollar sus capacidades y habilidades (Parra, 2010). Éste concepto facilitó la integración de personas con necesidades específicas en el sistema educativo, pero representó una limitación hacia el progreso de la educación especial, por lo cual se inició la búsqueda de la transformación de prácticas educativas que facilitarían la igualdad de oportunidades, el trabajo en el aula y el desarrollo de las capacidades de cada estudiante al reconocer de forma positiva las diferencias individuales (Beltrán et al. 2015).

De este modo, en los años noventa surgió el concepto de educación inclusiva, la cual es definida por la UNESCO (2005) como “un proceso destinado a abordar y atender a la diversidad de necesidades de todos los educandos mediante una participación cada vez mayor en el aprendizaje, entornos culturales y comunidades, y a reducir al mismo tiempo la exclusión dentro y a partir del entorno educativo. Esto requiere cambiar y modificar contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, con un planteamiento común que incluya a todos los niños del grupo de edad correspondiente”

Ésta definición hace énfasis en que el sistema educativo no solo debe aportar en la cobertura de la educación de personas en condición de vulnerabilidad que tienen mayor riesgo de ser excluidos en el aula, sino también asegurar el acceso a una educación de

calidad sin ningún tipo de barreras u obstáculos que impidan el libre desarrollo de cada estudiante. Frente a estas premisas, muchos países han incluido dentro de sus políticas públicas programas educativos que buscan que todas las personas puedan ingresar al sistema educativo.

En Colombia, para el año 2008, se empezaron a implementar las políticas de calidad en el marco de una educación inclusiva. El Ministerio de Educación Nacional indica, por ejemplo, que “todos los estudiantes independientemente de su procedencia, situación social, económica y cultural, cuenten con oportunidades para adquirir conocimientos, desarrollar las competencias y valores necesarios para vivir, convivir, ser productivos y seguir aprendiendo a lo largo de la vida”.

En este sentido, el ministerio propone que para lograr atender con equidad y con calidad las necesidades específicas de cada estudiante, es necesario “desarrollar estrategias que ofrezcan respuestas eficaces para abordar la diversidad, implementar didácticas de enseñanza flexibles e innovadoras que permitan una educación personalizada en el sentido de que reconocen estilos de aprendizaje y capacidades diferentes entre los estudiantes”, para lograr transformar las diversas áreas de gestión escolar que promuevan la educación inclusiva.

De cara a lo anterior, para Ainscow (2001), la inclusión no debe ser asumida como un proceso de asimilación o integración de la diferencia; en realidad va más allá de las formas tradicionales de escolarización que son insuficientes e insatisfactorias para atender adecuadamente a todos los educandos. Por lo tanto, éste autor destaca que la inclusión educativa es un reto para la enseñanza, pues “sacude los fundamentos epistemológicos de la escolarización en la educación especial” (P.10). En este sentido, Ainscow (2001, pp.10) afirma que “la inclusión educativa genera la necesidad de transformar la estructura y las prácticas de las escuelas de manera que el programa educativo que se ofrezca interpele directa y personalmente a todos los niños y niñas”.

A partir de esto, se podrá superar el costoso despliegue de unos recursos y una energía considerables para medir y clasificar las múltiples identidades de los niños; es decir, que la tendencia en Colombia a etiquetar en los contextos educativos desde la perspectiva del déficit favorece en realidad la exclusión en las aulas de manera explícita; por lo tanto, los profesionales que actúan en el sector educativo deben aumentar sus esfuerzos por la transformación de contextos, por la formación de docentes, entre otras, más que por buscar ajustar a los niños a dichos contextos que en vez de fomentar la participación, representan múltiples barreras para los mismos.

Por tanto, Ainscow (2001, pp.18) anota los siguientes cuestionamientos para pensar sobre las acciones educativas para favorecer la inclusión:

- ¿Cómo utilizamos la diversidad de experiencias y conocimientos que existen en un contexto determinado para apoyar la mejora de los establecimientos educativos?

- ¿Podemos aprender realmente de la experiencia de otros hasta el punto de tener capacidad para apoyar el desarrollo de la práctica?, si es así, ¿qué carácter tiene el aprendizaje que pueda producirse?

Dichos cuestionamientos conducen a la reflexión sobre la necesidad de transformar los contextos educativos, en los cuales los docentes son actores fundamentales. Por consiguiente se ha sugerido que las entidades encargadas de establecer las políticas públicas en el marco de la educación deben hacer hincapié en la preparación profesional de los docentes (Sánchez, 2010), debido a la evolución del concepto de escuelas inclusivas se han evidenciado limitaciones entre el discurso y la práctica de los educandos que impiden responder a las necesidades específicas y valorar la diversidad de todos estudiantes.

Así mismo, y dado el recuento histórico de la inclusión, Ainscow (2001) ha realizado estudios que evidencian que con frecuencia los docentes verbalizan perfectamente la importancia de la inclusión, las prácticas en el aula que facilitan dicha inclusión, entre otras; sin embargo dichos conocimientos no son coherentes con sus propias prácticas, pues encuentran dificultades que en realidad terminan promoviendo la segregación en el aula. En este sentido, los procesos de formación docente como se ampliará más adelante en el apartado dedicado a la formación de formadores, es un elemento fundamental para lograr la inclusión, y se considera que es urgente ayudar a los educadores a analizar su propia práctica.

De igual forma, para transformar los contextos educativos e implementar el enfoque de la diversidad es necesario tener en cuenta las particularidades de cada estudiante, así como las condiciones contextuales, que en ocasiones son desfavorables, y se convierten en una circunstancia que hace parte de la preocupación actual por dar respuesta a una población de estudiantes que, generalmente, son atendidos en las aulas de manera homogénea, invisibilizando sus necesidades reales (Bisquerra 2000).

Por tanto, los cambios a nivel organizativo, metodológicos y curriculares basados en las necesidades del contexto pueden facilitar un ambiente escolar “capaz de acoger y atender adecuadamente la diversidad real presente en las aulas” (Peñaherrera, 2008, citado por Sánchez y Robles, 2013).

Finalmente, cabe resaltar que para que todas las escuelas de Colombia cuenten con programas exitosos de inclusión se requiere el compromiso de la comunidad científica, debido a que las investigaciones y los estudios que se realizan en torno al tema, orientan conceptual y empíricamente las prácticas de los docentes y el desarrollo de la educación inclusiva; es así como Parrilla y Sierra (2015) indican que los estudios en EI deben ser una investigación “con los participantes, por los participantes y para los participantes” que contribuya en la construcción y transformación de la realidad que se estudia.

7. INSTRUMENTOS / TÉCNICAS PARA LA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

7.1 TIPO DE INVESTIGACION

El presente estudio se enmarca en un diseño cualitativo-exploratorio, donde se realiza un análisis de contenido sobre los datos recolectados. Para el análisis de los datos se hizo uso del software Atlas-ti, y se orientó el análisis a las categorías establecidas previamente, y teorías preconcebidas en este documento. Se desarrollaron las siguientes fases:

Fase 1: Entrevista abierta estructurada.

Fase 2: Matriz de análisis documental.

Fase 3: Observación no participante en el aula durante el desarrollo de una unidad en el marco de una asignatura específica. (Creación de una lista de chequeo y una bitácora de observación)

Fase 4: Diseño de protocolo que permita presentar los resultados iniciales para el desarrollo de un grupo focal que vincule el proceso de validación y triangulación de información.

Fase 5: Diseño de un grupo focal, que se estableció tomando en cuenta los mismos criterios de inclusión de los docentes entrevistados (docentes de niños en edad preescolar que laboren en el sector público, y que atiendan a niños con discapacidad en sus aulas). El grupo focal se utilizó como medio para validar los datos de las entrevistas realizadas a los docentes para conocer sus representaciones sobre la inclusión de niños y niñas con discapacidad. Para lo anterior.

Fase 6: Diseño de una propuesta de intervención psicoeducativa para docentes de Pedagogía infantil con el objetivo de promover y fortalecer actitudes favorables frente a la inclusión, partiendo de las necesidades reportadas por ellos mismos.

7.2 PROCEDIMIENTO

El presente estudio se enmarca en un diseño cualitativo-exploratorio, donde se realiza un análisis de contenido sobre los datos recolectados. Para el análisis de los datos se hizo uso del software Atlas-ti, y se orientó el análisis a las categorías establecidas previamente, y teorías preconcebidas en este documento. Se desarrollaron las siguientes fases:

Fase 1: Revisión de los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia para generar prácticas inclusivas en las aulas regulares con estudiantes que presentan discapacidad.

Con el objetivo de analizar los lineamientos del MEN, se diseñó una matriz (Ver anexo 02) con los siguientes elementos:

1. Título del Decreto y/o política pública relacionada con la inclusión de niños y niñas con discapacidad en el aula regular
2. Año de creación,
3. nivel de relevancia para la inclusión de la población de interés
4. Estadísticas relacionadas
5. Objetivo
6. A quién se dirige
7. Características principales
8. Responsables de la ejecución de la normativa
9. Ubicación del documento.

Las fuentes de información corresponden a documentos oficiales del estado colombiano, y específicamente de los organismos estatales en el Departamento del Tolima, y el Municipio de Ibagué.

Las políticas públicas analizadas fueron:

1. Política pública de primera infancia
2. Política pública de infancia y adolescencia del departamento del Tolima 2008-2015, 3. Plan de atención integral a la primera infancia de Ibagué
4. Plan de atención integral a la primera infancia del Tolima
5. Política pública nacional de discapacidad e inclusión social.

Por otro lado, los decretos analizados fueron:

1. Decreto 1680,
2. Decreto 2082
3. Decreto 2247
4. Decreto 366, Ley 115, Ley 1145, 5. Directiva ministerial del 15 de mayo de 2010, 6. Ley 1618, 7. y el Plan nacional decenal de educación. Además, se consideró por su relevancia en el marco de la inclusión, el análisis del índice de inclusión para Colombia.

Luego de describir los resultados encontrados de acuerdo con la matriz propuesta, se expuso un análisis global de acuerdo a cuatro categorías, las cuales surgen de los acuerdos internacionales precedidas por la UNESCO, con el fin de responder a las necesidades del presente estudio; en este sentido, los acuerdos generales son: enfoque de educación inclusiva, grupos de atención prioritaria, responsables y recursos, estrategias de enseñanza y aprendizaje, diseño curricular, niveles educativos, formación docente, participación de la comunidad, y evaluación y seguimiento (Beltrán, Martínez y Vargas, 2015). Y se retomaron cuatro de los acuerdos mencionados que fueron abordados en las siguientes categorías: 1. educación inclusiva, 2. Discapacidad (parte de los grupos de atención prioritaria), 3. Estrategias pedagógicas, y 4. Formación docente.

Fase 2: Exploración individual de las representaciones de docentes ubicados en escuelas públicas regulares participantes que atienden preescolar e incluyen a niños con discapacidad en el aula.

Para el desarrollo de esta fase se aplicó una entrevista estructurada a 10 docentes (Ver anexo 03), y posteriormente los datos fueron analizados a través del Atlas-ti, a partir de categorías que explican las representaciones de docentes con niños y niñas con discapacidad en aulas regulares en edad preescolar.

Fase 3: Revisión del Plan educativo institucional, del currículo de la institución, y del plan de asignatura de los docentes participantes (Ver anexo 04).

Para la revisión de los planes educativos institucionales, y de los planes de asignatura de los docentes, se utilizó una matriz de análisis para cada uno, sobre los cuales se formularon los siguientes ítems:

Plan educativo institucional:

1. Se refleja flexibilización curricular
2. En su misión se contempla de manera explícita como una institución que se proyecta como inclusiva
3. La formación de los docentes contempla la inclusión.

Plan de asignatura:

1. Se refleja adaptación de las estrategias didácticas
2. Se refleja adaptación de los contenidos,
3. Se observa adaptación de los propósitos de aprendizaje
4. Se observa adaptación de la evaluación.

Fase 4: Exploración de las prácticas docentes en el aula regular, que incluye a niños con discapacidad. Las observaciones se realizaron alrededor de una asignatura, y durante el desarrollo de una unidad temática. Las observaciones en el aula se sistematizaron a través de una lista de chequeo (Ver anexo 01).

La lista de chequeo está compuesta por 17 ítems, que permitieron evaluar si los docentes facilitan la inclusión en el aula a través de tres ambientes de aprendizaje, estos son:

1. Ambiente cooperativo

2. Ambiente individualista

3. Ambiente competitivo. Los ambientes descritos y las afirmaciones utilizadas en la lista, se basaron en la propuesta de Arias, J; Cárdenas, C y Estupiñán, F (2005), y posteriormente fue sometida a una evaluación por dos jueces expertos en el tema, por lo que se hicieron los ajustes sugeridos antes de la aplicación.

Fase 5: Diseño de un grupo focal, que se estableció tomando en cuenta los mismos criterios de inclusión de los docentes entrevistados (docentes de niños en edad preescolar que laboren en el sector público, y que atiendan a niños con discapacidad en sus aulas). El grupo focal se utilizó como medio para validar los datos de las entrevistas realizadas a los docentes para conocer sus representaciones sobre la inclusión de niños y niñas con discapacidad. Para lo anterior.

Fase 6: Diseño de una propuesta de intervención psicoeducativa para docentes de Pedagogía infantil con el objetivo de promover y fortalecer actitudes favorables frente a la inclusión, partiendo de las necesidades reportadas por ellos mismos.

7.3 POBLACIÓN.

la muestra inicial propuesta fue de 30 docentes, sin embargo no fue posible conseguir el número de participantes por situaciones externas como el Paro de profesores efectuado en el año 2015; resistencia de la mayor parte de docentes a ser observados por personas externas; y el reducido tiempo de los docentes, entre otros aspectos.

Los resultados encontrados fueron la guía para diseñar el Módulo de intervención psicoeducativa para promover actitudes favorables frente a la inclusión de estudiantes de preescolar con discapacidad en el aula regular. Para visibilizar las voces de los educadores en Ibagué, sus experiencias; puesto que no se hallaron estudios que revelen la percepción de este gremio frente al paradigma de la inclusión educativa, a la cual se enfrentan actualmente en el municipio de Ibagué. Los resultados pretenden aportar al mejoramiento de la calidad educativa, a través del apoyo a los docentes, y favorecer el ajuste escolar, y el acceso a una educación de calidad por parte de la población de estudiantes con discapacidad.

Se utilizó una muestra no probabilística. En la primera etapa se creó un listado de establecimientos educativos en Ibagué a través de un rastreo al directorio del municipio para captar instituciones educativas del sector público que atiendan niños y niñas de preescolar, y que incluyan población con discapacidad. Posteriormente, se seleccionó de manera aleatoria una muestra de 10 docentes que trabajen en aulas regulares y atiendan a niños con discapacidad.

A continuación se seleccionó otra muestra de cinco docentes diferentes a los participantes seleccionados en la fase previa, que cuenten con los mismos criterios de inclusión para participar en un grupo focal con el objetivo de discutir los resultados obtenidos con las entrevistas, y refutar o validar dichos resultados, para luego triangular la información, y ofrecer mayor rigurosidad a los datos obtenidos.

8. ANÁLISIS DE DATOS

El investigador puede empezar informando sobre las técnicas estadísticas utilizadas, justificando por qué optó por éstas y no por otras distintas, en cualquier caso, las técnicas empleadas para el análisis e interpretación de los datos responderán a las hipótesis u objetivos y nunca a la novedad de la técnica.

En este apartado, de cualquier trabajo de investigación y concretamente en una Tesis Doctoral, debe responderse uno a uno a todos los objetivos y/o hipótesis, de un modo claro y ordenado, ya que muchos investigadores, *erróneamente*, una vez que disponen de los datos informatizados en cualquier programa estadístico, comienzan a realizar análisis indiscriminadamente olvidando lo realmente relevante, que ya había quedado establecido en los objetivos e hipótesis al comienzo de la investigación.

Recordemos que los objetivos hacen referencia a lo que consideramos más relevante descubrir, analizar, describir, etc.; así que, si llegado el momento creemos que podría realizarse algún análisis no previsto en los objetivos, convendría revisar los objetivos ya que, posiblemente, éstos no hayan sido formulados adecuadamente.

8.1 RESULTADOS Y ANÁLISIS PRELIMINARES.

La educación inclusiva es un proceso que orienta sus acciones para dar respuesta a la diversidad, de modo que todos los educandos avancen hacia una educación con calidad; se hace énfasis en el valor positivo de la diferencia, y no en el déficit. Por lo tanto, los contextos educativos deben adaptarse para responder a todas las necesidades educativas, incluso aquellas consideradas especiales (Ainscow, 2001 y Arnaíz, 2003).

De acuerdo a lo anterior, a continuación se presenta un análisis de los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, que atienden al llamado de la UNESCO (1948), en cuanto a que todo ser humano tiene derecho a la educación, el cual debe ser promovido por todos los estados del mundo, y respetado independientemente de los entornos sociales y económicos de los educandos.

Con el objetivo de analizar los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), se diseñó una matriz con los siguientes elementos: Título del Decreto y/o política pública relacionada con la inclusión de niños y niñas con discapacidad en el aula regular; año de creación; nivel de relevancia para la inclusión de la población de interés; estadísticas relacionadas; objetivo; a quién se dirige; características principales; responsables de la ejecución de la normativa; y Ubicación del documento. Las fuentes de información corresponden a documentos oficiales del estado colombiano, y específicamente de los organismos estatales en el Departamento del Tolima, y el Municipio de Ibagué.

Las políticas públicas analizadas fueron: política pública de primera infancia; política pública de infancia y adolescencia del departamento del Tolima 2008-2015; plan de atención integral a la primera infancia de Ibagué; plan de atención integral a la primera infancia del Tolima; política pública nacional de discapacidad e inclusión social.

Por otro lado, los decretos analizados fueron: decreto 1680; decreto 2082; decreto 2247; decreto 366; Ley 115; Ley 1145; directiva ministerial del 15 de mayo de 2010; ley 1618; y Plan Nacional Decenal de Educación. Además, se consideró, por su relevancia en el marco de la inclusión, el análisis del índice de inclusión para Colombia.

Posterior al análisis, se encuentran resultados relacionados con los objetivos que se ha planteado el MEN en torno a la inclusión de niños y niñas con discapacidad; en este sentido, las políticas públicas y los decretos reflejan la evolución desde el modelo de educación especial, al modelo integrador, y finalmente el modelo de inclusión.

A continuación, los datos encontrados de acuerdo con la matriz propuesta son analizados a partir de cuatro categorías, que son relevantes para responder a las necesidades del presente estudio. Dichas categorías hacen parte de los acuerdos internacionales precedidos por la UNESCO: 1. enfoque de educación inclusiva, 2. grupos de atención prioritaria (para el presente estudio se aborda a la población con discapacidad), 3. Estrategias de enseñanza y aprendizaje y 4. Formación docente (Beltrán, Martínez y Vargas, 2015).

En Colombia, recientemente se empieza a concebir la necesidad del modelo de educación inclusiva de manera más amplia. Este paradigma aún está emergiendo en el país, dado que por varios años la normatividad se fundamentó en la educación especial, y evolucionó posteriormente hacia la integración educativa, que como lo plantean Beltrán y otros (2015), no es más que el mejoramiento del modelo de educación especial en instituciones regulares. Así mismo, se observa que, a pesar de la evolución en materia de normatividad, en el contexto sociocultural estudiado aún domina el concepto de educación especial e integrador.

En cuanto a la cualificación docente, la normatividad en el país refleja que es un pilar fundamental para que la inclusión se materialice en los contextos educativos colombianos, a través de prácticas pedagógicas que respondan a las necesidades de los educandos, y de los contextos socioeconómicos en los cuales se desenvuelve su

accionar. En cuanto al enfoque de la diversidad, a partir del año 2006, se empieza a explicitar la necesidad de transformar el sistema educativo, dada la heterogeneidad que cada día emerge en las aulas; sin embargo esta característica se centra especialmente en considerar condiciones que ponen a los estudiantes en alto riesgo de exclusión, de acuerdo con el MEN; estas son: Personas con discapacidad o con talentos excepcionales; grupos étnicos (negros, afrocolombianos, raizales y palenqueros, indígenas y rom); víctimas del conflicto armado; población desmovilizada en proceso de reinserción; y población habitante de frontera.

En el proceso de evolución de las políticas y la normatividad en Colombia, se observa que antes del año 2007, aún persistía una perspectiva de atención centrada en el déficit, donde la discapacidad era definida como una limitación, dificultad, enfermedad que reside en la persona que la porta, y otros calificativos que aluden a la incapacidad. Así mismo hasta el 2007, la mayor parte de los documentos analizados reflejan un modelo de atención que busca favorecer la integración en las aulas, o la creación de aulas para la atención especial a estudiantes que no son considerados dentro de lo “regular”. Por otro lado, se destaca que a partir de la implementación de la Ley 115 de 1994, el Ministerio de Educación Nacional empieza a preocuparse por integrar estudiantes con discapacidad a las aulas regulares, pues anteriormente, estas personas debían estar en centros especializados.

En este sentido, se refleja la preocupación constante del estado colombiano por lograr la implementación de prácticas pedagógicas innovadoras para favorecer la equidad, a través de la integración en aulas regulares, pero aún no se habla explícitamente de la inclusión entendida desde el enfoque de la diversidad. En materia de inclusión, la normatividad amplía la atención a la población con discapacidad, por lo que actualmente se ha adoptado una nueva mirada sobre este término que surge de manera alternativa a las múltiples críticas que ha recibido el modelo tradicional (médico-rehabilitador), el cual centra su mirada en los déficits que le impiden a la persona adaptarse a los contextos en los que se desenvuelve. Por el contrario, la nueva mirada direcciona su comprensión de la discapacidad hacia una perspectiva claramente ecológica, donde es necesario adaptar los contextos, en vez de buscar adaptar a la persona con discapacidad a las condiciones del medio.

En nuestro país las instituciones educativas se empiezan a ver obligadas a transformar su currículum para facilitar la inclusión, y a percibir la urgencia de innovar sus procesos educativos, pues a las aulas regulares cada vez ingresan mayor cantidad de estudiantes con discapacidad; aunque la diferencia sigue siendo vista como un problema, y no como una oportunidad y una condición normal de la diversidad.

Luego de la creación de la Ley 1145 de 2007, se actualiza el concepto de discapacidad, por lo que el MEN se acoge a la definición de la Clasificación internacional del funcionamiento de la salud y de la discapacidad (CIF). Esta nueva perspectiva más ecológica, supone el inicio de la creación de políticas y decretos que favorecen el modelo

educativo inclusivo, basados en el marco de la diversidad, donde la población con discapacidad recibe prioridad en la atención.

No obstante, a pesar de los avances significativos, aún persiste hasta el año 2013 el concepto de necesidades educativas especiales que ha sido cuestionada desde la mirada del CIF, por la connotación negativa que favorece la exclusión en cuanto a que hace referencia aún a las necesidades especiales, que busca organizar la clasificación de la minusvalía (etiquetar o categorizar), y esto no resulta coherente con la perspectiva de la diversidad. Por tanto, la Ley 1618 muestra actualizaciones en el concepto de necesidades educativas especiales, y hace mayor alusión a las barreras y a la participación para las personas con discapacidad en las aulas regulares. A continuación se hace un barrido general de las políticas revisadas, donde se alude a la inclusión en los primeros años escolares en Colombia.

Inicialmente, la política pública de primera infancia tiene el objetivo de promover el desarrollo integral de los niños y niñas desde la gestación hasta los 6 años de edad, y responde a las necesidades y características específicas, contribuyendo así al logro de la equidad e inclusión social en Colombia. Sin embargo, se encuentran cifras de interés que demuestran la emergencia existente por lograr el objetivo mencionado; por ejemplo, en el año 2005 alrededor del 2% de los niños menores de 5 años presentaba algún tipo de discapacidad; en el año 2006 la proporción de menores de 6 años en condiciones de pobreza alcanzó un 59.3%; para el año 2007, han sido desplazados 113.499 niños y niñas menores de seis años. En cuanto al contexto escolar en el 2006 los niños y niñas de 5 y 6 años en grado preescolar que son atendidos por las instituciones educativas presenta una tasa de cobertura del 86%, y los niños menores de 5 años, que son atendidos, lo están en un 44% por los hogares comunitarios.

Por otro lado, en cuanto a la Salud, en el año 2005, el 12,1% del total de menores de 5 años del país presentó desnutrición crónica o retardo en el crecimiento; y finalmente, en el año 2006 la proporción de menores de 6 años en condiciones de pobreza alcanzó un 59.3%, además, en el año 2007, han sido desplazados 113.499 niños y niñas menores de seis años. De acuerdo con las estadísticas mencionadas, esta política se dirige a las comunidades donde se encuentran menores con discapacidad, que son considerados en alto riesgo de exclusión por aspectos que favorecen mayor vulnerabilidad, por ejemplo, la pobreza.

Técnicas para la recolección de información

Fase 1: Entrevista abierta estructurada

Fase 2: Matriz de análisis documental.

Fase 3: Observación no participante en el aula durante el desarrollo de una unidad en el marco de una asignatura específica. (Creación de una lista de chequeo y una bitácora de observación)

Fase 4: Diseño de protocolo que permita presentar los resultados iniciales para el desarrollo de un grupo focal que vincule el proceso de validación y triangulación de información.

9. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

La información obtenida fue analizada a través del Atlas-ti. Además se realizó un análisis tipo matricial para la organización de los resultados obtenidos de los documentos del Ministerio de Educación Nacional.

10. PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN EDUCACIÓN INICIAL PARA LA INCLUSIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS CON DISCAPACIDAD EN EL AULA REGULAR, EN EL MUNICIPIO DE IBAGUÉ

Para el análisis de las prácticas pedagógicas, se diseñó una lista de chequeo (Ver anexo 01) compuesta por 17 ítems, que permitieran evaluar si los docentes facilitan la inclusión en el aula a través de tres ambientes de aprendizaje, estos son, 1. Ambiente cooperativo 2. Ambiente individualista y 3. Ambiente competitivo. Los ambientes descritos y las afirmaciones utilizadas en la lista, se basaron en la propuesta de Arias, Cárdenas y Estupiñán (2005) que se amplió previamente en este documento.

Para describir los resultados, en primer lugar se presenta en la gráfica 1, el sexo del docente y el número de estudiantes con discapacidad; y en la gráfica 2, el tipo de discapacidad que presentan los estudiantes de acuerdo con la información que tenga el docente. Posteriormente se presentan los resultados por docente de acuerdo a cada ambiente de aprendizaje así: gráfica 3: Ambiente cooperativo (del ítem 1 al 6), gráfica 4: ambiente individualista (del ítem 7 al 13), y el ambiente competitivo en la gráfica 5 (del ítem 14 al 17).

La escala para definir el tipo de práctica del docente de acuerdo a los ítems son: presente, ausente y se aproxima. Se realizaron dos observaciones de dos clases por docente, teniendo en cuenta para mayor confiabilidad tres ciclos: inicio, desarrollo y cierre de la clase.

Gráfica 1 Número de docentes de acuerdo al sexo y estudiantes con discapacidad atendidos

Gráfica 2 Tipo de discapacidad de los estudiantes de acuerdo a lo reportado por los docentes

Gráfica 3 Ambiente cooperativo

A continuación se describen los resultados obtenidos en cuanto al uso del ambiente cooperativo que hacen los docentes participantes para facilitar la inclusión en el aula:

-Ítem 1, el (la) docente propone realizar actividades en conjunto para desarrollar destrezas de trabajo en equipo: se observa que únicamente la docente 8 realiza este tipo de práctica, por ejemplo, ella les propone a todos los niños participar en la lectura de un cuento, compartiendo las emociones que este genera, así mismo, les pide realizar actividades conjuntas como orar, entre todos hacen una mímica y cantan melodías infantiles; y se destaca que siempre está pendiente de que el niño con discapacidad participe de manera activa. Por otro lado, la docente 4 se aproxima a desarrollar una actividad en equipo, sin embargo, no continuó con el ejercicio dado que se irritó con facilidad al notar que los niños estaban dispersos; los demás docentes participantes, en ningún momento hacen uso de actividades para favorecer la inclusión de los estudiantes con discapacidad.

-Ítem 2, el (la) docente genera espacios de diálogo y confrontación de puntos de vista entre pares: se observa que los docentes 8 y 10 con frecuencia promueven en el aula espacios de diálogo entre pares; por ejemplo, la docente 8 les indica a sus estudiantes “¿cómo les pareció el cuento?, ¿qué piensas de lo que dijo Jerónimo sobre la tortuga?”; así mismo el docente 10 pide a todos que comenten “¿por qué no les fue bien con el ejercicio que les propuse?, ¿qué proponen para mejorar?, ¿opinas lo mismo que tu compañero?”, estas discusiones se hicieron en mesas redondas, y se notó que los estudiantes participaron de forma activa. Por su parte, los docentes 2, 3 y 9 se aproximan a esta práctica, y los demás docentes no indican en ningún momento la realización de diálogos y confrontación de puntos de vista entre los compañeros.

-Ítem 3, el (la) docente promueve la participación de sus estudiantes (especificar cómo promueve esta participación): se observa que los docentes 1, 3, 8, 9 y 10 utilizan constantemente esta práctica, puesto que promueven tanto la participación de los estudiantes sin discapacidad y con discapacidad, a través de preguntas, donde fue evidente que los docentes consideraban la perspectiva de los estudiantes, los animaban a participar y los elogiaban, especialmente los docentes 8, 9 y 10. Por otra parte, los docentes 4, 5 y 7 se aproximaron en algunos momentos a esta práctica, donde animaban a sus estudiantes con discapacidad a participar a través de preguntas, sin embargo la participación no fue activa dado que las docentes no consideraban la perspectiva de los estudiantes en algunos momentos (especialmente las docentes 4 y 5), además, la docente 4 respondió al comentario de algunos estudiantes de manera poco amable, indicando que su participación no tenía nada que ver con lo que se estaba solicitando, y el estudiante mostró frustración con un gesto en su rostro, frente a lo cual la docente no responde, en este caso el estudiante con discapacidad cognitiva no participa.

En el caso de la docente 5, hace algunas preguntas, pero únicamente dos estudiantes respondieron una sola vez, dado que estos se pusieron de pie, y la docente les pidió con voz fuerte que se sentaran. Vale la pena resaltar que en este último caso, un niño con discapacidad física que estaba en el círculo no responde en ningún momento; y el otro

estudiante con discapacidad cognitiva (síndrome de Down), no está dentro del círculo, y se encuentra con una docente en una esquina del salón pintando dibujos; esta actividad no tiene ninguna relación con la que la docente se encuentra desarrollando con los demás estudiantes. Sumado a lo anterior, el estudiante con Síndrome de Down, termina dispersándose por el salón, frente a lo cual la docente responde de manera irritable y se observa molesta la mayor parte del tiempo por los comportamientos del estudiante, haciendo uso de amenazas verbales como “¡Siéntese, o no sale al descanso!”.

Ítem 4: los estudiantes se retroalimentan entre sí para evaluar el cumplimiento de sus deberes en el equipo de trabajo: se observa que únicamente la docente 8 practica constantemente la retroalimentación con sus estudiantes con y sin discapacidad, y la docente 2 se aproxima, puesto que una estudiante se acerca a la niña con discapacidad cognitiva, y le ofrece su apoyo para que esta logre culminar con la actividad propuesta por la docente. Sin embargo vale la pena aclarar que durante la observación, la estudiante decide de manera voluntaria colaborarle a la niña con discapacidad cognitiva, es decir que esta retroalimentación entre los estudiantes mencionados no es propiciada por la docente.

-Ítem 5, cuando se forman los equipos de trabajo, el (la) docente brinda el espacio y el tiempo suficiente para que se genere un ambiente de empatía y aceptación entre los estudiantes: en este caso, las docente 1 y 8 hacen uso constante de esta práctica, y los docentes 3, 9 y 10 se aproximan a ella. Se observa que las docentes 1 y 8, la mayor parte del tiempo se preocupan porque los estudiantes establezcan relaciones basadas en el respeto y la amabilidad, y antes de iniciar la actividad, aclaran las normas, y preguntaron en varias ocasiones a los estudiantes si estaban disfrutando la actividad, donde además las docentes sonríen con frecuencia, y también los estudiantes responden con sonrisas, incluso todo el tiempo están caminando por el salón sin perder de vista cómo están trabajando todos, y apoyándolos cuando observan alguna dificultad, o previniendo que estas se presenten; por lo tanto las docentes lograron que las actividades se desarrollaran de manera exitosa. De manera complementaria, la docente 8 demuestra su afecto al niño con discapacidad, dando un beso en la cabeza de este; así mismo, estuvo retroalimentando de la siguiente forma: indicaba al estudiante cómo debía hacerlo, aunque en dos ocasiones únicamente lo hizo por él; así mismo elogiaba al estudiante con discapacidad cuando lograba hacer lo que ella le estuvo solicitando con frases como “¡Muy bien!, ¡sigue practicando que vas muy bien!”. Finalmente, los docentes 3, 9 y 10 se aproximan, puesto que en algunas ocasiones buscaron generar un ambiente propicio y amable para dar inicio a la actividad propuesta con los estudiantes, aunque por momentos se irritan cuando los estudiantes no responden a sus solicitudes, y la mayor parte del tiempo terminan haciendo todas las actividades de los estudiantes con discapacidad, donde no se observó que ellos los motivaran constantemente a hacerlas por sí solos.

Ítem 6, el (la) docente promueve que los estudiantes ayuden a sus compañeros cuando no comprenden un tema, de manera que todos puedan avanzar en el aprendizaje: En este caso, la docente 8 fue constante en el desarrollo de esta práctica, ya que estimula a los niños a brindarse apoyo entre sí, y especialmente al niño con discapacidad. En cuanto a los docentes 1 y 3, en algunas ocasiones la docente 1 propicia que los estudiantes se ayuden entre sí, y solicita ayuda de uno de sus estudiantes para que apoye a la niña con discapacidad, explicando cómo debe continuar el desarrollo de su actividad, y en el caso del docente 3, se observa a una estudiante apoyando a una niña con discapacidad, sin embargo no es propiciado por el docente, aunque este al finalizar agradece a la estudiante por haber colaborado a su compañera de clase. Los demás docentes participantes, en ningún momento promueven el apoyo entre los compañeros con y sin discapacidad para el desarrollo de actividades en el aula que tienen mayor o menor dificultad.

De lo expuesto, se desprende que la mayor parte de los docentes no hacen uso del ambiente cooperativo en sus aulas, a excepción de los docentes 8, 9 y 10, quienes adaptan algunas estrategias didácticas y el espacio físico en el aula para facilitar la inclusión de los estudiantes con discapacidad, sin embargo promueven de manera muy parcial este ambiente. Los docentes 1 y 3 se aproximan a su uso, puesto que organizan el aula en mesas redondas, pero las actividades desarrolladas son en general individual y no cooperativas, por lo que no se fomenta una interdependencia positiva entre los estudiantes, y por tanto nunca se mencionó que un grupo debiera trabajar por un objetivo común.

Gráfica 4. Ambiente individualista (Ítems del 7 al 13)

Por otro lado, en cuanto al ambiente individualista se observan resultados de interés que destacan mayor uso de este por parte de los docentes participantes.

-Ítem 7, el (la) docente propone actividades individuales caracterizadas por respetar el ritmo y proceso del estudiante: se observa que los docentes 3 y 8 utilizan esta práctica de manera constante con sus estudiantes con discapacidad, y los docentes 1, 4, 5, 6, 7, 9 y 10 se aproximan en tanto que proponen actividades individuales, pero en pocas ocasiones respetan el ritmo de aprendizaje del estudiante, y de manera contraria les indican que deben terminar lo más pronto posible, y mostrar resultados correctos para obtener un premio (por ejemplo, cara feliz), motivándolos a competir con el grupo en general, lo cual no corresponde con el ambiente en mención que ellos consideran estar generando, pues se promueve una interdependencia claramente negativa entre los estudiantes.

-Ítem 8, el (la) docente organiza el aula de tal forma que los estudiantes pueden trabajar individualmente sin distractores: únicamente los docentes 5 y 9 realizan esta práctica de manera frecuente, y los docentes 3, 6, 7, 8 y 10 se aproximan, cuando buscan garantizar que cada niño esté trabajando solo sin ningún distractor, pero lo hicieron por períodos

muy cortos, y los intentos se repitieron dos y máximo tres veces; por ejemplo, la docente 10 le pide a sus estudiantes en general que “¡nadie le puede mirar a nadie!”, pero realmente la mayor parte de los estudiantes olvidan esta orientación pocos minutos después, y siguen interrumpiéndose entre ellos, parándose de las sillas a revisar lo que sus compañeros hacen, y a pedirle a la profesora que los ayude. Las demás docentes no reflejaron esta práctica en sus aulas, ya que a pesar de que se proponen en todos los casos actividades individuales, los estudiantes la mayor parte del tiempo están interrumpiéndose entre ellos, o incluso en actividades diferentes, especialmente los niños con discapacidad cognitiva, estuvieron dispersos.

-Ítem 9, el (la) docente estimula (por ejemplo, elogia) la capacidad del estudiante de trabajar a su propio ritmo, independientemente de los resultados de los compañeros: los docentes 1, 5, 6, 7 y 8 desarrollan esta práctica frecuentemente en sus aulas con los estudiantes con y sin discapacidad, no obstante únicamente la docente 8 se esfuerza por elogiar constantemente al niño con discapacidad, los demás lo hacen en mayor medida con los niños y niñas sin discapacidad, y en algunas ocasiones con los estudiantes con discapacidad; por ejemplo, el docente 7 ubica a la niña con discapacidad cognitiva un poco alejada de los compañeros de clase, y se acerca a ella en el último momento, donde la elogia y la anima a continuar con la tarea (una vez), sin embargo, la mayor parte del tiempo estuvo trabajando con los estudiantes del aula sin discapacidad, y su atención estuvo más centrada en estos; finalmente, se observó que cuando la estudiante no comprendía rápidamente, el docente se irritó en una ocasión, y en las demás intentó mostrarse paciente, aunque la estudiante nunca lo buscó en el aula para solicitar su apoyo.

-Ítem 10, el (la) docente se asegura de que cada estudiante cuente con los materiales necesarios para realizar la actividad planeada: los docentes 1, 5, 6, 7, 8, 9 y 10 se preocupan siempre por brindar los materiales necesarios a sus estudiantes para que puedan desarrollar las actividades sin ningún inconveniente, lo cual para ellos garantizará el cumplimiento de los objetivos planteados por los docentes. Los docentes 2 y 3 se aproximan, pues en algunos momentos, reclaman de manera irritada a sus estudiantes por no traer los materiales, y los dejan sin participar la mayor parte del tiempo, únicamente al finalizar, los docentes consiguen los materiales con otros estudiantes del grupo y terminan haciendo la actividad a sus estudiantes con discapacidad. Esta situación generó que los estudiantes con discapacidad se mostraran dispersos en la clase, donde uno de ellos salía y entraba al salón sin que la docente lo notara. Finalmente, la docente 4, no le facilita al niño con discapacidad los materiales requeridos para el desarrollo de la actividad, y no le pone una actividad específica al estudiante, por lo que este camina por todo el salón, generando molestia a sus compañeros, y obteniendo regaños por parte de la docente.

Ítem 11, El (la) docente ofrece apoyo emocional a sus estudiantes (por ejemplo, “lo hiciste muy bien”, “te sugiero que practiques más”) por los esfuerzos realizados durante la tarea:

los docentes 1, 2, 7, 8 y 9 ofrecen a sus estudiantes con discapacidad apoyo emocional en el aula, especialmente la docente 8 lo practica la mayor parte del tiempo, lo cual incrementó la participación de estos estudiantes. En cuanto al docente 10, se encuentra que la profesora que lo apoya en el aula, hizo uso en dos ocasiones de elogios hacia una estudiante con discapacidad, por lo cual se aproximó a esta práctica. Los docentes 3, 4, 5 y 6 no ofrecieron apoyo emocional a sus estudiantes con discapacidad, y la mayor parte del tiempo se observaron distantes.

Ítem 12, Durante la actividad el (la) docente retroalimenta a los estudiantes aclarando el procedimiento: Se encontró que los docentes 1, 2, 5, 7, 8, 9 y 10 constantemente hacen uso de esta práctica en el ambiente, explicando a sus estudiantes lo que deben hacer cuándo ellos muestran que lo requieren. En el caso de la docente 4, se encuentra que en pocas ocasiones retroalimentó al niño con discapacidad cognitiva.

Ítem 13, El (la) docente realiza preguntas al finalizar la actividad que verifican la comprensión de la tarea de cada estudiante: los docentes 1, 7, 8 y 9 se preocupan por evaluar al finalizar las actividades a sus estudiantes con discapacidad para conocer su proceso de comprensión del tema a través de preguntas como “¿cuéntame qué piensas del cuento?, ¿Qué hacen los príncipes?”, ¿Dime qué dije que debes hacer en la hoja que te acabo de dar?. Por otra parte, los docentes 4, 6 y 10 se aproximaron a esta práctica pero de manera parcial.

En líneas generales, se encuentra que el ambiente individualista es el más utilizado por parte de los docentes para trabajar con los estudiantes con discapacidad, y sin discapacidad; no obstante, las reglas para el desarrollo de un ambiente individualista, no son lo suficientemente claras, por lo que muchos estudiantes con discapacidad terminaron dispersos, y sin una actividad que favoreciera realmente su desarrollo, observándose baja motivación por parte de algunos.

Gráfica 5. Ambiente competitivo (Ítems del 14 al 17)

Dentro del ambiente competitivo, se encontró ausencia de prácticas en la mayor parte de los casos, a excepción de los profesores 9 y 10, quienes reflejaron variaciones en los ítems 15, 16 y 17; en cuanto al ítem 14, se observa ausencia total de prácticas por parte de todos los docentes:

Ítem 14, El (la) docente propone actividades de competencia entre grupos cooperativos para identificar cuál de ellos usó mejor un material o alcanzó los indicadores de logro: ningún docente hace uso de esta práctica.

Ítem 15, Las actividades propuestas por el (la) docente se caracterizan por tener un nivel de dificultad bajo, practicar destrezas aprendidas y repasar materiales vistos con anterioridad: se observa que únicamente el docente 9 hace uso constante de esta práctica, pues utilizó este ambiente, luego de que comprobó que sus estudiantes habían comprendido el tema de manera individual, por lo cual se buscó generar interdependencia negativa entre los estudiantes con y sin discapacidad, a través de

actividades con bajo nivel de dificultad, de manera que todos tuvieran similar probabilidad de ganar. Finalmente, el docente 10 se aproximó una vez a esta práctica, al inicio de la clase, pero no la desarrolló.

Ítem 16, El (la) docente resuelve de manera adecuada los sentimientos de frustración cuando sus estudiantes no alcanzan de forma exitosa el objetivo de la actividad: los docentes 9 y 10 se aproximaron a esta práctica, puesto que algunos estudiantes se mostraron frustrados por no poder culminar con éxito la actividad propuesta, pero dicha frustración no fue resuelta finalmente en ninguno, dado que los docentes se acercaron máximo en dos ocasiones a sus estudiantes con discapacidad y sin discapacidad, y no perseveraron hasta comprobar si la frustración se había superado o no.

Ítem 17, El (la) docente aclara durante y al finalizar la tarea competitiva las reglas específicas y resuelve las diferencias que se presentan entre los estudiantes: únicamente el docente 10 realizó esta práctica de manera constante en el aula, lo cual ayudó a sus estudiantes para que la mayoría logaran culminar la actividad propuesta.

De acuerdo a la descripción expuesta en cada uno de los ambientes de aprendizaje, se concluye que, el ambiente cooperativo, es poco utilizado por los docentes, pues hacen uso reducido de estrategias didácticas que lo faciliten; únicamente se encuentran cuatro prácticas más usuales:

- Se promueve la participación de los estudiantes: en cuanto al tipo de participación, se observó especialmente que en algunos momentos, los estudiantes con discapacidad participan, pero esto sucede en una o dos ocasiones como máximo durante el período de observación; así mismo, la participación se enfoca en responder lo que la docente pregunta a todos los estudiantes en general, por lo que no es evidente que esta participación se de en el marco del trabajo cooperativo.

- Únicamente una docente se ocupó de brindar espacio y tiempo suficiente para que se generara un ambiente de empatía y aceptación entre los estudiantes, antes de iniciar una actividad, pero en este caso no está relacionada con el ambiente cooperativo, sino para el desarrollo de una actividad individual.

- En cuanto al ambiente individualista, se observa que los docentes hacen mayor uso de este, pero no como parte de un trabajo cooperativo; en este sentido se encuentra lo siguiente:

- Los docentes se aseguran de que cada estudiante cuenten con los materiales necesarios para realizar la actividad planeada.

- Durante la actividad los docentes retroalimentan a sus estudiantes aclarando el procedimiento; sin embargo, se observa que durante la retroalimentación la mayor parte de los docentes terminaron haciendo todo el trabajo de los estudiantes con discapacidad, y únicamente una docente se preocupó por explicar los pasos a un estudiante con discapacidad para que este lograra tener éxito en la resolución de los problemas que se le presentaron durante la realización de la actividad propuesta, donde además, la docente motiva al estudiante utilizando elogios constantes.

- Las prácticas que tuvieron mayor ausencia en el ambiente individualista fueron:
- El docente ofrece apoyo emocional a sus estudiantes (por ejemplo, “lo hiciste muy bien”, “te sugiero que practiques más”) por los esfuerzos realizados durante la tarea. (únicamente se observó el caso de una docente que reflejó esta práctica)
- El docente organiza el aula de tal forma que los estudiantes puedan trabajar individualmente sin distractores: todos los docentes refieren utilizar el trabajo individual, pero realmente el trabajo individual no es orientado de manera que el estudiante desarrolle sus actividades sin distractores.
- Vale la pena resaltar que la mayor parte de los docentes solicitaron el apoyo de un docente auxiliar que se encargara dentro del aula del estudiante con discapacidad; esta situación no propició que los estudiantes con discapacidad estuvieran participando como los demás durante las actividades propuestas por la docente principal; así mismo, se encontró que las actividades que realizaban con la docente auxiliar no estaban relacionadas con las que estuvieron desarrollando los demás estudiantes, y más bien fueron actividades donde los niños dibujaban y pintaban en una mesa apartada del grupo-clase.
- Finalmente, la mayor parte de los docentes se aproximaron de manera parcial a la siguiente práctica:
- El (la) docente propone actividades individuales caracterizadas por respetar el ritmo y proceso del estudiante; no obstante, aunque se respetó el ritmo de manera mínima, no se observó una evaluación permanente del proceso, por lo que no hubo constante retroalimentación de los docentes hacia los estudiantes con y sin discapacidad.

Plan educativo institucional y plan de asignatura del docente en el marco la educación inclusiva de acuerdo con los resultados luego de la revisión de los Planes educativos institucionales (PEI), y los Planes de asignatura de los docentes (PDA), se observa que las instituciones 9 y 10, explícitamente favorecen la inclusión de personas con discapacidad, sin embargo, se hace claridad en cuanto a que ambos planteles educativos son dos sedes diferentes que corresponden a una misma institución. Por lo tanto, las instituciones participantes 9 y 10 reflejan en su misión, buscar ser un espacio inclusivo, y considerar la flexibilización curricular, sin embargo se hace referencia aún a la integración, y a la disposición de aulas de apoyo especiales con docentes formados para atender a la población con discapacidad, y dentro de los PDA, se observa que los docentes cuentan con apoyo profesional de pedagogía y psicología, quienes hacen seguimiento permanente, y apoyan en la construcción de un plan educativo personalizado.

En cuanto a la institución 4, no contempla en su misión de manera explícita la inclusión de personas con discapacidad, sin embargo, la docente en el plan de asignatura se ocupa de adaptar los propósitos de aprendizaje, y de manera parcial la evaluación; es importante destacar que la docente de esta institución refiere no haber recibido apoyo por parte de los directivos para formarse para la inclusión, por lo que desconoce cómo

hacerlo, y parte de sus presupuestos personales y profesionales, así como del apoyo de amigos que tienen conocimiento en este campo, para poder trabajar en su aula con un estudiante con discapacidad.

Como se puede observar en las gráficas siguientes, las demás instituciones no cuentan con una misión que explícitamente considere la educación inclusiva como prioridad, y por tanto las acciones de apoyo que emprenden son parciales, ocultas o nulas en la mayor parte de los casos, pues los directivos no se ocupan de promover la cualificación para trabajar con estudiantes con discapacidad. Finalmente, en las instituciones 9 y 10 se refleja la aplicación de un modelo educativo entre integrador e inclusivo.

Gráfica 6. Plan educativo institucional

Gráfica 7. Plan de asignatura de los docentes

11. REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS DOCENTES SOBRE LA DISCAPACIDAD DE NIÑOS Y NIÑAS DE PREESCOLAR EN EL AULA REGULAR.

De acuerdo con los resultados obtenidos en la entrevista estructurada (Ver anexo 03) realizada a los docentes participantes, surgen tres categorías que dan cuenta de sus representaciones frente a la inclusión de niños y niñas con discapacidad: 1. Percepción de apoyo por parte de la familia y de las instituciones, 2. Inclusión a través de la adaptación de currículos, estrategias didácticas y la interacción en el aula, y 3. Percepción de los docentes frente a la inclusión, a partir del componente actitudinal, afectivo y cognitivo.

Percepción de los docentes sobre los apoyos que reciben para trabajar con estudiantes con discapacidad en el aula regular: De acuerdo con la consideración descrita, para los docentes existen dos fuentes de apoyo dada la experiencia que han tenido en sus aulas frente a la inclusión: 1. Percepción de apoyo por parte de los padres de familia, y 2. Percepción de apoyo por parte de la institución educativa donde laboran.

Apoyo de los padres de familia: En cuanto al apoyo de los padres, un docente afirma que “La participación de los padres es fundamental en ese, en el desarrollo de ellos... entonces debería de estar todo el tiempo el padre recibiendo capacitación de cómo sacar adelante este niño con discapacidad, entonces sería importante que sí hubiera más apoyo tanto en los hogares como en la misma aula por parte de los padres”.

Se encuentran dos tipos de percepciones en cuanto a este apoyo, A. Percepción positiva sobre el apoyo que brindan los padres de familia, y B. Percepción negativa por la ausencia de apoyo por parte de los padres de familia.

Apercepción positiva sobre el apoyo que brindan los padres de familia: para los docentes el apoyo de los padres de familia se constituye en un eje fundamental para lograr avanzar en el proceso de inclusión de un estudiante con discapacidad; en este caso, el docente 3 refiere que “la estudiante con discapacidad se esfuerza mucho, las terapias en las que

las tiene la mamá, ha mejorado muchísimo, ya habla, y la niña entró hace dos meses al colegio y no hablaba, entonces ha logrado, ha logrado mucho”, y “lo articulamos, digamos las terapias de él van a la casa antes de las 8:00 am de la mañana antes de ingresar al jardín y entonces ella me dice... vimos tal cosa profe, se le dificulta el color amarillo” ahorita está viendo el color amarillo y entonces me dice: profe se le está dificultando, colabóreme con eso, implementamos y articulamos láminas, videos y todo digamos con lo que ella me dice”

Por otro lado, el docente 10 considera que el apoyo de los padres de familia de los niños sin discapacidad, influye sobre sus hijos para que le brinden un trato adecuado a un compañero con discapacidad en el aula; por ejemplo “yo pienso que, pues... el año pasado los padres apoyaron mucho esta situación, ellos siempre en los compartir que se realizaban le llevan cosas especiales a la niña, la motivaban, la tesorera le compraba algo que ella pudiera sentir (Entrevistador: sentir), tocar, exacto, no algo diferente a los demás, igual era especial, él lo que le llevaba a ella, y fue muy agradable pero algunos padres que también sienten su rechazo”

De acuerdo a las citas mencionadas, se observa que para todos los docentes el apoyo de la familia representa un elemento positivo que facilita la inclusión en el aula regular; además son pocos los padres que apoyan las labores académicas de los estudiantes con discapacidad, por lo que consideran fundamental que la familia se informe sobre cómo debe orientar a sus hijos con discapacidad para la realización de las tareas. En este sentido afirman que si los padres buscan esta orientación, mostrarán mayor responsabilidad y compromiso para apoyar el desarrollo integral de sus hijos. Lo anterior es decisivo, pues si los estudiantes con discapacidad reciben apoyo, para los docentes resultará más fácil incluir en sus aulas.

B. Por otro lado, en cuanto a la percepción negativa por ausencia de apoyo de los padres de familia, se encuentra que de acuerdo a la experiencia de 9 docentes, consideran que gran parte de los padres no se vinculan en el proceso de sus hijos con discapacidad, y descargan toda la responsabilidad sobre la escuela; así mismo la actitud de los padres de estudiantes sin discapacidad tiende a ser negativa, lo cual fomenta un ambiente de aula nocivo para el estudiante con discapacidad.

Todo lo anterior lleva a encontrar que de acuerdo a las experiencias que han tenido los docentes, los padres han representado más barreras que oportunidades, por lo que se convierten en un obstáculo para lograr la verdadera inclusión, y consideran que el soporte emocional que la familia puede brindar es fundamental para el desarrollo del niño, y para facilitar su proceso de ajuste escolar en el aula.

Nueve de 10 docentes participantes, perciben que los padres de familia llevan a los niños con discapacidad al colegio como una manera de quitarse una situación que al parecer es vista como una “sobrecarga” por no saber qué hacer con ellos. El docente 4 refiere que, “la dificultad es el acompañamiento del padre, porque el niño se desempeña de una manera, especial en el aula por el acompañamiento, pero cuando llega al

encuentro con el padre, y el padre no tiene la paciencia, entonces pues el niño actúa de manera diferente”. Sumado a lo anterior, el docente 4 afirma que cuando los padres no saben cómo trabajar con su hijo con discapacidad en los hogares, llegan a utilizar el maltrato físico y psicológico, lo cual altera el desarrollo del niño, y afecta su proceso de ajuste escolar en el aula: “El papá asumía que el niño tenía que hacerlo de la misma manera que los demás, aunque el colegio no se lo exigiera, él quería exigirle al niño de la misma manera y le golpeaba, lo golpeaba mucho... lo maltrataba mucho, entonces ahí, ya tuvimos que intervenir nosotros para que él... pues accionara de una manera diferente”

Por lo descrito, todos los docentes enfatizan que el soporte emocional que brinden los padres puede llegar a ser fundamental para que el estudiante logre tener éxito en su vida académica, pues en las aulas los niños con discapacidad pueden responder según ellos “no como un niño normal” , pero responden; a continuación se cita lo referido por la docente 5, “el soporte y el apoyo debería ser con los padres, porque aquí por ejemplo, los casos que hemos visto... el niño funciona, se comporta, responde, se le evalúa, y el niño responde... no igual... pues en la misma medida que un niño aparentemente normal”. Además, “así el niño tenga o no tenga falencias físicas emocionales como sea o tenga una inestabilidad, tenga una discapacidad, el padre debe estar presente en el proceso de aprendizaje, completamente... y brindarle seguridad”

Frente a estas consideraciones, los docentes revelan que es urgente que los padres reciban capacitación, para promover una participación más activa y responsable; pues al no tener suficiente conocimiento, aumenta la falta de compromiso, y la vulnerabilidad del menor al maltrato; al respecto el docente 7 comenta que: “Considero que los padres obviamente necesitan capacitación, porque por ejemplo las pautas de crianza que aquí se manejan en esta institución con los niños que yo manejo a veces son un poco, un poco precarias y en lugar de promover una formación integral, al contrario lo que consiguen es dificultar y trincar el proceso de desarrollo de los niños”, y el docente 10 refiere que “Los padres de familia, si no tienen como la educación en ese aspecto, no les interesa y no les preocupa, entonces, pues nosotros siempre tratamos de adaptarlos pero no siempre se logra el objetivo”

Por lo tanto, para todos los docentes significa mayor esfuerzo tener niños con discapacidad en el aula, porque deben buscar a los padres de familia para que se impliquen, se enteren y aporten desde el hogar haciendo actividades con estos. En conclusión, el apoyo de los padres en la mayoría de las ocasiones está ausente, o es inadecuado, y esto se debe de acuerdo a lo reportado, a que muchas veces los padres guiados por sus creencias atribuyen sobre sus hijos condiciones negativas como que son personas “incapaces, enfermas y con dificultades”. Así, los padres suelen delegar la responsabilidad de sus hijos con discapacidad sobre los docentes, puesto que al no reconocer las posibilidades de los niños en su proceso de aprendizaje, consideran que el objetivo de la escuela se reduce al cuidado básico, y no dan continuidad en sus

hogares a las actividades que se desarrollan en las aulas. Los resultados dejan ver que para los docentes, los padres no reconocen o confunden su rol al tener niños con discapacidad, pues en ocasiones los sobreprotegen, y en otras los descuidan.

2. Apoyo institucional: los docentes conciben el apoyo institucional como un elemento tangible para facilitar la inclusión en sus aulas, y consideran como algo positivo que estén recibiendo niños y niñas con discapacidad, así la institución no se defina como inclusiva, sin embargo encuentran varios obstáculos para que su ejercicio en el aula sea exitoso; en este sentido la falta de formación ha sido la necesidad más sentida por los docentes, entre otras, que se suma a vacíos que terminan generando en ellos sensación de insatisfacción. De manera complementaria, la mayoría de los participantes coinciden en la necesidad de apoyos en el aula, aunque estos tienden a ubicarse en el modelo médico-rehabilitador, es decir asumen la discapacidad como un problema que debe ser tratado con especialistas para rehabilitar a la persona, considerando que el estudiante con discapacidad está “enfermo”.

Los docentes coinciden en que no han recibido formación en inclusión por parte de la institución educativa y del Ministerio de Educación, o de otros espacios gubernamentales, por lo cual para ellos esto representa algo difícil; sin embargo refieren buscar apoyo externo, a excepción de los docentes 9 y 10, a los cuales la institución les ofrece apoyo para incluir a personas con discapacidad visual especialmente, dado que hace parte de su misión como plantel educativo. En cuanto al modelo médico-rehabilitador, se encuentra que los docentes tienden a centrarse en que deberían fortalecer sus conocimientos en los síndromes, en la identificación de dificultades; además para ellos es fundamental que se atienda a la discapacidad desde una perspectiva clínica. Es importante destacar que los docentes reflejan una actitud positiva frente a la inclusión en general, por lo que se muestran interesados en aprender, buscan ayuda muchas veces, acudiendo a familiares, amigos, conocidos, entre otros que cuenten con conocimiento y experiencia en este campo.

Por tanto, para los docentes el acompañamiento institucional y gubernamental resulta un eje fundamental, por ejemplo, la docente 8 indica que, “Aquí si nos hacen un poco... digamos como un acompañamiento oculto, que donde el niño permanentemente tenga una persona ahí siempre pendiente de todos los procesos” y “Nosotros trabajamos eventualmente cuando llegan... no es que se tenga abierto el colegio para recibir a los niños así, pero cuando los niños llegan siempre los recibimos”. En este mismo sentido, el docente 7, comenta que, “Tengo la percepción de poca implicación por parte de las entidades: “desde la parte administrativa desde la parte gubernamental, considero yo que eso es algo que debería realizarse, y yo por lo menos no he sentido ese tipo de capacitación desde el Ministerio de educación por ejemplo”; así lo confirma la docente 1, “No he recibido ningún tipo de capacitación de parte del ministerio de educación ehh, pues no hay programas de educación informal que refieran al caso, realmente con estos

niños con discapacidad me he apoyado en personas especialistas ehh psicólogas, trabajadoras sociales, terapistas del lenguaje consultando el caso y solicitando orientación”

Los docentes en general expresan en cuanto a la necesidad de formación, que si contaran con este apoyo podrían mejorar su actitud frente a la discapacidad, y a la inclusión. No obstante, muchas veces deciden autofinanciar sus estudios, o buscar espacios de formación fuera de su ejercicio laboral para adquirir conocimientos que les permita enfrentar dicho reto, por ejemplo, la docente 4 afirma que, “hice un diplomado de problemas de aprendizaje y síndromes infantiles, y allí pues aprendí un poquito, de todos modos acá pues por el hecho de que ser una población pequeña, se tiene la oportunidad de recibir al niño, siempre y cuando el papá también ayude en el proceso”

Por otra parte, todos los docentes reportan necesidad de apoyo por parte de expertos en el aula y en la institución, dado que así se podrán brindar un servicio de calidad; en este caso, se encontraron afirmaciones de interés como, “Considero que ese tipo de apoyos no caería muy mal dentro de nuestro, digamos sistema educativo, por ejemplo tener este tipo de apoyo de la comunidad, considero yo... también al maestro necesita ayuda dentro del aula, considero que es necesario por lo menos una persona que le pueda colaborar a él, en momentos de poder diseñar su plan de trabajo para poblaciones en discapacidad, considero yo que el trabajo del psicólogo sería perfecto... un psicólogo que capacite al maestro desde la parte digamos educativa y que el maestro también pueda comprender cómo puede apoyar desde la enseñanza psicológica con estos niños en situación vulnerables”; “Sacamos el tiempo, nos reunimos con los padres de familia, los invitamos a emplear otras estrategias, para que ellos nos apoyen en sus casas, si ehh, de pronto en algunos casos se remiten a psicólogo a psiquiatra pero aun así ehh es difícil porque la institución no cuenta por ejemplo con psico-orientador”; y “El apoyo del psico-orientador; que es el que nos puede llegar a remitir, ayudar a como a orientar el proceso hacia a otros profesionales, de fuera porque de igual forma el psico-orientador no puede, no tiene el tiempo, ni tampoco probablemente la capacitación para tomar esta clase de niños, si nos puede ayudar, o sea a orientar el proceso como tal.”

Por otro lado, la necesidad de dotación de materiales fue otra constante en el discurso de los docentes, pues para ellos estos recursos facilitarían su tarea en el aula. Adicional a esto, perciben de manera negativa la evaluación propuesta por el Ministerio de Educación, porque es homogénea, y no es equitativa para los estudiantes con discapacidad; en este sentido, la docente 8 indica que “ser evaluado en una escala cualitativa donde el bienestar nos da para niños estándar, no está adaptada para niños con discapacidad y entonces eso si me ha generado como más... como como frustración como molestia”

Finalmente, todos los docentes afirman que son ellos los que finalmente deben materializar la inclusión, son los actores principales, por lo que la inclusión significa un reto profesional, por ejemplo la docente 9 refiere que, “Muchas veces es la cuestión no es que el director o las directivas asuman el incluir a los niños porque por ley... entonces debemos hacer, debemos incluir, un niño... ahí no sé cuál es la proporción, pero existe una proporción de inclusión, pero no se trata de que sea por ley, porque el director no está en el salón de clase, no está en el aula, el reto es para el docente”.

2. Inclusión: esta categoría refiere las adaptaciones que para los docentes son necesarias realizar dentro del aula cuando se enfrentan a estudiantes con discapacidad, y se dividen en tres aspectos, A. las adaptaciones curriculares, B. Adaptación de las estrategias didácticas y C. La interacción en el aula.

De acuerdo con la información obtenida, los profesores reconocen que es necesario realizar cambios en la manera como orientan sus asignaturas para ser inclusiva, identifican que cada proceso de aprendizaje en los niños es único, y se da en momentos diferentes, es decir que los niños aprenden de diversas maneras, sin embargo son muy pocos los cambios que llevan a cabo los profesores, y la mayoría giran en torno a las estrategias de enseñanza que utilizan para el promedio general de estudiantes, no obstante, cuando identifican en sus cursos niños con discapacidad, tienden a centrar su atención en las necesidades de estos, por encima de las necesidades de los niños sin discapacidad, lo que les implica de acuerdo a lo reportado mayor demanda de tiempo, esfuerzo laboral y emocional.

Adicional a esto, los profesores reconocen que las aulas no cuentan con las condiciones óptimas para niños con discapacidad, y eso es una barrera para la inclusión; sobre este aspecto identifican poco apoyo por parte de las instituciones que reciben los niños con discapacidad, pues para ellos está muy bien recibirlos, pero una vez dentro de la institución es labor del docente ingeniarse la manera de enseñar con las pocas herramientas con las que cuenta.

También se reitera que los profesores siguen pensando en términos clínicos, pues hablan de la importancia de establecer un diagnóstico, y continuamente manifiestan que el hecho de planificar y cambiar estrategias, material, entre otras cosas, lleva mucho tiempo y esfuerzo extra. Al pensar en adaptaciones curriculares, los profesores realizan pocos cambios partiendo de lo que no es capaz de hacer el niño; y por último, es más difícil trabajar en aulas con un número amplio de estudiantes, pues la cantidad provoca reducción en la posibilidad de brindar una atención más personalizada.

A. En cuanto a las adaptaciones curriculares, los docentes refieren que necesitan que en su plan de trabajo se destinen horas para que ellos puedan hacer los ajustes al plan de asignatura, sin embargo dichos espacios no se brindan, por lo que significa una sobrecarga laboral. Por tanto, para hacer los ajustes pertinentes, ellos refieren que se debe contar con personal especializado que los apoye, de

forma que respondan realmente a las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad; y contar con los materiales adaptados para desarrollar de manera exitosa el plan que se estructure.

Por tanto, un consenso encontrado, es que la inclusión requiere tiempo y dedicación, y ellos perciben que no cuentan con esto, por lo que su servicio en el aula para los estudiantes con discapacidad se ve limitado en la mayoría de las ocasiones, especialmente en las instituciones donde no es visible el componente de inclusión de manera amplia, sino que de acuerdo a las apreciaciones de los docentes, se generan acciones implícitas u ocultas; únicamente en las instituciones 9 y 10, los docentes gozan de mayor tiempo y dedicación porque los planteles educativos tienen como misión incluir a las personas con discapacidad.

De manera complementaria los resultados evidencian que la inclusión debe darse en los colegios cuando se cuenta con docentes “especiales” para atender “necesidades especiales”, y además es fundamental que si un docente tiene un niño con una discapacidad, le reduzcan el número de estudiantes en su aula.

Se considera por el nivel de importancia que tiene para los docentes, la necesidad de ajustar los contenidos de acuerdo al tipo de discapacidad que el estudiante presente, y de hecho la planeación general del currículo debe disponerse para cada tipo de discapacidad que se atienda. No obstante, nuevamente se hace énfasis en que ninguna planeación curricular será realmente útil para la inclusión, si los docentes no tienen una actitud favorable.

Se destaca que para los docentes la inclusión de las familias en el currículo se constituye en un elemento favorecedor, ya que permite potencializar proyectos de aula o proyectos transversales, aumentando la participación. Además consideran que el Plan educativo de las instituciones debe mantener en permanente proceso de construcción, donde se adopten componentes pedagógicos orientados hacia corrientes constructivistas, así como aumentar la dotación de equipos tecnológicos, pues ello facilita la labor del profesor para una atención de mayor calidad, y para disminuir las barreras en el aula.

Seguidamente, se reporta que para los docentes hacer una adaptación curricular, perciben como paso previo importante, la elaboración de diagnósticos, evaluación de las capacidades, y evaluación los aprendizajes previos; con estos componentes podrían aproximarse a una adaptación que responda de manera más efectiva a las necesidades de los estudiantes; no obstante, se encuentra que en la mayoría de los casos, estas adaptaciones no se hacen con suficiente claridad, por lo que los docentes deben salirse

de su plan de clase, y al parecer preparar de manera improvisada, con poco tiempo de anterioridad, o partiendo de una labor autodidacta.

Por otro lado, los docentes comentan que para planear un ambiente de aprendizaje cooperativo, es importante formar a los niños que no tienen discapacidad, de manera que se puedan agrupar, y sean empáticos con los estudiantes que tienen discapacidad, sin embargo, se refleja que no existe claridad sobre las acciones que se deben implementar para diseñar ambientes de aprendizaje cooperativos, y existe conocimiento parcial sobre las ventajas que este tipo de ambiente puede permitir a los estudiantes con y sin discapacidad.

A continuación se citan algunas frases de los docentes que reflejan lo dicho:

“Un espacio... un tiempo especial para que todos estos niños con discapacidades o niños superdotados dentro de la institución educativa, para desarrollar el plan de trabajo específico para cada caso”; “La planificación curricular debe ser elaborada por personal especializado para que sea de acuerdo a cada caso”; “Los materiales se deben ajustar al caso específico por lo general utilizan los mismos en el aula regular, por ejemplo sería algo muy especial para los niños ciegos, para los niños sordos se debe trabajar un material especial para cada caso”; “Según tengo entendido la ley dice que un docente que tenga niños con dificultad cognitiva, debe lo primero, debe haber un docente especial para eso”; “Si nosotros los incluimos en el aula de clase ya no podremos tener veinte niños veinticinco sino que nos deben disminuir el número de niños como decía anteriormente para poderle dedicar tiempo a estos niños”; “Pienso que la programación no tiene nada que ver, es la actitud del docente”; y “El acompañamiento fundamental de los padres de familia, la articulación en ese momento estamos llevando un proyecto transversal que se llama el libro viajero y libro de recetas, donde participa la familia, cada familia se lleva el libro de recetas o el viajero y participa con su familia ya sea cocinando o el libro viajero con un cuento, una retahíla, una biografía, entonces se va incluyendo la familia articulando con los niños y incluido Juan Sebastián”

B. Adaptación de las estrategias didácticas: los docentes reconocen la diversidad de cada niño, entre esta la discapacidad, por lo cual las estrategias didácticas que se implementen deben responder a dichas particularidades; sin embargo perciben que no cuentan con la formación suficiente en la mayor parte de los casos, por lo que deben acudir a buscar orientación con otros profesores o con profesionales, que les aporte a su rol como docentes para facilitar la inclusión. Así mismo se reitera que para ellos un apoyo importante lo constituye el papel de la familia, puesto que si los estudiantes asisten a alguna terapia, sus procesos en el aula se verán favorecidos. Se encuentran que los siguientes comentarios son compartidos por todos los docentes participantes: “La estrategia no es la misma, porque cada

caso es diferente y cada niño es diferente entonces se debe adecuar la estrategia según el niño”; “Estrategias muy lúdicas donde eh se incluyan mucho a los padres y a los otros niños para que se ayude en esta discapacidad”; “Han sido las mismas estrategias, pero se refuerza más el aprendizaje a este niño con discapacidad porque es pues se merece que sea como más reforzado en otras actividades, pero las estrategias casi son iguales para todos los niños”; “Me ha tocado investigar sobre diferentes, discapacidades porque pues; uno siempre ha tenido como limitantes que una discapacidad es solamente física, es el que no se puede mover es el que no puede hablar es el que sí y no discapacidad abarca muchas cosas más entonces, pues la verdad las instituciones no están preparadas para poder afrontarse a la realidad de la inclusión”; y “No saber qué hacer a no saber cómo actuar cuando ellos tienen alguna necesidad ¿cómo me ha tocado? Preguntarle de pronto a personas que han podido tener estas experiencias y han sabido cómo afrontarlos o igual manera leyendo, viendo videos en internet”

- C. Interacción en el aula: para los docentes la interacción en el aula es un elemento fundamental que puede facilitar o por el contrario impedir la inclusión de estudiantes con discapacidad; sin embargo, de acuerdo a sus experiencias, los participantes refieren que en realidad la interacción es uno de los temas de mayor complejidad por diferentes razones, entre ellas está el rechazo de los niños sin discapacidad hacia el estudiante que sí presenta dicha condición; este rechazo suele darse al inicio de los períodos académicos, y luego empiezan a mostrarse curiosos por las características del estudiante con discapacidad; y posteriormente se acostumbran a verlo en la clase, en algunos casos terminan aceptándolo y facilitando su participación, y en otros generan barreras.

Por lo anterior, para los docentes resulta primordial sensibilizar a sus estudiantes y formarlos para que el ingreso de los niños con discapacidad sea menos traumático. Es así que la interacción representa para los docentes algo positivo, pues favorece la motivación y prepara a los niños para su vida futura.

De manera complementaria, los docentes refieren que la interacción no solo gira en torno a la enseñanza y el aprendizaje, sino que también depende del componente afectivo, pues significa la posibilidad para que el estudiante con discapacidad ofrezca y reciba afecto, lo cual influirá en su desarrollo psicoafectivo, y los demás estudiantes podrán verse beneficiados, especialmente por la formación en valores.

Finalmente, se reporta en los resultados que en cuanto al tiempo, muchas veces el docente termina dedicando más atención al niño con discapacidad, por lo cual no presta la suficiente atención a los demás estudiantes, esto podría ser un factor negativo para el clima de aula. A continuación se citan frases que reflejan lo dicho anteriormente:

•Docente 1: “Realmente al principio los mismos compañeros miraban a los niños como niños enfermos y se referían a ellos así pero luego conociendo la situación del niño se

fue socializando, a nivel de centro educativo y la especialidad de cada uno y luego ya el trato ha sido muy sencillo y muy cordial y muy acogido de los otros niños”

- Docente 6: “Él tiene sus defensas muy bien a pesar de su discapacidad juega y interactúa, tiene amigos preferidos para el juego, también algunos momentos se él tiene digamos de que el no siente frustración nunca y o sea expresa todo lo que siente, ya sea tristeza, ayer le estaba doliendo la garganta y de una vez él se da eh él se expresa para que la profesora se dé cuenta de que le está doliendo algo”

- Docente 7: “Encuentro una ventaja importante en el sentido de que estamos enseñándole a estas, a estos nuevos chicos que no hay que excluir al otro, al contrario hay que acercarse a él poder compartir con él, poder colaborarle en lo que el necesite, que sean personas que se formen, no en la competencia sino en el poder compartir y poder permitirle a los que lo rodean eh solucionar sus problemáticas sus discusiones”

- Docente 8: “Las ventajas es que van a ser, van a ser unos niños incluidos, y van a ser unos niños automáticamente pasan a ser unos niños normales, porque son los niños que tienen derecho los cuales deben ser respetados, van a tener una autoestima, van a tener unas van a tener socialización con los demás niños y van a poder compartir”

- Docente 10: “Se nos presenta la discriminación entre los mismos estudiantes y entonces este niño también es rechazado; ehh es maltratado física o psicológicamente o es el niño entre comillas que se la montan o que los otros aprovechan, entonces pues frente a esas dificultades se hablan con los papitos principalmente, se comenta el asunto, se mmm se hace empleo de (...) de lo que se refiera el manejo de la disciplina pues con los niños al manual de aplicación del manual de convivencia porque pues ehh tenemos que exigir siempre el respeto hacia los compañeros”

- Docente 10: “Hay momentos donde unos se dedica exclusivamente al niño con la con la discapacidad y de pronto se aleja de los otros oh se dedica más a los otros y se aparta del niño con discapacidad, igual entre ellos entre ellos a veces se ve que lo rechazan que los discriminan un poco y de otros niños también se ve como lo ayudan lo quieren ayudar es el amigo la amiga de él, pero es complejo por los niños, los niños siempre están en su mundo buscan a quien más le convengan a quien más le enseñe a quien más le ayude y pues a veces esos niños se sienten rechazados”

3. Percepción de los docentes frente a la inclusión, a partir del componente actitudinal, afectivo y cognitivo: los docentes siempre tratan de definir la inclusión educativa para entender el fenómeno al cual se enfrentan en sus aulas, por lo que la asemejan con la integración, en este sentido, se puede hablar de participación, de entender y aceptar la diferencia, del respeto al derecho que todos tienen a la educación, y las diferencias que todos tienen para aprender, incluyendo a los estudiantes con discapacidad.

En cuanto a la discapacidad, los docentes comentan que para ellos significa una condición diferente y especial, además, perciben a la discapacidad en relación con aspectos clínicos, por lo que la mayoría asocian a la discapacidad con una enfermedad. Por su parte, la inclusión es percibida como el acto de una institución cuando recibe a

“todos” los niños en el aula regular sin tener en cuenta las adaptaciones que se deben realizar para brindar una atención equitativa; lo que además requiere del apoyo de la institución, de la familia y de los entes gubernamentales, para ofrecer una educación de calidad. Sin embargo, para ellos incluir es “difícil”, puesto que demanda mayor tiempo, dedicación y preparación por parte del docente.

Los resultados reflejan que existen tres componentes fundamentales en la formación personal y profesional del docente que permean sus actitudes frente a la inclusión de niños con discapacidad en el aula regular: el componente actitudinal, afectivo y cognitivo:

- Docente 1: “La inclusión escolar es permitir que los niños y niñas con capacidades superiores o especiales puedan formarse integralmente en el aula regular, compartiendo actividades, experiencias espacios y oportunidades con los niños y niñas a pesar de sus características especiales”

- Docente 4: “Significa tener en cuenta aquellas personas aquellos niños a todo alumnado que es, diferente, en cuanto a características personales físicas emocionales eh y no solo discapacidad, eh lo que es llamado medicamente discapacidad sino todos aquellos niños que necesitan de un servicio especial”

- Docente 9: “No tener digamos como estigmatismos según el género, según la raza, según sus creencias sino como incluir a toda clase de personas y también incluir aquellas que tienen alguna discapacidad”

a. Componente actitudinal: como se ha visto a lo largo de los reportes encontrados, los docentes reflejan dos tipos de actitudes, la actitud negativa y la actitud positiva, y afirman que para hacer inclusión en el aula, es primordial que el docente adopte una actitud favorable, pero en realidad la mayor parte de los reflejan actitudes que pueden no favorecer este proceso. En este sentido, trabajar con niños con discapacidad en aulas regulares es complejo, porque no cuentan como ellos lo desean con el suficiente apoyo en cuanto a, herramientas, apoyo institucional y de la familia. No obstante, para los docentes las mayores dificultades están en las limitaciones de los estudiantes con discapacidad; en el temor al rechazo de los estudiantes sin discapacidad, este temor es sentido por el niño tiene discapacidad y por el docente; y brindar una educación personalizada, lo cual implica tiempo, con el que ellos refieren no contar.

- Actitudes desfavorables: los docentes participantes refieren las experiencias que sustentan las causas de una actitud desfavorable frente a la inclusión, entre las más nombradas se encuentran el tiempo que demanda la atención para los estudiantes con discapacidad en el aula; las interacciones entre los estudiantes de acuerdo con las respuestas comportamentales del niño con discapacidad, pues en muchas ocasiones sus reacciones son agresivas, y eso genera un ambiente de aula negativo; a veces la edad biológica del niño con discapacidad no corresponde con su edad mental, por lo que se genera una desventaja cuando en el aula se encuentra con niños de menor o mayor edad tanto física como mental, y esta desventaja genera estrés en el estudiante con discapacidad al no sentirse incluido.

•Docente 4: “Es difícil manejar la situación dentro del aula de clase, porque toca llevar al niño y a la niña a su propio ritmo, demandando tiempo para ello en forma personalizada”; “Fue difícil porque el niño además de que era, yo trabajo con preescolar, el grado preescolar los niños llegan entre cuatro y cinco años y este niño, era un niño de doce años”; y “Él era más grande en comparación con los niños, más aventajado en cuanto a su desarrollo físico y psicológico y entonces fue difícil él adaptarse con niños de cinco años y era un poco agresivo”

•Docente 2: “La escuela no tiene facultad para eso quien lo tiene es el estado y el estado no lo hace, que sucedió que sucedió por ejemplo anteriormente existían unos centros donde especialmente iban los niños con esta capacidad de problema y ya que hizo el gobierno los incluyo es un programa de inclusión pero es un sofisma distracción porque que, ellos deben capacitar, deben tener personas preparadas para esto y no lo hacen”

•Docente 10: “Mientras no haya un diagnóstico no haya un proceso para de inclusión realmente para cada uno de esos niños pues (...) ehh una sola persona no podría hacer la diferencia. Realmente es toda la institución quien debe encargarse de eso”

Actitud favorable: los docentes reportan que se encuentran actitudes favorables, estas dependen de cada profesor, en cuanto a si cree que la inclusión es posible o no, de otra manera tanto para el docente como para el estudiante con discapacidad será una situación estresante y de exclusión permanente.

•Docente 7: “Ese tipo de población necesita eh reintegrarse a las dinámicas de la vida cotidiana”

•Docente 8: “Ha sido una experiencia que a mí personalmente me ha enriquecido mucho y me ha permitido eh comprender que ciertas personas eh necesitan una comprensión una comprensión en especial”

•Docente 3: “Se puede ayudar, pese a que el colegio de pronto no tenga una infraestructura como está llamada a tenerse”

b. Componente afectivo: los sentimientos que los docentes expresan cuando se enfrentan a la inclusión está relacionados con el miedo, la ansiedad, el amor, el rechazo, incluso refieren sentimientos encontrados, por lo que se reflejan actitudes de protección excesiva; así lo expresan en los siguientes comentarios:

•Docente 8: “Son sentimientos encontrados porque uno quisiera que todos los niños fueran normales”; “Tener a un niño con una discapacidad, se siente como más amor, que hay que apoyar más, porque es un niño que lo necesita... entonces al igual que todo el grupo como que se ve que apoyan y dan diferentes estrategias, y para que se mejoren las condiciones del menor”; “Los niños lo ven como un bebé, no lo ven como un niño especial... como tal que tenga necesidades especiales, sino como un bebé, y lo tratan como un bebé y juegan con él, lo quieren, a veces le dan la comida porque también he querido que ellos se integren con Juan Sebastián para articular todo los sentimientos de

él y de todos los compañeritos; “Ellos también son mis bebés, pero él más, por lo que ellos lo ven llegar en su silla de ruedas, entonces siempre dicen que esta pequeño”

•Docente 9: “Se da uno cuenta de cuáles son esas necesidades y esas carencias”

•Docente 10: “Uno siempre quiere como suplir en cierta medida, no se puede totalmente porque no es nuestro trabajo; son los papitos digamos los encargados de esa parte, no esa parte afectiva sobre todo... pero pues nosotros tratamos de aportar un granito de arena entendiéndolos, escuchándolos, estando ahí.

Dos de 10 docentes y los estudiantes sin discapacidad evidencian una actitud de protección, así mismo los docentes perciben las necesidades afectivas de los niños con discapacidad, presumiendo con se encuentran más vulnerables a situaciones negativas, por lo que se sienten con el deber de brindar más amor, aunque afirman que son los padres los que deben cubrir las necesidades afectivas.

La permisividad en el aula fue otra constante provocada por los sentimientos de amor por parte de los profesores, aunque también se manifiesta el rechazo y la exclusión del niño con discapacidad, por no saber qué hacer con ellos, y por el temor a enfrentar una situación que representa algo nuevo y difícil, o incluso para muchos algo imposible de aceptar.

D. Componente cognitivo: La mayor parte de los docentes reportan creencias sobre la inclusión que giran en torno a la dificultad para implementarla, además consideran que los niños con discapacidad son personas que tienen una patología que les impide comportarse normalmente. Estas creencias se convierten en barreras que según ellos mismos, deben ser trabajadas en procesos de formación, para que las prácticas realmente logren transformarse. Por tanto, las actitudes que priman (siete de 10 docentes) frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad son negativas, aunque reconocen la importancia de la inclusión, la consideran un objetivo difícil de alcanzar, y una sobre carga laboral que es generadora de emociones negativas como frustración, ansiedad, temor y rechazo. Por su parte dos docentes reportan una actitud favorable dado que en las instituciones educativas donde laboran se acogieron al modelo de inclusión de personas con discapacidad física y sensorial especialmente. Así mismo una tercera docente refleja una actitud favorable, puesto que percibe apoyo por parte de la familia del estudiante con discapacidad, y de la institución, aunque considera que las acciones que se implementan son ocultas, pues allí no se ha adoptado el modelo de educación inclusiva para personas con discapacidad.

Se exponen a continuación los resultados correspondientes a la triangulación de las entrevistas realizadas a los docentes con los resultados del grupo focal. El objetivo del grupo focal fue corroborar, refutar o ampliar lo encontrado en las entrevistas, de acuerdo a la experiencia que los docentes del grupo focal han tenido frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad, y para dar mayor confiabilidad a los datos que reflejan las representaciones de los docentes que han enfrentado la inclusión en sus aulas. Los

resultados de la triangulación se presentan de acuerdo con las categorías ya descritas en el apartado de Representaciones sociales de los docentes frente a la inclusión de niños y niñas de preescolar con discapacidad en el aula regular; sin embargo, los docentes profundizan y amplían sobre la categoría: percepción de apoyo por parte de las familias y de las instituciones, dado que los consideran fundamentales para que la inclusión sea una realidad. en conclusión, los docentes confirman lo dicho por los participantes en las entrevistas, y agregan que las políticas públicas no son coherentes con los apoyos de los entes gubernamentales e institucionales en la mayoría de los casos.

•Percepción de apoyo por parte de la familia y de las instituciones:

En cuanto a la percepción de los docentes frente a los apoyos que reciben por parte de las familias, los resultados del grupo focal corroboran una percepción negativa frente a sus experiencias; y por otro lado, una percepción positiva en cuanto a la necesidad de incluir a las familias en el currículo para que se facilite el trabajo que se realiza con los estudiantes con discapacidad en las aulas regulares, pues consideran que las familias son un obstáculo cuando no están preparadas para aceptar, comprender y responder las necesidades de sus hijos con discapacidad; incluso, muchos padres delegan total responsabilidad de sus hijos a los docentes, lo cual es percibido como una situación que genera ruptura en la comunicación entre docentes y familias, incluso “rivalidad”. Por ejemplo, dos docentes indican que: “tú como profe te das cuenta que el niño tiene acompañamiento en casa porque él llega con las tareas, estudia, te habla, que sabe qué hace. Y de un momento a otro el niño tiene un cambio, y tú dices algo pasa en casa y si efectivamente “mi papa ya empezó a trabajar, mi mama no está, están peleando” y ya uno se da cuenta. Si eso es con un niño en condiciones regulares entonces ahora imaginémonos un pequeño en condición de discapacidad” y “entonces yo veo que ahí la comunicación por ejemplo está rota en la medida en que se ha delegado la responsabilidad, si, entonces ahí hay un problema como de responsabilidad social que se le ha dado como a la escuela, pero cuando uno ve estudiantes que salen adelante”

Por otra parte, en cuanto a la necesidad de incluir a la familia curricularmente, los docentes comentan que sería positivo implementar este ejercicio en las instituciones, pues para ellos la inclusión se logra si la familia está presente apoyando de manera colaborativa; además la familia es percibida como un sistema que debe brindar el soporte emocional al niño, para que este se ajuste adecuadamente a la escuela; en este sentido algunos de los docentes refirieron que: “Para uno trabajar con población con discapacidad sin la autorización de la familia es un problema, y desde lo legal, yo estoy diciendo es desde lo legal, ahora digamos nada más desde la parte de los resultados, que no haya un acompañamiento en casa, que no haya una comprensión de los fracasos”; “el primer paso que da la familia es aceptar esa discapacidad y eso es lo que a veces a muchas personas les cuesta, es aceptar esa enfermedad, esa discapacidad,

y el primer paso debe ser la aceptación, la asimilación de que mi hijo tiene ese problema y lo voy a ayudar de esa manera; en cognitiva por ejemplo que es en la que trabajo es cuando más refuerzo, ósea necesitan muchísimo más apoyo por que los avances son como tu decías, está lleno de avances pequeños, pero también de retrocesos y vuelva y arranque, entonces si es importante el apoyo en casa”; y “el rol de la familia es completamente básico, es importante, sin el no creo que se logre ninguna mejora, ni con un niño pues aparentemente normal, ahora menos con necesidades especiales”

En cuanto al apoyo de las instituciones, los docentes participantes corroboran que este apoyo es negativo por sus experiencias, dado que las políticas implementadas, el gobierno y las instituciones no brindan el soporte adecuado para trabajar de manera oportuna en sus aulas. Lo anterior también fue planteado por ocho de los 10 docentes participantes en las entrevistas; sin embargo, las políticas, se suman a esta categoría, pues para los docentes del grupo focal, estas no brindan la formación y las herramientas que ellos requieren en sus aulas para incluir. En este caso, un docente comenta que: “me di cuenta que las instituciones, el gobierno, las políticas y los demás no nos brindan a nosotros las herramientas para trabajar con ellos pero aun así no nos brinden las herramientas para trabajar con ellos tienen la oportunidad de hacer parte también de la gente”, “entonces debería crearse una política de ingreso, es decir hasta qué grado... Qué condiciones permitimos en esta institución educativa, que tipo de estudios se le hace”

Sumado a lo anterior, los docentes del grupo focal enfatizan en que las condiciones a los que las instituciones los exponen en las aulas, como por ejemplo, el número aumentado de estudiantes, todas las situaciones con las que los niños llegan, cuando se encuentran con varios tipos de discapacidad en sus aulas, y las evaluaciones homogéneas, no corresponden con los objetivos de inclusión plasmados en las políticas del MEN, ni con el acompañamiento que se debe brindar. A continuación se citan expresiones de los docentes que reflejan lo descrito: “hace falta de un acompañamiento firme de las dependencias que están poniendo en todas estas normas que son completamente variadas, pero como hay un seguimiento de un estudiante bueno, que tanto evoluciona, que tanto ha evolucionado en esta institución”; “a mí me parece que ese parámetro esta como fuera del contexto real del niño, ósea la necesidad del niño es que listo, se adapte, pueda estar en un ambiente regular, pero entonces es a seguir y seguir cuando su edad mental no cambia, él se queda ahí y no es posible, llega hasta ese nivel, entonces uno listo pase a cuarto, y los amigos hablan de una cosa entonces no hay ningún tipo de asociación”; “nosotros con 45, 35, cuando uno tiene déficit de atención por hiperactividad, el otro tiene dificultades de aprendizaje bien complicadas con la lectura, que los de lectura es que de verdad no lo logran, pero entonces mientras

el uno, el otro, atiende aquí, atiende allá, el otro acá, es una locura, para nosotros que manejamos”

12. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El primer objetivo del estudio fue analizar los documentos del Ministerio de Educación Nacional que considera la inclusión de niños con discapacidad en el aula regular; y establecer la relación existente entre dichas exigencias y las prácticas pedagógicas en el Municipio de Ibagué.

El concepto de educación inclusiva se introduce recientemente (a partir del año 2006 a través de la ley 1145), donde el MEN define la inclusión como la atención con calidad y equidad a las necesidades que presentan los estudiantes; no obstante hay un gran número de políticas que coexisten con las nuevas, o incluso ya han sido abolidas, pero siguen siendo usadas por las instituciones educativas porque son las que más se conocen. Lo anterior permite ver que Colombia se encuentra en un momento de transición entre el modelo de educación especial al modelo educativo integrador, y se adelantan acciones para lograr la inclusión, tal como el índice de inclusión para Colombia, que se convierte en un instrumento fundamental para que las instituciones educativas empiecen a estudiar este, y a revisar la inclusión del mismo en los documentos y prácticas institucionales (Ministerio de Educación Nacional. Programa de educación inclusiva con calidad. 2007).

Específicamente con relación a Ibagué, esta transición entre lo integrador y lo inclusivo es muy incipiente, y hay una tendencia mucho más marcada en lo integrador de acuerdo a los resultados encontrados. Beltrán, Martínez y Vargas (2014, pp. 71), indican que Colombia, por su condición de estado unitario, mantiene centralizadas las funciones legislativas; sin embargo las entidades territoriales tienen autonomía administrativa, lo cual lleva a que entidades como Ibagué y el Tolima, puedan o no acoger de manera adecuada los avances que ya se han hecho en materia legislativa en inclusión en Colombia. En este estudio la mayoría de los docentes reportan que la información y capacitación que han recibido es parcial o nula en algunos casos, y básicamente respecto a integración, pero no a inclusión.

Contrastando los resultados de este estudio hecho en Ibagué, con estudios como el Marín, 2014, se refleja que las políticas sobre educación inclusiva han tenido más impacto en Bogotá, puesto que los docentes reflejan a través de sus discursos mayor claridad sobre lo que es la educación inclusiva, y sus diferencias con la educación integradora; en este sentido perciben de una manera más positiva a las personas con discapacidad, donde no se exteriorizan etiquetas relacionadas con problemas o enfermedades, sino que afirman que la discapacidad debe ser tratada desde la normalidad (Marín, 2014). Por lo anterior, se infiere que en la ciudad de Bogotá se han

generado acciones de mayor contundencia para el desarrollo de las políticas públicas en el contexto educativo, y los procesos de formación reflejan resultados más positivos por lo expresado por parte de los docentes; no obstante aún falta mucho por hacer en relación con la inclusión de acuerdo a los avances descritos en países de habla hispana.

De las instituciones participantes en Ibagué, únicamente dos plantean en su misión la inclusión de personas con discapacidad, que en este caso son física y sensorial; las demás instituciones no explicitan en sus currículos una orientación inclusiva, sin embargo todas reciben estudiantes con distintas discapacidades independientemente de su misión. Además, los docentes aseguran que es más fácil incluir estudiantes con discapacidad física y sensorial, que con discapacidad cognitiva, esta última la consideran de mayor complejidad; Beltrán, Martínez y Vargas (2014) refieren que en Colombia prevalece la atención para la discapacidad física y sensorial. Dado lo descrito el Municipio de Ibagué aún está lejos de alcanzar la educación inclusiva, aunque se empiezan a generar acciones, pero es necesario mejorar las estrategias de atención a estudiantes considerados en alto riesgo de exclusión, pues de otra forma no se materializarán las políticas públicas que se vienen formulando. Se concluye que aunque las instituciones educativas adopten el principio de inclusión, en Colombia “el estado debe dar respuesta educativa a las poblaciones vulnerables que permitan la formación de todos los alumnos en un mismo entorno escolar” (Pp. 72).

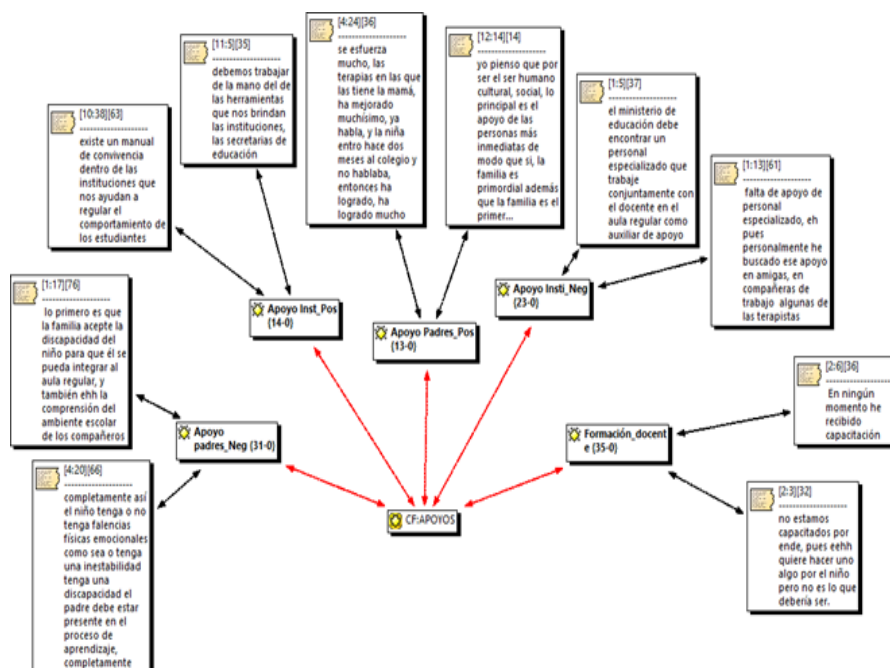
Vale la pena mencionar que en el sistema educativo colombiano se han dado avances importantes frente a la manera como entiende y atiende a la discapacidad, adoptando el concepto de la Clasificación internacional del funcionamiento y la discapacidad (CIF, 2001); anteriormente se concebía como una limitación o enfermedad que residía únicamente en el estudiante, sin considerar el entorno donde este interactúa; el CIF define la discapacidad desde una perspectiva ecológica, ya que existen condiciones ambientales, físicas, biológicas, sociales y culturales que pueden afectar la participación de las personas con discapacidad; es decir que este concepto es resultado de las interacciones del individuo con el entorno. Similar a Colombia países de habla hispana como España reflejan avances importantes en materia de políticas, pero en contraste con Colombia, estas políticas han sido de mayor impacto, lo que responde a que actualmente estén transitando de manera rápida de un modelo de educación integradora, a un modelo de educación inclusiva; así lo confirman Beltrán, Martínez y Vargas (2014) cuando refieren que en España la participación social y comunitaria, ya es una realidad gracias a las alternativas exitosas de inclusión que aportan en el desarrollo de procesos con población vulnerable.

El segundo objetivo planteado fue describir las representaciones de los docentes frente a la inclusión de niñas y niños con discapacidad en el aula regular. De acuerdo con

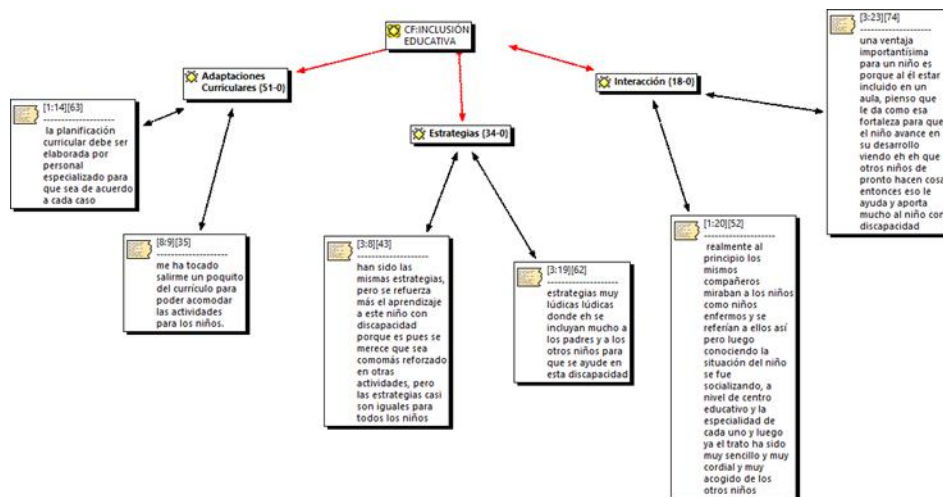
Moscovici, S. (1979), citado por Mora (2002), las representaciones halladas son una construcción colectiva con una carga histórica que le permite explicar a los docentes participantes una realidad social que se integra a una relación cotidiana de intercambios en el aula. Las creencias de los docentes sobre la discapacidad y la inclusión son por tanto producto de una transmisión de experiencias y de información que se reciben y pasan a través de la tradición, la educación y la comunicación social (Garnique, 2012). Estas creencias a su vez favorecen la construcción de actitudes que le permiten a los docentes definir situaciones, y llevar a cabo planes de acción (Jodelet, 1984, citado por Rodríguez, 2003).

Las siguientes redes semánticas exponen los resultados del análisis de contenido en relación con la perspectiva teórica adoptada para explorar cuáles son las representaciones sociales construidas por el colectivo docente entrevistado:

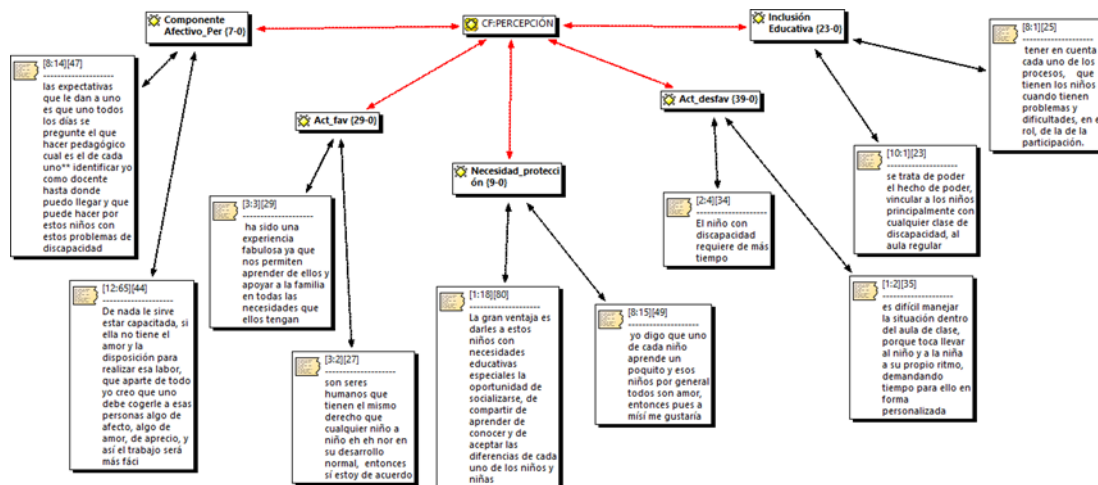
Red semántica 1: Apoyos



Red semántica 2: Educación inclusiva



Red semántica 3: percepción



El análisis de contenido realizado a través del software Atlas-ti, se hizo en el marco de tres categorías: la primera se refiere a los apoyos que los docentes consideran facilitadores para ejecutar acciones incluyentes en sus aulas. La segunda categoría refleja la representación que los docentes tienen sobre la educación inclusiva; y la tercera hace alusión a la percepción de los docentes de acuerdo a sus experiencias en inclusión. Para los docentes participantes la inclusión de estudiantes con discapacidad podría ser un proceso de menor complejidad, si se cuenta con el apoyo de las familias, las instituciones, el gobierno y la puesta en práctica de las políticas públicas; sin embargo

dadas sus experiencias en el aula, para siete de los 10 docentes participantes, la inclusión es representada como algo difícil, y para nueve de los 10 docentes, la discapacidad es vista como una enfermedad que debe ser atendida por especialistas, porque existe un problema que reside en el estudiante, por lo cual la mayoría no suele considerar el entorno en su discurso como un elemento que interactúa con la discapacidad y que genera barreras u oportunidades; así lo plantea la Clasificación Internacional del funcionamiento y la discapacidad (CIF, 2001), es un “conjunto de condiciones ambientales, físicas, biológicas, culturales y sociales, que pueden afectar la autonomía y la participación de la persona, su núcleo familiar, la comunidad y la población en general, en cualquier momento relativo al ciclo vital, como resultado de las interacciones del individuo con el entorno” .

Desde una mirada cualitativa, los datos revelan una serie de creencias que son compartidas y expresadas por la mayoría de los participantes; además sus actitudes frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad no son positivas, a excepción de los docentes 8, 9 y 10, donde se reflejan actitudes favorables, y prácticas más próximas a la inclusión; estas diferencias además corresponden con un proceso en doble dirección, por ejemplo la docente 8 muestra una actitud propicia, lo que impacta favorablemente el contexto con el cual interactúa, además de los apoyos externos que recibe, en especial por parte de la familia del estudiante con discapacidad. Sin embargo, se observan comportamientos de sobreprotección en la docente que son replicados por los demás estudiantes en el salón de clases con el niño con discapacidad. En el caso de los docentes 9 y 10, se observó una actitud positiva por la formación que han recibido a través de la institución donde laboran, la cual se declara incluyente en su misión.

Complementario a lo dicho, los docentes participantes reflejan en sus discursos una confusión de tipo conceptual entre lo que es la educación integradora y la educación inclusiva, pues no distinguen algunos límites entre un concepto y otro, lo cual explica que las prácticas tienden a responder más a un modelo educativo integrador, o incluso especial, dado que utilizan aún frases que aluden a que los estudiantes con discapacidad son especiales y requieren una atención especializada (generalmente médico-rehabilitadora), porque no hacen parte de lo considerado como normal (sin discapacidad); pero a su vez refieren que practican la inclusión porque le permiten a los niños estar en sus aulas con estudiantes regulares; en este sentido, la diferencia en el aula no es vista desde el enfoque de la diversidad, sino como un problema que requiere apoyo especial, y que puede ser abordada en el aula regular a partir de la integración.

13. RESULTADOS Y ANÁLISIS PRELIMINARES.

El sistema educativo colombiano frente a la inclusión en preescolar de niños y niñas con discapacidad en el aula regular

La educación inclusiva es un proceso que orienta sus acciones para dar respuesta a la diversidad, de modo que todos los educandos avancen hacia una educación con calidad; se hace énfasis en el valor positivo de la diferencia, y no en el déficit. Por lo tanto, los contextos educativos deben adaptarse para responder a todas las necesidades educativas, incluso aquellas consideradas especiales (Ainscow, 2001 y Arnaíz, 2003).

De acuerdo a lo anterior, a continuación se presenta un análisis de los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, que atienden al llamado de la UNESCO (1948), en cuanto a que todo ser humano tiene derecho a la educación, el cual debe ser promovido por todos los estados del mundo, y respetado independientemente de los entornos sociales y económicos de los educandos.

Con el objetivo de analizar los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), se diseñó una matriz con los siguientes elementos: Título del Decreto y/o política pública relacionada con la inclusión de niños y niñas con discapacidad en el aula regular; año de creación; nivel de relevancia para la inclusión de la población de interés; estadísticas relacionadas; objetivo; a quién se dirige; características principales; responsables de la ejecución de la normativa; y Ubicación del documento. Las fuentes de información corresponden a documentos oficiales del estado colombiano, y específicamente de los organismos estatales en el Departamento del Tolima, y el Municipio de Ibagué.

Las políticas públicas analizadas fueron: política pública de primera infancia; política pública de infancia y adolescencia del departamento del Tolima 2008-2015; plan de atención integral a la primera infancia de Ibagué; plan de atención integral a la primera infancia del Tolima; política pública nacional de discapacidad e inclusión social.

Por otro lado, los decretos analizados fueron: decreto 1680; decreto 2082; decreto 2247; decreto 366; Ley 115; Ley 1145; directiva ministerial del 15 de mayo de 2010; ley 1618; y Plan Nacional Decenal de Educación. Además, se consideró, por su relevancia en el marco de la inclusión, el análisis del índice de inclusión para Colombia.

Posterior al análisis, se encuentran resultados relacionados con los objetivos que se ha planteado el MEN en torno a la inclusión de niños y niñas con discapacidad; en este sentido, las políticas públicas y los decretos reflejan la evolución desde el modelo de educación especial, al modelo integrador, y finalmente el modelo de inclusión.

A continuación, los datos encontrados de acuerdo con la matriz propuesta son analizados a partir de cuatro categorías, que son relevantes para responder a las necesidades del presente estudio. Dichas categorías hacen parte de los acuerdos internacionales precedidos por la UNESCO: 1. enfoque de educación inclusiva, 2. grupos de atención prioritaria (para el presente estudio se aborda a la población con

discapacidad), 3.Estrategias de enseñanza y aprendizaje y 4. Formación docente (Beltrán, Martínez y Vargas, 2015).

En Colombia, recientemente se empieza a concebir la necesidad del modelo de educación inclusiva de manera más amplia. Este paradigma aún está emergiendo en el país, dado que por varios años la normatividad se fundamentó en la educación especial, y evolucionó posteriormente hacia la integración educativa, que como lo plantean Beltrán y otros (2015), no es más que el mejoramiento del modelo de educación especial en instituciones regulares. Así mismo, se observa que, a pesar de la evolución en materia de normatividad, en el contexto sociocultural estudiado aún domina el concepto de educación especial e integrador.

En cuanto a la cualificación docente, la normatividad en el país refleja que es un pilar fundamental para que la inclusión se materialice en los contextos educativos colombianos, a través de prácticas pedagógicas que respondan a las necesidades de los educandos, y de los contextos socioeconómicos en los cuales se desenvuelve su accionar. En cuanto al enfoque de la diversidad, a partir del año 2006, se empieza a explicitar la necesidad de transformar el sistema educativo, dada la heterogeneidad que cada día emerge en las aulas; sin embargo esta característica se centra especialmente en considerar condiciones que ponen a los estudiantes en alto riesgo de exclusión, de acuerdo con el MEN; estas son: Personas con discapacidad o con talentos excepcionales; grupos étnicos (negros, afrocolombianos, raizales y palenqueros, indígenas y rom); víctimas del conflicto armado; población desmovilizada en proceso de reinserción; y población habitante de frontera.

En el proceso de evolución de las políticas y la normatividad en Colombia, se observa que antes del año 2007, aún persistía una perspectiva de atención centrada en el déficit, donde la discapacidad era definida como una limitación, dificultad, enfermedad que reside en la persona que la porta, y otros calificativos que aluden a la incapacidad. Así mismo hasta el 2007, la mayor parte de los documentos analizados reflejan un modelo de atención que busca favorecer la integración en las aulas, o la creación de aulas para la atención especial a estudiantes que no son considerados dentro de lo “regular”. Por otro lado, se destaca que a partir de la implementación de la Ley 115 de 1994, el Ministerio de Educación Nacional empieza a preocuparse por integrar estudiantes con discapacidad a las aulas regulares, pues anteriormente, estas personas debían estar en centros especializados.

En este sentido, se refleja la preocupación constante del estado colombiano por lograr la implementación de prácticas pedagógicas innovadoras para favorecer la equidad, a través de la integración en aulas regulares, pero aún no se habla explícitamente de la inclusión entendida desde el enfoque de la diversidad. En materia de inclusión, la normatividad amplía la atención a la población con discapacidad, por lo que actualmente se ha adoptado una nueva mirada sobre este término que surge de manera alternativa a las múltiples críticas que ha recibido el modelo tradicional (médico-rehabilitador), el cual

centra su mirada en los déficits que le impiden a la persona adaptarse a los contextos en los que se desenvuelve. Por el contrario, la nueva mirada direcciona su comprensión de la discapacidad hacia una perspectiva claramente ecológica, donde es necesario adaptar los contextos, en vez de buscar adaptar a la persona con discapacidad a las condiciones del medio.

En nuestro país las instituciones educativas se empiezan a ver obligadas a transformar su currículum para facilitar la inclusión, y a percibir la urgencia de innovar sus procesos educativos, pues a las aulas regulares cada vez ingresan mayor cantidad de estudiantes con discapacidad; aunque la diferencia sigue siendo vista como un problema, y no como una oportunidad y una condición normal de la diversidad.

Luego de la creación de la Ley 1145 de 2007, se actualiza el concepto de discapacidad, por lo que el MEN se acoge a la definición de la Clasificación internacional del funcionamiento de la salud y de la discapacidad (CIF). Esta nueva perspectiva más ecológica, supone el inicio de la creación de políticas y decretos que favorecen el modelo educativo inclusivo, basados en el marco de la diversidad, donde la población con discapacidad recibe prioridad en la atención.

No obstante, a pesar de los avances significativos, aún persiste hasta el año 2013 el concepto de necesidades educativas especiales que ha sido cuestionada desde la mirada del CIF, por la connotación negativa que favorece la exclusión en cuanto a que hace referencia aún a las necesidades especiales, que busca organizar la clasificación de la minusvalía (etiquetar o categorizar), y esto no resulta coherente con la perspectiva de la diversidad. Por tanto, la Ley 1618 muestra actualizaciones en el concepto de necesidades educativas especiales, y hace mayor alusión a las barreras y a la participación para las personas con discapacidad en las aulas regulares. A continuación se hace un barrido general de las políticas revisadas, donde se alude a la inclusión en los primeros años escolares en Colombia.

Inicialmente, la política pública de primera infancia tiene el objetivo de promover el desarrollo integral de los niños y niñas desde la gestación hasta los 6 años de edad, y responde a las necesidades y características específicas, contribuyendo así al logro de la equidad e inclusión social en Colombia. Sin embargo, se encuentran cifras de interés que demuestran la emergencia existente por lograr el objetivo mencionado; por ejemplo, en el año 2005 alrededor del 2% de los niños menores de 5 años presentaba algún tipo de discapacidad; en el año 2006 la proporción de menores de 6 años en condiciones de pobreza alcanzó un 59.3%; para el año 2007, han sido desplazados 113.499 niños y niñas menores de seis años. En cuanto al contexto escolar en el 2006 los niños y niñas de 5 y 6 años en grado preescolar que son atendidos por las instituciones educativas presenta una tasa de cobertura del 86%, y los niños menores de 5 años, que son atendidos, lo están en un 44% por los hogares comunitarios.

Por otro lado, en cuanto a la Salud, en el año 2005, el 12,1% del total de menores de 5 años del país presentó desnutrición crónica o retardo en el crecimiento; y finalmente,

en el año 2006 la proporción de menores de 6 años en condiciones de pobreza alcanzó un 59.3%, además, en el año 2007, han sido desplazados 113.499 niños y niñas menores de seis años. De acuerdo con las estadísticas mencionadas, esta política se dirige a las comunidades donde se encuentran menores con discapacidad, que son considerados en alto riesgo de exclusión por aspectos que favorecen mayor vulnerabilidad, por ejemplo, la pobreza.

Por tanto, se busca lograr la equidad y la inclusión social, siendo importante enfocar el desarrollo de la política para garantizar la protección y la restitución de los derechos de los niños. En este sentido, las estrategias del Consejo Nacional de Política económica y social (Conpes), serán ofrecer atención integral a la primera infancia, y mejorar la supervivencia y salud de los niños. Se observa como aspecto relevante para responder al objetivo del presente estudio, el cual es explorar a la luz de los requerimientos establecidos por el Ministerio de Educación Nacional las representaciones y prácticas docentes de niños y niñas en edad preescolar con discapacidad en el aula regular, en relación con las prácticas pedagógicas inclusivas implementadas, visibilizando así la relación existente entre dichas exigencias y prácticas pedagógicas en el Municipio de Ibagué; la necesidad de favorecer la equidad en los espacios que ofrecen atención a los menores, entre estas las instituciones educativas.

Por otro lado, la política pública de infancia y adolescencia del departamento del Tolima (2008-2015), arroja cifras alarmantes relacionadas con la atención que las instituciones educativas prestan a los niños y niñas con discapacidad, en este sentido, durante el 2007, en el sistema educativo del departamento se matricularon 2.380 niños y adolescentes, de los cuales el 66% se encontraba en el nivel de educación básica primaria, el 22% en básica secundaria, el 8% en educación media, y el 4% en preescolar. Frente a este panorama, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) reporta que en el año 2007 captaron una cifra de 5.392 niños y niñas con discapacidad; no obstante, estas cifras no muestran exactitud, porque únicamente reportan casos atendidos; y están bastante desactualizadas.

Las cifras mencionadas reflejan un bajo ingreso de niños y niñas con discapacidad a la educación formal, y las bajas tasas de estudiantes que avanzan en los posteriores ciclos de formación en el Tolima. Es importante además tener en cuenta que la Gobernación del Tolima, la Universidad de Ibagué, la Unicef, la Procuraduría General de la Nación, el Bienestar Familiar y la Universidad Nacional de Colombia aparecen como responsables de la ejecución de esta política que fue publicada en el año 2008, donde el objetivo es lograr que el 100% de niños y adolescentes con necesidades educativas especiales, estén integrados al sistema educativo y con herramientas pedagógicas adecuadas para su desarrollo.

En el Tolima, el plan de atención integral creado en el año 2010, indica que en 2008 se registraron 47.050 niños y niñas entre 0 y 5 años de edad por fuera del sistema educativo, y en el departamento siete niños o niñas están en situación de calle.

Finalmente, en cuanto a educación se visiona que entre los años 2007 y 2020 la deserción escolar en todos los niveles educativos se reducirá progresivamente hasta lograr los siguientes resultados: 0% en preescolar y básica primaria, 3% en básica secundaria.

En cuanto al Municipio de Ibagué, el plan de atención a la primera infancia, en el año 2011, registra una población infantil hasta los 5 años de edad de 6.038 niños en el sector rural, y en el sector urbano con 39.227 niños, los cuales están identificados en niveles 1, 2 del SISBEN, lo que significa que la población de primera infancia de la ciudad vive en condiciones de vulnerabilidad. En este caso, el MEN y el ICBF, para el año 2015, deben garantizar que el municipio de Ibagué será modelo a nivel nacional en la prestación y atención de la primera infancia, donde la educación inicial será un derecho impostergable.

Por otro lado, en la normatividad que soporta la inclusión de niños y niñas con discapacidad en el aula regular, se encuentran datos de interés para entender cómo debe darse la inclusión en el Municipio de Ibagué. El Decreto 1680 de agosto 03 de 1994, establece normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar y se dictan otras disposiciones relacionadas que se basan en la Ley 115 de 1994, con referencia a factores de tipo pedagógico, normativo de las instituciones y curriculares; si bien se hace alusión a la obligación de permitir el acceso de los estudiantes sin discriminar, no se puntualiza específicamente sobre estrategias para la inclusión de personas con discapacidad en primera infancia.

A continuación, el decreto 2082 de noviembre 20 de 1996, reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales de acuerdo con la Ley 115 de 1994, y establece específicamente en el capítulo 1 (artículos 1 y 2) que “la educación para estas personas deben ser atendidos para satisfacer las necesidades educativas y de integración académica, por lo que las instituciones deben hacer uso de estrategias pedagógicas, medios y lenguajes comunicativos apropiados, experiencias y apoyos didácticos, terapéuticos y tecnológicos, organización de los tiempos y espacios dedicados a la actividad pedagógica y flexibilidad curricular de acuerdo a la edad y a las particularidades de cada educando” .

Sumado a lo anterior, dentro del Decreto 2028, capítulo IV se hace referencia a la formación de formadores. En el artículo 18 explícitamente se indica “En desarrollo de lo establecido en el artículo 47 de la Ley 115 de 1994, las escuelas normales superiores y las instituciones de educación superior que posean una facultad de educación u otra unidad académica dedicada a la educación tendrán en cuenta experiencias, contenidos y prácticas pedagógicas relacionadas con la atención educativa de las personas con limitaciones, capacidades o talentos excepcionales en el momento de elaborar los correspondientes currículos y planes de estudio (Pág. 5)”

De cara a lo expuesto, el decreto 2028 establece que las personas con cualquier tipo de limitación o capacidad excepcional hacen parte del servicio público educativo, bajo la ley 115 de 1994; sin embargo, a partir de la revisión de este decreto, y teniendo en cuenta que fue creado en 1996, aún se entiende la atención a personas con discapacidad desde el modelo integrador y especial, pero no se hacen evidentes los principios de la inclusión. Finalmente, este Decreto muestra algunos avances en cuanto a la implementación de estrategias pedagógicas para satisfacer las necesidades particulares de integración social en el sector público, oportunidades, adaptaciones curriculares, aulas de apoyo especializadas, y se da mayor importancia a la formación de educadores.

Seguidamente, en el Decreto 2247 de 1997, se continúa trabajando en la mejora de la atención a las personas con discapacidad, fortaleciendo las estrategias pedagógicas; en este sentido, el decreto determina que se debe garantizar la atención personalizada y la estructuración de procesos curriculares que se desarrollen mediante la ejecución de proyectos lúdicos pedagógicos en preescolar y educación básica (5-15 años).

Por otro lado, en el Decreto 366 de febrero 09 de 2009, se empieza a dar un cambio en la perspectiva educativa para las personas con discapacidad, en cuanto a que se entiende la atención educativa desde un modelo más inclusivo que integrador, esto se refleja en la siguiente cita: “Se reglamenta la organización del servicio pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad, capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva”, en este sentido no se hace referencia a las personas con discapacidad, como personas con “limitaciones”, ni a la “integración”. En cuanto a la educación inclusiva, el decreto describe que “los estudiantes que encuentran barreras para el aprendizaje y la participación por su condición y los estudiantes con capacidades excepcionales matriculados en establecimientos educativos estatales, tienen derecho a recibir una educación pertinente y sin ningún tipo de discriminación”

No obstante, aún se hace referencia explícita al déficit, connotado por palabras como las “limitaciones de su desempeño dentro del contexto escolar”; esto representa de acuerdo al decreto una desventaja de los niños con discapacidad frente a los demás, y son provocadas por barreras del contexto (físicas, ambientales, culturales, comunicativas, lingüísticas y sociales que encuentran en dicho entorno).

La ley 115 de 1994, en el artículo 4 explicita que para garantizar la calidad educativa, es prioritario velar por la formación permanente de los docentes. Así mismo el capítulo I, en la sección segunda hace referencia a la educación preescolar, y en el artículo 15 específicamente se define que “la educación preescolar corresponde a la ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, psicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de las experiencias de socialización pedagógicas y recreativas”.

Además en el capítulo I de esta ley (del título III: modalidades de atención educativa a poblaciones), se hace referencia a la integración con el servicio educativo, “la

educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales, o con capacidades excepcionales, es parte del servicio público educativo”, es así que se determina que los establecimientos educativos organizarán directamente o mediante convenio, acciones pedagógicas y terapéuticas que permitan el proceso de integración académica y social de dichos educandos. Dado lo anterior, se observa nuevamente que la Ley 115 de 1994 como soporte de las normativas para la “inclusión” de personas con discapacidad a las aulas regulares, aún concibe este proceso más cercano a lo integrador que a lo inclusivo, si bien hace esfuerzos por aproximarse a esta última perspectiva.

En cuanto a la formación docente, la ley 115 de 1994 establece en el artículo 47 especificaciones sobre el apoyo y el fomento a la formación de docentes idóneos; así como aulas especializadas (Artículo 48), donde se indica que el gobierno nacional podrá contar con aulas de apoyo para brindar formación integral a las personas con limitaciones. Llama la atención que la educación para las personas con discapacidad se describe en el capítulo III, que es de educación informal, refiriéndose a la educación para poblaciones que son consideradas en alto riesgo de exclusión, resaltándose que aún no es vista dentro de la educación formal y regular.

A partir de la Ley 1145 de julio 10 de 2007, por medio de la cual se organiza el Sistema Nacional de discapacidad (SND), se señala un avance fundamental en la concepción de la discapacidad, en cuanto expresa textualmente que las personas con discapacidad tienen derecho a ser autónomas, con posibilidad de autosuficiencia, y define la discapacidad como el “conjunto de condiciones ambientales, físicas, biológicas, culturales y sociales, que pueden afectar la autonomía y la participación de la persona, su núcleo familiar, la comunidad y la población en general, en cualquier momento relativo al ciclo vital, como resultado de las interacciones del individuo con el entorno” , esta definición es coherente con la Clasificación Internacional del funcionamiento de la salud y la discapacidad (CIF), y se considera un avance importante, pues ya no se concibe a la discapacidad como una situación en la persona que la porta, sino como una situación que puede aumentar o disminuir de acuerdo a la interacción con el ambiente.

Sumado a lo anterior, se define a la Participación de las personas con discapacidad, como un derecho a intervenir en la toma de decisiones, planificación, ejecución y control de las acciones que los involucran. Dados los derechos que se atribuyen a las personas con discapacidad, se define a esta población como aquella que tiene limitaciones o deficiencias en su actividad cotidiana y restricciones en la participación social por causa de una condición de salud, o de barreras físicas, ambientales, culturales, sociales y del entorno cotidiano.

Otros aspectos de interés en la ley 1145, es que se considera la diversidad, por lo cual se establecen otros criterios para favorecer la participación de las personas con discapacidad: descentralización, promoción y prevención, equiparación de oportunidades, habilitación/rehabilitación y grupos de enlace sectorial. Es importante

destacar que el artículo 3 de la Ley 1145, establece los principios que deben regir para atender a las personas con discapacidad, y la generación de mecanismos para garantizarlos desde una mirada más holística, que se preocupa no solo por la persona con discapacidad, sino por su entorno para favorecer la calidad de vida del mismo, y de las personas que lo rodean; en este sentido se describen las siguientes garantías: enfoque de derechos, equidad, solidaridad, coordinación para el cumplimiento de los criterios establecidos por el Sistema Nacional de Discapacidad, integralidad, corresponsabilidad social, sostenibilidad, transversalidad y concertación para buscar la identidad de fines y propósitos dentro de la diversidad de perspectivas e intereses, a través del diálogo y la comunicación.

De otro lado, la directiva ministerial del 15 de mayo de 2010, continúa mostrando avances importantes en los procesos de inclusión para personas con discapacidad, sin embargo, aún se hace referencia a las NEE (necesidades educativas especiales); en esta ley se establecen las orientaciones sobre el uso de los recursos adicionales para servicios de apoyo a estudiantes con NEE. De esta manera con el fin de garantizar una eficiente y oportuna prestación del servicio educativo a la población que por su condición de discapacidad o de talentos excepcionales, presenta necesidades educativa, el MEN, en cumplimiento de lo establecido en el decreto 366 de 2009, asigna a través del CONPES un veinte por ciento (20%) adicional a la tipología de cada entidad territorial, el cual está incluido dentro de la asignación por población atendida.

Con estos recursos, las secretarías de educación de las entidades territoriales certificadas deberán contratar en los establecimientos estatales de educación formal todos los servicios de apoyo pedagógicos requeridos para ofrecerles educación de calidad: servicios de personal de apoyo; formación básica de docentes; suministro de dotación; y adecuación de la infraestructura educativa estatal. En este sentido se empieza a avanzar en los procesos de integración educativa de personas con discapacidad en aulas regulares, lo cual indica que estas leyes se han estado actualizando de manera reciente en Colombia.

Para finalizar, la ley 1618 del 27 de febrero de 2013 establece las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. De esta manera se actualizan las definiciones sobre conceptos como: personas con discapacidad, inclusión social y derechos, desde una perspectiva ecológica.

- Personas con discapacidad: aquellas personas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a mediano y largo plazo que, al interactuar con diversas barreras incluyendo las actitudinales, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.

- Inclusión social: es un proceso que asegura que todas las personas tengan las mismas oportunidades, y la posibilidad real y efectiva de acceder, participar, relacionarse y disfrutar de un bien, servicio o ambiente, junto con los demás ciudadanos, sin ninguna

limitación o restricción por motivo de discapacidad, mediante acciones concretas que ayuden a mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad.

•Derechos: a la salud, educación, protección social, trabajo, transporte, información y comunicaciones, a la cultura, recreación y deporte, vivienda y participación en la vida política y pública.

De acuerdo con la ley 1618, se hace explícita la inclusión y la atención de derechos; así mismo, se observa menor énfasis en la deficiencia, la carencia y/o la enfermedad, para promover una mirada más positiva que visualiza en mayor medida a las capacidades.

Por otro lado, el Plan Nacional Decenal de educación 2006-2016, define un pacto social por el derecho a la educación, y sirve de ruta y horizonte para el desarrollo educativo del país en el próximo decenio, de referente obligatorio de planeación para todos los gobiernos e instituciones educativas. En este sentido se refiere a: más y mejor inversión en educación; desarrollo infantil y educación inicial; y equidad.

De acuerdo con el índice de inclusión para Colombia, se encuentra que las instituciones educativas deben buscar procesos de flexibilización curricular y adaptación de las prácticas pedagógicas de los docentes para facilitar la inclusión. El índice de inclusión describe los siguientes conceptos: Acciones inclusivas, diversidad, equidad e inclusión. De estos conceptos, vale la pena resaltar el concepto de inclusión “es la posibilidad de que todas las personas se formen y eduquen en la institución educativa de su sector y puedan gozar de todos los recursos que tiene ésta, sin que se le discrimine o limite su participación”.

De esta forma el índice que inclusión busca que todas las instituciones que se definan como inclusivas generen actividades de promoción, planeación, implementación, seguimiento y evaluación de la gestión para atender con calidad y equidad las necesidades en el aprendizaje y la participación en la convivencia de su comunidad educativa. En cuanto a la diversidad, se considera que la discapacidad está dentro de lo normal, dado que el énfasis ya no es el déficit, sino que se pone sobre el desarrollo de valores y respeto por las diferencias derivadas de género, raza, religión, cultura, posibilidades de aprendizaje, entre otras, viéndolas como una oportunidad para optimizar el desarrollo personal y social, como medio para enriquecer los procesos educativos. El índice de inclusión enfatiza que la equidad es “dar a cada quien lo que necesita” (Ministerio de Educación Nacional. Programa de educación inclusiva con calidad. 2007)

En conclusión, para el análisis global, se hará mención a las cuatro categorías de interés, estas son:

1. educación inclusiva,
2. Discapacidad (parte de los grupos de atención prioritaria),
3. Estrategias pedagógicas
4. Formación docente.

1.Educación inclusiva: El concepto de educación inclusiva se introduce a partir del año 2006 a través de la ley 1145, donde el MEN define la inclusión como la atención con

calidad y equidad a las necesidades que presentan los estudiantes, no obstante, aún se habla de integración para mejorar la educación especial en instituciones educativas regulares.

A partir del año 2013, la ley 1618 del 27 de febrero de 2013 establece las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. De esta manera, el modelo de inclusión empieza a visualizarse desde el enfoque de la diversidad, y abandona de manera más contundente, pero no definitiva, el modelo integrador.

2. Discapacidad: Las leyes 1145 de 2007 y 1618 de 2013 señalan avances fundamentales en la concepción de la discapacidad, ya que expresan que las personas con discapacidad tienen derecho a ser autónomas, con posibilidad de autosuficiencia; y define la discapacidad como el “conjunto de condiciones ambientales, físicas, biológicas, culturales y sociales, que pueden afectar la autonomía y la participación de la persona, su núcleo familiar, la comunidad y la población en general, en cualquier momento relativo al ciclo vital, como resultado de las interacciones del individuo con el entorno”, esta definición es coherente con el CIF (2001).

3. Estrategias pedagógicas: En general, la normatividad actual busca que las instituciones educativas adapten sus contextos, y que dicha adaptación se focalice especialmente en procesos de innovación educativa para adaptar las estrategias didácticas y flexibilizar los currículos, de manera que todos puedan acceder a una educación de calidad que disminuya las barreras en el entorno.

4. Formación docente: de manera transversal, la normatividad colombiana hace énfasis sobre la importancia de cualificar a los docentes para facilitar la creación de contextos inclusivos, lo cual es coherente con las reflexiones actuales en el mundo sobre la implementación de la inclusión en los entornos educativos, pues los docentes deben tener una disposición favorable y estar preparados para responder a las necesidades diversas de sus estudiantes, entre estas la discapacidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Aguado, A. L., Alcedo, M. A. & Arias, B. (2008). Cambio de actitudes hacia la discapacidad con escolares de Primaria. *Psicothema*, 20(4), 697-704.
- Arnaiz, P. (2000). Educar en y para la diversidad. En SOTO, F.J. y LÓPEZ, J.A. (Coords.): Nuevas Tecnologías, Viejas Esperanzas: Las Nuevas Tecnologías en el Ámbito de las Necesidades Especiales y la Discapacidad. Murcia: Consejería de Educación y Universidades. (2000). Consejería de Educación y Universidades. Murcia.
- Arnáiz, S. (2003). *Educación inclusiva: Una escuela para todo*. Málaga: Ed. Aljibe.
- Arias, J., Cardenas, C., Estupiñan, F. (2005). Aprendizaje cooperativo. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Baquero, R. (1997). Vigotsky y el aprendizaje escolar. Libro de edición argentina AIQUE.
- Beltrán, I., Martínez, L., Vargas, S. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. *Avances y retos. Educ.* 18 (1) (pp. 62-75).
- Bisquerra, A. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona. Praxis.
- Buhs, E. S., Muritz, K., Kalutskaya, I. N. y Griese, E. R. (2014). Shyness and engagement: Contributions of peer rejection and teacher sensitivity. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 12-19.
- Coll, C., Onrubia, J., & Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346, 33-70.
- Choza, T. (2012). *Percepciones de docentes de colegios privados regulares de lima sobre el programa de inclusión escolar*. Tesis de licenciatura en Psicología Educativa, Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Díaz, B., Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Ed. McGraw-Hill.
- Dimitrova-Radojichich, D. & Chichevska-Jovanova, N. (2014). Parents attitude: inclusive education of children with disability. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 2(1), 13-17.

- Egea, C. & Sarabia, A. (2001). *Clasificaciones de la OMS sobre discapacidad*. Boletín del Real Patronato sobre Discapacidad, 50, 15-30.
- Falco, M. (2013). Estrategias docentes en la inclusión de niños y niñas en situación de vulnerabilidad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), 255-270.
- Fernández, J. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 15 (2). (pp. 82-99).
- García, G. A. & Hernández, S. (2011). Actitudes hacia la discapacidad de jóvenes y adultos de Chiapas. *Universitas Psychologica*, 10(3), 817-827.
- Garnique C. (2012). Las representaciones sociales. Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar. *Perfiles Educativos*. XXXIV (137). (pp. 99-118).
- Gómez, V., Guerra, P., Cruz, J., Thomsen, P., Rodríguez, C., Beas, J. (2012). Diadas Reflexivas y Colaborativas: contrayendo nuevos significados sobre el aprendizaje y la enseñanza. *Electronic of Research in Educational Psychology*. 10 (26), 271-310.
- Heary, C. A., Hennessy, E. & Swords, L. (2014). Stigma Associated With Disease and Disability During Childhood and Adolescence: A Developmental Approach. En P. W. Corrigan (Ed.), *The stigma of disease and disability: Understanding causes and overcoming injustices* (pp. 205-222). Washington, DC: American Psychological Association.
- Hernández, B. (2013). *Representaciones sociales de los docentes de secundaria sobre la inclusión al aula regular de los estudiantes sordos de la Institución Educativa Marco Fidel Suarez de Caucasia*. Tesis de maestría, Universidad de Antioquia. Colombia.
- Miles, S., Wapling, L. & Beart, J. (2011). Including deaf children in primary schools in Bushenyi, Uganda: A community-based initiative. *Third World Quarterly*, 32(8), 1515-1525.
- Ministerio de educación nacional. (2008).
 Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-235585.html>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2013). Lineamientos Política de educación superior inclusiva.

- Marín, C. I. (2014). Representaciones sociales sobre discapacidad y educación inclusiva. Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional.
- Moreno, R (2010). Estilos de apego en el profesorado y percepción de sus relaciones con el alumnado. Memorias tesis doctoral. Ediciones Universidad Complutense de Madrid
- Motta, E. P. (2012). *Representaciones sociales: relaciones e incidencias frente a la educación inclusiva de discentes sordos en la institución educativa Niño Jesús de Praga*. Tesis de maestría, Universidad del Tolima.
- Mora, M. (2002). *La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici*. Athenea digital. (2). Universidad de Guadalajara. México.
- Novo, I., Muñoz, J. M. & Calvo, N. (2015). Los futuros docentes y su actitud hacia la inclusión de personas con discapacidad. Una perspectiva de género. *Anales de Psicología*, 31(1), 155-171.
- Leon, j., Freller, C., Ávila de Lima, M., Feffermann, M., Baioni, R & Casco, R. (2009). Actitudes de maestros con relación a la educación inclusiva. Atitudes de Professores em Relação à Educação Inclusiva. *Revista Psicologia Ciência e Profissão*. (1), 40-59.
- Organización mundial de la salud. (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud: CIF*.
Recuperado de
http://conadis.gob.mx/doc/CIF_OMS.pdf
- Organización Mundial de la Salud. (2011). *Informe Mundial sobre la Discapacidad*. Recuperado de http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf?ua=1
- Padilla, A. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista Colombiana Psiquiatria*. 40 (4).
- Parra, C. (2010). “Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos”. *revista_isees*. (8) (pp. 73.84).
- Parra, M., Pérez, Y., Torrejón, M., Mateos, G. (2010). Asesoramiento educativo para la formación docente en la visión de escuela inclusiva. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*.12 (1). (pp. 77-87).

- Parrilla, A. & Sierra, S. (2015). Construyendo una investigación inclusiva en torno a las distintas transiciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), (pp 161-175).
- Polo, M. T. & López, M. D. (2006). Actitudes hacia las personas con discapacidad de estudiantes de la Universidad de Granada. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 17(2), 195-211.
- Rodríguez, T. (2003). EL DEBATE DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES EN LA PSICOLOGÍA SOCIAL. Universidad de Guadalajara. (XXIV).
- Rodríguez, E., Etopa, P. & Rodríguez, A. (2002). Las actitudes de los futuros maestros y maestras de educación infantil hacia la discapacidad: un factor de prevención. *El Guiniguada*, 11, 171-180.
- Sánchez, A., Díaz, C., Sanhueza, S., Friz, M. (2008). Percepciones y actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia la inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, 34(3), 169-178.
- Sanchez, R. (2013). INCLUSIÓN COMO CLAVE DE UNA EDUCACIÓN PARA TODOS: REVISIÓN TEÓRICA. *REOP*. 24 (2), (pp 24-36).
- Seoane, J. (2011). ¿QUÉ ES UNA PERSONA CON DISCAPACIDAD? *Papeles de filosofía*. 30 (1), 43-161.
- Soto, V., Vasco, E. (2008). Representaciones sociales y discapacidad. *Holo-gramática*, 8(VI), 3-22.
- Suriá, R. (2011). Análisis comparativo sobre las actitudes de los estudiantes hacia sus compañeros con discapacidad. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(1), 197-216.
- Suriá, R., Bueno, A. & Rosser, A. M. (2011). Prejuicios entre los estudiantes hacia las personas con discapacidad: reflexiones a partir del caso de la Universidad de Alicante. *Alternativas*, 18, 75-90.
- UNESCO. (2009). “De Salamanca a la CIE 2008: ventanas de oportunidades para la Educación Inclusiva”
Recuperado de
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/News_documents/2009/0910Salamanca/Salamanca_PPT.pdf

Villarán, V., Guerrero, L. (2008). Educación e inclusión en la Región Andina. *Revista Colombiana de Educación*, 54, 218-240.

Anexos

Anexo 01: Lista de chequeo para evaluar prácticas inclusivas en el aula

Observador:		Fecha de observación:		Hora de inicio:		Hora final:	
Profesor:		Institución Educativa:			Grado:		
Categorías de observación	Afirmaciones	Presente	Ausente	Se aproxima	Notas del observador		
Ambiente cooperativo	Ítem 1. El (la) docente propone realizar actividades en conjunto para desarrollar destrezas de trabajo en equipo						
	Ítem 2. El (la) docente genera espacios de diálogo y confrontación de puntos de vista entre pares						
	Ítem 3. El (la) docente promueve la participación de sus estudiantes (especificar cómo promueve esta participación)						
	Ítem 4. Los estudiantes se retroalimentan entre sí para evaluar el cumplimiento de sus deberes en el equipo de trabajo.						
	Ítem 5. Cuando se forman los equipos de trabajo, el (la) docente brinda el espacio y el tiempo suficiente para que se genere un ambiente de empatía y aceptación entre los estudiantes.						
	Ítem 6. El (la) docente promueve que los estudiantes ayuden a sus compañeros cuando						

	no comprenden un tema, de manera que todos puedan avanzar en el aprendizaje.				
Ambiente individualista	Ítem 7. El (la) docente propone actividades individuales caracterizadas por respetar el ritmo y proceso de estudiante.				
	Ítem 8. El (la) docente organiza el aula de tal forma que los estudiantes pueden trabajar individualmente sin distractores.				
	Ítem 9. El (la) docente estimula (por ejemplo, elogia) la capacidad del estudiante de trabajar a su propio ritmo independientemente de los resultados de los compañeros.				
	Ítem 10. El (la) docente se asegura de que cada estudiante cuente con los materiales necesarios para realizar la actividad planeada.				
	Ítem 11. El (la) docente ofrece apoyo emocional a sus estudiantes (por ejemplo, “lo hiciste muy bien”, “te sugiero que practiques más”) por los esfuerzos realizados durante la tarea.				
	Ítem 12. Durante la actividad el (la) docente retroalimenta a los estudiantes aclarando el procedimiento.				
	Ítem 13. El (la) docente realiza preguntas al finalizar la actividad que verifican la comprensión de la tarea de cada estudiante.				
Ambiente competitivo	Ítem 14. El (la) docente propone actividades de competencia entre grupos cooperativos para identificar cuál de ellos usó mejor un material o alcanzó los indicadores de logro.				

	<p>Ítem 15. Las actividades propuestas por el (la) docente se caracterizan por tener un nivel de dificultad bajo, practicar destrezas aprendidas y repasar materiales vistos con anterioridad.</p>				
	<p>Ítem 16. El (la) docente resuelve de manera adecuada los sentimientos de frustración cuando sus estudiantes no alcanzan de forma exitosa el objetivo de la actividad.</p>				
	<p>Ítem 17. El (la) docente aclara durante y al finalizar la tarea competitiva las reglas específicas y resuelve las diferencias que se presentan entre los estudiantes.</p>				

Anexo 3: Entrevista estructurada para evaluar representaciones de los docentes frente a la inclusión de niños y niñas con discapacidad en el aula regular

Código del participante

--	--	--	--	--	--	--

Código del investigador

--	--	--	--	--	--	--

Representaciones y prácticas del docente frente a la inclusión de niños y niñas con discapacidad en el aula regular: desafíos y dilemas

Entrevista a docentes	
Área	Preguntas
Representaciones sobre la inclusión	1. ¿Para usted qué significa la inclusión escolar? 2. ¿Está de acuerdo con la inclusión de niños y niñas con discapacidad en el aula regular?
Representaciones en torno a la experiencia sobre la aplicación de la inclusión en el aula	3. ¿Cuénteme sobre su experiencia en inclusión escolar de niños y niñas con discapacidad? 4. Desde su experiencia ¿cómo se da la aplicación de la inclusión escolar actualmente, y cómo cree que debería darse para que sea un programa exitoso? 5. ¿Ha tenido que realizar algún tipo de adaptación en relación a su planificación o programación curricular al tener un caso de inclusión de un niño o niña con discapacidad? 6. Si ha recibido algún tipo de capacitación, ¿usted ha puesto en práctica lo aprendido? Si__ No__ ¿Si no lo ha hecho, o la ha hecho de manera parcial, podría comentarme por qué? 7. ¿Qué opinión le merecen los actuales planes de capacitación en inclusión educativa? 8. ¿En cuanto a los materiales educativos, ha tenido que realizar algún cambio?

	<p>9. ¿Las estrategias que utilizó fueron las mismas para todos los estudiantes independientemente de sus características?</p> <p>10. ¿Las estrategias de enseñanza que utilizó fueron las mismas para todos los estudiantes?</p> <p>11. ¿Cómo fue el manejo en el aula en relación al caso de inclusión?</p>
Componente afectivo	<p>12. ¿Qué sentimientos, expectativas entre otros le generó enfrentarse a uno o más niños y niñas con discapacidad en el aula regular?</p> <p>13. ¿Quisiera continuar trabajando con niños y niñas con discapacidad en el aula regular?</p>
Actitudes frente a la inclusión de niños y niñas con discapacidad en el aula regular	<p>14. ¿Está de acuerdo con que se le de continuidad a la inclusión de niños y niñas con discapacidad en el aula regular?</p> <p>15. ¿A qué dificultades se ha tenido que enfrentar cuando tiene niños y niñas con discapacidad en su aula? Y ¿cómo ha respondido a estas dificultades?</p>
Percepciones sobre la implementación	<p>16. ¿Cómo tendría que ser la planificación curricular para un programa de inclusión de niños y niñas con discapacidad en el aula regular?</p> <p>17. ¿En qué temas considera que debería ser capacitado para enfrentarse a la inclusión de niños y niñas con discapacidad en el aula regular?</p> <p>18. ¿Cómo consideran que deberían ser los materiales para trabajar de manera adecuada en un plan de inclusión de niños y niñas con discapacidad en el aula regular?</p> <p>19. ¿Cómo tendrían que ser las estrategias de enseñanza para la inclusión de niños y niñas con discapacidad en el aula regular?</p>
Manejo conductual	<p>20. ¿Se tendrían que tomar estrategias para regular el comportamiento de alumnos incluidos?</p>

<p>Percepción del soporte de la escuela y el involucramiento de los padres de familia</p>	<p>21. ¿Qué soportes o apoyos considera que debería dar la escuela para llevar casos de inclusión de niños y niñas con discapacidad?</p> <p>22. ¿Cómo considera que debería ser la participación de los padres de los alumnos regulares?</p> <p>23. ¿Cómo considera que debería ser la participación de los padres de alumnos con discapacidad en las aulas regulares?</p>
<p>Percepción de los beneficios y limitaciones de la inclusión escolar</p>	<p>24. ¿Qué ventajas encuentra en la inclusión escolar de niños y niñas con discapacidad en el aula regular?</p>

¡Gracias por su participación!

Anexo 04: Formato de análisis del Plan Educativo Institucional (PEI) y del Plan de Asignatura del docente (PDA)

Plan de asignatura

PDA	Se refleja adaptación de las estrategias didácticas	Se refleja adaptación de los contenidos	Se observa adaptación en los propósitos de aprendizaje	Se observa adaptación en la evaluación
Institución 1				
Institución 2				
Institución 3				
Institución 4				
Institución 5				
Institución 6				
Institución 7				
Institución 8				
Institución 9				
Institución 10				

Plan Educativo Institucional

Plan educativo institucional	Se refleja flexibilización curricular	En su misión se contempla de manera explícita como una institución que se proyecta como inclusiva	La formación de los docentes contempla la inclusión	Observaciones
Institución 1				
Institución 2				
Institución 3				
Institución 4				
Institución 5				
Institución 6				
Institución 7				

Institución 8				
Institución 9				
Institución 10				

Anexo 05: Formato del consentimiento informado

Consentimiento Informado

Estimado/a docente:

Nos encontramos realizando una investigación titulada *Representaciones y prácticas del docente frente a la inclusión de niños y niñas con discapacidad en el aula regular: desafíos y dilemas*, donde buscamos conocer sus representaciones y prácticas frente a la inclusión de niños y niñas con discapacidad en el aula regular. Su participación y aportes serán fundamentales para mejorar la calidad educativa, y sobre todo para visibilizar las necesidades de los docentes en Ibagué cuando se enfrentan a la inclusión, buscando generar estrategias de apoyo para que su labor se desarrolle de manera pertinente.

En caso de estar de acuerdo con participar en el proyecto, es preciso hacer claridad de que esta será de manera voluntaria, por lo que puede retirarse de la entrevista cuando lo desee. En caso de que eligiera retirarse, las grabaciones de nuestras conversaciones serán destruidas. Sumado a lo anterior, se aclara que su participación se mantendrá en el anonimato, por lo que será utilizado un código numérico; y además se ocultará cualquier dato que pueda poner en evidencia su identidad. Así mismo las grabaciones obtenidas serán destruidas una vez sea utilizado para fines de la investigación.

La información obtenida será estrictamente confidencial, por lo que únicamente es accesible al grupo de investigación.

La participación en esta investigación educativa beneficiará a las instituciones que siguen un programa de inclusión escolar como a los docentes que lo implementan.

En caso de requerir mayor información podrá comunicarse al siguiente número telefónico 3174683353 con Claudia Alejandra Duque Romero, quien es la investigadora principal del proyecto.

Gracias por su colaboración

Firma de la participante

Firma del investigado

RESUMEN ANALITICO ESPECIALIZADO

1. Información básica

Nombre del proyecto:	Representaciones y prácticas del docente frente a la inclusión de niños y niñas con discapacidad en el aula regular: desafíos y dilemas		
Código del proyecto:	C114-021		
Tipo de informe:	Parcial <input checked="" type="checkbox"/>	Final	<input type="checkbox"/>
Programa o Unidad Académica:	Psicología-Pedagogía Infantil		
Duración (en meses):	12 Meses		
Grupo de Investigación:	EDUCORES		
Investigador principal:	Claudia Alejandra Duque Romero	Cédula:	65631766
Lugar de ejecución:	Ibagué		
Fecha de presentación:	25/junio/2015		

2. Componente general

2.1 Resumen ejecutivo

Máximo 2 páginas

Escriba un breve resumen de los aspectos más importantes que describan el objeto del proyecto, su desarrollo, resultados y conclusiones, que faciliten la comprensión del contenido del presente informe.

De acuerdo a los resultados revisados en Colombia y específicamente en Ibagué, hasta el momento no ha sido lo suficientemente abordado la situación del ingreso de niños y niñas con discapacidad a las aulas regulares; por lo tanto se consideró importante y pertinente por el vacío en este campo del conocimiento hacer una aproximación comprensiva al fenómeno de las necesidades de docentes, siendo los directamente implicados, y por sus experiencias se consideran un aporte para generar conocimiento útil que permita por una parte entender la percepción de las necesidades como maestros con un niño(a) con discapacidad y así orientar programas y proyectos útiles que den respuesta a estas contribuyendo no solo a la calidad de vida de la persona con discapacidad sino de toda la escuela. En este orden de ideas, los estudios revisados arrojan resultados poco favorables para la inclusión que reflejan las representaciones sociales frente a la inclusión y a la discapacidad, y por el otro lado, las necesidades de los educadores para cumplir con objetivos que exige el Ministerio de Educación Nacional (MEN).

En Colombia, para el año 2008, se empiezan a implementar políticas de calidad en el marco de una educación inclusiva. El MEN indica que “*todos los estudiantes independientemente de su procedencia, situación social, económica y cultural, cuenten con oportunidades para adquirir conocimientos, desarrollar las competencias y valores necesarios para vivir, convivir, ser productivos y seguir aprendiendo a lo largo de la vida*”. En este sentido, la presente propuesta se enmarca en la educación para la diversidad, considerando que existen condiciones como la discapacidad, que provocan en los estudiantes efectos negativos si no se brinda la debida atención.

De cara a lo anterior, según Bisquerra (2000), se debe destacar que la atención a la diversidad implica tomar en cuenta las características particulares de cada estudiante; por ejemplo, sus capacidades, las cuales deben ser evaluadas para que sean el punto de partida en un proceso educativo. Así mismo, las condiciones contextuales desfavorables se convierten en una circunstancia que hace parte de la preocupación actual por dar respuesta a una población de estudiantes que generalmente son atendidos en las aulas de manera homogénea, invisibilizando sus necesidades reales. Estas condiciones desfavorables pueden ser generadas por prácticas docentes poco adecuadas que dificultan procesos de ajuste escolar en los niños y niñas que ingresan a la educación formal.

Frente a las consideraciones descritas, se busca promover prácticas pedagógicas inclusivas en el aula para niños y niñas que presentan discapacidad, con el fin de facilitar el máximo desarrollo de sus capacidades. Es así que los resultados en Latinoamérica refieren que los docentes perciben en cuanto a la implementación de un modelo inclusivo, la necesidad de fortalecer procesos relacionados con lo pedagógico, lo institucional y la relación de los padres de familia con la escuela.

Así mismo se menciona en este estudio que los docentes hacen énfasis sobre la necesidad de recibir una formación integral y un acompañamiento para atender apropiadamente la inclusión, pues de otra manera lo consideran una sobrecarga de trabajo que los lleva a percibir más desventajas que ventajas. Finalmente, los docentes comentan su preocupación especialmente por la población con discapacidad, lo cual para ellos es una situación demandante donde necesitan fortalecer su formación y el apoyo para brindar una educación de calidad (Choza, 2013. Giné, C., Durán, D., Font, J. y Miquel, E. 2009. León, J., Freller, C., Ávila de Lima, M., Feffermann, M., Baioni, R y Casco, R. 2009).

2.2 Objetivo general

Explorar a la luz de los requerimientos establecidos por el Ministerio de Educación Nacional las representaciones y prácticas docentes de niños y niñas en edad preescolar con discapacidad en el aula regular, en relación con las prácticas pedagógicas inclusivas implementadas, visibilizando así la relación entre dichas exigencias y prácticas pedagógicas en el Municipio de Ibagué.

2.3 Objetivos específicos

- Analizar los documentos del Ministerio de Educación Nacional que establezcan la inclusión de niños con discapacidad en el aula regular.
- Describir las representaciones de los docentes frente a la inclusión de niños y niñas con discapacidad en el aula regular
- Explorar las prácticas inclusivas del docente para atender estudiantes con discapacidad en el aula regular de clase en una institución educativa regular.
- Proponer estrategias de formación docente de acuerdo con las necesidades reportadas, como contribución a la calidad educativa de niños y niñas con discapacidad en el aula regular.

2.4 Antecedentes

Mencione aquellas particularidades ocurridas que considere importantes como aporte al contenido del presente informe

Las particularidades ocurridas durante la ejecución del proyecto son las siguientes:

Tamaño de la muestra:

A partir de la asesoría brindada por la docente Jenny Amanda Ortiz, experta en temas relacionados con educación, específicamente sobre las interacciones adulto-niño en el aula, quien es Psicóloga egresada de la Universidad Nacional de Colombia, y actualmente cursa su doctorado en la Universidad de Porto Brasil, además se encuentra realizando un ejercicio de investigación en la Universidad Católica del Uruguay, nos sugiere luego de comentarle las dificultades presentadas con la muestra lo siguiente:

-Se solicitó asesoría sobre el número propuesto en la muestra inicial del proyecto, y se comentaron las dificultades para trabajar con 40 docentes del público en Ibagué, ya que algunos educadores se muestran resistentes a participar en el proyecto, al parecer por percibir erróneamente que van a ser evaluados, a pesar de que en la socialización del proyecto se garantizó anonimato, y se refirió que los resultados serán un aporte para avanzar en la mejora de la calidad educativa del municipio en cuanto a inclusión, otros docentes además refieren no contar con el tiempo suficiente para participar. Por lo anterior, y con el objetivo de profundizar con docentes que estuvieran interesados, y con una disposición positiva, se solicitó orientación sobre la representatividad de la muestra, correspondiendo esta a un diseño cualitativo-exploratorio, ya que en Ibagué no se hallaron estudios previos, se consideró viable trabajar con una muestra de 15 docentes participantes: 10 en las entrevistas a profundidad y en las observaciones de aula, y cinco docentes más que sean participantes en el grupo focal. Los resultados que proporcionen este número de docentes serán fundamentales para avanzar en el conocimiento, y en la segunda fase del proyecto, donde se pretenderá formular un proyecto para hacer intervención en contexto con los docentes participantes en el actual proyecto.

2.5 Participantes

Mencionar cada uno de los actores con intervención en la ejecución del proyecto y su rol correspondiente, teniendo en cuenta lo siguiente:

- Orden: Puede ser de orden regional, nacional o internacional
- Actor: Nombre del actor
- Categoría: Puede ser beneficiario (directo o indirecto), cooperante, ejecutor, afectado, opositor
- Características: Aspectos relevantes del actor
- Tipo de contribución o impacto: Especificar aporte o impacto de o sobre el actor, por ejemplo:

Orden	Actor	Categoría	Características	Tipo de contribución o impacto
Regional	Programa de Pedagogía Infantil y Programa de Psicología	Beneficiario	Se cualificarán docentes y estudiantes de los programas académicos descritos en relación a la inclusión educativa	Aportar a la cualificación profesional y académica de docentes y estudiantes a través de un curso o Diplomado.
Regional	Corporación Universitaria Minuto de Dios	Ejecutora	Fortalecimiento del grupo de investigación del Centro Regional y generación de nuevo conocimiento	Impacto investigativo social, y beneficia a la comunidad científica en el área de la educación, desde el enfoque de la inclusión educativa.
Regional	Instituciones educativas	Beneficiario	Población constituida por docentes	La comunidad se verá beneficiada a través de un proceso de cualificación, y serán

	del sector público			posibles participantes en un futuro plan de intervención que será parte de la formulación del proyecto de investigación que será resultado del presente proyecto, con el fin de que los docentes reciban un reconocimiento como docentes inclusivos del Municipio.
--	--------------------	--	--	--

Ingrese las filas que sean necesarias.

3. Desarrollo de actividades

El grupo investigador deberá especificar la metodología empleada en el desarrollo del proyecto, los resultados obtenidos y describir las actividades realizadas en el marco del desarrollo del mismo, así como las acciones restantes incluyendo el lapso estimado de duración.

3.1 Metodología de trabajo

Detalle cada una de las actividades principales que se han desarrollado para la ejecución del proyecto formulado, el diseño de investigación, variables, muestra, instrumentos de recolección, procedimientos, etc.

La propuesta se enmarca en un diseño cualitativo-exploratorio:

Fase 1: Revisión de los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia para generar prácticas inclusivas en las aulas regulares con estudiantes que presentan discapacidad: Actualmente ya se diseñó la matriz de análisis, y se captaron los documentos del Ministerio de Educación Nacional; sin embargo el análisis aún no se ha iniciado por los tiempos presentados en el cronograma. **Fase 2:** Exploración individual de las representaciones de docentes ubicados en escuelas públicas regulares participantes que atienden preescolar e incluyen a niños con discapacidad en el aula: Esta fase actualmente se encuentra en ejecución, y tuvo retraso dado el Paro Nacional de Maestros en Colombia, y por otro lado, porque no todos los docentes muestran una actitud favorable para participar, por lo que se reconsideró la muestra, y actualmente ya se han entrevistado a 10 docentes de diferentes instituciones educativas del sector público, los cuales muestran una actitud de interés frente al proyecto. Este número de participantes se considera viable, dado que es un diseño cualitativo de tipo exploratorio. Esta fase se culmina en Julio 30, dado que por el Paro Nacional, algunas fechas fueron movidas para que los docentes participantes culminaran actividades atrasadas por el Paro Nacional.

Fase 3: Revisión del Plan educativo institucional, del currículo de la institución, y del plan de asignatura de los docentes participantes: Esta actividad se encuentra en curso, ya que los docentes hasta el mes de mayo empezaron a facilitarme sus planes de asignatura, por lo que fue necesario primero ganarme la confianza de los participantes.

Fase 4: Exploración de las prácticas docentes en el aula regular, que incluye a niños con discapacidad. Las observaciones se realizarán alrededor de una asignatura, y durante el desarrollo de una unidad temática. Las observaciones en el aula serán sistematizadas a través de un formato previamente establecido: Actualmente ya se cuenta con el instrumento para la observación (lista de chequeo para prácticas de inclusión en el aula). Este instrumento también fue evaluado por dos jueces expertos, y validado. Así mismo, ya se tienen las fechas programadas con los docentes para las respectivas observaciones en el aula.

Fase 5: Diseño de un grupo focal, que se establece tomando en cuenta los mismos criterios de inclusión de los docentes entrevistados (docentes de niños en edad preescolar que laboren en el sector público, y que atiendan a niños con discapacidad en sus aulas). El grupo focal será un medio para validar los datos recolectados a través de las observaciones en el aula y de las entrevistas a profundidad realizadas con los docentes (Diseño del protocolo de organización del grupo focal, este surge de los resultados obtenidos con las entrevistas a profundidad y del análisis documental): Ya fueron seleccionados los cinco docentes adicionales para participar en el grupo focal, que se ejecutará posteriormente, cuando se tengan los resultados preliminares.

Fase 6: Diseño de una propuesta de cualificación para docentes de Pedagogía infantil con el objetivo de promover y fortalecer prácticas inclusivas, partiendo de las necesidades reportadas por ellos mismos: Se diseñará cuando se tengan los resultados finales del proyecto.

1. Identificación de instituciones educativas regulares públicas en Ibagué que ofrezcan preescolar y que incluyan en sus aulas a niños con discapacidad: Esta actividad ya fue culminada.
2. Socialización de la propuesta a las instituciones educativas: Esta actividad ya fue culminada.
3. Firma del consentimiento informado con las 10 instituciones educativas seleccionadas: Esta actividad ya fue culminada.
4. Ubicación de los 15 docentes participantes, que tengan formación en Pedagogía Infantil, y atiendan en aulas regulares a niños y niñas con discapacidad: Esta actividad ya fue culminada.
5. Diseño de matriz de análisis documental, diseño de bitácoras de observación y lista de chequeo sobre prácticas pedagógicas inclusivas: Esta actividad ya fue culminada.
6. Desarrollo de las entrevistas a profundidad con 10 docentes participantes hasta lograr la saturación de los datos: Esta actividad se encuentra en curso.
7. Ejecución de las observaciones en el aula de acuerdo con la lista de chequeo y la bitácora diseñada: Esta actividad se encuentra en curso.
8. Revisión de los documentos del Ministerio de Educación Nacional, y comparación con los resultados obtenidos en las fases previas: Esta actividad se encuentra en curso.
9. Convocatoria para la participación de cinco docentes diferentes a la muestra, pero con los mismos criterios de inclusión para participar en un grupo focal (validación y triangulación de la información). Diseño del protocolo de formación del grupo focal.
10. Análisis de los resultados a través del Atlas-ti
11. Diseño de una estrategia para formación en inclusión educativa para Pedagogos Infantiles
12. Publicación de los resultados en revista indexada

3.2 Cronograma

Utilizar el Formato No. 1 – Cronograma de actividades. Utilice el siguiente cuadro para mencionar las observaciones pertinentes al respecto.

Tamaño de la muestra:

A partir de la asesoría brindada por la docente Jenny Amanda Ortiz, experta en temas relacionados con educación, específicamente sobre las interacciones adulto-niño en el aula, quien es Psicóloga egresada de la Universidad Nacional de Colombia, y actualmente cursa su doctorado en la Universidad de Porto Brasil, además se encuentra realizando un ejercicio de investigación en la Universidad Católica del Uruguay, nos sugiere luego de comentarle las dificultades presentadas con la muestra lo siguiente:

-Se solicitó asesoría sobre el número propuesto en la muestra inicial del proyecto, y se comentaron las dificultades para trabajar con 40 docentes del público en Ibagué, ya que algunos educadores se muestran resistentes a participar en el proyecto, al parecer por percibir erróneamente que van a ser evaluados, a pesar de que en la socialización del proyecto se garantizó anonimato, y se refirió que los resultados serán un aporte para avanzar en la mejora de la calidad educativa del municipio en cuanto a inclusión, otros docentes además refieren no contar con el tiempo suficiente para participar. Por lo anterior, y con el objetivo de profundizar con docentes que estuvieran interesados, y con una disposición positiva, se solicitó orientación sobre la representatividad de la muestra, correspondiendo esta a un diseño cualitativo-exploratorio, ya que en Ibagué no se hallaron estudios previos, se consideró viable trabajar con una muestra de 15 docentes participantes: 10 en las entrevistas a profundidad y en las observaciones de aula, y cinco docentes más que sean participantes en el grupo focal. Los resultados que proporcionen este número de docentes serán fundamentales para avanzar en el conocimiento, y en la segunda

fase del proyecto, donde se pretenderá formular un proyecto para hacer intervención en contexto con los docentes participantes en el actual proyecto.

3.3 Informe de ejecución presupuestal

Utilizar los formatos Formato No. 2 – Informe de ejecución presupuestal y Formato No. 2A Registro de gastos. Utilice el siguiente cuadro para mencionar las observaciones pertinentes al respecto.

En el formato No 2^a (registros y gastos) que se anexa a este informe, se presentan los gastos ejecutados y por ejecutar para el desarrollo de las siguientes fases:

- Fase de captación de la muestra
- Fase de diseño y validación de los instrumentos
- Fase de recolección de información
- Fase de análisis de datos
- Fase de análisis y discusión de resultados
- Fase de publicación

3.4 Redefinición de los pasos a seguir

Únicamente se redefinió el tamaño de la muestra:

Observaciones sobre el tamaño de la muestra:

A partir de la asesoría brindada por la docente Jenny Amanda Ortiz, experta en temas relacionados con educación, específicamente sobre las interacciones adulto-niño en el aula, quien es Psicóloga egresada de la Universidad Nacional de Colombia, y actualmente cursa su doctorado en la Universidad de Porto Brasil, además se encuentra realizando un ejercicio de investigación en la Universidad Católica del Uruguay, nos sugiere luego de comentarle las dificultades presentadas con la muestra lo siguiente:

-Se solicitó asesoría sobre el número propuesto en la muestra inicial del proyecto, y se comentaron las dificultades para trabajar con 40 docentes del público en Ibagué, ya que algunos educadores se muestran resistentes a participar en el proyecto, al parecer por percibir erróneamente que van a ser evaluados, a pesar de que en la socialización del proyecto se garantizó anonimato, y se refirió que los resultados serán un aporte para avanzar en la mejora de la calidad educativa del municipio en cuanto a inclusión, otros docentes además refieren no contar con el tiempo suficiente para participar. Por lo anterior, y con el objetivo de profundizar con docentes que estuvieran interesados, y con una disposición positiva, se solicitó orientación sobre la representatividad de la muestra, correspondiendo esta a un diseño cualitativo-exploratorio, ya que en Ibagué no se hallaron estudios previos, se consideró viable trabajar con una muestra de 15 docentes participantes: 10 en las entrevistas a profundidad y en las observaciones de aula, y

cinco docentes más que sean participantes en el grupo focal. Los resultados que proporcionen este número de docentes serán fundamentales para avanzar en el conocimiento, y en la segunda fase del proyecto, donde se pretenderá formular un proyecto para hacer intervención en contexto con los docentes participantes en el actual proyecto.

4. Impactos y resultados

Registre cada impacto y resultado formulado en el proyecto, genere un indicador de avance y seguimiento y aplíquelo. Incluya también los productos y resultados mencionados en los numerales 11. Apropiación Social del Conocimiento y 12. Generación de nuevos conocimientos.

Inserte las tablas necesarias para registrar cada impacto o resultado mencionado en la formulación de su proyecto.

Impacto 1:
Indicador:
Aplicación:

Impacto 2:
Indicador:
Aplicación:

Resultado 1:
Indicador:
Aplicación:

Resultado 2:
Indicador:
Aplicación:

5. Observaciones

Mencione sus conclusiones hasta el momento, recomendaciones, temas críticos que puedan afectar el desarrollo planeado del proyecto, alertas tempranas, principales hallazgos, entre otra información que se derive del avance de la ejecución.

-Temas críticos: El Paro Nacional de Maestros alteró el cronograma por casi 20 días, pues los docentes reportan que deben adelantar actividades atrasadas.

-Temas críticos: Muchos docentes, reportan no estar interesados en participar, y algunos reportaron sentirse obligados por los administrativos de la institución, lo que generó una actitud desfavorable frente a las actividades propuestas. Teniendo en cuenta la situación descrita, se solicitó orientación para replantear el tamaño de la muestra, y así trabajar con los docentes que reportan interés y actitud positiva frente a la propuesta.

-Fue difícil lograr constituir la muestra que actualmente se tiene, ya que se requirió de constantes visitas, llamadas y permisos. Sin embargo, ya se cuenta con una muestra de 15 docentes que reportan alto interés por su participación en la propuesta.

6. Hallazgos encontrados

El proyecto se encuentra en curso, por lo que a la fecha aún no se cuenta con resultados parciales.

7. Referencias bibliográficas

Mencione las referencias bibliográficas adicionales a las registradas en la formulación del proyecto y que hayan sido requeridas para la producción del presente informe.

Dado que es un diseño cualitativo, y que aún no se cuenta con resultados parciales, no se incluye por el momento nueva bibliografía, ya que esta se está seleccionando y evaluando en la actualidad, artículos para el marco empírico que son de alto interés.

