

EDUCACIÓN INICIAL E INCLUSIVA

Desafíos y dilemas de los maestros frente a la inclusión
de niños con discapacidad en el aula regular



Presidente del Consejo de Fundadores

P. Diego Jaramillo Cuartas, cjm

Rector General Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

P. Harold Castilla Devoz, cjm

Vicerrectora General Académica

Marelen Castillo Torres

Vicerrectora Regional Tolima y Magdalena Medio

María Isabel Peña Garzón

Coordinadora Académica Vicerrectoría Regional Tolima y Magdalena Medio

Maureen Jennifer Gutiérrez Rodríguez

Coordinadora de Investigaciones Vicerrectoría Regional Tolima y Magdalena Medio

Angélica María Moncaleano Rodríguez

Líder de Publicaciones

Gerardo Pedraza Vega

Directora General de Publicaciones

Rocío del Pilar Montoya Chacón

Duque Romero, Claudia Alejandra

Educación inicial e inclusiva : desafíos y dilemas de los maestros frente a la inclusión de niños con discapacidad en el aula regular / Claudia Alejandra Duque Romero. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios. UNIMINUTO, 2020.

ISBN: 978-958-763-390-0

121p.

1.Educación especial en la primera infancia -- Colombia 2.Educación especial -- Colombia 3.Educación -- Colombia 4.Personas con problemas de aprendizaje -- Colombia 5.Maestros de educación especial -- Colombia

CDD: 371.90861 D86e BRGH Registro Catálogo UNIMINUTO No. 99169

Archivo descargable en MARC a través del link: <https://tinyurl.com/bib99169>

Autores

© Claudia Alejandra Duque Romero

Corrector de Estilo

Elvira Lucia Torres Barrera

Diseño y Diagramación

Sandra Milena Rodríguez Ríos

Impresión

Xpress Estudio Grafico y Digital S.A.S.

Impreso en Colombia – Printed in Colombia

Primera edición: Ibagué marzo 2020

Editorial Corporación Universitaria Minuto de Dios

200 ejemplares

© Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Calle 81 B # 72 B – 70

Bogotá D.C. - Colombia

2020

Esta publicación es el resultado del proyecto titulado *Representaciones y prácticas del docente frente a la inclusión de niños y niñas con discapacidad en el aula regular: desafíos y dilemas*, financiado por la III Convocatoria para el desarrollo y fortalecimiento de la investigación, de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Vicerrectoría general académica y Dirección general de investigaciones. Reservados todos los derechos a la Corporación Universitaria Minuto de Dios -UNIMINUTO. La reproducción parcial de esta obra, en cualquier medio, incluido electrónico, solamente puede realizarse con permiso expreso de los editores y cuando las copias no se usen para fines comerciales. Los textos son responsabilidad del autor y no comprometen la opinión de UNIMINUTO.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	3
CAPÍTULO 1. Pasado, presente y futuro del concepto de discapacidad	9
CAPÍTULO 2. Representaciones sociales y prácticas docentes en la educación inicial e inclusiva	17
CAPÍTULO 3. Educación inclusiva: modelo diverso e indefinido	23
CAPÍTULO 4. Formación de formadores para la educación inicial e inclusiva	33
CAPÍTULO 5. Educación inclusiva: experiencias en Colombia y el mundo	43
Educación inclusiva en Colombia	44
Educación inclusiva en Latinoamérica	50
Educación inclusiva en el mundo	56

CAPÍTULO 6.	
Inclusión de niños con discapacidad en el aula regular: panorama colombiano	61
CAPÍTULO 7.	
Prácticas para la inclusión de niños con discapacidad en el aula regular	73
Ambiente de aprendizaje cooperativo	75
Ambiente de aprendizaje competitivo	78
Ambiente de aprendizaje individualista	79
¿Ambientes de aprendizaje incluyentes? Aproximación a las prácticas pedagógicas de los docentes en instituciones educativas públicas de la ciudad de Ibagué	83
CAPÍTULO 8.	
Educación inicial e inclusiva en instituciones educativas públicas de Ibagué: entre la teoría y la práctica	85
Marco contextual y ruta metodológica	86
Representaciones y prácticas pedagógicas incluyentes: un vistazo a la inclusión de escolares con discapacidad en la formación inicial	90
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	103
Desafíos de la educación inicial e inclusiva	106
Dilemas de la educación inicial e inclusiva	107
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	109
ANEXOS	121

LISTA DE TABLAS

Tabla 1.	Características de la educación inclusiva	27
Tabla 2.	Lineamientos establecidos por el MEN para la cualificación docente en la educación inicial	40
Tabla 3.	Principales normas y políticas públicas que reglamentan la educación inicial e inclusiva para población con discapacidad en Colombia	66
Tabla 4.	Paralelo entre ambientes de aprendizaje	80
Tabla 5.	Categorías de análisis de la información obtenida de las entrevistas a profundidad	91

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.	Percepción de apoyos para ejecutar acciones incluyentes en el aula regular por parte de los docentes	93
Figura 2.	Representaciones de los docentes sobre la educación inclusiva	96
Figura 3.	Percepción de los docentes frente a la inclusión de acuerdo con sus experiencias	99

AUTOR

CLAUDIA ALEJANDRA DUQUE ROMERO

Psicóloga de la Universidad de Ibagué y magíster en Educación de la Universidad del Tolima. Profesora del Programa de Psicología e investigadora del Grupo de investigación Educadores de la Corporación Universitaria Minutos de Dios – UNIMINUTO, Centro Regional Ibagué. Coordinadora del semillero de investigación EDUID, adscrito a esta institución. Cuenta con publicaciones en las áreas de Psicología, Educación y Salud, entre las más recientes se encuentran: *Mediaciones y procesos cognitivos implicados en la escritura académica en educación superior*; *Validation of the family needs assessment scale for Colombian families with children with intellectual disability*; *Dificultad, solidaridad y rehabilitación: una mirada crítica hacia los discursos de la discapacidad en Colombia*; *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*; y *La lectura y la formación profesional*.

AGRADECIMIENTOS

La planeación, ejecución y culminación de este libro fue posible gracias al valioso apoyo de diferentes personas que nombro a continuación: Claudia Patricia Duque Aristizábal, con su amplia formación y experiencia en educación, asesoró el diseño de la propuesta de intervención psicoeducativa; además, fue evaluadora experta de la lista de chequeo para valorar prácticas de inclusión en el aula, junto con Leonor Córdoba Andrade, quien también realizó aportes importantes a la lista de chequeo mencionada; ambas son docentes de planta e investigadoras de la Universidad del Tolima.

Por otro lado, expreso mis agradecimientos a Daniela Serrato Álvarez, Adriana Olaya Torres, Angélica María Cardona Pérez y Jhon Elkin Enciso Luna, quienes acompañaron el proceso de escritura de algunos capítulos de este texto; a las estudiantes del Programa de Psicología y Pedagogía Infantil, integrantes del semillero *Sentido Humano* de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO: Viviana Ospina, Luz Emilse Oróztegui, Sandra Milena Rodríguez, Dolly Liliana García y María Dolly Guzmán Vásquez, por su trabajo arduo, apoyo constante e interés por aprender.

De manera especial, agradezco al doctor Leonidas López Rubio, a la directora María Isabel Peña y a su equipo de trabajo, del cual destacó a la directora de la Coordinación de Investigaciones, Angelica María Moncaleano Rodríguez, al líder de publicaciones Gerardo Pedraza Vega, a la coordinadora académica, Maureen Jennifer Gutiérrez Rodríguez, también a los demás directivos de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, por su constante motivación y por depositar su confianza en mí al darme la oportunidad de hacer realidad este trabajo.

Finalmente, agradezco a todos los docentes que decidieron apoyar el estudio que inspiró este libro y permitieron publicar sus experiencias y representaciones en torno a la discapacidad y a la inclusión. Sin ellos, este trabajo no habría culminado con éxito.

PRÓLOGO

Cuando me invitaron a escribir el prólogo para este libro, acepté con gusto, pues he estado cerca del proceso de planeación, nacimiento y desarrollo, tanto de la autora como de la investigación que soporta toda la reflexión teórica del mismo. A esto se suma que la primera infancia y las interacciones en contextos educativos entre adultos y niños han sido eje central de interés como docente e investigadora, compartiendo esta pasión, además de la profesión y oficio, con Claudia Alejandra Duque Romero. Por ello, al leer el libro, enmarcado en el estudio ejecutado durante el 2015, *Representaciones y prácticas del docente frente a la inclusión de niños de preescolar con discapacidad en el aula regular: desafíos y dilemas*, veo plasmado un texto fácil (por su organización) y ameno de leer, que despierta el interés y brinda apoyo para diversas profesiones. Digo esto porque la inclusión, llevada a la práctica, es un asunto más complejo de lo que pareciera, que conlleva muchos desafíos y dilemas, como bien aparece en el título del proyecto. Tal complejidad quizás se manifiesta, especialmente, a través de esas representaciones sociales sobre la discapacidad y la forma de relacionarnos con ella, sumadas a ese afán humano de buscar y aceptar la norma y de querer amoldar a lo que se cree *normal* aquello que tildamos de *anormal*.

Si la discapacidad, como bien ilustra la revisión de la literatura y de políticas públicas actuales de este libro, se entendiera desde las interacciones y no desde algo que atañe a un sujeto, y a partir de las oportunidades que nos ofrece de respetar y aprender de la diversidad, más que desde una connotación negativa, el panorama sería otro. En Colombia, es muy reciente el interés por la inclusión desde las políticas, y estas han estado más ligadas a las necesidades educativas especiales y la integración, lo que obviamente implica un camino muy nuevo y corto en este aspecto, situación que se refleja en las prácticas y representaciones sociales de la mayoría de los docentes de Ibagué, con contadas excepciones que especialmente por interés personal han querido superar estas falencias para no dar continuidad a prácticas poco inclusivas en sus aulas.

Por las razones expuestas, se trata de un libro de gran utilidad para docentes, psicólogos, padres y, en general, para todas las personas que trabajen y convivan con quienes tienen alguna discapacidad o estén interesadas en las prácticas y representaciones en torno a la discapacidad y la inclusión. Su lectura permite actualizarse respecto a las políticas públicas vigentes en Colombia para posibilitar y buscar garantizar el adecuado desarrollo de niños y niñas con discapacidad. Es valioso que sea desde la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, interesada por el desarrollo integral y por hacer investigación de relevancia social, que en Ibagué se abra camino para explorar esta situación.

CLAUDIA PATRICIA DUQUE ARISTIZÁBAL

Magíster en Psicología con énfasis en Educación, Universidad del Valle

Profesora asociada, Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad del Tolima

cpduquea@ut.edu.co

INTRODUCCIÓN

Abordar el ingreso de niños con discapacidad a la educación inicial en Colombia es en la actualidad imperativo para los diferentes agentes involucrados en los procesos de inclusión social de este colectivo. En vista de ello, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) viene trabajando, desde el año 2008, en la gestión, promulgación y aplicación de políticas públicas centradas en consolidar una educación de calidad, en el marco de la implementación y promoción de la educación inclusiva como mecanismo garante de la construcción de una sociedad diversa e incluyente. Es preciso, entonces, promover prácticas pedagógicas inclusivas en las aulas de clase regular e incluyente para niños con discapacidad, con el fin de facilitar el máximo desarrollo de sus capacidades, destrezas y habilidades, pues como lo señala Quirós (2012):

Entre sus principios, la educación inclusiva supone que todo estudiante, sin importar su procedencia y condición, pueda desarrollar un proceso educativo exitoso, desarrollando al máximo sus potencialidades en todas las actividades de su vida personal y como ciudadano de pleno derecho y capaz de cumplir con sus obligaciones en la sociedad. (p. 3).

Para el cumplimiento de tales políticas, se requiere contar con un equipo docente que no solo cuente con formación e información acerca de la discapacidad, sino que también comprenda las necesidades de esta población a la hora de generar procesos de inclusión en el aula regular. Considerando que los docentes están directamente implicados y son actores fundamentales para el éxito de estos procesos, es pertinente conocer las percepciones, experiencias, vivencias e imaginarios que conforman las representaciones que como educadores tienen sobre la inclusión de niños con discapacidad en sus aulas, con el fin de orientar el desarrollo y ejecución de programas y proyectos que den respuesta a sus inquietudes. Lo anterior permitirá una mejor calidad de vida de la población con discapacidad y de los demás agentes involucrados en el aula regular.

El fenómeno de la educación inclusiva se ha explorado poco en Colombia, y solo se han reportado avances iniciales e incipientes al respecto. Los trabajos publicados sobre esta temática en el país (Amaya, Moreno y Moreno, 2015; Angulo Martín, 2015; Beltrán, Martínez y Vargas, 2015; Correa, Bedoya y Agudelo, 2015; Gallo González y Castañeda Muñoz, 2016, Hernández, 2013, Marín Marín, 2014; Motta Totena, 2012; Padilla, 2011; Parra Dussan, 2010a, 2010b; Villarán-Bedoya y Guerrero-Ortiz, 2008) dan cuenta de la existencia de prácticas pedagógicas poco adecuadas, que dificultan los procesos de adaptación de las personas con discapacidad al entorno escolar. Es clara, por tanto, la necesidad de generar conocimientos, herramientas y acciones fundamentadas desde la educación inclusiva, cuyo objetivo es establecer condiciones favorables para que los niños con discapacidad, sean incluidos, sin importar las dificultades, las habilidades y las destrezas que tengan, de modo que se garanticen mayores oportunidades de participación e inclusión dentro de la sociedad.

Por otra parte, las condiciones desfavorables en el contexto educativo, social y familiar de las personas con discapacidad, se constituyen en obstáculos para los procesos de inclusión en el aula regular y, a su vez, deben considerarse como un elemento de análisis prioritario e indispensable cuando se buscan soluciones para esta población estudiantil que, generalmente, es atendida en las aulas de manera homogénea, invisibilizando, e incluso ignorando, sus necesidades reales. Así, las prácticas

docentes poco adecuadas generan dificultades en los procesos de ajuste escolar en los niños que ingresan a la educación formal. Por ello, es importante promover prácticas pedagógicas inclusivas en el aula para niños con discapacidad, con el fin de facilitar el máximo desarrollo de sus capacidades.

De todas estas consideraciones surge este libro. En él se presentan los resultados de la investigación *Representaciones y prácticas del docente frente a la inclusión de niños y niñas de preescolar con discapacidad en el aula regular: desafíos y dilemas*, desarrollada formalmente durante el año 2015, cuyo objetivo fue comprender y describir las representaciones y prácticas de los docentes frente a la inclusión de niños con discapacidad que cursan educación inicial o preescolar en el aula regular, con el fin de permitir el desarrollo de acciones y estrategias de formación docente orientadas a garantizar una educación de calidad para esta población.

Como valor agregado, es un libro que aporta significativamente a la formulación de una propuesta de formación psicopedagógica en educación inicial e inclusiva, dirigida a docentes (pedagogos o educadores infantiles) que trabajan en instituciones educativas de carácter público, fundamentada en las experiencias y necesidades presentes en su práctica pedagógica cotidiana. Con ello se busca que estos agentes implicados en los procesos formativos promuevan la inclusión como una cultura que trasciende toda la trayectoria de vida de las personas, partiendo desde el contexto escolar hacia los diferentes ámbitos en los que se desarrollan sus estudiantes y atendiendo a los principios de igualdad, equidad, respeto y aceptación de la diversidad.

El texto se ha organizado en ocho capítulos. En el capítulo 1 se expone un rastreo histórico en torno al concepto de discapacidad y su evolución a través del tiempo, desde distintas miradas, que van desde la perspectiva médica-rehabilitadora hasta el enfoque de derechos y han llevado a la reconceptualización y transformación permanente de la noción de *discapacidad*.

El capítulo 2 presenta una introducción a la conceptualización de las representaciones sociales, como perspectiva teórica que permite explicar las concepciones y prácticas que han orientado la forma en que se concibe

y se actúa en torno a la discapacidad en el aula regular, y la influencia que ejercen sobre las prácticas pedagógicas y en el actuar profesional del docente frente a la inclusión de personas con discapacidad en los contextos escolares.

El capítulo 3 muestra un panorama general de la educación inclusiva como modelo educativo que ha sido abordado desde una gran pluralidad de miradas y posturas para responder a la diversidad presente en cada persona, a partir de su naturaleza, características y alcances sobre los procesos de aprendizaje que ocurren en el aula regular y, más aún, en la generación de prácticas educativas inclusivas dirigidas a niños con discapacidad en su etapa de formación inicial.

En el capítulo 4 se lleva a cabo un rastreo conceptual y metodológico acerca de la formación de formadores como estrategia permanente de actualización y transformación constante del docente, en ejercicio y en aprendizaje, que se constituye en un aliado de la educación inclusiva para dar respuestas y posibilidades realistas de atender en igualdad de condiciones a cada uno de los estudiantes en aula regular.

El capítulo 5 muestra el estado del arte de las investigaciones sobre educación inclusiva en entornos escolares, desarrolladas tanto en Colombia como en otros países de Latinoamérica, Estados Unidos, Europa y África, con el propósito de definir cuáles son los avances y limitaciones que se han presentado en estos contextos para, así, visualizar en mayor medida el desarrollo de estrategias investigativas y de intervención enfocadas en brindar este tipo de educación a personas con discapacidad en formación preescolar o inicial.

En el capítulo 6 se exponen los lineamientos políticos y metodológicos establecidos en el sistema educativo colombiano para la inclusión de niños con discapacidad en el aula regular, específicamente en su etapa inicial, y cómo esta normatividad constituye un marco de referencia para el desarrollo de prácticas pedagógicas desde la educación inclusiva en los contextos escolares.

El capítulo 7 contiene un análisis de las prácticas para la inclusión en el aula regular en educación preescolar o inicial, a través de un contraste entre la evidencia conceptual recopilada para este estudio y la información obtenida mediante una serie de observaciones no participantes que se llevaron a cabo en varias instituciones educativas de la ciudad de Ibagué.

Por último, en el capítulo 8, se analiza la educación inicial e inclusiva desde un contraste entre el marco legal y contextual establecido para la elaboración de este libro y los análisis de la información recogida mediante las entrevistas a profundidad y la realización de grupos focales con docentes que imparten educación inicial o preescolar en instituciones educativas públicas de la ciudad de Ibagué, y se presentan conclusiones de la investigación que aportan luces para entender los desafíos y dilemas que conlleva la implementación este modelo educativo en el nivel preescolar o inicial.

CAPÍTULO 1.

PASADO, PRESENTE Y FUTURO DEL CONCEPTO DE DISCAPACIDAD

Para obtener una perspectiva más amplia de lo que se entiende hoy por discapacidad, es importante asumir una mirada histórica sobre la construcción y comprensión que se ha establecido en torno a la palabra *discapacidad*. En principio, la discapacidad, como condición que limita el desarrollo y la participación de las personas en diferentes ámbitos de su vida, ha existido desde tiempos remotos. Según el estudio de Padilla (2010), desde la antigua Babilonia hasta el Imperio Romano se consideraba que estas personas no podían vivir en la sociedad y, por ello, eran sacrificadas a los dioses o se les asignaba el manejo de sus recursos a otras personas, aunque nunca se estableció si esto era un privilegio o un mecanismo de exclusión por no haberse adaptado a la sociedad imperante en aquellos tiempos.

La herencia de estas épocas ha estigmatizado a las personas con discapacidad, fomentando prejuicios, estereotipos y formas de discriminación hacia esta población, tal como se observó en la Edad Media, durante la cual se consideró la discapacidad como un fenómeno antinatural, una expresión de desorden o un castigo divino, que generaba la negación, la expulsión de la sociedad o el exterminio (Padilla, 2010; Parra Dussan, 2010a, 2010b), pues se creía que las personas con discapacidad eran las

causantes de problemas sanitarios en la comunidad. A causa de las guerras y cruzadas que se presentaron en el Medioevo, se produjo un aumento en el número de personas con discapacidad que suscitó la creación de instituciones (asilos, hospitales, manicomios o cofradías, que en muchos casos eran auspiciadas por la Iglesia), en donde estas personas eran confinadas, apartadas de todos y encadenadas, sin brindarles ningún tipo de ayuda. Como consecuencia de ello, en esa época y en la actualidad, se han mantenido los sentimientos de conmiseración y caridad hacia estas personas (Padilla, 2010; Uribe Sarmiento, Duque Romero y Córdoba Andrade, 2016).

A finales del siglo XVIII e inicios del siglo XIX, aparece una nueva manera de entender la discapacidad. A partir de los avances de la medicina durante la Edad Moderna, se consideró que la discapacidad era ocasionada por una enfermedad o problema que sufría la persona, el cual requería ser “curado” o “reparado” por medio de profesionales o médicos de rehabilitación. Tal concepción, que se denominó *modelo médico-anatómico o rehabilitador* (Padilla, 2010; Uribe Sarmiento et al., 2016), se caracteriza por comprender la discapacidad como una enfermedad y como una deficiencia, que muchas veces no tiene cura o recuperación total y, por tanto, los profesionales deben buscar la adaptación de las personas a las demandas y exigencias de la vida diaria (Padilla, 2010; Seoane, 2011).

En consonancia con este modelo, se generaron varios cambios, como los escritos de Denis Diderot sobre las competencias de las personas con discapacidad visual o el desarrollo de las primeras escuelas para niños con discapacidad visual y auditiva; la primera lengua de señas para comunicarse con personas con discapacidad auditiva, creada por Abad de L’Epeé; y la metodología oral para enseñarle a esta población a comunicarse verbalmente, propuesta por Samuel Heinecke. Otros avances importantes fueron el sistema de escritura de puntos de relieve, creado por Louis Braille, para los procesos de lectura y escritura de personas con discapacidad visual (conocido mundialmente como *sistema Braille*); el nacimiento de la ortopedia —término acuñado por Nicholas Andry— como disciplina médica que permite evitar la amputación de miembros superiores e inferiores durante periodos de guerra; y la publicación de tratados de discapacidad, como el documento elaborado por William Wetherspoon sobre discapacidad intelectual (Padilla, 2010; Parra Dussan, 2010a, 2010b).

El modelo médico-anatómico o rehabilitador permitió el desarrollo de avances y estrategias de educación especial, orientados a conocer los tipos de discapacidad y asegurar la intervención sobre ellos. Si bien este modelo no excluía a estas personas de las comunidades, las estigmatizaba y limitaba su participación social (Seoane, 2011), como consecuencia de la visión patologizante y centrada netamente en los impedimentos de las personas con discapacidad para tomar decisiones y participar en las diferentes situaciones y actividades relevantes para su vida. Como consecuencia de esta concepción, el término *discapacidad* se equiparó con dependencia, minusvalía y pasividad (Padilla, 2010). Desde esta perspectiva, aunque a las personas con discapacidad se les reconocía como seres humanos, se les consideraba como enfermos que debían ser reclusos o domesticados para ser curados de esta “enfermedad” (Seoane, 2011).

A principios del siglo XX surgieron críticas a este modelo que representaba la discapacidad como un rasgo o atributo de la persona y, con ellas, se empezaron a visibilizar las limitaciones de las concepciones y medidas utilizadas hasta entonces. Estas se hicieron más evidentes aún con la persecución que vivió la población con discapacidad en los diferentes conflictos bélicos que se dieron durante esta época (las dos guerras mundiales, la de Corea y la de Vietnam, entre otras), lo que impulsó una mayor conciencia acerca de las dificultades y problemáticas que viven estas personas. Como resultado de ello, en 1948 se proclamó la Declaración Universal de los Derechos Humanos y, así, se inició el desarrollo de varios lineamientos y tratados políticos que buscaban promover el bienestar y los derechos de las personas con discapacidad (Padilla, 2010).

Posteriormente, la Organización Mundial de la Salud (OMS) conformó un grupo de trabajo dedicado a la clasificación, evaluación y desarrollo de encuestas y terminología aplicables al campo de la salud, el cual se comprometió a establecer una clasificación internacional que pudiera utilizarse a nivel mundial con miras a compartir y comparar la información existente sobre la discapacidad; lo que facilitó la publicación, en 1980, de la revisión de la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM), cuyo objetivo era traspasar y superar la barrera de la enfermedad y clasificar las consecuencias de esta sobre 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 la CIDDM, surgieron críticas a los conceptos de *enfermedad*, *deficiencia*, *discapacidad* y *minusvalía*, pues presentaban grandes limitaciones y restricciones que generaban situaciones y acciones excluyentes hacia la población con discapacidad más que oportunidades reales para su desarrollo pleno e integral. Por esta razón, aparece un nuevo enfoque, conocido como *modelo social*, que pretende corregir y superar las limitaciones presentes en el mundo y, a la vez, garantizar los derechos de las personas con discapacidad, mediante la reconstrucción del significado de este concepto en relación con la diferencia (Seoane, 2011).

Este modelo se centra en definir la discapacidad como un fenómeno social (Uribe Sarmiento et al., 2016), es decir, como producto de la interacción entre las personas y un determinado medio ambiente, y en mostrar las limitaciones o dificultades de las personas con discapacidad para participar en este medio, que ha sido diseñado por el ser humano y determina su discapacidad (Padilla, 2010). Dicho de otra manera, desde este enfoque, el concepto de discapacidad es una construcción social, en la que se deben buscar soluciones para eliminar o reducir las barreras que conducen a la exclusión y marginación de esta población y, por consiguiente, garantizar su inclusión y participación en la sociedad (Seoane, 2011).

A raíz del cambio en el modo de concebir y entender la discapacidad facilitado por el modelo social, al considerar que esta no se encuentra en la persona, sino más bien en un medio social que no ha podido responder a sus necesidades de funcionamiento, surgió la necesidad de revisar la terminología empleada para referirse esta población. Por ello, la OMS estableció en 2001 la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIF), en la cual se define la discapacidad como una experiencia que tiene una persona con un estado de salud, ya sea con o sin deficiencias y/o limitaciones en la actividad, que experimenta una serie de restricciones en su participación como consecuencia de la interacción con el medio ambiente y el contexto a la hora de emplear sus medios o habilidades individuales (OMS, 2001). Tal definición permite entender la discapacidad a partir del contexto, como aquel que proporciona oportunidades o, por el contrario, representa barreras para que las personas con esta condición puedan utilizar sus recursos personales.

De esta manera, se generaron las condiciones para asumir una nueva mirada que integra las dimensiones corporal, individual y social de las personas con discapacidad, las cuales son entendidas a partir de la interacción que tienen con el medio ambiente. Desde esta perspectiva, conocida como *modelo biopsicosocial*, la discapacidad incluye, por un lado, las condiciones de salud física y mental de la persona y, por otro, las experiencias que varían conforme a las interacciones entre las condiciones de salud, los factores personales, y los factores ambientales. (Seoane, 2011).

El modelo biopsicosocial considera la discapacidad como un fenómeno multidimensional, cuyo problema se encuentra en la sociedad y no constituye un rasgo distintivo o arraigado de la persona; por lo tanto, para definir y estudiar la discapacidad, es preciso incluir tanto los diferentes factores de funcionamiento de una persona como los factores ambientales que interactúan con estos, junto a una visión universal de la discapacidad, en la que se procure utilizar un sistema de clasificación y medición en común, así como un lenguaje global, neutro y positivo (Padilla, 2010). En definitiva, la discapacidad dejó de ser un término negativo y peyorativo para transformarse en un sinónimo de *singularidad*. Eso significa que las personas tienen sus propias habilidades, capacidades y sus propias dificultades, y que la discapacidad es una categoría global que abarca diversidad, variabilidad y heterogeneidad de historias, situaciones, anécdotas y vivencias personales, familiares y sociales (Seoane, 2011).

Como consecuencia de la reivindicación de la importancia de los factores biológicos, psicológicos, sociales y culturales que influyen en las personas con discapacidad y su participación en la sociedad, durante la última década surge un nuevo modelo que rompe con el paradigma predominante de mitigar o compensar las dificultades y necesidades de esta población. Por el contrario, este enfoque reciente, denominado *modelo de diversidad funcional*, promueve la aceptación de las diferencias de cada individuo, que no solo implican limitaciones o restricciones, sino también potencialidades y destrezas que pueden ayudar al desarrollo pleno de este colectivo (Martín-Padilla, Sarmiento y Coy, 2013). Asimismo, busca fomentar mayor autonomía de las personas con discapacidad para decidir sobre sus propias vidas, a través de la eliminación

de las barreras que puedan limitar su plena participación e independencia y la equiparación de oportunidades para que puedan vivir con plenitud y satisfacción, de manera diversa (Palacios y Romañach, 2008; Seoane, 2011).

El modelo de diversidad funcional surge de los planteamientos de Romañach y Lobando (citados por Palacios y Romañach, 2008), quienes reaccionan ante la ineficacia de los modelos anteriores para erradicar cualquiera de las formas de segregación y discriminación hacia las personas con discapacidad que ha suscitado el predominio del modelo médico-rehabilitador y el mantenimiento de dichas prácticas de exclusión de una forma poco perceptible. Según este modelo, el término *discapacidad* está impregnado de una connotación negativa, lo que llevó a formular el término *diversidad funcional* para referirse específicamente a esta población que tiene un funcionamiento diverso o diferente al de la mayoría de los individuos que conviven en un determinado contexto (Seoane, 2011). Se hace un mayor énfasis en promover la dignidad como cualidad inherente a todos los seres humanos, que no está vinculada a sus habilidades y capacidades, y que muchas veces es ignorada a la hora de impulsar la inclusión social de este colectivo (Palacios y Romañach, 2008).

Hasta aquí, se observa una evolución paulatina del concepto de discapacidad, que va desde el desconocimiento y negación de las personas con esta condición hacia la promoción y el reconocimiento de sus derechos y su dignidad humana. Esta nueva forma de entender la discapacidad se consolida en el año 2006 a través de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), con la cual se abre un nuevo modelo que busca unificar y armonizar las posturas previamente mencionadas con nuevos elementos, fundamentados en la humanización de estas personas.

El nuevo modelo, conocido como *perspectiva de derechos*, plantea que entre las personas con discapacidad se “incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales, o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (ONU, 2006, p. 4). Desde tal perspectiva, se reconoce a estas personas como sujetos de derechos, que deben tener autonomía y,

por lo tanto, la posibilidad de hacerse cargo de sus propias vidas y ser reconocidas como iguales y respetadas por los demás, de modo que se garantice una mayor conciencia tanto de sus limitaciones, dificultades y necesidades de apoyo como de sus capacidades y habilidades, y se favorezcan procesos de inclusión para su participación plena y activa en la sociedad, en igualdad de condiciones (Seoane, 2011).

Como se puede apreciar en este rastreo histórico, alrededor de la discapacidad se han desarrollado procesos de reconceptualización y transformación permanente. En primera instancia, hubo un periodo de completa exclusión hacia las personas con discapacidad; luego, se buscó la “cura” o “tratamiento” para estos individuos desde una perspectiva médica-rehabilitadora, que más adelante dio paso a una concepción social y se fue alimentando de los diferentes factores biológicos, físicos, ambientales y culturales implicados en el desarrollo del ser humano; para, finalmente, entender la discapacidad desde una perspectiva de diversidad, en relación con la funcionalidad que tiene cada persona para tomar sus propias decisiones, sin importar sus características, habilidades y necesidades, hasta llegar al reconocimiento pleno de los derechos de las personas con discapacidad como colectivo.

Sin embargo, a pesar de la evolución conceptual, en la práctica no se han llevado a cabo acciones efectivas que impulsen una mayor participación de esta población en sus diferentes ámbitos de vida. Para ello, se requiere contar con diversos mecanismos y estrategias que permitan la incorporación de las personas con discapacidad a la sociedad, de modo que puedan participar plenamente en su proceso de realización personal y colectiva (Enciso-Luna, Córdoba Andrade y Romero López, 2016). Dichos mecanismos, muchas veces, son proporcionados a través de la educación, que constituye una plataforma para dar el primer paso hacia la aceptación e inclusión de esta población a la sociedad. No obstante, a través de la historia, los logros y avances en torno a los procesos de inclusión educativa de esta población han pasado desapercibidos (Parra Dussan, 2010a), a causa de las diferentes concepciones y categorías que arraigan cada vez más la exclusión de personas con discapacidad, las cuales no se construyen únicamente en la educación básica y media, sino que también se han presentado en la educación inicial que reciben todas las personas durante sus primeros años de vida (Heary, Hennessy & Swords, 2014).

Así, desde edades tempranas, se llega a discriminar y estigmatizar a los compañeros con discapacidad, lo que causa afectaciones significativas en el desarrollo integral de estos niños, que tienen menos posibilidades de desarrollar habilidades y destrezas sociales necesarias para interactuar con los demás. Esto, sumado a la falta de formación en valores, ocasiona que sus acciones y formas de relacionarse con otros se den negativamente, incidiendo así en la exclusión de las personas con discapacidad en los diferentes escenarios de la sociedad (Ávila, Martínez y Ospina, 2013; Rincón y Ospina, 2014).

Es evidente, entonces, la importancia de implementar estrategias y políticas públicas que aborden la inclusión de niños con discapacidad en la educación inicial, para que así este colectivo pueda realizar sus procesos de aprendizaje en condiciones de igualdad, reconocimiento y equidad en medio de grupos heterogéneos, que faciliten una mayor apertura hacia la diversidad y establezcan un ambiente seguro que facilite el desarrollo pleno de sus habilidades y capacidades, enmarcado en el respeto hacia las diferencias (Parra Dussan, 2010a).

En consecuencia, se debe promover una reflexión permanente en torno a los siguientes aspectos: 1) el compromiso de los entes gubernamentales, no gubernamentales, y de todos los agentes del sistema educativo, con el fin de generar transformaciones en las prácticas educativas para la inclusión de estudiantes con discapacidad en el aula regular; 2) el entendimiento, por parte de la sociedad, de que para lograr el cambio educativo es preciso comprender la discapacidad no como una condición de desventaja, sino, por el contrario, como una oportunidad para aceptar la diferencia y entender la diversidad propia de esta población. Como lo señalan Egea y Sarabia (2001), las creencias culturales tienen un poder absoluto para lograr que las personas aprendan y asimilen perspectivas aceptadas respecto a la discapacidad desde una atribución etiológica, que determinan las expectativas que tienen tanto los profesionales de apoyo (social, educativo y de la salud) como el mismo colectivo sobre cómo interpretan esta condición. Por ende, se requiere profundizar en el estudio de las concepciones y prácticas que orientan la cotidianidad del ser humano y su manera de entender la realidad, por medio de las representaciones sociales hacia un determinado grupo poblacional. En nuestro caso, hacia las personas con discapacidad.

CAPÍTULO 2.

REPRESENTACIONES SOCIALES Y PRÁCTICAS DOCENTES EN LA EDUCACIÓN INICIAL E INCLUSIVA

De acuerdo con lo expuesto en el capítulo I, para garantizar el cambio en la forma como se concibe y actúa frente a la discapacidad en el aula regular, es necesario comprender cómo se orquestan las creencias, ideas, mitos y opiniones entre los individuos que conviven en un determinado contexto sociocultural —ya sea a través de la escuela, las organizaciones, los grupos religiosos, los medios de comunicación e, incluso, las interacciones entre personas que se dan en la calle o espacios públicos— sobre las concepciones y prácticas que orientan la experiencia de vida de la población con discapacidad y los demás individuos que interactúan con este colectivo (Vergara Quintero, 2008).

En ese orden de ideas, para el desarrollo de esta investigación se adoptó el concepto de *representación social* (RS) propuesto por Serge Moscovici (citado por Vergara Quintero, 2008). Esta perspectiva teórica ha brindado valiosos aportes al estudio y análisis de fenómenos sociales como la salud, la enfermedad, los derechos humanos, la juventud, la pobreza, entre otros. Sobre todo, en lo que atañe al entendimiento de las interacciones sociales y los factores que disponen las prácticas

sociales de los individuos en la sociedad, pues se enfoca en la naturaleza del pensamiento humano como proceso sociocognitivo supeditado a unas condiciones sociales (Abric, 2001) que determina, en cierta medida, el conocimiento real que permite a las personas cambiar su entorno social a partir de la creación y recreación constante de las construcciones simbólicas acerca del mundo y de la realidad que viven (Soto y Vasco, 2008; Vergara Quintero, 2008). En ese mundo, ninguna idea o pensamiento se ha generado aisladamente, sino que es producto de una constante rectificación y confirmación mediada por la interacción entre los agentes involucrados en un determinado contexto sociocultural (Vergara Quintero, 2008).

Moscovici (1979, citado por Mora, 2002), define la RS como:

... 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. (p. 7).

En ese sentido, las RS le permiten al ser humano interpretar la realidad, comunicarse, construir imágenes, metáforas y actitudes con las que logra definir las situaciones que ocurren en su cotidianidad y llevar a cabo sus planes de acción (Jodelet, 1984). Estas no son estáticas ni determinan inflexiblemente las representaciones que elaboran los individuos en su ámbito personal (Soto y Vasco, 2008), puesto que no solo le permiten establecer una representación de un objeto, persona o situación, sino que también facilitan la apropiación de las características, experiencias, sistemas de normas y actitudes objetivas y subjetivas de un individuo para, así, entender su realidad mediante su propio sistema de referencia y, al mismo tiempo, definir, adaptar y situar un lugar para sí en la sociedad (Abric, 2001).

Las RS se forman a partir de las experiencias que se viven en la vida diaria, así como de los conocimientos, las informaciones y los modelos de pensamiento que el individuo recibe y transmite a través de la tradición cultural, la educación y la comunicación con otros, ya sea de manera personal o mediada por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) (Garnique, 2012; Vergara Quintero, 2008). Partiendo de esta lógica, las RS son construcciones sociales que circulan

a través de la formación de creencias, valores y referentes históricos y culturales que conforman la memoria colectiva de un grupo social específico. A su vez, las RS dependen de la posición que maneja un determinado grupo poblacional en la sociedad, la economía y la cultura (Vergara Quintero, 2008).

De ahí que se hayan empezado a trabajar las RS como mecanismos determinadores de los procesos de inclusión o exclusión de personas con discapacidad, en razón de que este colectivo se ha visto sometido a diferentes representaciones, orquestadas a través del tiempo y caracterizadas por hacer una construcción colectiva sobre sus cuerpos o sus estados de salud física o mental, con miras a que estas personas tomen una determinada posición en el orden social (Abric, 2001; Jodelet, 2000), que históricamente ha sido la de objetos de minusvalía, conmisericordia y total apatía o rechazo como individuos y, a la vez, como grupo social (Uribe Sarmiento et al., 2016).

Teniendo en cuenta que estas representaciones se han inscrito en las relaciones familiares y sociales del individuo, es indispensable estudiar las definiciones relativas al *sí mismo* y a la persona con discapacidad que otorga la sociedad, a partir de emociones, creencias, pasiones, estados de conciencia e imaginarios que se inscriben en la intimidad de este sujeto (Jodelet, 2000) y se enmarcan en una relación significativa hacia una persona, situación u objeto. En otras palabras, que sea un elemento socialmente relevante para un grupo (Jodelet, 1984) y que se constituya desde un sistema de doble relación: que inicia como forma de apropiación familiar, para luego ser utilizado como un mecanismo de subordinación y dominación justificada desde el género, origen étnico, discapacidad, ideología política, grupo social y religioso, entre otros (Jodelet, 2000).

Se sabe, por tanto, que las RS influyen en gran medida en la comprensión de la discapacidad y que a través de ellas se han justificado acciones y comportamientos orientados a limitar e impedir el desarrollo integral y la participación de las personas con discapacidad física, intelectual, sensorial, psicosocial y múltiple en sus ámbitos sociales, familiares y personales. Asimismo, es claro que a pesar de los avances que se han logrado en los procesos de educación inclusiva orientados hacia este colectivo, se siguen manteniendo las actitudes negativas y formas de exclusión, a través de los procesos de socialización y comunicación permanente con cada uno de los miembros de la sociedad (Abric, 2001; Jodelet, 1984).

Para conocer cómo se establecen y organizan las RS se debe entender que estas se originan en medio de dos procesos: el *anclaje* y la *objetivación*. El anclaje consiste en que la persona, en su procesamiento cognitivo, integra el objeto de representación (en este caso, las personas con discapacidad) en un cuadro de referencia ya dominado y establecido socialmente, que le permite clasificar y dar un nombre, cualidad o definición a las situaciones o personas que se enmarcan dentro de este colectivo (Soto y Vasco, 2008; Vergara Quintero, 2008). La objetivación, por su parte, implica transformar entidades abstractas o novedosas (*persona con alguna dificultad o deficiencia que trata de adaptarse a la sociedad*) en algo concreto y material; es decir, aquellos conceptos pasan a ser imágenes y, por consiguiente, una realidad física (*una persona ciega/invidente, la cual no puede caminar con facilidad y requiere que lo ayuden a cruzar la calle...*), que se llegan a manifestar en el lenguaje y los cursos de acción que la persona ejecuta hacia este colectivo en su vida diaria (Jodelet, 2000; Vergara Quintero, 2008).

En síntesis, las RS son construcciones informativas y explicativas de los vínculos intra- e intergrupales de un individuo con otros y de las relaciones con su entorno social (Abric, 2001). Estas construcciones se organizan, por una parte, en un nodo central, en donde la persona integra un sistema de eventos históricos, sociológicos e ideológicos del grupo social al que pertenece, los cuales le otorgan la estabilidad, la rigidez y la continuidad necesarias para mantener la representación (a partir de lo que la sociedad ha pensado y definido acerca de cómo es y se comporta una persona ciega/invidente, establece su forma de actuar frente a este individuo); por otra parte, en un sistema periférico, permeado por las experiencias particulares del individuo (qué conoce, entiende y ha vivido el individuo con respecto a las personas con discapacidad), que se encarga de proteger o favorecer el cambio en la manera de expresar y actuar ante la persona, situación u objeto de representación, mediante la incorporación o asimilación de nuevas informaciones provenientes del entorno social (Vergara Quintero, 2008).

Es importante analizar las implicaciones de las RS sobre los procesos de educación inclusiva que se realizan con la población con discapacidad, especialmente, en su formación preescolar o inicial, por cuanto tales representaciones están diseñadas para perpetuar y justificar las posturas y acciones hacia este colectivo, orquestadas por el docente

en el aula regular, que muchas veces se han encargado de profundizar los prejuicios y estereotipos arraigados a la discapacidad, hecho que dificulta los procesos de aprendizaje y adaptación al contexto escolar y, en consecuencia, mantiene la distancia y la discriminación hacia este grupo (Abric, 2001).

Para ello, se requiere conocer las creencias, pensamientos, expectativas, valores y prácticas que sostienen estos agentes sobre la educación inclusiva y se debe precisar, además, cómo fue su formación profesional y personal con los grupos sociales o de referencia desde los cuales llevaron a cabo dicho proceso, la información que han recibido de ellos acerca de esta educación y las vías o medios que han empleado para ello (Garnique, 2012). Indagar sobre tales aspectos permite dar cuenta de sus comportamientos, tanto en los procesos de inclusión como en las interacciones y contactos que establecen con el colectivo en mención, ya sea en favor o en detrimento de este desarrollo dentro del aula regular (Rodríguez, 2012).

Diversas investigaciones lo corroboran. Por ejemplo, los estudios realizados en Perú por Choza (2012), quien señala que los docentes generalmente se centran en la discapacidad de los estudiantes incluidos en el aula regular como una condición de desventaja o limitación, lo que, a su vez, genera bajas expectativas sobre su rendimiento académico y trae como consecuencia que estos agentes se sientan inseguros y con poca capacidad para atender y trabajar con las necesidades de dichos estudiantes, lo que afecta el desarrollo de sus prácticas pedagógicas.

De manera análoga, en estudios efectuados en México se ha encontrado que las RS que manejan los docentes de preescolar o educación inicial sobre la discapacidad se caracterizan por concebir esta condición como un rasgo o particularidad que atañe a la persona, ligado a una situación de desventaja, deficiencia, limitación o incapacidad (Coronel, Domínguez y Valera, 2015; Mares, Martínez y Rojo, 2009) que se utiliza para justificar la objetivación de la atención especializada de la población con discapacidad, orientada hacia su normalización en el aula regular e influenciada principalmente por el contexto sociocultural en donde ejercen su profesión estos docentes (Coronel et al., 2015). En concreto, se ha establecido como requisito para garantizar la atención integral de estos estudiantes el ingreso exclusivo a instituciones de educación

especial que cuenten con los recursos necesarios para la satisfacción de sus necesidades (Garnique, 2012), dejando en segundo plano la gestión y desarrollo de los cambios necesarios para la eliminación de barreras físicas, actitudinales y curriculares que impiden la autonomía plena de los estudiantes con discapacidad en sus diferentes procesos de aprendizajes dentro del aula regular (Coronel et al., 2015).

La misma situación se pudo evidenciar en los estudios desarrollados en Colombia, cuyos hallazgos indican que las RS de los docentes acerca de la discapacidad han llevado a que esta se defina como una situación o condición centrada en la persona, haciendo mayor énfasis en las dificultades, limitaciones y carencias del estudiante para participar en la sociedad (Marín Marín, 2014). Esto conduce a una sobrecarga laboral de los docentes a la hora de establecer actividades para satisfacer las necesidades de los educandos con discapacidad (Angulo Martin, 2015), pues no cuentan con formación e información adecuadas para manejar y atenderlos en el aula regular, situación que genera falta de interés y de disposición para trabajar con esta población (Gallo González y Castañeda Muñoz, 2016; Hernández, 2013). Los docentes asumen entonces actitudes negativas frente a la diversidad de estos educandos y sus acciones se concretan con base en ellas (Amaya, Moreno y Moreno, 2015), de modo que se orientan más hacia el desarrollo de prácticas tradicionales (es decir, aquellas que se utilizan con estudiantes que no tienen discapacidad), que buscan de alguna forma “normalizar” o “igualar” al estudiante con esta condición con sus compañeros de clase (Angulo Martin, 2015).

A partir de la revisión de los estudios mencionados en este capítulo, se comprobó que todos ellos hacen referencia a un aspecto en común: la falta de formación e información de los docentes de educación inicial con respecto a los procesos de inclusión de niños con discapacidad en el aula regular. Esta constituye una dificultad para la ejecución de prácticas pedagógicas que se ajusten a las características y necesidades de este colectivo en sus respectivos contextos escolares. Por esta razón, en los siguientes capítulos se expondrán conceptos, posturas teóricas, prácticas fundamentadas en la evidencia investigativa, políticas públicas, estrategias y recomendaciones que les permitirán entender cómo desarrollar o promover prácticas pedagógicas orientadas desde la educación inclusiva, por qué es preciso hacerlo y qué medios pueden emplear para ello.

CAPÍTULO 3.

EDUCACIÓN INCLUSIVA: modelo diverso e indefinido

Mediante una indagación crítica, analítica y minuciosa del estado actual de los sistemas educativos alrededor del mundo, es posible observar que se encuentran íntimamente ligados a los conceptos de desigualdad, miseria e inequidad, ya sea en países prósperos o en vías de desarrollo. Sin embargo, en los últimos años, la comunidad científica y las entidades gubernamentales han intentado reestructurar los discursos, las concepciones y las prácticas educativas con el propósito de garantizar una educación basada en principios de igualdad, calidad, equidad y libre de cualquier forma de discriminación o segregación social, a través del planteamiento, diseño e implementación de políticas y estrategias que permitan comprender la educación como un derecho fundamental del ser humano, y como mecanismo que pueda dar respuesta a las desigualdades, a la marginación y a la diversidad de las personas (UNESCO, 2009).

Desde la década de 1950 se han puesto en marcha varios esfuerzos por brindar educación para todas las personas, sin ninguna distinción o exclusión de tipo social, económica y política. No obstante, el sistema educativo se ha encargado de generar prácticas segregadoras, dedicadas exclusivamente a categorizar y otorgar etiquetas a los estudiantes según sus habilidades, capacidades y destrezas individuales; de modo

que las diferencias se entendían como un déficit o una limitación, que acarreaba un estigmatización orientada desde la dicotomía normalidad/anormalidad, la cual se visibilizó a través del modelo de educación especial (Beltrán et al., 2015).

Años más tarde, a partir de las críticas que surgieron frente a este modelo de educación, en los años setenta, por medio del Informe Warnock, se introdujo el concepto de *necesidades educativas especiales*, que buscaba disminuir las contravenciones generadas por las prácticas segregadoras mencionadas en el párrafo anterior, asumiendo que los individuos con discapacidad tenían unas necesidades particulares de educación. Desde ese momento, se empezó a reconocer la individualidad de las personas en relación con sus características, necesidades e intereses, razón por la cual estas personas debían contar con los mismos derechos que los demás y con oportunidades para desarrollar sus capacidades y habilidades de manera plena y satisfactoria (Parra Dussan, 2010a, 2010b).

Este concepto facilitó el desarrollo del modelo de integración educativa, cuyo propósito era incorporar a las personas, con o sin discapacidad, a la comunidad educativa y llevar a cabo sus procesos de aprendizaje conforme a sus características, habilidades y destrezas, en un ambiente cálido y seguro, en conjunto con la sociedad en general (Parra Dussan, 2010a, 2010b). Dicho modelo permitió que los estudiantes con necesidades específicas de aprendizaje pudieran ingresar al sistema educativo, pero en el transcurso del tiempo, se orientó de manera sesgada, dado que se utilizó como un pretexto para promover el progreso de la educación especial, en detrimento de la educación en general, lo que limitó el cumplimiento total del objetivo central de este modelo (Beltrán et al., 2015; Parra Dussan, 2010a, 2010b). En vista de ello, se emprendió la reflexión en torno a cómo se podría lograr la transformación de las prácticas educativas, de modo que estas facilitaran la igualdad de oportunidades, así como el trabajo en el aula regular y el desarrollo de las capacidades de cada estudiante al reconocer de forma positiva sus diferencias individuales (Beltrán et al., 2015).

A partir de tales reflexiones, en los años noventa surgió el concepto de *educación inclusiva*, como nueva perspectiva orientada a brindar mayor claridad a la hora de buscar que todas las personas, sin importar sus habilidades y capacidades, pudieran tener una mayor participación

en sus procesos de aprendizaje, tanto en aula regular como en las actividades culturales y comunitarias de su entorno social (UNESCO, 2009). Este enfoque no solo produjo cambios a nivel conceptual, sino que también permitió resignificar estas prácticas en la vida real (Parra Dussan, 2010a, 2010b), efecto que cobró mayor fuerza con la Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales, promulgada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1994). Dicho documento se considera como el más inequívoco y claro acerca de la inclusión.

Dado que este modelo educativo abarca una gran pluralidad de miradas y posturas para responder a la *diversidad o diversidades* presentes en cada persona (Casanova, 2011), en el marco de la investigación efectuada se abordaron varias definiciones de *educación inclusiva*, puesto que no existe un término contundente y definitivo que dé cuenta plenamente de su naturaleza y alcance sobre los procesos educativos que ocurren en el aula regular. En ese orden de ideas, se escogieron aquellas que aportan concepciones y elementos claves para la generación de prácticas educativas inclusivas en el aula regular de niños con discapacidad en su etapa de formación inicial, y que se ajustan a los objetivos y requerimientos establecidos en el estudio del que se deriva este libro.

Inicialmente, la UNESCO (2005) define el modelo de educación inclusiva 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. (p. 13).

En esa misma línea, el MEN (2013) aclara que:

La educación inclusiva no es ni una herramienta, ni un objetivo concreto, ni un proceso per se. Otra cosa es que conduzca a un objetivo (la educación para todos) y tenga un carácter procesal que haga que sea concebida como una tarea interminable en el tiempo “de formas más adecuadas de responder a la diversidad” y no como algo estático y definitivo. (p. 9).

Por otra parte, Casanova (2011) considera que la educación inclusiva es:

... la implementación sistemática de una organización educativa que disponga de las características y posibilidades necesarias para atender al conjunto de la población escolarizada, diversa, por principio y por naturaleza, en estos momentos de la historia. Dicho planteamiento implica la disponibilidad de un currículo abierto y flexible, es decir, democrático, y una organización escolar que permita su práctica óptima. Además, la educación inclusiva debe constituir un núcleo aglutinador de la sociedad, que colabore activamente con el centro educativo para que este se convierta en una comunidad de aprendizaje real, en la que todos participen y aporten su riqueza individual y grupal a la mejora de cada uno de sus integrantes. (p. 31).

Según Parra Dussan (2010b):

La educación inclusiva constituye un enfoque educativo basado en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza aprendizaje y en consecuencia favorecedor del desarrollo humano. El concepto de educación inclusiva es más amplio que el de la integración y parte de un supuesto destino, porque está relacionado con la naturaleza misma de la educación regular...Se trata de una escuela que no exige requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo para hacer efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación (p. 20).

Villarán-Bedoya y Guerrero-Ortiz (2008), por su parte, definen la educación inclusiva como:

... la posibilidad de todas las personas a ejercer su derecho a la educación y, por lo tanto, a adquirir las capacidades que hagan posible una participación social y política consciente e informada, así como efectivo su derecho a la igualdad de oportunidades. En ese sentido se asocia a la posibilidad de poder constituir sociedades multiculturales y democráticas, integradas y sin minorías discriminadas, (p. 221).

Y Castillo (2015) agrega:

La educación inclusiva rompe con el modelo homogeneizador y de déficit que etiqueta y estigmatiza el desarrollo de las capacidades de las personas para dar paso a un modelo heterogéneo que involucra a los

centros educativos como proyecto institucional, que propone el respeto a la persona, la calidad educativa, la participación, el liderazgo, sentido de comunidad, incorpora la colaboración, la creatividad y la innovación, respeta la diversidad para dar espacio a la convivencia en solidaridad, igualdad y justicia social para todas las personas. (p. 144).

Con base en estas definiciones, se llevó a cabo un análisis de los elementos y premisas que tenían en común, con el fin de establecer las características que describen este modelo educativo, las cuales se presentan en la tabla 1.

Tabla 1. Características de la educación inclusiva	
CARACTERÍSTICA	DESCRIPCIÓN
Es un proceso permanente	El modelo educativo se centra en establecer procesos sistemáticos y continuos, que van desde cambios en la organización escolar hasta el involucramiento de los demás miembros de la comunidad educativa y de la misma sociedad en sus procesos educativos, que no se detienen en el tiempo y están en constante retroalimentación.
Orientado hacia una educación de calidad	El propósito es generar una educación para todos y de calidad ; es decir, que todas las personas puedan participar activamente en sus procesos de aprendizaje, enfocándose en el mejoramiento constante de las prácticas pedagógicas en las comunidades educativas para favorecer el desarrollo integral de todos los estudiantes.
Respeto por la diversidad y las diferencias individuales	Se entiende la diversidad como aquellas capacidades y necesidades presentes en cada persona, las cuales son valorados como elementos o mecanismos enriquecedores del desarrollo integral de cada uno de los integrantes de la sociedad.
Eliminación de todas las formas de discriminación	Se busca el respeto por las personas en el entorno educativo, a través de espacios de convivencia basados en la solidaridad, la igualdad de oportunidades y la justicia social para todas las personas, sin ningún tipo de exigencia, restricción o limitación para ejercer su derecho a la educación, favoreciendo la constitución de una sociedad democrática, justa y equitativa para todos.
Fuente: Elaboración propia.	

En consonancia con la información presentada hasta aquí sobre la educación inclusiva, se hace imperativo atender al concepto central desde el cual se fundamenta dicho modelo educativo: la *diversidad*. Esta se puede definir como aquellas singularidades y particularidades presentes en cada una de las personas, en cualquier momento de la vida en el que se encuentren (ya sea primera infancia, niñez, adolescencia, adultez o vejez) y variadamente en el conjunto en general de la población, a través de experiencias y situaciones de todo tipo (social, familiar, personal y cultural); es decir, el concepto de *diversidad* no solo abarca a las personas con discapacidad, sino que también atañe a los grupos étnicos, las personas víctimas del conflicto armado colombiano, la población inmigrante, la comunidad LGBTI y los demás grupos socialmente marginados. Por consiguiente, en el modelo de educación inclusiva se considera que cada estudiante es diferente y requiere prácticas pedagógicas que respondan a esta variedad y a las exigencias de su contexto particular (Casanova, 2011).

Ahora bien, llevar este modelo a la práctica, implica personalizar o ajustar los procesos educativos a las particularidades y potencialidades de los estudiantes con discapacidad en todas las formas posibles (Casanova, 2011) y, para ello, en concordancia con el MEN (2009), se requiere:

Contar con estrategias organizativas que ofrezcan respuestas eficaces para abordar la diversidad... y de didácticas de enseñanza flexibles e innovadoras que permitan una educación personalizada en el sentido de que reconozcan estilos de aprendizaje y capacidades diferentes entre los estudiantes, en consonancia, la oferta de diferentes alternativas de acceso al conocimiento y a la evaluación de las competencias, así como el asumir de manera natural, que los estudiantes van a alcanzar diferentes niveles de desarrollo de las mismas. (p. 9).

A su vez, es necesario transformar las diversas áreas de gestión escolar que se encargan de impulsar la educación inclusiva en el aula regular (MEN, 2007). No debe asumirse la inclusión como un proceso de asimilación o integración de la diferencia en este espacio educativo porque, en realidad, va más allá de las formas tradicionales de escolarización que han sido insuficientes e insatisfactorias para atender adecuadamente a todos los educandos. La educación inclusiva constituye, entonces, un reto para la enseñanza, pues, como lo señala Ainscow (2011): “sacude los fundamentos epistemológicos de la escolarización

en la educación especial” (p. 10). Desde esta perspectiva, se 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” (p. 10).

Para llevar a cabo esos procesos de transformación, dicho autor propone los siguientes cuestionamientos, dirigidos a deliberar sobre qué tipo de acciones educativas se precisan para favorecer la inclusión en el aula regular:

- ¿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? (Ainscow, 2011, p. 18).

Dichos cuestionamientos conducen a una reflexión permanente y constante para 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 inclusiva, deben hacer hincapié en la preparación profesional de los docentes (Sánchez y Robles, 2013), puesto que con la evolución del concepto de escuelas inclusivas, se han hecho evidentes las discrepancias entre el discurso y la práctica de los docentes frente a la inclusión de niños con discapacidad en el aula regular. Lo anterior, debido a que su actuar profesional y pedagógico siempre ha estado permeado por relatos, interacciones y experiencias en torno a la discapacidad como condición deficitaria dentro del entorno social, académico y personal en el que se han desenvuelto durante su curso de vida. Esto muchas veces se convierte en un impedimento para responder y valorar la diversidad de todos los estudiantes (Ávila et al., 2013).

Más aún, considerando el recuento histórico de la inclusión, Ainscow (2011) ha evidenciado que, con frecuencia, los docentes verbalizan perfectamente la importancia de la inclusión de las personas con discapacidad en el aula, así como las prácticas que facilitan dicho

proceso. Sin embargo, sus propias prácticas no son coherentes con tales conocimientos, pues encuentran dificultades que, en realidad, terminan promoviendo la segregación en el aula. En ese sentido, los procesos de formación docente —como se ampliará en el capítulo 4, dedicado a la formación de formadores o educadores— son un elemento fundamental para lograr la inclusión de la población con discapacidad en el aula, no solo para responder a las exigencias del contexto educativo frente a la consecución de una educación de calidad para esta población (Casanova, 2011), sino además por la relevancia que tiene ayudar a los educadores a analizar y resignificar su propia labor y práctica pedagógica (García y Jutinico, 2014).

De igual forma, para alcanzar la implementación plena y congruente de las estrategias de atención a la diversidad, es importante tener en cuenta no solo las características y rasgos individuales de cada estudiante, sino también las condiciones sociales, económicas y culturales en las que se desarrolló durante su curso de vida, que en ocasiones han sido circunstancias desfavorables. Estas últimas se convierten en un elemento esencial y extraordinario de estudio cuando el propósito es dar respuesta a una población de estudiantes que, generalmente, son atendidos en las aulas de manera homogénea, es decir, de la misma forma que un estudiante que no tiene discapacidad y sin tener en cuenta sus capacidades, habilidades y necesidades (Bisquerra, 2000). A ello deben sumarse los cambios a nivel organizativo, metodológico y curricular basados en las necesidades del contexto, que pueden facilitar un ambiente escolar con capacidad para atender y recibir la diversidad de cada uno de los agentes presentes en el aula regular (Sánchez y Robles, 2013).

Por último, se debe señalar categóricamente que es fundamental la disposición que puedan tener todas las instituciones educativas (llámense *escuelas*) en Colombia para asegurar el desarrollo de procesos exitosos de inclusión para niños con discapacidad en su nivel de formación inicial, por ende, urge brindar a estas instituciones un acompañamiento permanente por parte de la comunidad científica, puesto que las investigaciones y los estudios en torno al tema proporcionan orientación conceptual y empírica para el desarrollo de las prácticas docentes y, por tanto, de los procesos de educación inclusiva en el aula regular. En ese sentido, Parrilla y Sierra (2015) indican que los estudios sobre este modelo educativo

deben enfocarse y trabajarse “con los participantes, por los participantes y para los participantes” (p. 163), de manera que se pueda contribuir a la construcción y transformación de la realidad en la que están inmersas estas personas.

Atendiendo a estos planteamientos, en los siguientes capítulos se expondrá y se analizará la información obtenida a partir de la indagación cualitativa, efectuada tanto en un grupo de docentes de educación inicial como en las instituciones educativas de la ciudad de Ibagué que ofrecen este nivel de formación (de las cuales hacen parte los docentes en mención) e incluyen en sus aulas a niños con discapacidad. Esto, con el propósito de favorecer la construcción de conocimientos justos, equitativos y participativos, tanto de los agentes involucrados en dichos contextos como de aquellos que están interesados en desarrollar experiencias investigativas similares a las que sirvieron de base para la construcción de este libro.

CAPÍTULO 4.

FORMACIÓN DE FORMADORES PARA LA EDUCACIÓN INICIAL E INCLUSIVA

En la actualidad, la educación inclusiva se ha convertido en una tendencia y, a su vez, en una necesidad social y cultural; más que nunca, se ha generado conciencia en las instituciones educativas y las diferentes entidades gubernamentales respecto a las condiciones culturales, políticas y de prácticas pedagógicas que fundamenten las transformaciones necesarias para garantizar los procesos de inclusión de las personas con discapacidad en los diferentes ámbitos de la sociedad (Vélez Latorre, 2013). Es claro que, en el contexto educativo, se requiere tomar medidas en cuanto a la formación de los docentes (en ejercicio y en aprendizaje), para que todas las personas, independientemente de su procedencia, situación social, económica o cultural, puedan acceder al sistema educativo para potenciar el desarrollo de sus capacidades y habilidades (UNESCO, 2008).

Retomando la idea central de este párrafo introductorio, se deben tomar medidas en la formación de los docentes que trabajan en el ámbito escolar, ya que esta se considera como uno de los factores decisivos del sistema educativo y de la sociedad para favorecer la inclusión de niños con discapacidad en el aula regular (Vélez Latorre, 2013), sobre todo en la formación inicial o preescolar, puesto que este nivel educativo se

caracteriza por asumir como misión central, la formación de niños como personas autónomas, conscientes de sus derechos y responsabilidades, conocedores del mundo que los rodea y con capacidad para adaptarse al mismo (Zapata Ospina, 2012).

El propósito es formar seres humanos sensibles, solidarios y felices con sus vidas, para lo cual se requieren educadores que establezcan vínculos y relaciones no solo con sus estudiantes, sino también con las comunidades que rodean el entorno escolar, ya que el logro o el fracaso de estos procesos de educación inicial e inclusiva dependen en gran medida del docente, quien se encarga de promover un ambiente de aprendizaje constructivo y enriquecedor a partir de la indagación sobre sus posibilidades de trabajo con estos educandos, acompañado de un proceso de retroalimentación constante sobre sus experiencias pedagógicas. Asumir de esta manera su labor, permite al docente transformar su realidad educativa, en beneficio del bienestar de todos los niños implicados en el aula regular (Arnaiz y Azorín, 2014; Fernández, 2013; Riera Romero, 2011).

Por ello, el objetivo del presente capítulo es hacer un rastreo conceptual y metodológico acerca de la formación de formadores como estrategia permanente que va más allá de los procesos de aprendizaje provenientes de la educación superior (Díaz Quero, 2006). La intención es que el docente, en ejercicio y en aprendizaje, pueda entender los diferentes cambios sociales, políticos, educativos y culturales que se dan en el mundo y cómo a través de la educación inclusiva se busca brindar respuestas y posibilidades realistas para atender en igualdad de condiciones a cada uno de los estudiantes que se encuentran formándose en un contexto escolar (Correa et al., 2015), sobre todo, en su nivel de educación preescolar o inicial. Esto, con el fin de proponer lineamientos y recomendaciones que favorezcan el proceso de actualización y transformación constante del ejercicio docente en estos contextos escolares.

Pero, en sí, ¿qué es la formación de formadores? Aunque suene confuso este nombre, se trata de un proceso de orientación, direccionamiento y capacitación que ofrece una serie de conceptos, metodologías y herramientas que una persona requiere para formarse como profesional en una determinada área del conocimiento (Del Pozo Delgado, 2007) y, más aún, en las ciencias de la educación, pues el profesional en este campo se encuentra inmerso en un determinado saber y hacer

disciplinario que, muchas veces, se convierte en una limitación para visualizar sus horizontes de trabajo más allá de los procesos meramente instruccionales con sus estudiantes (Díaz Quero, 2006). A partir de esta premisa, se llega a formular las siguientes preguntas: ¿Qué se requiere para ser formador de formadores? y ¿De qué manera se puede cuantificar o evaluar el ejercicio docente para dar garantía de la implementación y desarrollo de la educación inclusiva en el aula regular?

Es necesario recalcar que la formación de formadores, además de brindar habilidades y capacidades para ejercer la docencia (ya sea en un nivel educativo inicial, básico, medio o superior), debe ayudar a que estos educadores puedan desarrollar su personalidad y adaptar su repertorio comportamental a los nuevos retos que se presentan en su práctica docente (Del Pozo Delgado, 2007). Por consiguiente, el profesional encargado de generar esta formación indispensable y transversal para la consecución de prácticas educativas óptimas y de calidad (Parra, Pérez, Torrejón y Mateos, 2010) debe contar con ciertas características para desencadenar los procesos de aprendizaje de los futuros educadores. Estas, según Del Pozo Delgado (2007), son las siguientes:

- *Comunicar contenidos:* El formador debe tener una postura interactiva con sus estudiantes, que posibilite una comunicación recíproca entre ambos, que le permita hacer una exposición y aclaración constante de términos o contenidos desconocidos para los estudiantes y, en particular, debe esforzarse para que estos discentes reciban, procesen y aprendan la información que está impartiendo de manera clara y concisa.
- *Motivar a los estudiantes:* El formador debe mostrar la relevancia y pertinencia de los contenidos y herramientas que se están impartiendo en la formación docente. Para ello el educador debe tener en cuenta los objetivos de aprendizaje que tiene cada uno de sus estudiantes, para así estructurar el curso de tal modo que le permita ayudar a conseguir o replantear estos objetivos a su audiencia.
- *Dirigir los estudiantes hacia la consecución de los objetivos de formación:* El formador tiene la responsabilidad de las acciones y resultados que ocurran dentro del aula; por lo tanto, debe contar con una excelente preparación profesional, que implica la utilización de contenidos, medios de comunicación y técnicas de enseñanza

para lograr el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje establecidos en el proceso formativo. Además, este educador debe establecer unas reglas de funcionamiento claras con sus estudiantes durante las sesiones de formación, así garantiza su cumplimiento; tener siempre una actitud abierta al diálogo, y ser consciente de las características, necesidades y dificultades de aprendizaje de sus educandos.

- *Evaluar los resultados:* El formador debe establecer qué tanto se han logrado los objetivos de aprendizaje establecidos durante la formación docente y al finalizar esta, a partir de información recolectada mediante reportes autoevaluativos o escalas valorativas aplicadas a sus estudiantes. Esto le permitirá identificar las fortalezas, dificultades y obstáculos en el proceso formativo, con el fin de obtener un mejoramiento continuo tanto de las habilidades, capacidades y destrezas que requiere para formar a sus estudiantes, como de los contenidos y materiales que utiliza para llevar a cabo su actividad.

Sin embargo, a través del tiempo se ha evidenciado que gran parte de las instituciones educativas presentan diversos inconvenientes para comprender y abordar efectivamente la diversidad presente en el aula regular (Beltrán et al., 2015); en especial, cuando se trata de establecer las acciones y actividades que deben brindarse a los educandos de acuerdo con los diferentes ritmos de aprendizaje, las expectativas, motivaciones, habilidades e intereses de cada uno de estos agentes, así como las prácticas pedagógicas que realizan los docentes para promover este modelo educativo en el aula regular (Riera Romero, 2011). Esto lo corrobora el estudio realizado por Parra et al. (2010), quienes encontraron que estos educadores no se sentían capacitados para atender las necesidades de sus estudiantes y, a su vez, consideraban que requerían formación a nivel metodológico, curricular y profesional, que les permitiera desarrollar habilidades y capacidades para mantener y ejercer plenamente las actividades académicas con sus estudiantes en el aula regular.

La formación de formadores es, por ende, una estrategia crucial que permite la aceptación de la inclusión en todas las dimensiones del proceso educativo (Vélez Latorre, 2013) y, en consecuencia, además de abarcar el entrenamiento conceptual y metodológico de métodos de

enseñanza e instrucción, debe abordar cuestiones relacionadas con las características personales de los profesores; sobre todo, cuando tales agentes trabajan en la educación inicial, en virtud de que ellos deben hacer una reflexión crítica de su forma de actuar, establecer relaciones y vínculos con las comunidades educativas y sociales que circundan el aula regular, pues así podrán articular acciones de corresponsabilidad con estos agentes desde las prácticas pedagógicas que se orquestan en la dinámica de trabajo con sus estudiantes (Zapata Ospina, 2012).

Partiendo de ello, Díaz y Hernández (2010) demostraron la necesidad de un enfoque de cualificación focalizado en un análisis crítico o reflexivo sobre la propia práctica del docente, que además plantee situaciones de solución a necesidades expuestas en escenarios reales, en este caso, el aula de clase. De esta forma, será más significativo, en cuanto al cambio o la transformación de los esquemas cognitivos, así como de las actitudes y las estrategias de trabajo habituales de estos agentes.

Dicho esto, ¿qué tipo de relación existe entre la cualificación docente y la formación de formadores? Se emplea la expresión *cualificación docente* como sinónimo o equivalente a la formación de formadores, debido a que es un proceso permanente de aprendizaje enfocado hacia el talento humano que trabaja con y para los niños en su etapa inicial (MEN, 2014), cuyo enfoque es el fortalecimiento y transformación de las prácticas y saberes de los diferentes actores responsables de la promoción del desarrollo integral de los niños durante sus primeros años de vida. No obstante, a diferencia de la formación de formadores, la cualificación docente se concentra en generar procesos de actualización y ampliación de conocimientos, que van de la mano de una profunda resignificación y movilización de creencias, imaginarios, concepciones y saberes que posee el docente (Del Pozo Delgado, 2007; MEN, 2014), con miras a fortalecer sus capacidades y prácticas para lograr un mejor desempeño en su ejercicio docente.

La cualificación docente es un elemento importante para la formación de formadores, que permite identificar las actitudes, conocimientos y habilidades que es necesario reconocer y aprender para llevar a cabo procesos de inclusión de niños con discapacidad en el aula regular. Es necesario dinamizar la gestión escolar desde principios y criterios de calidad, para disminuir o paliar la tensión permanente entre equidad, inversión y costos, autonomía y centralización, enseñanza y evaluación

que se presentan a la hora de implementar la educación inclusiva tanto en el aula regular como en las instituciones educativas (Correa et al., 2015; Vélez Latorre, 2013), sobre todo, cuando se comete el error de adelantar transformaciones sin la presencia del docente como un agente líder y aliado de este proceso de inclusión.

Para atender a la necesidad constante de cualificación de los docentes en torno a la educación inclusiva en las instituciones educativas, se requiere entablar un acuerdo de cooperación y de corresponsabilidad entre los educadores que están a cargo de adelantar los procesos de inclusión en el aula y los diversos agentes sociales, políticos y comunitarios involucrados en el funcionamiento de estas instituciones. Todos ellos tienen la obligación de impulsar una dinámica de trabajo fundamentada en los conocimientos derivados de las investigaciones y de los avances que se han dado en educación inclusiva durante la última década; por lo tanto, se requiere un enfoque de cualificación docente que proyecte y concrete una formación constante y prolongada sobre esta temática (Sartori de Azocar, 2010).

Desde esta perspectiva, el MEN (2013) indica tres componentes que deberían estar presentes en la formación de los educadores y que rompen, de manera contundente, con el esquema impuesto del docente como un operario o técnico, centrado exclusivamente en la transmisión de información, en la transferencia de metodologías o en la adquisición de miradas teóricas sobre aspectos del desarrollo infantil, que suelen ser planteadas por otros agentes, generalmente desvinculados de la realidad del contexto educativo (Correa et al., 2015). A continuación, se definen estos tres componentes.

- *Componente reflexivo (formación del ser):* Comprende aquellas destrezas que le permiten al docente apreciar y entender los problemas que se presentan durante los procesos de enseñanza en el aula regular, de modo que se facilite su apertura intelectual hacia la pluralidad de ideas, situaciones y experiencias de aprendizaje durante su ejercicio disciplinar en el aula y, al mismo tiempo, adquiera la capacidad de comprensión y crítica de la sociedad. Este componente constituye un preámbulo para el desarrollo de actitudes positivas hacia la inclusión y la diversidad de sus estudiantes den el aula regular (Díaz y Hernández, 2010; MEN, 2013; Vélez Latorre, 2013).

- *Componente conceptual (formación del saber):* Comprende el dominio sólido, conciso y evidenciado de las áreas de conocimiento o disciplinas en las que se formó el profesional (en este caso, el área de ciencias de la educación), producto de las interacciones personales e institucionales que tiene el docente en un determinado contexto sociocultural, que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en la vida del educando (Díaz Quero, 2006; MEN, 2013).
- *Componente práctico (formación del saber hacer):* Corresponde a la formación que busca la puesta en acción de habilidades, capacidades y competencias que le permitan al docente comprender al estudiante como protagonista de sus procesos de aprendizaje y mostrarle la relevancia de lo que se enseña en el aula regular. Así, se convierte en el responsable de la búsqueda de respuestas a los problemas y desafíos que representa la inclusión de niños con discapacidad en el aula regular, a través de la investigación, en un sentido amplio, y de la generación de evidencias y prácticas basadas en la evidencia que sustenten un desarrollo integral e inclusivo de los estudiantes dentro del aula y de las instituciones educativas (Díaz y Hernández, 2010; MEN, 2013; Santori de Azocar, 2010).

Esta línea se proyecta hacia un docente reflexivo, que rescate su autonomía intelectual (Díaz y Hernández, 2010), que no reduzca sus posibilidades a su desempeño disciplinar y académico, al cual se le permita participar dentro de una comunidad educativa con los actores involucrados en su funcionamiento, que comparta y traiga consigo saberes científicos, metodológicos, creencias, lenguajes, actitudes, valores, prácticas e intereses personales y profesionales determinados para contribuir a una educación inclusiva y de calidad para todos sus estudiantes (Santori de Azocar, 2010).

Paralelamente, desde el año 2009, mediante la formulación de la Política Educativa para la Primera Infancia, el MEN ha buscado visibilizar y trazar rutas de atención que garanticen el acceso de todos los niños menores de seis años a una educación inicial de calidad. Para ello, se establecieron unos lineamientos que aportan elementos comprensivos y prácticos para favorecer el desarrollo de procesos de cualificación docente pertinentes y consecuentes con los contextos en los que se desenvuelven estos educadores (MEN, 2014). En la tabla 2 se relacionan dichos lineamientos.

Tabla 2. Lineamientos establecidos por el MEN para la cualificación docente en la educación inicial			
<p>Concepciones de niñez y desarrollo infantil en la formación inicial</p> <p>Los docentes deben reconocer a los niños como sujetos de derechos desde su nacimiento. Por tanto, deben:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificarse a sí mismos como agentes promotores del desarrollo integral de los niños, al proporcionar experiencias de aprendizaje significativas y enriquecedoras, que van de la mano con el reforzamiento de las potencialidades y capacidades que poseen los infantes para participar plenamente de estas actividades. • Garantizar la seguridad de los niños en los diferentes momentos de su infancia, a partir de la comprensión de las particularidades (desarrollo físico, cognitivo, afectivo y social) que presentan durante las diversas etapas de su vida. • Los docentes pueden implementar prácticas pedagógicas que se caractericen por tener en cuenta las necesidades de desarrollo de los niños y llevar a cabo un control riguroso de los progresos de los discentes durante su formación inicial. • A partir de dicho control, debe darse una redefinición permanente de las prácticas pedagógicas orientadas a consolidar procesos de desarrollo infantil de manera colaborativa entre los niños sus familias y los docentes, quienes comparten un mismo espacio de interacción, de acuerdo con el momento determinado del curso de vida de cada uno de estos agentes. 	<p>Intersectorialidad e integralidad en la formación inicial</p> <p>Los docentes deben promover y potenciar el desarrollo de dinámicas de trabajo y formación cooperativas y reflexivas para la atención integral de los niños en su formación inicial. Esto implica:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer la gestión e implementación de las políticas públicas constituidas a nivel nacional, departamental y local en torno a la atención integral de los niños y sus familias durante su formación inicial, en procura de la protección integral de sus derechos. • La revisión permanente de las prácticas pedagógicas, tanto individuales como colectivas, que se llevan a cabo en el aula regular. • Con base en esta revisión, llevar a cabo la socialización y retroalimentación de experiencias y saberes construidos por el docente junto con los demás agentes educativos (familias, directivos y administrativos) e instancias comunitarias y gubernamentales involucradas en la formación inicial, en conformidad con las líneas de acción establecidas por la Política de Atención a la Primera Infancia (véase MEN, 2009, 2014). 	<p>Reconocimiento de la diversidad y la atención inclusiva en la formación inicial</p> <p>Los docentes deben reconocer que el desarrollo infantil de sus estudiantes no es unidireccional, lineal y homogéneo, sino un proceso contextual. Tal reconocimiento conlleva:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Concebir la diversidad cultural y social como recurso invaluable para el desarrollo de prácticas orientadas a la atención de la diversidad presente en los educandos. • Reconocer que los niños en etapa de formación inicial son seres únicos y singulares y que ello no obedece exclusivamente a que tengan una discapacidad o se encuentren en situación de vulnerabilidad, razón por la cual es preciso entender actividades diferenciales (que se ajusten a las características, condiciones o situaciones particulares del niño) en esta etapa del curso de vida. • Abordar la diversidad de estos estudiantes desde una perspectiva de derechos, tanto desde el contexto local como nacional e internacional. De esta manera, se garantiza el desarrollo pertinente y oportuno de las actividades implicadas en la formación inicial de los infantes. 	<p>Generación de alternativas y formas de atención innovadoras en el marco de políticas públicas con enfoques poblacionales y territoriales</p> <p>Los docentes deben ser agentes proactivos y propositivos de estrategias y acciones que reconozcan las dinámicas y tipos de interacciones (normas, costumbres, celebraciones y actividades de recreación y ocio) existentes en aquellos contextos donde se desenvuelven los niños. Para ello se requiere:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Construir una visión integral de los factores o determinantes sociales, familiares, educativos y culturales que inciden tanto en el desarrollo del niño como en su propia formación y ejercicio profesional como docentes de educación inicial. • Formular objetivos y actividades de aprendizaje enmarcados en dicha visión, que respondan a las problemáticas sociales, poblacionales y territoriales presentes en sus contextos socioculturales, con el fin de superar los obstáculos y tensiones que limitan el desarrollo integral de los estudiantes e incluso promover las fortalezas y oportunidades presentes en estos contextos desde el enfoque de atención a la diversidad.

Fuente: Adaptada de *Cualificación del talento humano que trabaja con primera infancia* (MEN, 2014). Documento N° 19 (pp. 19-22).

En ese orden de ideas, tal como lo señala Fernández (2013), se considera al docente como un profesional que debe contar con competencias pedagógico-didácticas, de liderazgo, de gestión de grupo y aprendizaje cooperativo, de investigación, de interacción dialógica, éticas y sociales, que le permitan ser un agente activo en pro de la inclusión de niños con discapacidad en las instituciones educativas. Al mismo tiempo, corresponde al docente ayudar a la transformación de las RS que comparte con sus colegas y demás agentes de la comunidad educativa, hacia la adquisición de actitudes comprensivas y de una mayor apertura para atender las necesidades de sus estudiantes en el marco de la diversidad; en consecuencia, debe demandar un cambio de actitud, mentalidad y adaptación del profesorado hacia la inclusión de este colectivo en el aula regular (Sartori de Azocar, 2010; Fernández, 2013).

Es claro, por lo tanto, que la formación docente contribuye plenamente a la inclusión de niños con discapacidad al aula regular, en razón del reconocimiento de los saberes y experiencias que tienen los docentes respecto a la inclusión social y educativa de este colectivo durante su formación preescolar o inicial, que constituyen el punto de partida para la construcción de nuevos conocimientos sobre las acciones cotidianas que se realizan dentro y fuera del aula regular en pro de este proceso de vital importancia (MEN, 2014).

Y, a partir de los argumentos expuestos, se puede concluir que el éxito de la formación de formadores no depende únicamente de los agentes involucrados en los procesos de capacitación y orientación docente en las instituciones de educación superior, también se espera que los profesionales encargados de diseñar y orientar los programas y políticas enmarcados por la educación inclusiva reestructuren el concepto mismo de formación, ya que al parecer no se ha comprendido de forma amplia, sino que sus acciones, en la práctica, tienden a reducirse al plano de la capacitación. Esta última se refiere a la acción de *capacitar*, que, según el *Diccionario de la lengua española* significa “hacer a alguien apto, habilitarlo para algo”, acción que por lo general se entiende a partir del *dar información* y no de la puesta en diálogo de los saberes y experiencias construidos en las prácticas educativas con las comprensiones que ofrecen diferentes disciplinas (psicología, sociología, derecho, entre otras) sobre la educación inicial e inclusiva de niños con discapacidad en el aula regular.

CAPÍTULO 5.

EDUCACIÓN INCLUSIVA: experiencias en Colombia y el mundo

Tal como se ha expuesto en los capítulos anteriores, diversos conceptos, posturas e investigaciones han permitido identificar los antecedentes históricos, sociales, culturales y científicos que han delimitado los avances y limitaciones que se presentan a la hora de gestionar e implementar la educación inclusiva como un modelo educativo basado en principios de igualdad, equidad, respeto y calidad. No es de extrañar que, en los últimos años, haya aumentado paulatinamente el desarrollo de disertaciones e investigaciones en torno a este modelo y, en especial, respecto a las condiciones políticas, económicas y sociales que potencian o restringen los procesos de inclusión de las personas con discapacidad en los contextos escolares, y que se traducen de manera implícita en las RS y las actitudes negativas (o prejuicios) de los docentes, los directivos, los estudiantes y demás agentes involucrados en los contextos educativos hacia este colectivo (Rodríguez, 2012).

En el presente capítulo se mostrarán algunos de los estudios representativos que sobre esta temática se han realizado en Colombia, Latinoamérica, Estados Unidos, Europa y África, con miras a ofrecer un estado del arte sobre las problemáticas y dificultades que tienen en común, así como respecto a aquellas que son propias de cada contexto

(idiosincrásicas), las cuales restringen el desarrollo pleno de la educación inclusiva en entornos escolares. El propósito de esta revisión visualizar, aún más, el desarrollo de estrategias investigativas y de intervención en educación inclusiva para personas con discapacidad en formación preescolar o inicial.

Educación inclusiva en Colombia

Desde el periodo 2006-2012, se han impulsado en Colombia varias políticas y programas enfocados a garantizar una educación inclusiva de calidad que atienda a la diversidad, con el objetivo de generar esfuerzos y estrategias de gestión con las entidades territoriales certificadas (a través de las secretarías de educación municipales, distritales y departamentales) que permitan atender con calidad, equidad e igualdad de oportunidades a las poblaciones con diversidades y en situación de vulnerabilidad, desplazamiento forzado e inmigrantes, desde la educación inicial hasta sus niveles superiores (Correa et al., 2015).

Con base en ello, se han evidenciado importantes avances en la extensión de cobertura para la población con discapacidad, según sus condiciones particulares, acompañados de la implementación de modelos educativos flexibles a partir de la formación de funcionarios, directivos docentes y educadores en este tipo de modelos; por ejemplo, entre el 2003 y el 2006, fueron capacitados 34 781 docentes para la atención a poblaciones vulnerables, mediante nuevas herramientas pedagógicas y didácticas (Villarán-Bedoya y Guerrero-Ortiz, 2008). Sin embargo, pese a estos intentos, no se ha podido garantizar la permanencia y la graduación de las personas con discapacidad en las instituciones educativas, en parte, porque los docentes han reportado vacíos en cuanto a sus capacidades y habilidades para llevar a cabo una práctica pedagógica que brinde una respuesta satisfactoria a los diferentes modos de aprendizaje que presentan sus estudiantes y, también, debido a que el Gobierno, los directivos docentes y las familias no han asumido su corresponsabilidad en el desarrollo de las actividades necesarias para llevar a cabo los procesos de inclusión en el aula regular (Correa et al., 2015).

De ahí que se presenten las dificultades que todos conocemos al implementar la inclusión de niños con discapacidad en el aula regular: rechazo hacia esta población por parte de los estudiantes y de los demás

miembros de la comunidad educativa, desarrollo de procesos de aprendizaje en entornos inadecuados para este tipo de requerimientos, junto a una escasa conciencia y sensibilidad por parte de los docentes para responder adecuadamente a sus necesidades (Beltrán et al., 2015). Tales dificultades hacen que la puesta en práctica de la inclusión en el ámbito escolar se convierta en un verdadero reto educativo y social, pues es necesario traducir y poner a prueba este modelo educativo para que, de algún modo, se vislumbre una verdadera transformación de las prácticas pedagógicas en mecanismos que sean realmente incluyentes para este colectivo (Villarán-Bedoya y Guerrero-Ortiz, 2008).

Estos cuestionamientos y planteamientos son respaldados por estudios efectuados en diferentes poblaciones del país. En uno de ellos, realizado en una institución de educación básica en la ciudad de Bogotá, Marín Marín (2014) estudió las RS sobre la educación inclusiva de los docentes que dictaban clase a niños con algún tipo de discapacidad en aulas de educación especial y docentes que tenían cursos regulares. Se encontró que los primeros entendían la discapacidad como algo centrado en la persona, por tanto, desde su punto de vista, se buscaría potencializar las habilidades, la participación y la integración de los niños con discapacidad para su vinculación en el proceso educativo. En cambio, los docentes de aulas regulares entendieron la discapacidad como algo que necesita mejorarse; tanto así, que se referían a los niños sin discapacidad como “normales” y a los que la tenían discapacidad como “anormales”. A pesar de ello, los docentes se refirieron a la educación inclusiva como algo asociado a la flexibilidad, que facilita las condiciones necesarias para adaptar todos los aspectos de la educación conforme a las necesidades de cada estudiante, como, por ejemplo, la adaptación de la malla curricular, el sistema de evaluaciones, los contenidos educativos, los horarios, entre otros.

En esa misma línea, Angulo Martín (2015) hizo una indagación con 16 docentes de una institución educativa de la ciudad de Bogotá, en la que buscaba identificar las RS de dichos agentes frente a la discapacidad y la influencia de estas sobre las prácticas pedagógicas que ellos ejercen para facilitar los procesos de inclusión en el aula regular. Su estudio mostró que los docentes empleaban términos asociados a la dificultad y la lástima para referirse a los estudiantes con discapacidad, lo que se reflejaba en expresiones como “el niño que presenta dificultades”, “niños con necesidades especiales”, “el chico con necesidades”, “los niños

especiales”. Además, reportaban que los procesos de educación inclusiva para estos estudiantes conllevaban una sobrecarga laboral, que a pesar de que fuera una obligación establecida por ley, se debía trabajar desde la buena voluntad (de modo que no se negaba la inclusión de estos niños con discapacidad al aula regular). Más aún, los docentes manifestaron temor de asumir este modelo educativo porque consideraban que carecían de la formación profesional necesaria para adelantar los procesos de inclusión, pues aunque contaban con mucha experiencia y creatividad para la elaboración de material extracurricular de apoyo (como guías y carpetas para cada estudiante), que parte de la búsqueda continua de materiales para enseñar a este colectivo, desconocían algunas didácticas utilizadas actualmente para el manejo de niños con discapacidad en el aula regular.

Por otra parte, Padilla (2011) llevó a cabo un estudio de corte transversal con 343 docentes que trabajaban en tres instituciones educativas de la ciudad de Bogotá, cuyo objetivo fue describir el grado de apertura y preparación de los docentes para atender a la población con discapacidad. Para tal efecto, se aplicó a cada uno de ellos un cuestionario elaborado mediante de una escala de Likert, que contenía una serie de preguntas sobre el entorno laboral, el bienestar y la satisfacción personal, las dificultades laborales y la relación con los estudiantes, junto a preguntas referentes a la discapacidad y la disposición que tenían para trabajar con niños que tuvieran esta condición. La participación de estos agentes fue voluntaria, confidencial y anónima.

En dicho estudio, el 28,9 % (97) de los docentes refirieron que estaban preparados para educar estudiantes con discapacidad física; el 19,9 % (67), para educar estudiantes con discapacidad sensorial; el 19,3% (65), para educar estudiantes con discapacidad cognitiva, y el 45,8% (154), para educar estudiantes con discapacidad psicosocial. Se encontró que los hombres se sentían más capacitados para trabajar con población con discapacidad física y sensorial, mientras que las mujeres demostraban más capacidades y disposición para realizar actividades con aquellos con discapacidad psicosocial.

Además, se observó que el tiempo de trabajo y la preparación para educar a estudiantes con discapacidad dentro del aula regular entre los docentes que tienen 10 o menos años de experiencia, influye en la disposición y la preparación para trabajar con todos los tipos de

discapacidad y que estas tienden a disminuir a medida que aumentan los años de ejercicio profesional. Finalmente, en cuanto al número de jornadas que laboraban estos educadores, no se encontraron diferencias significativas entre aquellos que laboraban 1 o 2 jornadas académicas.

Otro estudio, efectuado por Rodríguez (2012) con padres, maestros y profesionales de apoyo de niños con discapacidad visual que asistían a una institución educativa pública de la ciudad de Bogotá, se planteó como objetivo identificar las RS que tenían dichos agentes con respecto a la inclusión de este colectivo en el aula regular. A través de la aplicación de entrevistas a profundidad, se observó que los acudientes de estos niños consideraban que su inclusión en el aula regular sería una oportunidad para salir adelante, sin importar que estos padres experimentaran miedo frente al rechazo de una sociedad que no estaba preparada para la diversidad de sus hijos, que tendrían que enfrentarse a comportamientos de sobreprotección tanto de ellos mismos como de algunos familiares que limitarían su autonomía en actividades de la vida diaria y, sobre todo, deberían aprender sobre la discapacidad de sus hijos (conocer su lenguaje y como comunicarse constantemente con ellos) y desarrollar estrategias de afrontamiento frente a los comentarios y actitudes excluyentes que viven estos niños por su discapacidad.

Los maestros, por su parte, manifestaron que la inclusión de niños con discapacidad visual en el aula regular se convierte en una posibilidad para aprender y hacer la diferencia con estos chicos. No obstante, expresaban temor o miedo por su rol como educadores, que acarrea una serie de expectativas y creencias respecto a la manera adecuada de trabajar con niños con esta condición, y manifestaron la necesidad de recibir capacitación al respecto. Asimismo, manifestaron que se requería un mayor compromiso y sensibilización para trabajar con esta población, de modo que pudieran reconocerse las problemáticas y características de los estudiantes con discapacidad visual y de sus familias, que en vez de ser exclusivas de estos individuos, los maestros puedan involucrarse y verlas como una oportunidad para facilitar el ingreso de la educación inclusiva en el aula regular.

Los profesionales de apoyo (para este estudio, una tiflóloga) reportaron que los procesos de inclusión de niños con discapacidad visual no dependen solo de sus maestros, sino de toda la comunidad educativa, y que estos mismos agentes generaban barreras que limitaban

significativamente estos procesos, por lo que estos niños debían recibir permanente refuerzos y apoyos para garantizar su pleno y óptimo desarrollo y su correspondiente inclusión en el aula regular.

Hernández (2013) desarrolló una investigación con docentes de básica secundaria en una institución educativa del municipio de Cauca (Antioquia), con el fin de indagar sobre la relación entre las RS (actitud, información, creencias y opiniones) de los docentes sobre la inclusión de los niños con discapacidad auditiva a los que impartían clase y las posibles implicaciones en sus prácticas pedagógicas. Por un lado, se encontró que los docentes entendían la sordera como un déficit o enfermedad y por consiguiente, veían a las personas con esta condición como un problema. Por otro lado, se reportó una actitud negativa de los docentes frente a la inclusión de niños sordos a las aulas regulares debida, en parte, a que no conocían el lenguaje de señas. Se observó, además, que a pesar de los esfuerzos políticos y del Ministerio de Educación, ellos sabían poco sobre la inclusión y desconocían las políticas y normativas establecidas para estos procesos. Incluso, mostraron una mayor preferencia por contextos educativos homogeneizados, lo que va en contravía de una educación que simpatiza con el reconocimiento de la diversidad en las aulas y, a su vez, genera una desconexión entre las políticas, prácticas educativas y la inclusión.

En la misma dirección, la investigación de Díaz y Franco (2010) buscaba caracterizar e interpretar las actitudes de los docentes de una institución educativa del municipio de Soledad (Atlántico) hacia la inclusión educativa de personas con discapacidad en el aula regular. Para ello, se emplearon los siguientes instrumentos: escala de actitudes, análisis de su discurso y observación persistente. Los resultados de esta investigación permiten visualizar el discurso ambivalente que manejaban los docentes frente a este modelo educativo, pues, si bien reconocían la importancia y la necesidad de tener procesos de inclusión para personas con discapacidad en su institución, no habían realizado actividades de capacitación en este tema y se encontraban a la expectativa de recibir este tipo de formación.

La falta de formación en procesos de educación inclusiva en el aula percibida por los docentes precipitaba actitudes de rechazo o duda respecto a cómo trabajar con estudiantes con discapacidad, lo que se

traducía en un clima de aula poco tolerante y excluyente para estos estudiantes, pues la discapacidad era vista como un problema que debe ser atendido exclusivamente por profesionales de apoyo que orientaran procesos de educación especial.

Otro estudio similar fue desarrollado por Rodríguez, Ballesteros y Ortiz (2011), con el objetivo de identificar las RS de la discapacidad en personas que viven con esta condición, familiares o personas cercanas a ellas, así como en profesionales del área de la salud y personas que no habían tenido acercamiento a dicha población en la ciudad de Neiva. Se encontró que los participantes percibían la discapacidad como un problema o anomalía, que buscaba revertirse. Tanto aquellos que habían interactuado con personas con algún tipo de discapacidad como quienes no lo habían hecho tenían actitudes negativas frente a ellas, lo cual impedía que este colectivo pudiera tener una rehabilitación integral, pues terminaban enfocándose en “normalizarse” o, de algún modo, negaban su condición, afectando así su autonomía e independencia para la toma de decisiones importantes en sus vidas.

También en el departamento del Huila, Gallo González y Castañeda Muñoz (2016) llevaron a cabo una investigación cuyo objetivo era indagar en qué medida se han implementado las políticas de educación inclusiva establecidas por el Gobierno nacional en instituciones educativas de carácter público en varios municipios del departamento, así como las principales adaptaciones empleadas y las dificultades que se presentan en este proceso. Para ello, aplicaron entrevistas semiestructuradas con rectores, directivos docentes y docentes que trabajan en estas instituciones y utilizaron matrices de riesgo y listas de chequeo para analizar los riesgos en cuanto a la accesibilidad física de la población con discapacidad. Se encontró que había la capacitación de los docentes frente a estas políticas era insuficiente y que los recursos (económicos y de formación) disponibles para llevar a cabo estos procesos eran escasos. Además, se reportó la poca participación de los padres de familia de estos estudiantes en sus procesos de aprendizaje y el desconocimiento generalizado de los requisitos de una persona con discapacidad para su correcta y oportuna atención integral por parte de los funcionarios y demás agentes involucrados en las instituciones que participaron en el estudio. Tales hallazgos indicaban que no se ha logrado responder oportunamente a las necesidades de este colectivo en dicha región.

Por otra parte, Motta Totena (2012) documentó las RS sobre la discapacidad auditiva en niños de una institución educativa en la ciudad de Ibagué, mediante la administración de encuestas y escalas a docentes e intérpretes de lengua de señas colombiana (LSC) adscritos a dicha institución. Esta autora encontró que allí los docentes veían a los niños con discapacidad auditiva como seres con las mismas capacidades, virtudes y habilidades que los demás niños sin discapacidad. Igualmente, los niños con discapacidad auditiva respondieron que así los veían los docentes y demás compañeros. Sin embargo, en el mismo estudio se encontraron algunas problemáticas para la inclusión educativa de esta población, debido a que los niños mostraron preocupación y abandono cuando faltaba el intérprete en las clases, puesto que los docentes dejaban toda la responsabilidad en los intérpretes para llevar a cabo los procesos de formación de los niños.

Educación inclusiva en Latinoamérica

Si en Colombia se presentan dificultades para llevar a cabo estrategias y acciones orientadas a implementar la educación inclusiva en el aula regular, en Latinoamérica se requiere establecer acuerdos sobre el grado de inclusión y exclusión que se presenta en las instituciones educativas de los países de la región. Como resultado de los avances observados y los retos que plantean en la puesta en práctica de las adecuaciones de los currículos y las prácticas pedagógicas para atender la diversidad inherente en los estudiantes (Villarán-Bedoya y Guerrero-Ortiz, 2008), se han visibilizado investigaciones que buscan resolver esta confusión definitivamente o, al menos, identificar las razones, factores o condiciones que han dificultado la inclusión en contextos educativos. A continuación, se expone una selección de estudios ejecutados en contextos latinoamericanos como México, Argentina, Chile, Perú y Brasil.

Entre los estudios reportados en México, se encuentra el de García y Hernández (2011), en el cual se analizaron las actitudes de los jóvenes y adultos frente la discapacidad, mediante la aplicación de dos escalas (la escala de valoración de términos asociados con la discapacidad y la escala de actitudes hacia las personas con discapacidad, forma G). Los datos recolectados en dicho estudio no difirieron estadísticamente entre los sexos, pero sí entre las variables edad, estado civil, religión y entre quienes habían tenido contacto con un familiar o una persona con discapacidad y aquellos que no lo habían tenido. Desde esta perspectiva,

los autores pudieron reconocer que las personas más jóvenes (de 13 a 30 años) tenían actitudes más favorables que los de mayor edad (de 41 a 50 años). Así mismo, que las personas solteras, divorciadas y en unión libre mostraban actitudes más positivas que las casadas y, finalmente, que quienes tenían un familiar o un contacto esporádico con una persona con discapacidad manifestaban una actitud más positiva frente a esta condición.

En otro estudio, efectuado con 17 docentes de educación básica por Garnique (2012), se encontró que, si bien los docentes mostraban una actitud positiva respecto a la educación inclusiva, también referían tener problemas de diversa índole, como los procesos administrativos y la falta de capacitación, de tiempo de participación de los familiares de los niños con algún tipo de discapacidad o problemática. Por ello, el autor señala que es “necesario realizar investigaciones que consideren los efectos que desde la escuela, y el aula en particular, se deben asumir para favorecer una verdadera educación inclusiva para todos” (p. 115). Tales hallazgos coinciden con los del estudio realizado en Perú por Choza (2012), respecto a la implementación de un programa de educación inclusiva.

Por otra parte, Mares et al. (2009) llevó a cabo un estudio con 13 docentes de educación primaria que tenían experiencia en atención educativa de estudiantes con discapacidad, con el propósito de describir y analizar el significado de los conceptos y las expectativas que tienen los docentes sobre sus estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), además del sentido que presentan tales concepciones dentro del ambiente institucional. A través de la aplicación de una entrevista semiestructurada, dicho autor encontró que estos educadores veían a los estudiantes con NEE que además presentaban problemas de comportamiento como individuos antisociales e inadaptados que no podrían recibir una educación de calidad, mientras que con aquellos estudiantes que no manifestaban alguna problemática comportamental significativa no había mucha dificultad para que permanecerían en el aula regular, aun si estos estudiantes no lograban un aprendizaje satisfactorio.

A partir de lo observado, fue posible deducir que el orden institucional establecido para esta población está impregnado de una conceptualización negativa por parte de los docentes hacia los estudiantes con NEE, puesto que, de forma inmediata, asumen que estos

estudiantes no podrán beneficiarse de los procesos educativos que se generan en el aula regular. Como justificación para ello, afirman que su comportamiento social es incompatible con los principios morales e institucionales para la realización de las actividades en el aula regular y, en definitiva, terminan por facilitar su ingreso sin mucho agrado, aunque conlleve una mayor sobrecarga de trabajo en sus actividades laborales, bajo la consigna o idea de “poder ayudarlos”.

En Chile, el estudio de Sánchez, Díaz, Sanhueza y Friz (2008) sobre las actitudes y percepciones hacia la discapacidad desde la perspectiva de los estudiantes de pedagogía mostró que estos agentes consideraban que la educación inclusiva es favorable para las personas con discapacidad porque facilita su socialización y aprendizaje, así como su desarrollo emocional. Sin embargo, los participantes mencionaron que los docentes normalmente no cuentan con la formación necesaria para incluir a los niños con discapacidad en el aula regular. Si bien en este estudio se encontró una tendencia positiva frente a la inclusión, los autores reconocen que esta es insuficiente para garantizar el ingreso, permanencia y graduación de estos estudiantes al contexto educativo.

Otra experiencia, llevada a cabo en Santiago de Chile (Chile) y documentada mediante el estudio de Torres et al. (2013) aporta una perspectiva clara y comprehensiva acerca del clima socioafectivo observado en una institución educativa que promovió la inclusión de dos estudiantes con discapacidad intelectual que cursaban el nivel tercero básico, ubicada en el sector centro-norte de la ciudad. En dicho estudio se emplearon varias técnicas de recolección de información, desde entrevistas semiestructuradas a actores claves de los procesos de inclusión de estos estudiantes al aula regular (profesoras jefe, coordinadora del Proyecto de Integración, profesora diferencial), hasta observaciones de clases en el aula regular —de las cuales 9 se registraron por medio de la grabación de dos horas de actividades pedagógicas y 5 a través de grabación de sesiones de una hora de actividades pedagógicas, cada una. Además, se llevó a cabo un análisis documental de los manuscritos o lineamientos institucionales y de las notas de campo registradas durante el ejercicio observacional.

Los docentes que participaron en esta indagación reportaban estar dispuestos a aprender estrategias que propiciaran la inclusión de aquellos estudiantes, aun cuando los demás agentes implicados en la institución

educativa manifestaban que existían dificultades para apropiarse adecuadamente de estos procesos de inclusión de niños con discapacidad en el aula regular como una parte esencial de su labor, especialmente en cuanto a la actitud de los docentes frente a su labor formativa dentro de este proceso. Además, se observó que entre estos docentes y sus estudiantes insertados en la inclusión había una relación cercana, lo que era evidente en la forma como cada uno de estos educadores describía con cariño a sus estudiantes con discapacidad y mostraba orgullo por los logros que habían alcanzado en el aula regular.

Aunque estos agentes coincidieron en afirmar que habían logrado desarrollar un vínculo cálido y fraternal con sus estudiantes con discapacidad, aún mostraban cierta reticencia ante la posibilidad de que fueran capaces de aprender lo mismo que el resto de sus compañeros de aula, y consideraban necesario llevar a cabo esfuerzos y acciones orientados a diferenciar los contenidos entregados a estos discentes, en razón de que en niveles más avanzados de formación académica habría un mayor grado de dificultad de aprendizaje para ellos.

Si bien, según el estudio citado, los docentes se muestran comprometidos con la inclusión de estudiantes con discapacidad y reconocen los beneficios que esta trae para la comunidad educativa en general, también es claro que la creencia coexistente respecto a la capacidad de aprendizaje de estos discentes puede influir, de algún modo, en la forma como emplean o ponen a prueba sus estrategias pedagógicas, o bien, en el tipo de interacción social que sostienen con estos educandos. Por consiguiente, se espera que estos docentes muestren una actitud proactiva para el diseño, desarrollo e implementación de las adaptaciones que debe realizar en el aula regular, a través de actividades diseñadas especialmente para esta población con discapacidad, siguiendo el desarrollo de las mismas durante toda la sesión de clase.

En Argentina, Falco (2013) llevó a cabo un estudio con 90 docentes de primaria y secundaria en instituciones ubicadas en la zona sur de la ciudad de Buenos Aires, con el propósito de vislumbrar la incidencia de las actitudes y percepciones de estos agentes respecto a la inclusión en el aula regular de niños en situación de vulnerabilidad psicosocial por maltrato infantil, y en la puesta en práctica de estrategias educativas que favorecen esta inclusión. Su investigación permitió constatar que los

docentes tenían una actitud positiva hacia la inclusión, pero que no se orquestaban las prácticas correspondientes a este proceso. Asimismo, los profesores argumentaban que no tenían la formación necesaria ni el tiempo ni el apoyo institucional para trabajar con población en situación de vulnerabilidad, y, por consiguiente, no contaban con estrategias efectivas para incluirla en sus aulas.

Dicho estudio demostró que, además, había una “brecha” entre las prácticas pedagógicas de estos docentes y las realidades sociales y culturales de aquellas instituciones donde realizaban su ejercicio profesional; esto, como consecuencia de no tener formación e información acerca de las implicaciones sociales, económicas y culturales de vivir en un contexto de vulnerabilidad psicosocial o del significado de dicho contexto para los niños que asisten a estas instituciones.

Prosigamos en este recorrido con el estudio de Crochík et al. (2009), quien trabajó con 14 docentes de una institución de educación fundamental en Brasil, con la pretensión de analizar sus actitudes con relación a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual en su institución, por medio de un formato de entrevista construido a partir de la escala de actitud frontal de la educación Inclusiva, diseñada por su grupo de investigación durante el año 2006, la cual estaba dividida en tres factores: la posición con respecto a la educación inclusiva, los riesgos y beneficios de su implementación para sus estudiantes, y las condiciones necesarias para la puesta en marcha de este modelo.

Mediante este ejercicio investigativo, se encontró que, en la categoría correspondiente a la posición de los docentes respecto a la educación inclusiva, estos agentes reportaron que este modelo educativo debía mejorar los procesos de socialización y aprendizaje de los estudiantes con discapacidad y que estaban dispuestos a aceptar estudiantes que presentaban diversidades en comparación con aquellos a los que estaban acostumbrados a enseñar. Por otra parte, en cuanto a los riesgos y beneficios de este modelo educativo, si bien los educadores informaron que existían pensamientos y expectativas centrados en un sentimiento de superioridad que quizás experimentarían sus estudiantes hacia sus pares con discapacidad, más de la mitad de ellos pensaban que la presencia de los educandos con discapacidad no obstaculizaría el aprendizaje de sus pares que no tenían esta condición, lo que se reflejaba en la aceptación que recibían los estudiantes con discapacidad intelectual

por parte de sus compañeros de aula. Por último, en la categoría relativa a las condiciones necesarias para implementar este modelo educativo en el aula regular, un gran número de educadores mencionó la importancia de contar con condiciones adecuadas, tanto organizativas como formales (adaptaciones de la infraestructura, disminución de estudiantes en el aula y políticas públicas sobre educación inclusiva para esta población), que se articularan con las posibilidades y limitaciones económicas y sociales de la institución educativa. Asimismo, señalaron que se requería la formación del profesorado de la institución y la contratación de profesionales de apoyo para llevar a cabo este proceso de inclusión en el aula regular.

De manera análoga, en el mismo contexto, se llevó a cabo el estudio de Sekkel y Prado (2014), con 6 estudiantes de educación fundamental asistentes a guarderías y jardines de infancia públicos que manejaban un modelo de educación inclusiva entre los años 2001 y 2009. El objetivo de dicho estudio era conocer los efectos de la convivencia en estas instituciones incluyentes sobre la formación de los niños, con respecto a la aceptación de las diferencias de los demás. Para ello, se aplicó una entrevista, centrada en conocer sus preferencias, sentimientos de rechazo y la indiferencia, a partir de las relaciones actuales que sostenían con sus pares, así como el vínculo establecido con las experiencias ocurridas en las guarderías y jardines infantiles.

Se encontró que estos chicos eran más abiertos a interactuar con la diferencia de sus compañeros, en contra de la tendencia a la competencia dominante en nuestra sociedad. Además, se constató que, independientemente de los valores y las actitudes presentes en el entorno familiar de cada uno de los entrevistados, estos agentes compartían una fuerte determinación por la inclusión (sobre todo, en sus valores y actitudes hacia la diferencia), influenciada por las instituciones de las que hicieron parte durante su formación inicial. Tal influencia y un sentido de pertenencia hacia estas instituciones, en donde se permea una memoria colectiva enfocada en la aceptación e inclusión del otro, facilitaba su actitud favorable hacia la inclusión, sin importar las limitaciones institucionales, las relaciones estereotipadas y las concepciones de pobreza y conmiseración imperantes en las instituciones en las que ahora cursaban estudios actualmente. Esto evidenció que su apertura hacia las características, habilidades y necesidades que tenían los demás individuos permanecía a lo largo del tiempo.

Educación inclusiva en el mundo

A nivel mundial existen diversas legislaciones, tratados y convenciones que han establecido el compromiso y la importancia de favorecer la participación y aceptación de la población con discapacidad en todos los ámbitos de la sociedad. Esta normatividad es un elemento indispensable e irremplazable para el desarrollo educativo y social del contexto latinoamericano, en virtud de su empleo como marco de referencia que guía y da pautas claras para la apertura de acciones, estrategias y programas de intervención centrados en la construcción, adquisición y formación de aquello que conocemos acerca de la discapacidad para, de este modo, contribuir a la inclusión social de esta población. Por ello, se presentan a continuación algunas experiencias en torno a la inclusión de personas con esta condición en contextos escolares y universitarios que se han descrito en Estados Unidos, Europa (España y Macedonia) y África, con el fin de obtener insumos y elementos, tanto conceptuales como metodológicos, indispensables para trabajar con los diferentes agentes educativos (docentes, directivos docentes, padres de familia) en los procesos de educación inicial e inclusiva para niños con discapacidad, específicamente en su nivel de formación preescolar o inicial.

Comenzamos este recorrido en los Estados Unidos, donde Buhs, Muritz, Kalutskaya y Griese (2014), a través de un estudio longitudinal, evaluaron la relación entre niños con timidez y sus compañeros, así como el compromiso académico de los primeros (inclusión), mediada por la sensibilidad del docente. Los autores encontraron que la sensibilidad docente tenía, por un lado, una relación positiva con el compromiso académico de los niños con timidez y, por otro lado, una asociación negativa con el rechazo hacia los alumnos con timidez por parte de sus compañeros. Los resultados indicaron que la sensibilidad de los docentes juega un papel crucial en la inclusión de los estudiantes.

Pasamos luego a Europa, específicamente a España, donde un análisis de las RS sobre la discapacidad que tienen los estudiantes universitarios se obtuvo resultados similares a los reportados en Latinoamérica en cuanto a la tendencia de los estudiantes que han estado en contacto con personas con discapacidad a tener actitudes más positivas hacia este colectivo y a que estos perciben que son aceptados por el grupo al que pertenecen (Polo y López, 2006). La única diferencia encontrada,

la variación de las actitudes con respecto a la edad; es decir, que los estudiantes que cursaban los primeros años en la universidad tendieron a mostrar actitudes desfavorables, en oposición a los estudiantes de los últimos años, que mostraron actitudes más positivas.

También se han realizado investigaciones con estudiantes universitarios durante su formación como docentes de educación infantil, de las cuales se concluye que, por lo general, sus actitudes hacia la discapacidad son más favorables, especialmente cuando esta es de tipo cognitivo, y que tienen conocimiento sobre los derechos de dicha población (Rodríguez, Etopa y Rodríguez, 2002). En otras investigaciones se ha encontrado que los estudiantes universitarios, en comparación de los estudiantes de educación secundaria o de niveles educativos inferiores, tienden a tener actitudes más positivas hacia las personas con discapacidad, sobre todo, cuando han mantenido un contacto directo e interacción frecuente con este colectivo (Suriá, 2011). Además, se ha observado que el género de los futuros docentes determina su postura frente a la inclusión de personas con discapacidad, dado que los resultados de investigación muestran que las mujeres están más a favor de este proceso que sus compañeros varones y que ellas son más sensibles a las necesidades de esta población (Novo, Muñoz y Calvo, 2015).

Por otro lado, en Macedonia se estudiaron las actitudes de los padres con niños sin ningún tipo de discapacidad ante la inclusión de niños con discapacidad a las aulas regulares de formación preescolar o inicial y primaria. Se encontró que los padres con hijos en educación preescolar estaban de acuerdo con incluir niños con discapacidad en el aula regular en un 58 %, algunos no estaban seguros (26 %) y otros estaban en total desacuerdo (8 %). Entre los padres con niños en primaria, se encontró que el 29% estaba de acuerdo, el 50% no estaba seguro y el 21% estaba en desacuerdo. En general, se demostró que el 72 % estaba de acuerdo con que los niños con discapacidad estarían mejor si asistieran a colegios especiales (Dimitrova-Radojichich y Chichevska-Jovanova, 2014).

En Uganda (África) se han desarrollado proyectos para la educación inclusiva de niños con discapacidad. Específicamente, en el distrito de Bushenyi se capacitó a los docentes de las escuelas en lenguaje de señas para que pudieran incluir a niños con discapacidad auditiva en la educación tradicional, debido al alto porcentaje de niños sordos en las

aulas regulares. Además, involucraron a los padres de los niños con dicha discapacidad para que también aprendieran el lenguaje de señas y para eliminar los prejuicios de estos sobre la educación de sus hijos. El éxito de la experiencia fue tal, que los padres incluso conformaron una organización y replicaron lo aprendido para ayudar a otras familias con hijos sordos a incluirlos en instituciones educativas (Miles, Wapling y Beart, 2011).

Finalmente, y a modo de conclusión, cabe anotar que la mayor parte de los estudios presentados en este capítulo se han orientado hacia la descripción, el análisis y el conocimiento de las percepciones, creencias y RS de estudiantes, familiares, directivos, docentes, profesionales de apoyo y futuros educadores hacia la discapacidad y la educación inclusiva dirigida a este colectivo; pero han sido pocos los esfuerzos por indicar cómo se podrían mejorar las actitudes de los actores vinculados al sector educativo con respecto a esta condición. Ello obedece a que a estas personas no se les permite tener voz respecto a su vida, es decir, no cuentan con autonomía para tomar decisiones sobre su participación en distintos ámbitos de la sociedad y, por ende, terminan acomodándose o reproduciendo los mismos discursos reiterativos sobre la discapacidad, que ligan esta condición con la lástima y la dependencia, como se indica en el estudio de Uribe Sarmiento et al. (2016).

De hecho, se limitan a encasillar la discapacidad como un problema que padece el individuo y su familia, cuando lo que se requiere es cuestionar estos discursos para, de una vez por todas, acabar con la noción de “normalidad”, que perjudica notoriamente la inclusión de personas con discapacidad en el aula regular. Para ello, se debe entender que esta condición no es un rasgo inherente de su ser, sino más bien un espacio social y arbitrario que se gestiona dentro de la sociedad en la que se encuentra (Uribe Sarmiento et al., 2016), que requiere el diseño, la implementación y presencia continua de programas y proyectos de intervención centrados en modificar aquellos discursos, pensamientos, creencias y actitudes que obstaculizan los procesos de educación inicial e inclusiva para niños con discapacidad.

De manera puntual, como referente para los procesos de cambio de actitudes hacia la discapacidad, son especialmente relevantes los estudios de Aguado, Alcedo y Arias (2008) y Alcedo et al. (2013), autores que no se limitaron a identificar cómo generar actitudes positivas hacia

ella, sino que también buscaron establecer acciones y mecanismos eficaces para modificar estas actitudes en estudiantes de básica primaria. Ellos se valieron de estrategias como el desarrollo de charlas y coloquios informativos para conocer los diferentes tipos de discapacidad, el acercamiento a esta población a través de visitas a centros educativos especializados en la atención a esta población, y la oportunidad de realizar preguntas sobre el tema. Igualmente, propiciaron la introducción de dinámicas y actividades (desarrolladas a partir de vídeos, cuentos, ayudas técnicas) que potenciaban el contacto directo o indirecto con el ámbito de la discapacidad, desde una perspectiva de apoyo a la inclusión.

A través de su experiencia, Aguado et al. (2008) comprobaron que este tipo de programas permite generar actitudes favorables hacia la discapacidad que se mantienen, incluso, después de tres años de la intervención. Por su parte, Alcedo et al. (2013) reportaron una efectividad similar a la de dichos programas para suscitar y difundir este tipo de actitudes, pero su éxito radicó en gestionar un cambio programado, a través de la información y el contacto estructurado con personas con discapacidad; de esta forma, se facilitó que los niños mejoraran sus actitudes hacia ellas y que dicho cambio se mantuviera en el tiempo, especialmente, durante la preadolescencia, una etapa del desarrollo en la que suelen aparecer las actitudes más negativas hacia este colectivo.

CAPÍTULO 6.

INCLUSIÓN DE NIÑOS CON DISCAPACIDAD EN EL AULA REGULAR: panorama colombiano

Hasta el momento, se ha llegado a un consenso en torno a la educación inclusiva como un proceso educativo que orienta sus acciones para dar respuesta a la diversidad de los educandos, de modo que todos puedan acceder a una educación de calidad. Por consiguiente, es necesario darle un mayor énfasis a la diferencia como valor positivo de cada individuo y no como un déficit que limita sus potencialidades para participar en los diferentes ámbitos de la sociedad. De ahí que los contextos educativos deban adaptarse para asegurar la plena satisfacción de las necesidades educativas de cada uno de los agentes que participan en la dinámica escolar, sin importar sus capacidades, habilidades y limitaciones (Ainscow, 2011; Arnaiz, 2003).

De acuerdo con estos planteamientos, se debe partir de las políticas públicas que han permitido la transición desde la educación especial hacia el modelo de la inclusión en Colombia, que ha enfrentado muchas dificultades a la hora de cumplir a plenitud el derecho a tener un trato

igualitario y de respeto para todos sus ciudadanos (Parra Dussan, 2010b), sobre todo, en la puesta en marcha de estrategias que constituyen la inclusión de niños con discapacidad en el aula regular para que reciban su formación en nivel preescolar o inicial.

En este capítulo se presenta un panorama general de las medidas que se han tomado para promover el desarrollo de prácticas de educación inclusiva en los contextos escolares colombianos. A través de la indagación realizada por medio de la matriz de análisis documental propuesta para el ejercicio investigativo que fundamentó este libro (anexo 2), se manejaron las siguientes categorías propuestas por Beltrán et al. (2015): 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.

Recientemente en Colombia se comenzó a concebir la necesidad del modelo de educación inclusiva, con una amplia demanda que nunca se había visto antes. En vista de que desde la promulgación de la Constitución Política de Colombia (1991) existen las condiciones para llevar a cabo este proceso, puesto que en ella se concibe el derecho a la educación como una facultad inherente a la persona y un servicio público con carácter social, es necesario adecuar los contextos escolares para que puedan atender personas con o sin discapacidad (Parra Dussan, 2010b). En su artículo 67, la Constitución plantea que con la educación “se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura”, por lo tanto, debe garantizarse el ingreso y la permanencia en cualquiera de los niveles establecidos de educación para todas las personas, sin ningún tipo de distingo o restricción por sus características, necesidades y limitaciones.

Partiendo de ello, las personas con discapacidad tienen protección constitucional, pues en virtud de la misma Carta Política, Colombia se constituye como un Estado social de derecho, que busca proteger y garantizar los derechos de todos sus ciudadanos para lograr un máximo disfrute de estos y la plena participación en la vida económica, política, administrativa, educativa y cultural de la nación, lo que se traduce en igualdad, no discriminación y plena garantía para su protección (Parra Dussan, 2010b).

No obstante, con base en la información obtenida, se puede afirmar que el paradigma de la inclusión en el aula regular apenas está emergiendo, dado que, como lo plantea Beltrán et al. (2015), la normatividad establecida durante los últimos años se fundamentó en la educación especial y luego evolucionó hacia la integración educativa, que no es otra cosa que el mejoramiento del modelo de educación especial en instituciones educativas regulares. Sin embargo, se han realizado varios esfuerzos para generar, a través de normas y lineamientos, el desarrollo de prácticas pedagógicas incluyentes para niños con discapacidad en su formación inicial. En tal sentido, se destaca el hecho de que, a partir de la implementación de la Ley 115 de 1994, el MEN empezó a preocuparse por integrar estudiantes con discapacidad a las aulas regulares, pues hasta entonces estas personas debían acudir a centros de educación especial como estrategia única y adecuada para responder a las necesidades educativas que presentaban a la hora de participar en actividades educativas dentro del aula regular.

Precisamente, la educación inclusiva se comenzó a implementar en Colombia a partir del año 2006 (Beltrán et al., 2015), cuando se hizo innegable la necesidad de transformar el sistema educativo, dada la heterogeneidad de situaciones, vivencias y aprendizajes que cada día emergían en las aulas. El MEN (2007) entendió este modelo educativo como la atención con calidad, pertinencia y equidad a las necesidades comunes y específicas de los estudiantes, centrada en el reconocimiento de las causas, condiciones y consecuencias que ponen en alto riesgo de exclusión a los educandos con discapacidad dentro del aula regular. Por esta razón, estableció que, para este modelo educativo, se consideran individuos que requieren atención prioritaria aquellos ubicados en los siguientes grupos poblacionales: personas con discapacidad o con talentos excepcionales, grupos étnicos (afrocolombianos, raizales, palenqueros, indígenas y rom), víctimas del conflicto armado, población desmovilizada en proceso de reinserción y población habitante de frontera.

En el proceso de construcción y evolución de las políticas y lineamientos en Colombia, se observa que hasta el año 2007 aún persistían modelos de atención centrados en el déficit, es decir, que se fundamentaban en precisar la discapacidad como una limitación, dificultad o enfermedad que reside en la persona y otros calificativos que aluden

a incapacidad. La mayoría de los documentos de aquellos tiempos describen un modelo de atención que busca favorecer la integración en las aulas o la creación de aulas de educación especial para aquellos estudiantes que no son considerados aptos o adecuados dentro del aula regular.

En esta misma línea de trabajo, se reflejaba la preocupación constante del Estado colombiano por fomentar el acceso y la permanencia de esta población en el sistema educativo, a través del mejoramiento de la calidad de la educación, basado en los planteamientos del Plan Decenal de Educación 2006-2016 propuesto por el MEN (2006a), que buscaba servir como ruta y horizonte para el desarrollo educativo en torno a la defensa de la educación como derecho fundamental de la persona y como servicio público. Al mismo tiempo, se considera una función social, en la que se contemplaba generar las condiciones adecuadas para atender a la población con discapacidad en el aula regular, lo que se convirtió en un referente obligatorio de planeación para todos los gobiernos e instituciones educativas, en torno a las siguientes dimensiones: mejor inversión en educación, equidad, desarrollo infantil y educación inicial.

De ahí que se empezará a adoptar una nueva forma de entender el término *discapacidad*, que surge de manera alternativa debido a las múltiples críticas al modelo tradicional (médico-rehabilitador), que había estado arraigado por mucho tiempo a las políticas de atención educativa de la población con discapacidad. La nueva mirada, por el contrario, dirige su comprensión de la discapacidad hacia una perspectiva claramente ecológica, según la cual es necesario adaptar los contextos, currículos y prácticas de los docentes a la diversidad de los estudiantes con discapacidad, en vez de buscar acoplar o normalizar a estos individuos a las condiciones del medio, con el fin de lograr la implementación de prácticas pedagógicas innovadoras que favorezcan la equidad, a través de la inclusión de niños con discapacidad en aulas regulares.

Todo esto se dio luego de la creación de la Ley 1145 de 2007, por medio de la cual se organiza el Sistema Nacional de Discapacidad. En ella se actualiza el concepto de discapacidad y, en consecuencia, el MEN se acoge a la definición estipulada por la clasificación internacional del funcionamiento de la salud y de la discapacidad (CIF) de la Organización

Mundial de la Salud (OMS, 2001). Esta nueva perspectiva, más ecológica, supone el inicio de la creación de políticas y decretos basados en el marco de la *diversidad*, que favorecen el modelo educativo inclusivo, donde la población con discapacidad recibe atención prioritaria en el aula regular. Son ejemplos de ello el Decreto 366 de 2009 y los lineamientos para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad propuestos por el MEN (2012).

No obstante, a pesar de los avances significativos durante la última década del siglo XX y comienzos del siglo XXI, aún persiste la utilización del concepto de *necesidades educativas especiales*, que ha sido cuestionado por la OMS (2001) debido a que su connotación negativa propicia aún más la exclusión, por cuanto hace una continua referencia a las necesidades *especiales*, que busca organizar la clasificación de la minusvalía (etiquetar o categorizar), lo que se refleja en ciertos lineamientos políticos, como el propuesto por el MEN (2006b), y esto es coherente con la perspectiva de la diversidad.

Por tanto, hasta el año 2015, se empezaban a vislumbrar nuevas actualizaciones en materia de legislación y normatividad social y educativa, como se aprecia en el Decreto 1075, 2015, la Ley 1618 de 2013, la Sentencia C-48 de 2015 proferida por la Corte Constitucional de y los documentos Conpes 109 y 166 (Consejo Nacional de Política Económica y Social, 2013a, 2013b), en los cuales la conceptualización de la discapacidad estaba más relacionada con una condición supeditada a las barreras y obstáculos que impiden la participación de este colectivo en su entorno social. Por ende, se requiere implementar y ejecutar acciones más contundentes para garantizar su inclusión plena en todos los ámbitos de la sociedad y, por supuesto, de sus vidas.

En el marco de la investigación efectuada, se llevó a cabo un análisis documental de las normas y políticas públicas que aluden la inclusión en la formación inicial de escolares en Colombia. El barrido general de los documentos revisados durante dicho proceso se presenta en la tabla 3 y, a continuación, se expone un análisis global de dichos documentos, a través de las cuatro categorías de interés mencionadas al inicio de este capítulo.

Tabla 3. Principales normas y políticas públicas que reglamentan la educación inicial e inclusiva para población con discapacidad en Colombia

AÑO	REGLAMENTACIÓN
1991	<ul style="list-style-type: none"> • Constitución Política de Colombia (1991)
1994	<ul style="list-style-type: none"> • Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación).
1996	<ul style="list-style-type: none"> • Decreto 2082 de 1996, por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales.
1997	<ul style="list-style-type: none"> • Decreto 2247 de 1997, por el cual se establecen normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar y se dictan otras disposiciones. • Ley 361 de 1997, por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones.
2003	<ul style="list-style-type: none"> • Resolución 2565 de 2003, por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales.
2005	<ul style="list-style-type: none"> • Ley 982 de 2005, por la cual se establecen normas tendientes a la equiparación de oportunidades para las personas sordas y sordociegas. • Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables (MEN, 2005).
2006	<ul style="list-style-type: none"> • Código de la Infancia y la Adolescencia (Ley 1098 de 2006). • Plan Decenal de Educación 2006-2016 (MEN, 2006a). • Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales —NEE— (MEN, 2006b).
2007	<ul style="list-style-type: none"> • Ley 1145 de 2007, por medio de la cual se organiza el Sistema Nacional de Discapacidad y se dictan otras disposiciones.
2008	<ul style="list-style-type: none"> • Índice de inclusión (MEN, 2008).
2009	<ul style="list-style-type: none"> • Decreto 366 de 2009, por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva. • Ley 1306 de 2009, por la cual se dictan normas para la protección de personas con discapacidad mental y se establece el régimen de la representación legal de incapaces emancipados. • Ley 1346 de 2009, por medio de la cual se aprueba la “Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad”, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006. • Política Educativa para la Primera Infancia-MEN (2009a).
2012	<ul style="list-style-type: none"> • Orientaciones generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad en el marco del derecho a la educación (MEN, 2012).
2013	<ul style="list-style-type: none"> • Política Pública Nacional de Primera Infancia, (Documento Conpes Social 109). • Política Pública de Discapacidad e Inclusión Social (Documento Conpes Social 166). • Ley Estatutaria 1618 de 2013, por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.
2015	<ul style="list-style-type: none"> • Decreto 1075 de 2015 (Decreto Único Reglamentario del Sector Educación). • Sentencia C-458/15 de la Corte Constitucional sobre las expresiones referidas a personas con discapacidad.

Fuente: Elaboración propia.

Educación inclusiva

El concepto de *educación inclusiva* se introduce a partir del año 2006, como consecuencia de las dificultades que se presentaban a la hora de responder a la heterogeneidad de situaciones, vivencias y aprendizajes que cada día emergían en las aulas regulares. Si bien el MEN (2009b) definió la inclusión como “la atención con calidad y equidad a las necesidades que presentan los estudiantes” (p. 9), aún persiste la utilización de términos relacionados con integración, necesidades educativas especiales y educación especial; por lo tanto, se han delimitado una especie de mejoras y adaptaciones de este modelo educativo en instituciones educativas regulares, a causa del empleo permanente de normas que mantenían estos conceptos dentro de sus directrices (Ley 361, 1997; Ley 982, 2005; Resolución 2565, 2003; MEN, 2006b).

A pesar de ello, se procedió al diseño de lineamientos y normas por parte del MEN (2007, 2008, 2009b, 2012), que se concentraba en brindar elementos conceptuales y metodológicos para la atención educativa desde el enfoque de la diversidad. Esto condujo a que el mismo sistema educativo pudiera generar los mecanismos de gestión necesarios para atender con calidad, equidad y pertinencia a grupos que han sido objeto de exclusión social (categoría que incluye grupos étnicos; personas con discapacidad, menores de edad en riesgo psicosocial, en situación de desplazamiento, desvinculadas de grupos armados al margen de la ley y reinsertadas; habitantes de frontera, y población rural dispersa), haciendo énfasis en la garantía de los derechos a la educación, la participación y la igualdad de oportunidades para todos los niños, jóvenes y adultos pertenecientes a estos colectivos, desde la educación inicial hasta la educación superior.

Para el caso específico de la población con discapacidad, tales medidas estaban respaldadas por la Política Pública Nacional de Discapacidad e Inclusión Social (CONPES, 2013b) que determinaba diversas estrategias que iban desde la modificación de los currículos para facilitar la inclusión de directrices y lineamientos orientados hacia la incursión de actividades de educación física incluyente y deporte paralímpico —en conjunto con federaciones, asociaciones, ligas paralímpicas y demás entidades públicas y organizaciones de y para personas con discapacidad—, hasta la implementación de programas de alfabetización para este

colectivo, que incorporaban la formación de docentes como estrategia para favorecer la inclusión de individuos con discapacidad en el aula regular durante todo el año lectivo y la definición de estrategias de participación de niños y adolescentes con discapacidad dentro del sistema educativo.

Incluso, el MEN (2008) estableció el índice de inclusión como herramienta de mejoramiento institucional, con la cual se pretende que todas las escuelas que se definan como inclusivas, fijen su atención en aquellas áreas prioritarias de gestión: directiva, académica, administrativa y financiera, y de la comunidad. Esto, con el fin de reconocer el estado actual de estas instituciones en la atención a la diversidad como el análisis de las fortalezas y oportunidades de mejoramiento que tienen, con miras a entablar prioridades y tomar decisiones orientadas a cualificar las condiciones de aprendizaje, participación y convivencia de los estudiantes con discapacidad dentro de la comunidad educativa.

Cabe resaltar que, por medio de la Ley 1618 de 2013, se establecieron las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad y que entre las definiciones centrales de esta ley se encuentra la inclusión social, que se constituye en una posibilidad real para participar e interactuar con los demás sin importar la discapacidad que tengan, mediante la implementación de actividades que favorezcan la calidad de vida de esta población. A partir de esta información, se puede decir que se ha empezado a visualizar el modelo de inclusión desde el enfoque de la diversidad y, de esta manera, se ha avanzado, de manera contundente aunque no definitiva, hacia el abandono del modelo integrador.

Discapacidad

En la legislación colombiana se han dado avances significativos y fundamentales en la concepción de la discapacidad, ya que se ha pasado de utilizar expresiones como *disminuido* empleada en la Constitución (1991), *personas con limitación* (Decreto 2082 de 1996; Ley 371 de 1997) y *personas con necesidades educativas especiales* (Resolución 2565 de 2003) a emplear el término concreto de *personas con discapacidad*. Esto se debe a la promulgación de las leyes 1145 de 2007 y 1618 de 2013, mediante las cuales se concretó el uso del término discapacidad para referirse a este colectivo, en concordancia con la Convención sobre los

Derechos de las Personas con Discapacidad, adoptada por la Asamblea de las Naciones Unidas (ONU, 2006) y aprobada en Colombia por la Ley 1346 de 2009). Dichas leyes hacen énfasis en que los individuos con discapacidad tienen derecho a ser autónomos, con posibilidad de autosuficiencia y en ellas se define la discapacidad conforme a la concepción de la OMS (2001). Así, por ejemplo, entre las definiciones que presenta la Ley 1145 de 2007 en su artículo 1, está la siguiente:

Situación de discapacidad. 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.

Incluso, en el artículo 2 de la Ley Estatutaria 1618 de 2013, se plantea una definición de *persona en situación de discapacidad* centrada en aquellas “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”.

Por otra parte, la Corte Constitucional de Colombia, mediante la Sentencia C-458 de 2015, estableció que expresiones como “discapacitado”, “minusválido”, “personas con limitaciones”, entre otras contenidas en algunas normas, eran despectivas, ofensivas y humillantes para este colectivo, por lo cual determinó que para referirse a este grupo poblacional debían emplearse las expresiones “personas con discapacidad” o “personas en situación de discapacidad”.

Estrategias pedagógicas

En esta categoría, se encontró que, la normatividad colombiana se ha caracterizado por establecer orientaciones y lineamientos que pretenden favorecer una formación integral e inclusiva de las personas con discapacidad, en concordancia con sus características, habilidades y necesidades, desde la misma Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), pasando por las normas que regulan la educación preescolar y otras disposiciones respecto al ingreso, permanencia y graduación dentro del sistema educativo colombiano (Decreto 2247 de 1997; Decreto 1075 de 2015) y por aquellas que regulan la inclusión social y educativa de

este colectivo (Decreto 2082 de 1996; Ley 361 de 1997; Ley 1306 de 2009; Ley 1346, 2009), así como los demás derechos consagrados en el Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098, 2006).

De ahí que el MEN (2009a), en concordancia con la Política Educativa para la Primera Infancia, haya generado las condiciones y requerimientos necesarios para que las instituciones educativas ajusten sus instalaciones físicas, sus currículos y sus dinámicas de trabajo desde un enfoque inclusivo. Esto permite llevar a cabo un proceso de planeación, seguimiento y evaluación dirigido a generar una innovación educativa que posibilite desarrollar y consolidar estrategias didácticas novedosas y pertinentes, de una manera gradual y flexible, para responder a las características y necesidades de formación de todos los estudiantes, independientemente de que tengan o no alguna discapacidad. Así, se generará mayor acceso a una educación inclusiva de calidad tanto para este colectivo como para los demás estudiantes que conviven en las instituciones educativas (MEN, 2009b).

Formación docente

De manera transversal, la normatividad colombiana hace énfasis en la importancia de la cualificación constante de los docentes, con el propósito de facilitar la creación de contextos escolares inclusivos. Tal énfasis viene desde la promulgación de la Ley 115 de 1994, que además de determinar qué tipo de apoyos pedagógicos, terapéuticos y tecnológicos se requieren para facilitar la inclusión de los estudiantes con discapacidad en el aula regular, esta dirigida, sobre todo, a fomentar la profesionalización, actualización, especialización y perfeccionamiento de estos profesionales hasta los más altos niveles de posgrado. De este modo, a través del tiempo se ha venido desarrollando un proceso de mejoramiento, impulsado por la aparición de decretos y resoluciones que resaltan la formación docente como uno de los pilares para el establecimiento de la educación inclusiva en el aula regular.

Entre ellos, está la Resolución 2563 de 2003, que alude a la formación docente como requisito para trabajar con personas con discapacidad, de acuerdo con los requerimientos pedagógicos que presente este colectivo y con los planes de mejoramiento institucional y el Plan Territorial de Formación. También el Decreto 366 de 2009, que no solo reconfirma lo planteado por la resolución citada, sino que se refiere a las

orientaciones y estrategias pedagógicas que se requieren para atender cada tipo de discapacidad (cognitiva, física, sensorial y del desarrollo) y, además, contempla la necesidad de incluir en este grupo poblacional a los estudiantes con capacidades y talentos excepcionales (antes denominados “niños superdotados”).

A partir del análisis de la normatividad vigente en Colombia, se concluye que esta es coherente con las reflexiones actuales en el mundo sobre la implementación de entornos educativos incluyentes, puesto que el MEN (2012) ha establecido disposiciones y orientaciones pedagógicas diseñadas para responder a las condiciones sociales, administrativas y académicas de las instituciones educativas, de modo que se pueda avanzar en la transformación de culturas, políticas y prácticas, hacia perspectivas teóricas y metodológicas que comprendan, acojan y celebren la diversidad y la inclusión desde sus enfoques y estructuras. Esto implica el apoyo constante de los diferentes estamentos y organizaciones estatales para la formación de docentes y directivos docentes, con el fin de que estos agentes no se limiten a garantizar la permanencia de los estudiantes en el aula regular, sino que también puedan reconocer y transformar prácticas que obstaculizan la atención y aceptación de la diversidad y, lo más importante, el trabajo por favorecer y hacer realidad la inclusión de las personas con discapacidad en el aula regular.

Finalmente, cabe anotar que pese a los esfuerzos del Estado colombiano por garantizar el derecho a la educación de las personas con discapacidad, se evidencia que las mismas leyes y decretos se fundamentan en la clasificación de las diferencias y, muchas veces, en concepciones desactualizadas y que no son concertadas respecto a la discapacidad y, por ende, presentan inconsistencias a la hora de facilitar el acceso de esta población al sistema educativo (Padilla, 2011). Además, las herramientas que requieren los docentes para crear un ambiente favorable en el aula son limitadas, por no decir nulas o inexistentes, debido a la falta de información y conocimientos que tienen para consultar e identificar las estrategias y acciones necesarias para atender oportuna y concretamente la diversidad de sus estudiantes, lo que con frecuencia se traduce en una lenta incorporación de medidas efectivas, pues se enfocan únicamente en atender a la población con discapacidad sensorial y física, en vez de buscar medidas que favorezcan la inclusión de todos los individuos con discapacidad en un mismo contexto educativo (Beltrán et al., 2015).

CAPÍTULO 7.

PRÁCTICAS PARA LA INCLUSIÓN DE NIÑOS CON DISCAPACIDAD EN EL AULA REGULAR

El sistema educativo, puesto en acción a través de una institución llamada *escuela*, tiene diversas funciones y significados que se han construido a través de la historia y en un determinado contexto sociocultural. Dichas funciones están relacionadas con la construcción y adquisición del conocimiento, con el desarrollo de habilidades, capacidades y destrezas, y con la formación de valores para que los estudiantes puedan potenciar y desarrollar durante toda la vida, por lo cual, la educación se enmarca en una serie de significados sociales y culturales referentes a ser un mecanismo para la realización personal y profesional de los individuos implicados en este sistema. Este mecanismo se manifiesta en la interacción docente-estudiante con los demás agentes involucrados en la comunidad académica, quienes se constituyen como facilitadores de la participación e inclusión de los estudiantes en el aula regular. Por tal motivo, la finalidad primordial de la escuela es identificar las condiciones y contextos que favorecen o restringen los procesos de aprendizaje de los estudiantes, a partir de un proceso reflexivo en torno al rol que ejerce el docente al llevar a cabo sus prácticas y estrategias pedagógicas dentro del aula regular (Sartori de Azocar, 2010).

El aprendizaje, entendido como un “proceso dinámico de transformación del conocimiento previo a través de las interacciones significativas” (Gómez et al., 2012, p. 277), se presenta cuando hay un cambio relativamente permanente en el conocimiento o la conducta de las personas, a partir de las experiencias cotidianas y de la interacción de estas con su medio (Arias, Cárdenas y Estupiñán 2005). De este modo, los contextos educativos se constituyen en un conjunto de actitudes (acciones favorables o desfavorables con respecto a los procesos de aprendizaje, que se presentan en el aula regular por parte de docentes y estudiantes), agentes y entornos educativos (docente-estudiante en un aula u otro ambiente académico, dentro y fuera de la institución), y de elementos didácticos (estrategias y recursos o materiales para la realización de las actividades de aprendizaje dentro del aula) enmarcados dentro de un *ambiente de aprendizaje* (Vélez Latorre, 2013).

Este ambiente se define como un espacio físico, social y académico, en el cual, el docente propicia y facilita tanto el aprendizaje como la participación de todos los estudiantes, orientado a establecer diferentes formas de organización dentro del aula con el propósito de disminuir, minimizar o eliminar las barreras a las que se enfrentan los estudiantes durante el desarrollo de las actividades establecidas para su formación académica (Vélez Latorre, 2013). Como resultado de ello, se da una interacción positiva entre el docente y sus estudiantes, que posibilita aún más la inclusión de estos agentes en el aula regular y, a su vez, propicia sus procesos de autorregulación y aprendizaje autónomo (Arias et al., 2005).

Dicho lo anterior, se confirma la importancia que tiene el contexto educativo en el aprendizaje de los estudiantes con o sin discapacidad. Por consiguiente, tanto la escuela como los docentes deben asegurarse de que todos los educandos, con sus particularidades y diferencias, logren transformar y demostrar competencias en las diversas áreas de conocimiento, lo que les posibilitará solucionar problemas y, de esta forma, obtener un aprendizaje significativo durante su formación escolar (Zapata Ospina, 2012).

Teniendo en cuenta estos argumentos, el propósito de este capítulo es que el lector conozca los tipos de ambientes de aprendizaje que buscan facilitar la construcción y adquisición de conocimiento en el aula

regular y, al mismo tiempo, favorecer la implementación de la educación inclusiva en estos mismos ambientes, lo que, de paso, permitirá que todos los niños puedan aprender de acuerdo a su ritmo, preferencias, motivaciones, expectativas, que desarrollen habilidades y capacidades a nivel intergrupal e individual.

Como marco conceptual para la investigación que dio pie a la escritura de este libro, se tuvieron en cuenta los tipos de ambientes de aprendizaje descritos por Arias et al. (2005). Con base en ellos, se diseñó y aplicó una lista de chequeo para una serie de observaciones en el aula (anexo 1) que permitiera identificar la presencia de los ambientes de aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista definidos por dichos autores en varias instituciones educativas públicas de la ciudad de Ibagué y, desde luego, hacer una síntesis de la información obtenida durante el trabajo de campo realizado con este instrumento.

Ambiente de aprendizaje cooperativo

El ambiente cooperativo se caracteriza por conformar de manera conjunta, grupos pequeños de trabajo con los estudiantes, con miras a que los discentes logren dominar una actividad o acción asignada, logro que se concreta cuando todos sus miembros hayan podido entender, comprender y llevar a cabo la actividad planeada (Arias et al., 2005).

Este tipo de ambiente constituye una herramienta metodológica fundamental para el docente que tiene formación en educación inclusiva o que se propone implementar acciones centradas en ella, puesto que propicia espacios de aprendizaje exitosos que aprovechan positivamente las diferencias individuales propias de cada estudiante, en virtud de que evita dar respuestas que promuevan agrupaciones homogéneas entre los estudiantes que dan lugar a la separación y enfrentamientos entre ellos mismos (Riera Romero, 2011) Por el contrario, en los ambientes colaborativos se promueve la adquisición de habilidades, destrezas y valores humanos fundamentados en el respeto mutuo, el diálogo, la empatía, la solidaridad, la tolerancia y el intercambio de diferentes perspectivas, acompañados de sentimientos recíprocos de ayuda y cooperación entre docente y estudiante (Díaz y Hernández, 2010; Pliego, 2011).

Sobre todo, las situaciones y actividades cooperativas generan una interdependencia positiva (vínculo auténtico con sus pares) para el logro de metas en común, facilitando así que todos los integrantes del grupo no solo se beneficien mutuamente de los esfuerzos individuales de cada uno de sus compañeros, sino que también puedan aprender más allá de la información proporcionada por el docente (Díaz y Hernández, 2010).

Sin embargo, en ocasiones el ambiente de aprendizaje cooperativo no es comprendido apropiadamente por los educadores, puesto que en algunas actividades propuestas y diseñadas para el cumplimiento de estos objetivos se generan dinámicas en las que los estudiantes trabajan en una misma mesa o entorno, pero se limitan a hablar entre sí, sin realizar a plenitud la actividad asignada. También puede darse el caso de que a un determinado grupo se le asigne un trabajo, pero solo un miembro del grupo realice toda la actividad y los demás solo firmen o aparezcan como participantes sin haber contribuido a su ejecución (Arias et al., 2005). Incluso, estas dinámicas propician que los estudiantes que tienen mayores destrezas en determinadas tareas asuman el liderazgo y se beneficien a costa de los compañeros que presentan bajo rendimiento académico, al buscar disminuir su esfuerzo y explotar a los demás miembros. Esto, a su vez, lleva a que solo algunos aprendan el dominio de la actividad y se presente una lucha de poderes o divisiones no funcionales que afectan la convivencia dentro del aula (Arias et al., 2005).

Por lo tanto, es necesario que el ambiente se estructure de manera adecuada, a partir de los siguientes componentes:

- *Interdependencia positiva:* Ocurre cuando el estudiante percibe un vínculo con sus compañeros, de forma que no puede lograr el éxito a menos que los demás también lo alcancen. Así, estarán motivados para trabajar con mayor empeño y obtener beneficios del esfuerzo y conocimiento que cada uno de los miembros aporta para terminar una actividad o tarea asignada (Arias et al., 2005; Díaz y Hernández, 2010).
- *Interacción promotora cara a cara:* Para fomentar el aprendizaje y el éxito de las actividades planeadas, de modo que se logren los objetivos propuestos en una actividad dentro del aula regular, son claves los patrones de interacción y el intercambio verbal entre

los miembros. Por ello, el docente debe asegurarse de que los estudiantes (preferiblemente en grupos de 2 a 6 miembros) puedan explicarse unos a otros el manejo conceptual de la tarea y de que logren motivar a los compañeros que se encuentran desinteresados o apáticos en el desarrollo de la actividad, con miras a posibilitar la ayuda y la asistencia a los demás, e influir en los razonamientos y conclusiones del grupo. Asimismo, debe ofrecer estrategias de modelamiento social y recompensas interpersonales (Díaz y Hernández, 2010).

- *Responsabilidad y valoración individual:* Consiste en fortalecer y valorar, tanto académica como afectivamente, la ejecución de cada estudiante en particular, lo que implica un reconocimiento de los esfuerzos individuales que cada estudiante aporta al grupo, el cual es retroalimentado por el docente, quien debe asegurarse de que cada uno de sus miembros asuma la responsabilidad de sus logros o equivocaciones para que, posteriormente, todos sus integrantes puedan fortalecer sus procesos de aprendizaje a partir de dinámicas grupales y cooperativas de trabajo en el aula (Arias et al., 2005; Díaz y Hernández, 2010).
- *Destrezas de cooperación (interpersonales y de grupos pequeños):* Para que las actividades diseñadas a través de dinámicas cooperativas funcionen correctamente, se requiere promover el desarrollo de las destrezas sociales necesarias para interactuar positivamente con el grupo y estar motivados a emplearlas plenamente. Tales destrezas se relacionan con valores y actitudes como la disposición al diálogo, la tolerancia, la empatía, la honestidad y el sentido de equidad y justicia en las relaciones con pares, que de algún modo, inciden en el desarrollo integral de los estudiantes y del docente en el aula regular (Arias et al., 2005; Díaz y Hernández, 2010).
- *Procesamiento de grupo:* Cuando el docente establece una dinámica de trabajo basada en grupos cooperativos, los participantes deben ser críticos, reflexivos y conscientes con respecto al proceso de participación (o roles) que tiene cada miembro en el grupo. Esto lleva a que ellos reflexionen sobre qué tan efectivo es el grupo para realizar las tareas asignadas en el aula y, de esta forma, tomen decisiones acerca de las acciones que deben mejorar o cambiar para que el grupo funcione aún mejor (Díaz y Hernández, 2010).

Ambiente de aprendizaje competitivo

El ambiente competitivo se fundamenta en la búsqueda de las personas más capacitadas y hábiles para el desarrollo de una actividad asignada en el aula regular, de manera que solo pocos podrán ejecutar con éxito la actividad en un tiempo establecido dentro y fuera del aula, aunque compartan las mismas características para la consecución de metas de aprendizaje en común (Arias et al., 2005).

Este ambiente se caracteriza por una interdependencia negativa en el logro de las metas, puesto que los estudiantes son comparados entre sí y ordenados (de acuerdo con una calificación baja, básica y superior), haciendo que ellos perciban que la única forma de alcanzar un objetivo o propósito es por medio de la derrota de sus compañeros. Es decir, los pares son vistos como rivales, se espera que no rindan lo suficiente y, por consiguiente, que no obtengan una buena evaluación cuando todos tienen un buen desempeño, lo que a su vez produce sentimientos de frustración por tener una menor habilidad o destreza en determinadas tareas asignadas en el aula regular (Díaz y Hernández, 2010).

Para evitar este tipo de situaciones en el aula y que se propicien desventajas en los estudiantes con dificultades en determinados contenidos o asignaturas, según Arias et al. (2005), el docente debe:

- Utilizar la competencia para repasar materiales aprendidos o ejecutar tareas sencillas que no se pueden dividir en grupos, enfatizando en la ansiedad, la aprensión por la evaluación y el impulso que propicie el desarrollo de conductas dirigidas a ejecuciones exitosas.
- Conformar *grupos homogéneos* de estudiantes que puedan competir para ver cuál de ellos utiliza mejor el material asignado para una actividad. El maestro debe lograr que sus estudiantes lo perciban como fuente de apoyo y retroalimentación, mediante la aclaración oportuna de las reglas y procedimientos de la actividad. Además, a la hora de calificar o premiar a estos agentes, debe hacerlo de manera objetiva, clara y sin sesgos, asegurándose de que los estudiantes no tomen con mucha seriedad el ganar o perder.
- En situaciones competitivas, el maestro debe asegurarse de que los estudiantes perciban el valor de ganar y perder; para ello, es preciso tener humildad, placer y modestia cuando se gana

o ser gracioso y comprensivo cuando se pierde, por eso debe monitorearse constantemente el progreso de los estudiantes en el aula regular.

- Además, no se deben sobregeneralizar los resultados obtenidos en la competencia (*ganar te hace una persona mejor y más digna, pero perder te hace un incompetente o incapaz de hacer algo*), los cuales ofrecen solo una visión parcial sobre las capacidades y destrezas de un individuo. Así, se evita perjudicar considerablemente el autoconcepto que maneja cada persona.

Ambiente de aprendizaje individualista

Es individualista aquel ambiente en el cual el estudiante trabaja independientemente en sus propias metas de aprendizaje, buscando el logro de las mismas a su propio ritmo, conforme a su motivación e interés, sin depender del rendimiento de sus compañeros (Arias et al, 2005). Por tanto, en este ambiente de aprendizaje no se da ningún tipo de interacción entre los compañeros, puesto que no hay actividades o tareas que se realicen de manera conjunta, solo se sostiene una interacción con el docente como mecanismo de apoyo emocional. Esto posibilita que todos los estudiantes tengan la oportunidad de valorar sus propios éxitos y fracasos, al reconocer que sus logros son los resultados de su propia habilidad y esfuerzo (Pliego, 2011).

Para que este ambiente de aprendizaje pueda potenciar las capacidades de los estudiantes, de acuerdo con Arias et al. (2005), el docente debe:

- Expresar las indicaciones y objetivos de la tarea de aprendizaje de forma clara y específica.
- Asegurarse de que cada estudiante cuente con los materiales necesarios para el desarrollo de la actividad.
- Estructurar la tarea de tal manera que los estudiantes aprendan habilidades o destrezas que puedan emplear posteriormente, en futuras actividades y situaciones de aprendizaje cooperativas.
- Organizar el espacio físico del aula regular de forma tal que los estudiantes no sean interrumpidos por ruidos, movimientos o distracciones durante la ejecución de su tarea.

- Promover la responsabilidad individual para que el estudiante logre dominar por sí mismo una tarea.
- Monitorear y premiar el proceso y progreso de cada estudiante en un dominio de conocimiento.

Después de este recorrido por los diferentes tipos de ambientes de aprendizaje, es necesario tener en cuenta los puntos claves de cada uno de ellos. Por esta razón, se han organizado las principales características, puntos comunes y divergencias, a través de un paralelo que se presenta en la tabla 4.

Tabla 4. Paralelo entre ambientes de aprendizaje		
COOPERATIVO	INDIVIDUALISTA	COMPETITIVO
<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes tienen metas compartidas. • Se trabaja para potenciar al máximo el aprendizaje de todos los estudiantes. • El equipo de trabajo se desempeña conjuntamente, hasta que todos sus miembros hayan entendido, ejecutado y completado la actividad. • Se espera que no solo aprendan lo que el docente les enseña, sino que también puedan aprender de sus compañeros de equipo. • Hace mayor énfasis en la adquisición de habilidades, destrezas y valores humanos (ayuda mutua, diálogo, empatía, tolerancia) y el intercambio de punto de vistas. • Hay interdependencia positiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los temas son independientes para cada uno de los estudiantes. • El logro de los objetivos establecidos depende del esfuerzo, empeño y capacidad de cada individuo. • No se desarrollan actividades conjuntas. • Lo más importante es el logro y el desarrollo personal, sin tener en cuenta el de los demás compañeros. • No hay interdependencia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes solo alcanzarán sus metas si los demás no pueden hacerlo. • Los otros son percibidos como rivales, más que como compañeros de clase. • Los estudiantes son comparados y ordenados entre sí. • Se espera que los estudiantes aprendan solo lo que el docente les enseña o instruye. • El estudiante obtiene la mejor calificación en la medida en que los otros tengan un bajo desempeño. • Son más valorados los reconocimientos y distinciones individuales. • Existe una interdependencia opositiva o negativa.

Fuente: Adaptado de *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista* de F. Díaz y G. Fernández, 2010, México: McGraw-Hill, p. 91 y "El aprendizaje cooperativo y sus ventajas en la educación intercultural" de N. Pliego, 2011, *Hekademos*, 8, p. 68.

A partir de la tabla 4, se debe resaltar que los ambientes de aprendizaje contribuyen al desarrollo personal e integral de los niños a través del aprovechamiento positivo y asertivo de las características y potencialidades de los estudiantes, las cuales se orquestan en la interacción entre pares y, por añadidura, en la interacción entre docente y estudiante (Riera Romero, 2011). No obstante, es preciso que los docentes logren articular las destrezas y las habilidades individuales y competitivas de cada uno de sus estudiantes en actividades y situaciones cooperativas que permitan generar procesos de aprendizaje superiores a los que se dan en cualquier otro ambiente en el que se haga mayor énfasis en la competencia y el trabajo individual únicamente (Díaz y Hernández, 2010).

Después de todo, de las experiencias de trabajo cooperativo surgen oportunidades valiosas y eficaces para que los niños tengan un mayor rendimiento y logren sus metas de aprendizaje cuando realizan un trabajo o una actividad específica (Díaz y Hernández, 2010), de modo que sean conscientes de sus propias capacidades y esfuerzos, pero también de los conocimientos y las habilidades de los demás, como mecanismos de retroalimentación que les permitan beneficiarse recíprocamente de los procesos de aprendizaje. Por lo tanto, se puede afirmar que, en un ambiente cooperativo, los estudiantes terminan aprendiendo más de lo que aprenderían por ellos mismos en una dinámica de trabajo individual (Riera Romero, 2011).

Además, las interacciones que se generan en las situaciones y actividades cooperativas no ocurren únicamente dentro del aula regular, sino que también se presentan en los diferentes entornos en que se desarrollan los estudiantes en su día a día (Riera Romero, 2011) y, en razón de su flexibilidad es posible fomentar e implementar en todas las asignaturas, en cualquier edad o nivel educativo (inicial, básica, media y superior), las técnicas de actividad grupal (lluvia de ideas, mesas redondas, foros...) y la atención a la diversidad de los estudiantes. Esto hace que un ambiente de aprendizaje cooperativo sea enriquecedor y promotor de actitudes positivas y constructivas entre grupos heterogéneos de educandos: aquellos con discapacidad, de grupos étnicos, con orientación sexual diversa, víctimas de conflicto armado interno, entre otros (Pliego, 2011).

En otro orden de ideas, el ambiente de aprendizaje cooperativo se construye por medio de la interacción de los individuos con otros dentro de un grupo de iguales (Riera Romero, 2011); por consiguiente, se asume que este tipo de espacios favorece el incremento de la autoestima de los estudiantes que se encuentran inmersos en este tipo de dinámicas (Díaz y Hernández, 2010). Los ambientes cooperativos permiten que todos los educandos, con y sin discapacidad, participen en igualdad de condiciones dentro del aula regular; por lo tanto, constituyen el punto de partida de toda acción educativa que se quiera emprender en el aula regular para reducir o eliminar aquellas desigualdades y dificultades (de tipo social, personal, económico, familiar, etc.) que afectan a los educandos e impiden que estas se conviertan en obstáculos para el cumplimiento de la función educativa de las instituciones encargadas de formar a los niños con discapacidad en su etapa inicial o preescolar (Riera Romero, 2011).

A partir de lo expuesto a lo largo de este capítulo, se puede afirmar que los ambientes cooperativos facilitan la implementación de la educación inclusiva en las instituciones educativas que ofertan el nivel de formación inicial, pues estos espacios académicos promueven una interacción positiva entre los estudiantes del aula regular y los niños con discapacidad que son incluidos en ella. La perspectiva que aportan estos ambientes facilita una visión realista y diversificada de los procesos de aprendizaje de cada discente lo que lleva a una mayor aceptación de la diversidad presente en este colectivo, que tendrá buenos resultados en la medida en que el docente establezca una dinámica comunicativa recíproca entre todos los estudiantes (Riera Romero, 2011), que genere una mayor motivación para aprender y promueva el desarrollo de conductas asertivas que se traduzcan en el respeto y el cariño por sus compañeros con discapacidad (Arias et al., 2005).

Una vez descrito este marco conceptual, en los siguientes apartados se expondrán los resultados obtenidos durante la ejecución de una de las fases de trabajo de campo, con el fin de visualizar en qué medida se están presentando los ambientes de aprendizaje que favorezcan la inclusión de niños con discapacidad en las instituciones educativas públicas de la ciudad de Ibagué y qué condiciones externas e internas influyen en estos procesos educativos dentro del aula regular.

¿Ambientes de aprendizaje incluyentes? Aproximación a las prácticas pedagógicas de los docentes en instituciones educativas públicas de la ciudad de Ibagué

Como se mencionó comienzo de este capítulo, como parte del trabajo investigativo que dio lugar a la publicación de este libro, se realizó una serie de observaciones no participantes durante el desarrollo de una unidad temática en el marco de una asignatura impartida en varios cursos de educación preescolar o inicial. Para ello, se diseñó una lista de chequeo sobre prácticas pedagógicas inclusivas (véase el anexo 1), cuya aplicación permitió visibilizar algunas características de las prácticas de los docentes que trabajan con estos cursos en instituciones educativas públicas de la ciudad de Ibagué. A partir de dichas observaciones, se identificaron las siguientes características:

- De las instituciones participantes en Ibagué, únicamente dos plantean en su misión institucional la inclusión de personas con discapacidad, específicamente de tipo físico y sensorial (visual y auditiva). 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 la inclusión de estudiantes con discapacidad física y sensorial, que la de aquellos con discapacidad cognitiva, pues consideran que esta última reviste mayor complejidad.
- En ese sentido, se observa que los docentes no conocen o no dan suficiente importancia a las ventajas del ambiente de aprendizaje cooperativo (de la mano con los ambientes individualista y competitivo) para la inclusión y para el aprendizaje de todos los niños, independientemente de su condición.
- Entre las prácticas que los docentes participantes utilizan, se encuentra el aprendizaje individualista, en el cual el docente propone actividades a cada uno de los estudiantes. Esta práctica se caracteriza por respetar el ritmo y la forma en que cada estudiante llevar a cabo el proceso. No obstante, aunque se garantiza el respeto por el

ritmo mínimo de aprendizaje que puede tener un estudiante, no se observa una evaluación permanente del proceso, por lo que no es constante la retroalimentación de los docentes hacia los estudiantes con y sin discapacidad.

- Además, en estos resultados no se reflejó la utilización de un ambiente de aprendizaje cooperativo, sino que, por el contrario, se hacía más énfasis en las actividades individuales y de competencia, enfocadas en que el estudiante se limite a responder las preguntas que el docente plantea a todos los estudiantes, en general. Esto demuestra que el ambiente de aprendizaje cooperativo no es comprendido de forma correcta por los educadores y, en consecuencia, su implementación es prácticamente nula.

CAPÍTULO 8.

EDUCACIÓN INICIAL E INCLUSIVA EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS DE IBAGUÉ: entre la teoría y la práctica

Tal como se describió en el capítulo 6, los lineamientos y la normatividad colombiana para el desarrollo y la implementación de la educación inclusiva en las instituciones educativas se han caracterizado por su constante evolución y mejoramiento respecto a los cambios que se han dado en las concepciones, percepciones y formas de actuar en torno a las personas con discapacidad. Aun así, es evidente que gran cantidad de políticas que han sido abolidas o derogadas coexisten todavía con las nuevas disposiciones y leyes sobre atención educativa a población con discapacidad. Esto se debe, en parte, a que los agentes implicados (específicamente, los directivos docentes y los educadores) en este proceso de inclusión continúan utilizando la normatividad antigua, por el grado de conocimiento y dominio que han desarrollado alrededor de ella. A ello se suma la falta de información con respecto a los procesos de actualización que ha tenido este marco legal durante la última década, que terminan desligando planes y estrategias poco efectivos e inadecuados para garantizar la inclusión de niños con discapacidad, en el aula regular.

En este punto, es necesario contrastar los ideales y resultados esperados en este marco legal y contextual establecido para garantizar una educación inclusiva de calidad para los niños con discapacidad en su formación inicial, con los avances, dificultades y retos que plantea su puesta en práctica en la vida cotidiana. Por ello, a continuación se presenta una descripción concreta y precisa de la experiencia investigativa que se llevó a cabo en varias instituciones educativas públicas de la ciudad de Ibagué y se exponen los resultados más significativos —obtenidos mediante la aplicación de entrevistas a profundidad a 10 docentes que trabajan en educación inicial y la respectiva realización de grupos focales con otros 5 docentes— para, a partir de ellos, sacar las conclusiones de esta experiencia y, de paso, entender los desafíos y dilemas que plantea la implementación de este modelo educativo en el nivel preescolar o inicial.

Marco contextual y ruta metodológica

Inicialmente, la Política Pública Nacional de Primera Infancia propuesta por el Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES, 2013a) tiene el objetivo de promover el desarrollo integral de los niños desde la gestación hasta los 6 años de edad, y responder a las necesidades y características específicas de este grupo poblacional, contribuyendo así, al logro de la equidad e inclusión social de estos ciudadanos en Colombia. Cifras de interés, publicadas por esta misma institución, demuestran la urgencia de lograr dicho objetivo. Por ejemplo, en el año 2005 alrededor del 2 % de los niños menores de 5 años presentaba algún tipo de discapacidad para movilizarse o usar sus extremidades superiores e inferiores (discapacidad física), para escuchar y ver (discapacidad sensorial), entender o aprender (cognitiva) y relacionarse con los demás a causa de problemas psicológicos y emocionales (psicosocial).

Sumado a esto, en el año 2006 la proporción de menores de 6 años que se encontraban en condiciones de pobreza alcanzó un 59,3 %. Para el año 2007, habían sido desplazados 113 499 niños y niñas menores de seis años. En cuanto al contexto escolar, en el 2006, la tasa de cobertura de niños entre los 5 y 6 años en formación preescolar o inicial que eran atendidos en las instituciones educativas era del 86 %, y el porcentaje de niños menores de 5 años que eran atendidos en hogares comunitarios del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) estaba alrededor del 44 % (CONPES, 2013a).

Por otro lado, en cuanto a la salud, en el año 2005, el 12,1 % del total de menores de 5 años del país presentaba desnutrición crónica o retardo en el crecimiento y, para el año 2006, la proporción de menores de 6 años en condiciones de pobreza llegaba al 59,3%. De acuerdo con las estadísticas mencionadas, esta política se dirige a las comunidades que se encuentran en alto riesgo de exclusión (personas con discapacidad, en situación de abandono, desnutrición, desplazamiento forzado, maltrato y abuso intrafamiliar), puesto que la mayoría de estos niños, pertenecen a familias que se ubican dentro de los grupos socioeconómicos más pobres (CONPES, 2013a).

En definitiva, el propósito es lograr la equidad y la inclusión social de la población con discapacidad, a través del desarrollo de una política pública que busca garantizar la protección y la restitución de los derechos de los niños con esta condición. En tal sentido, las estrategias del CONPES (2013a), están enfocadas a ofrecer a la primera infancia una atención integral que permita el mejoramiento de las condiciones sociales, materiales y culturales que rodean a los niños y sus familias durante los primeros años de vida, centrándose principalmente en las características y necesidades específicas de este colectivo. Asimismo, esta entidad propuso la Política Pública Nacional de Discapacidad e Inclusión Social (CONPES, 2013b), cuyo propósito es garantizar el goce pleno y en igualdad de condiciones de todos los derechos y libertades fundamentales de las personas con discapacidad.

Desde esta política, se pudo identificar que el 80 % de los niños con discapacidad entre los 5 y 9 años no han cursado ni se encuentran en algún nivel de formación escolar, mientras que el 13,2 % solo habían cursado su educación preescolar o inicial. Del grupo de 10 a 17 años, el 47,1 % no había aprobado ningún nivel educativo y, de estos, el 33,9 % había aprobado básica primaria. Por otra parte, el 98,3 % de los niños con discapacidad menores de 5 años estaban afiliados a salud y, en su mayoría, se encontraban afiliados al régimen subsidiado (CONPES, 2013b).

Con base en estas políticas públicas propuestas por el CONPES, en el contexto departamental y local se ha tratado de implementar estrategias y acciones articuladas con diferentes instituciones públicas y privadas — como son la Gobernación del Tolima, la Universidad de Ibagué, Unicef,

la Procuraduría General de la Nación, la Alcaldía Municipal de Ibagué, el ICBF y la Universidad Nacional de Colombia—, que permitan el pleno cumplimiento de estos lineamientos políticos, mediante la acciones concertadas que promuevan el desarrollo integral de los niños en la primera infancia.

En el marco de la implementación de las políticas públicas para la primera infancia, la Asamblea Departamental del Tolima (2008) aprobó la Política Pública de Infancia y Adolescencia (2008-2015), cuyo diseño y construcción permitió obtener cifras alarmantes relacionadas con la atención brindada a niños con discapacidad en las instituciones educativas públicas de carácter departamental. 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 ICBF reporta que en el año 2007 captaron una cifra de 5 392 niños con discapacidad; no obstante, estas estadísticas no muestran con exactitud cuántos niños con esta condición se encontraban escolarizados, porque únicamente se reportaban los casos atendidos y los datos se encontraban bastante desactualizados.

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 departamento del Tolima. Es importante, además, aclarar que el objetivo de esta política departamental era lograr la integración del 100 % de los niños y adolescentes con necesidades educativas especiales al sistema educativo y con herramientas pedagógicas adecuadas para su desarrollo (Asamblea Departamental del Tolima, 2008).

Aun así, en este mismo departamento, se formuló el Plan de Atención Integral por parte de la Gobernación del Tolima (2010), que indica que en ese mismo año, se registraron 47 050 niños y niñas entre 0 y 5 años de edad por fuera del sistema educativo, por lo que se vislumbraba que entre los años 2007 y 2020 la deserción escolar en todos los niveles educativos se reduciría 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 (PAI) propuesto por la Alcaldía de Ibagué (2011), señalaba que, en ese mismo periodo, se registró una población infantil de 6 038 personas hasta los 5 años de edad en el sector rural, y de 39 227 en el sector urbano, que estaban identificadas en niveles 1 y 2 del Sisbén, lo que significa que la población de primera infancia de la ciudad vivía en condiciones de vulnerabilidad. En este caso, de la mano con el MEN y el ICBF, para el año 2015, se proyectaba garantizar que el municipio de Ibagué se configurara como modelo a nivel nacional en la prestación de servicios y atención de la primera infancia, donde la educación inicial fuera un derecho impostergable.

El marco contextual descrito visibiliza la relación entre dichas exigencias y la necesidad de desarrollar prácticas y acciones que favorezcan el acceso, la permanencia, el desarrollo y la participación de los niños con discapacidad en los diferentes ámbitos de la sociedad, en igualdad de condiciones que los demás ciudadanos. Entre estos ámbitos, se encuentra el educativo, que se traduce en el ingreso, la permanencia y la graduación de este colectivo desde el nivel inicial hasta el superior, específicamente en las instituciones educativas públicas ubicadas en el municipio de Ibagué.

A pesar de ello, como lo señalan Beltrán et al. (2015), Colombia, por su condición de Estado unitario, mantiene centralizadas las funciones legislativas, aunque las entidades territoriales certificadas y no certificadas tienen autonomía administrativa, lo cual lleva a que las instituciones educativas públicas ubicadas en Ibagué o en cualquier otro municipio en el departamento del Tolima, decidan acoger o no de manera adecuada los avances que se han dado en materia legislativa sobre la inclusión de niños con discapacidad en Colombia. Esto se refleja en los pocos avances investigativos y metodológicos desarrollados a nivel local y departamental frente a la inclusión de niños con discapacidad en la educación inicial, lo cual condujo a plantear la investigación que fundamentó este libro.

En este estudio cualitativo de corte exploratorio, se ha planteado una propuesta completa de indagación y constatación de información en torno a las representaciones y prácticas pedagógicas que tienen los docentes de educación inicial frente a la inclusión de niños con discapacidad en el aula regular. Como punto de partida, se llevó a cabo una

revisión conceptual y metodológica sobre la educación inicial e inclusiva de niños con discapacidad, partiendo de la fundamentación histórica y conceptual del concepto de discapacidad, las RS que delimitan o restringen las prácticas pedagógicas de estos educadores y las estrategias de formación docente que favorecen el proceso de inclusión en el nivel preescolar o inicial (cuyos resultados se han expuesto ya en los capítulos 1 a 4), hasta una revisión sistemática de investigaciones previas sobre el tema otros contextos (capítulo 5) y de la normatividad colombiana en torno a la reglamentación jurídica que establece este tipo de inclusión en el ámbito escolar (capítulo 6).

Una vez establecido el marco conceptual y contextual de referencia, se ejecutó un proceso de observación no participante, con el fin de identificar los ambientes de aprendizaje que los docentes participantes en este estudio manejaban en sus prácticas pedagógicas (Capítulo 7). Para complementar esta información, se aplicaron entrevistas a profundidad (véase el anexo 3), cuyo formato fue diseñado para identificar las representaciones que tienen estos docentes sobre los conocimientos, las percepciones y las prácticas inclusivas que hubieran sido implementadas en el aula regular para el desarrollo de dichos procesos educativos. Finalmente, para corroborar o validar los resultados iniciales obtenidos tanto en las entrevistas como en los demás procesos de recolección de datos, se aplicó un grupo focal con docentes diferentes a los que fueron entrevistados, pero que también habían trabajado con niños en formación preescolar o inicial.

En los siguientes apartados, se expondrán los resultados de la investigación, así como las conclusiones y recomendaciones que se plantean a partir de ella.

Representaciones y prácticas pedagógicas incluyentes: un vistazo a la inclusión de escolares con discapacidad en la formación inicial

El análisis de la información recolectada mediante las entrevistas a profundidad se llevó a cabo con el *software* Atlas.ti 7 Para tal efecto, se agrupó la información obtenida en tres categorías: 1) percepción de apoyos para ejecutar acciones incluyentes en el aula regular por parte

de los docentes, 2) representación del docente sobre la educación inclusiva y 3) percepción de los docentes frente a la inclusión de acuerdo con sus experiencias. Estas categorías aparecen codificadas y resumidas en la tabla 5.

Tabla 5. Categorías de análisis de la información obtenida de las entrevistas a profundidad		
CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	CÓDIGOS
Percepción de apoyos para ejecutar acciones incluyentes en el aula regular	<ul style="list-style-type: none"> • Apoyo institucional positivo • Apoyo institucional negativo • Formación docente • Apoyo positivo por parte de los padres de familia • Apoyo negativo por parte de los padres de familia 	<ul style="list-style-type: none"> • Apoyo Insti_Pos • Apoyo Insti_Neg • Formación_Docente • Apoyo padres_Pos • Apoyo padres_Neg
Representación del docente sobre la educación inclusiva	<ul style="list-style-type: none"> • Interacción en el aula • Estrategias didácticas • Adaptaciones curriculares 	<ul style="list-style-type: none"> • Interacción • Estrategia • Adaptaciones
Percepción de los docentes frente a la inclusión de acuerdo con sus experiencias	<ul style="list-style-type: none"> • Componente actitudinal • Componente afectivo • Componente cognitivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Act Fav • Act Desfa • Inclusión educativa • Necesidad de protección
Fuente: Elaboración propia		

En cuanto a la categoría *Percepción de apoyos para ejecutar acciones incluyentes en el aula regular por parte de los docentes*, que aparece representada en la red semántica de la figura 1, para los participantes en el estudio, la inclusión de estudiantes con discapacidad podría ser un proceso de menor complejidad si se contara 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 7 de los 10 docentes entrevistados, la inclusión es representada como algo *difícil*:

Sí... [es fácil], siempre y cuando se reciba la capacitación, se reciban los materiales, se cuente con el apoyo de los padres y con el apoyo de otras entidades que realmente aporten al crecimiento de un estudiante con discapacidad (Docente 8).

Pienso 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, el niño actúa de manera diferente, o el papá quiere verlo también a veces normal. Tuvimos también un niño con problemas de aprendizaje... el niño sufrió una hipoxia en el nacimiento y él [el padre] quería que el niño respondiera igual que todos los otros niños... en el aprestamiento de las tablas y, así mismo, para desarrollar las operaciones matemáticas. Sin embargo, es lógico que el niño no pudiera y el papá asumía que el niño tenía que hacerlo de la misma manera; aunque el colegio no se lo exigiera, él quería exigirle al niño y lo golpeaba... lo maltrataba mucho, entonces ahí ya tuvimos que intervenir para que él actuara de una manera diferente (Docente 2).

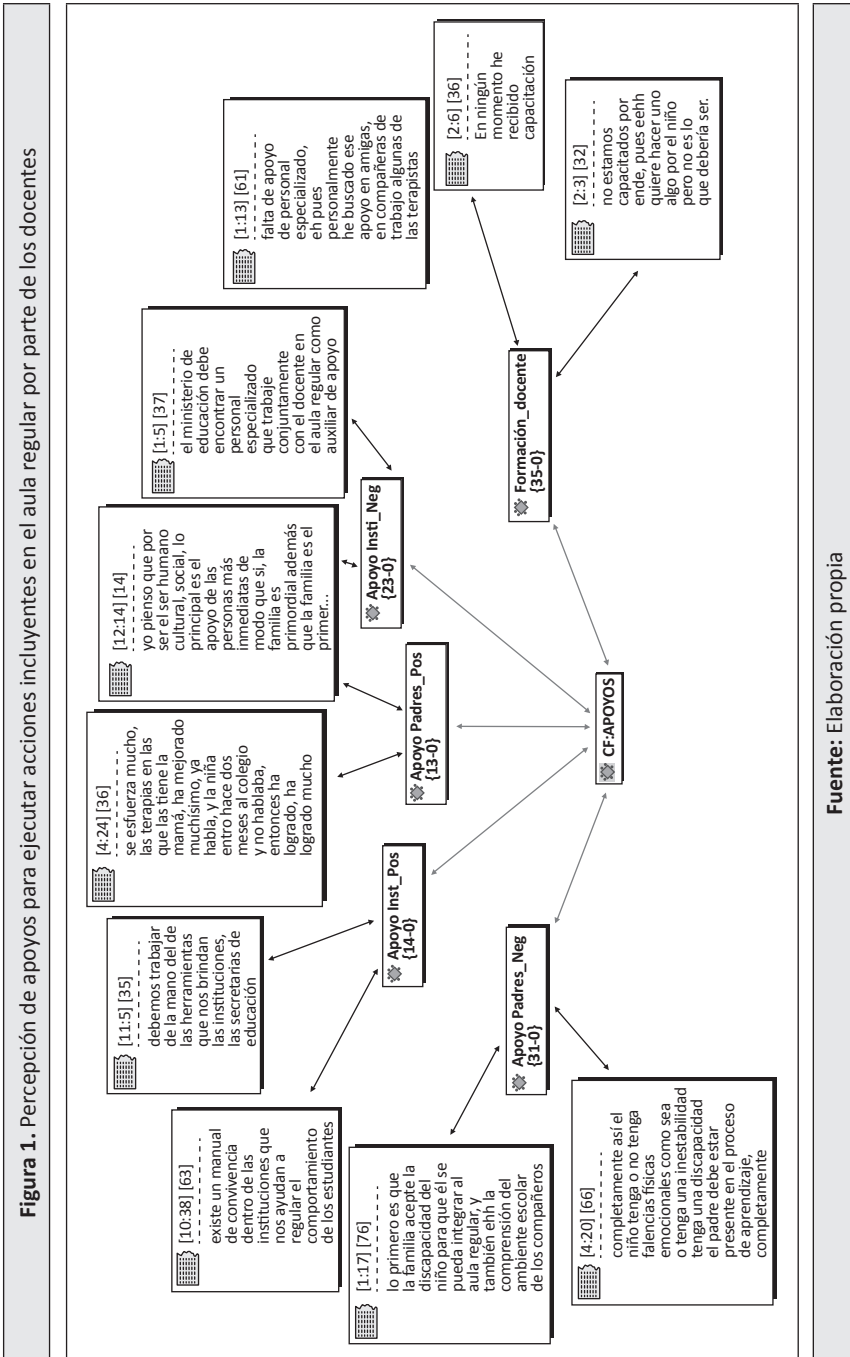
Me he tenido que enfrentar a no saber qué hacer... cómo actuar cuando ellos tienen alguna necesidad. ¿Cómo me ha tocado? Preguntarle de pronto a personas que han tenido estas experiencias y han sabido cómo afrontarlas o, de igual manera, leyendo, viendo videos en internet... (Docente 6).

Por supuesto... es que si el papito, que es el responsable principal de los niños, no está ahí pendiente, nosotros le vamos aportar mucho si somos un ejemplo para ellos; dependerá de esa identificación que tengamos... Existen niños que cambian por el hecho de ver a su profesor... Uno no garantiza un 100 % realmente porque el mayor ejemplo está en casa (Docente 8).

Respecto al concepto de discapacidad, 9 de los 10 docentes participantes definieron la discapacidad como una “enfermedad” que debe ser atendida por especialistas, porque existe un “problema” que reside en el estudiante. Por esta razón, la mayoría no consideraba en su discurso el entorno como un elemento que interactuara con la discapacidad y que generara barreras u oportunidades:

Ciertos niños presentan... algunas dificultades si los comparamos con otros chicos. Por ejemplo, en el grado cuarto hay una niña que tiene dificultades y le cuesta un poco mantener el ritmo que llevan sus compañeros; para mí ha sido una cuestión también de poderme acercar a la niña y brindarle mayor atención (Docente 5).

Se da uno cuenta de cuáles son esas necesidades y esas carencias que tienen los niños... ... Esos niños siempre nos generan muchas más expectativas en nuestro rol como docentes, como padres de familia... (Docente 8).



Fuente: Elaboración propia

En la categoría *Representación del docente sobre la educación inclusiva*, que aparece representada en la red semántica que se muestra en la figura 2, se evidenció que estos agentes presentaban RS compartidas y expresadas por medio de sus actitudes negativas frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad, a excepción de algunos docentes que manifestaron actitudes favorables y prácticas más próximas a la inclusión.

Estas diferencias, además, corresponden con un proceso en doble dirección. Por ejemplo, la docente 4 mostró una actitud propicia, lo que impactaba favorablemente el contexto con el cual interactuaba, sumando así a los apoyos externos que recibía, en especial, por parte de la familia del estudiante con discapacidad:

A veces me colabora en darle el desayuno. Ella está muy pendiente del niño, cualquier cosa, ella está demasiado pendiente y, en las actividades pedagógicas, yo siempre la incluyo a ella... más que como mamá, como una amiga, como una persona que me apoya también con la discapacidad de X. Porque así yo tampoco yerro en ciertas cosas, ni en la metodología ni en las estrategias, sino que ella me dice “No, profe, tal cosa”; entonces, lo hacemos y lo articulamos. Digamos, las terapias de él —van a la casa antes de las 8 de la mañana, antes de ingresar al jardín— y entonces ella me dice: “Vimos que se le dificulta el color amarillo”; ahorita está viendo el color amarillo, profe, colabóreme con eso”. Implementamos y articulamos láminas, videos y todo con lo que ella me dice (docente 4).

Sin embargo, se encontró que a veces se dan comportamientos de sobreprotección por parte del docente, que son replicados por los demás estudiantes en el salón de clases con el niño con discapacidad:

Siempre vamos a estar muy pendientes de ellos... dándoles más prioridad, más atención, porque sabemos que tienen mayores necesidades que los otros... Las expectativas siempre han estado ahí: el hecho de tener mayores estrategias para poder manejar estos niños, pero desafortunadamente el tiempo, la cantidad de estudiantes... la cantidad de trabajo no nos permite realmente recibir... o hacer un curso, algo así... para aprender esas estrategias. Entonces, pues sí, nos vemos un poco limitados; sin embargo, las expectativas son muchas (docente 8).

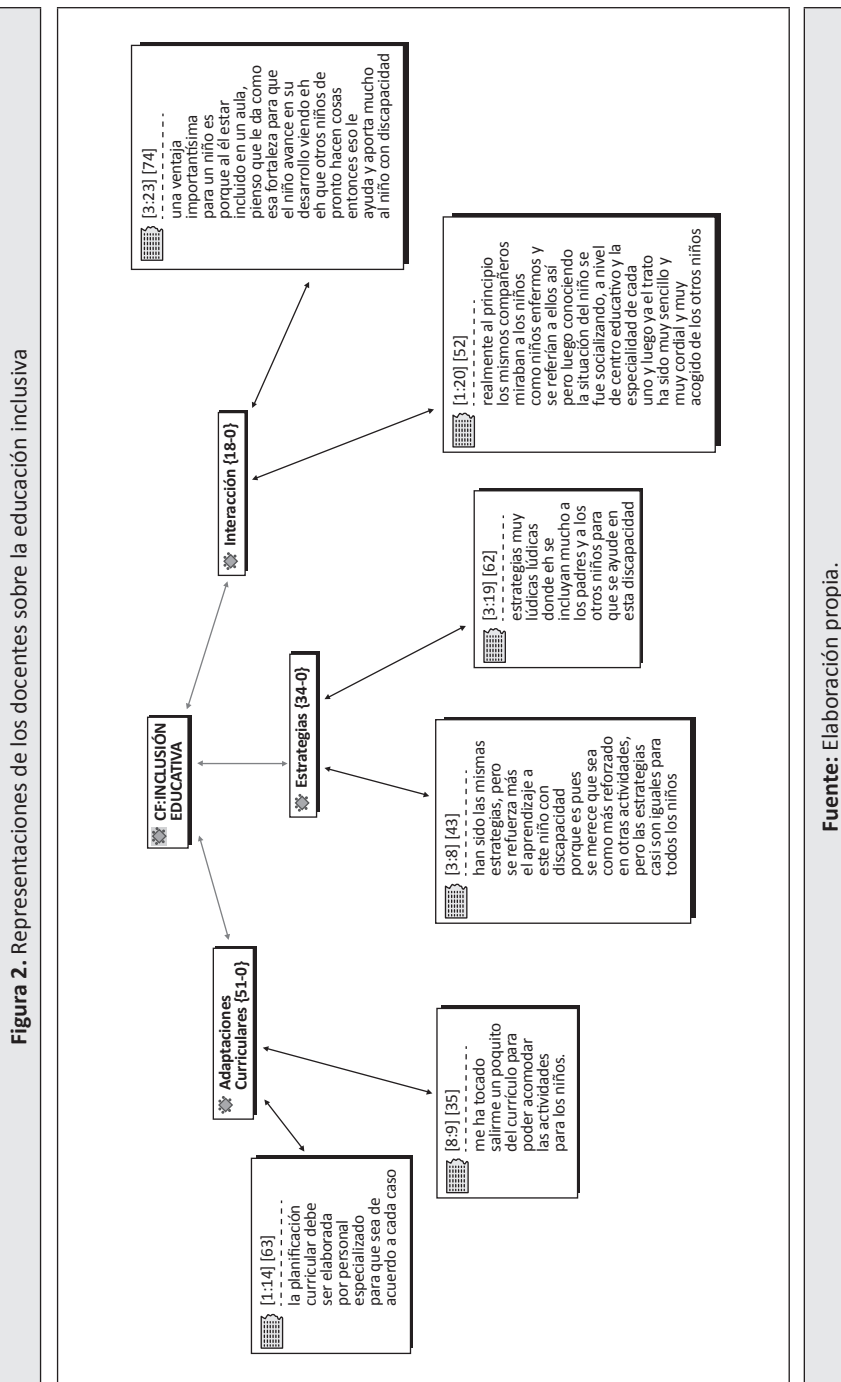
Dos de los docentes entrevistados manifestaron una actitud positiva respecto a la formación recibida a través de la institución donde laboraban, la cual se declaraba “incluyente” en su misión:

Básicamente he aprendido, pues el semestre pasado fue [cursó] Inclusión en la universidad... Lo estoy aplicando en este momento con X. Digamos, como un boletín de evaluación de los niños con discapacidad... Cuáles son las leyes, cuáles son las entidades públicas que nos pueden ayudar o acoger... la terapia de lenguaje, la ocupacional, la terapia equina —que le sirve también como a los niños con discapacidad—, el acompañamiento fundamental de los padres de familia, la articulación. En este 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... ya sea cocinando o, el libro viajero, con un cuento, una retahíla, una biografía; entonces, se va incluyendo la familia articulando con el niño incluido (docente 4).

Lamentablemente, no la he recibido. Considero que aún es un tema sobre el cual hay que trabajar mucho; sobre todo, teniendo en cuenta el contexto en el cual nosotros vivimos, donde, por las particularidades del conflicto, hay mucha población con algún tipo de discapacidad, y esa población necesita reintegrarse a las dinámicas de la vida cotidiana... Para eso, necesitamos políticas inclusivas generadas... desde la parte administrativa y gubernamental, que considero que deberían realizarse. Por lo menos yo, no he sentido ese tipo de capacitación desde el Ministerio de Educación, por ejemplo (docente 9).

En los discursos de los docentes participantes se observó 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. Por ejemplo, uno de los entrevistados habla de la necesidad de que el docente:

... todos los días se pregunte [por] el quehacer pedagógico, cuál es el de cada uno —Identificar: Yo, como docente, ¿hasta dónde puedo llegar?— y qué puede hacer por estos niños con estos problemas de discapacidad (Docente 4).



Fuente: Elaboración propia.

Para aludir a los estudiantes con discapacidad, los docentes participantes empleaban expresiones como “son especiales” o “con problemas” y planteaban que estos niños requieren una “atención especializada” (generalmente médico-rehabilitadora), porque no hacen parte de lo considerado como “normal” (sin discapacidad). No obstante, a su vez, manifestaron que practicaban la inclusión porque les permitían a los niños estar en sus aulas con estudiantes regulares. En ese sentido, no veían la diferencia en el aula desde el enfoque de la diversidad, sino como un problema que requiere apoyo especial y que puede abordarse en el aula regular a partir de la integración.

En la categoría *Percepción de los docentes frente a la inclusión de acuerdo con sus experiencias*, que aparece representada en la figura 3, se encontró que, para algunos docentes, la inclusión puede generar emociones negativas como la frustración, la ansiedad y el miedo, cuando no saben cómo actuar en el aula:

¿Cómo se da? Los mandan a la deriva... Como decía anteriormente, no estamos capacitados; por ende... quiere hacer uno algo por el niño, pero no es lo que debería ser (Docente 4).

Como consecuencia de ello, estos educadores llegaban a rechazar la inclusión, al considerar que esta implica una sobrecarga laboral que los desgastaba física y emocionalmente, e incluso, que la interacción con estudiantes con discapacidad en el aula demandaba su atención la mayor parte del tiempo, reduciendo así la posibilidad de acompañamiento a los otros estudiantes:

Hay momentos donde uno se dedica exclusivamente al niño con la discapacidad y, de pronto, se aleja de los otros, o se dedica más a los otros y se aparta del niño con discapacidad. Igual entre ellos... A veces se ve que lo rechazan, que lo discriminan un poco y, de otros niños, también se ve cómo lo ayudan, lo quieren ayudar... Pero es complejo, por los niños... siempre están en su mundo, buscan a quien más les convenga a quien más les enseñe, a quien más les ayude y, a veces, esos niños se sienten rechazados (Docente 9).

No obstante, se pudo constatar que estos docentes, al contrario de lo que afirmaban, disminuían de forma significativa la atención para los estudiantes con discapacidad y terminaban haciendo las tareas de estos niños. Este tipo de situaciones impide al niño con discapacidad aprender desde su condición.

Entre los docentes entrevistados que manifestaron que una actitud desfavorable frente a la inclusión, según refirieron, esta se fundamentaba en el tiempo que demanda la atención para los estudiantes con discapacidad en el aula, y en las dificultades que se presentan en las interacciones entre los estudiantes, de acuerdo con las respuestas comportamentales del niño con discapacidad, puesto que, en muchas ocasiones, sus reacciones son agresivas, lo que genera un ambiente negativo en el aula. A veces, la edad biológica del niño con discapacidad no corresponde con su edad mental y, por ende, se genera una desventaja cuando se encuentra en el aula con niños de menor o mayor edad, tanto física como mental, y esta desventaja causa estrés en el estudiante con discapacidad al no sentirse incluido.

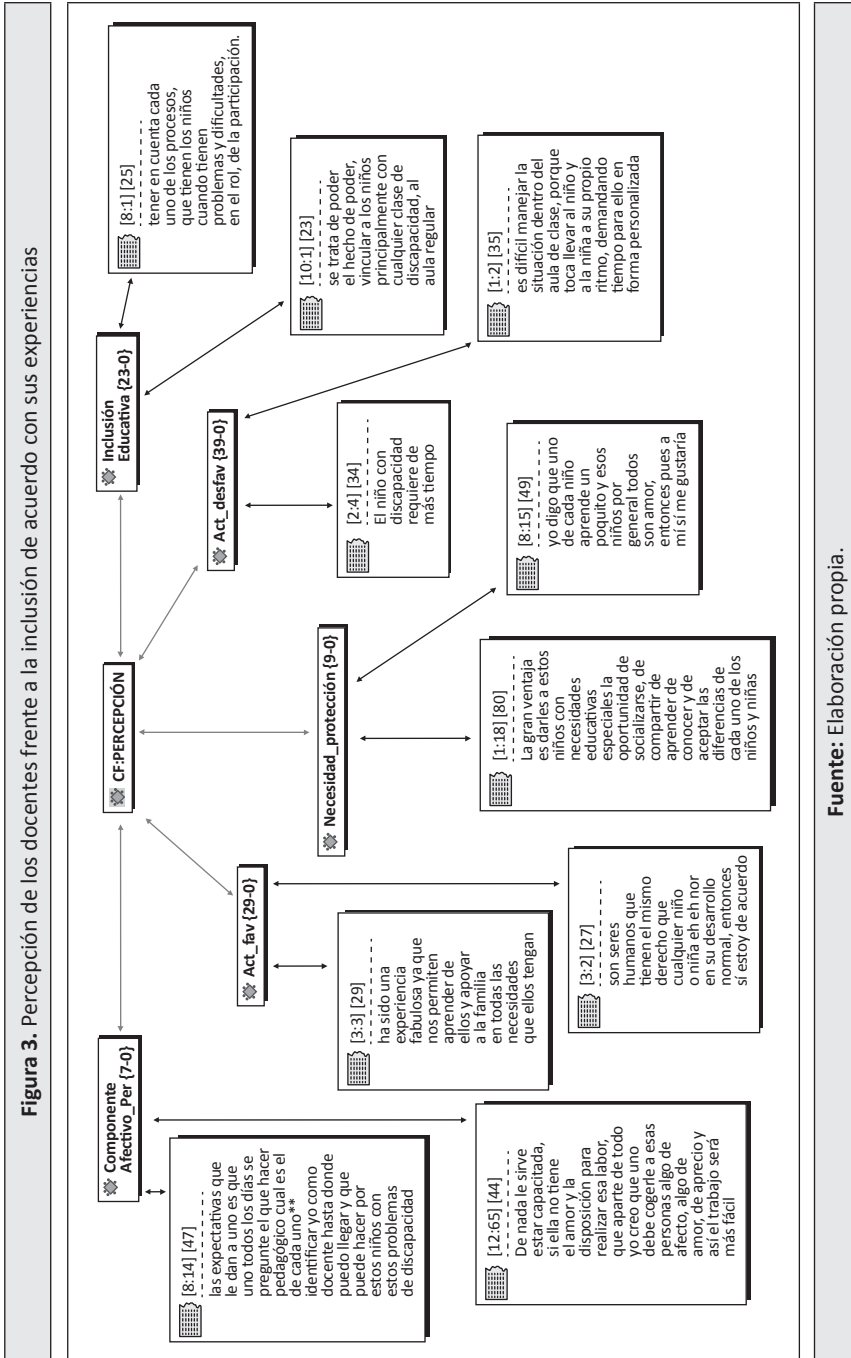
Por otra parte, 3 de los docentes entrevistados manifestaron una actitud favorable. Dos de ellos laboraban en instituciones educativas que se acogieron al modelo de educación inclusiva, enfocado específicamente hacia la atención educativa de personas con discapacidad física y sensorial.

Son seres humanos que tienen el mismo derecho que cualquier niño en su desarrollo normal. Entonces, sí, estoy de acuerdo... Ha sido una experiencia fabulosa, ya que nos permiten aprender de ellos y apoyar a la familia en todas las necesidades que ellos tengan (Docente 11).

La inclusión escolar es un proyecto... La institución se encuentra adecuada para brindar ese tipo de ayuda a una inclusión (Docente 11).

La tercera docente que expresó una actitud favorable recibía apoyo por parte de la familia del estudiante con discapacidad y de la institución. Ella consideraba que las acciones que se habían implementado permanecían ocultas, pues allí no se había adoptado el modelo de educación inclusiva para personas con discapacidad.

Uno siempre quiere suplir en cierta medida. No se puede totalmente porque no es nuestro trabajo. Son los papitos los encargados de esa parte... esa parte afectiva, sobre todo... Pero nosotros tratamos de aportar un granito de arena entendiéndolos, escuchándolos, estando ahí (Docente 10).



Fuente: Elaboración propia.

Para complementar la información obtenida a través de las entrevistas a profundidad y completar el análisis de los resultados del estudio, se realizó un grupo focal con 5 docentes diferentes a los que fueron entrevistados y se llevó a cabo un proceso de triangulación con los resultados obtenidos de estas estrategias de indagación cualitativa. Lo anterior, con miras a corroborar, refutar o ampliar los hallazgos, de acuerdo con las experiencias de los docentes en cuanto 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.

Este proceso de análisis permitió profundizar y ampliar la información en la categoría *Percepción de apoyo por parte de las familias y de las instituciones*, pues mediante la aplicación del grupo focal se pudo establecer que los educadores participantes consideraban fundamental contar con este tipo de apoyos para que la inclusión fuera una realidad. De las percepciones expresadas por los docentes a través de este ejercicio, se destacan las siguientes:

- Las dificultades para llevar a cabo procesos de educación inicial e inclusiva se ven reforzadas por la falta de apoyo de las entidades gubernamentales, pues estas, ante la variabilidad de las normas establecidas para garantizar la inclusión educativa, no realizan un seguimiento permanente y oportuno de los avances, fortalezas y dificultades que se presentan al implementar las estrategias y actividades que se utilizan para favorecer los procesos de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad dentro del aula regular.
- La implementación de los procesos de educación inicial e inclusiva conlleva una gran complejidad para ellos, puesto que no cuentan con habilidades y capacidades para responder a las características, dificultades y necesidades que presentan los estudiantes cuando ingresan y reciben su formación en el aula regular.
- Hay un total distanciamiento entre los docentes y los padres de familia de estos estudiantes, pues muchas veces los acudientes no han aceptado que sus hijos tienen una discapacidad y, por ende, no cuentan con conocimientos y habilidades que les permitan brindarles el apoyo necesario para desarrollar sus procesos de

aprendizaje de acuerdo con sus características y necesidades. En tales casos, los padres suelen delegar sus responsabilidades formativas a los docentes, quienes se ven obligados a asumir competencias o deberes que no les corresponden por la naturaleza de su trabajo o cargo laboral.

- Existe un profundo desconocimiento por parte de las directivas de las instituciones educativas acerca de cómo favorecer la educación inicial e inclusiva en sus instalaciones. Esto refleja en condiciones que dificultan el trabajo de los docentes, como tener grupos conformado por 30 o 45 estudiantes, la escasa participación de los padres en los procesos de aprendizaje y la falta de interés en estos procesos por parte de los demás agentes involucrados (directivos y administrativos) en el funcionamiento de la institución educativa. Todas estas dificultades han llevado a que los docentes tengan que llevar a cabo procesos de formación autodidacta para establecer cursos de acción que les permitan garantizar los procesos de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad en el aula regular.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Del estudio realizado se concluye que para el sistema educativo del país es urgente implementar procesos de formación docente, que responda a las necesidades académicas, sociales y culturales, tanto de los educadores como de los estudiantes con discapacidad, en el aula regular. Esto constituye un desafío, pues es preciso orquestar acciones y estrategias que favorezcan un proceso permanente de reflexión por parte del maestro respecto a sus propias creencias, percepciones y opiniones sobre las prácticas pedagógicas que realiza en su ejercicio docente, las cuales son determinadas por sus experiencias o trayectorias de vida profesionales y personales.

La mayoría de los docentes que participaron en el estudio consideraba que la discapacidad es una enfermedad que debe ser tratada desde un modelo médico-rehabilitador. Tal percepción genera expectativas negativas sobre las capacidades de los estudiantes para ingresar al aula regular. En consecuencia, un cambio de actitud hacia la inclusión de niños con discapacidad en el aula regular, que se refleje en expectativas y creencias más positivas de los docentes respecto a los procesos de aprendizaje de estos estudiantes, será un factor decisivo para lograr la implementación exitosa de la educación inclusiva.

Dado que los docentes enfatizaron en la existencia de un vacío en su formación respecto a cómo implementar la inclusión en el aula, es necesario repensar los procesos de formación docente. Esto constituye una tarea compleja, que implica generar investigaciones y procesos de intervención en estos espacios formativos. Si bien algunas instituciones educativas, con el acompañamiento de diferentes entidades gubernamentales, están implementando programas enfocados a facilitar y promover la educación inclusiva en sus instalaciones, los docentes aún no perciben resultados favorables desde la perspectiva de los docentes, quienes sienten que necesitan aún más apoyo para que estos procesos sean una realidad.

Respecto a involucrar a las familias en los procesos de aprendizaje de los niños con discapacidad, algunos de los docentes que participaron en el estudio manifestaron que han tenido experiencias negativas con las familias de estos estudiantes, pues en muchas ocasiones se constituyen en un obstáculo para los procesos de educación inicial e inclusiva, debido a que los padres por lo general no están preparadas para aceptar, comprender y responder las necesidades educativas, sociales y afectivas de sus hijos con discapacidad. Incluso, muchos de ellos delegan la responsabilidad de educar y orientar sus hijos a los docentes. Esta situación genera ruptura entre docentes y familias, pues causa conflictos y disidencias en estos agentes.

Los docentes que participaron en el estudio destacaron la importancia de incluir a la familia en los procesos de aprendizaje de los niños con discapacidad y que sería positivo implementar este ejercicio en las instituciones. Según ellos, la inclusión se logra si la familia está presente, apoyando de manera colaborativa los procesos que se desarrollan en el aula. Además, se pudo constatar que la familia es percibida como un sistema que debe brindar el soporte emocional al niño, para que este se ajuste adecuadamente a la institución educativa.

Se pudo constatar que, en general, los docentes consideraban que no tenían suficiente apoyo a nivel institucional para la inclusión educativa y que, en ese sentido, sus experiencias habían sido negativas, dado que las políticas públicas, el Gobierno y las mismas directivas no les brindaban el soporte adecuado para trabajar oportunamente en sus aulas. Además, manifestaron que en las instituciones educativas constantemente

debían enfrentar condiciones laborales y organizativas difíciles, , como, por ejemplo, el alto número de estudiantes, las situaciones que los niños experimentan en su entorno familiar y social, que se trasladan al contexto escolar, la necesidad de atender a estudiantes con varios tipos de discapacidad en sus aulas y las evaluaciones homogéneas, que no corresponden con los objetivos de inclusión plasmados en las políticas del MEN ni con el acompañamiento que se debe brindar a las personas con discapacidad.

Respecto a los aspectos formales y metodológicos de la investigación, cabe señalar algunos aspectos que se podrían tener en cuenta para el desarrollo de futuras investigaciones sobre esta temática. En primer lugar, es necesario ampliar el tamaño de la muestra, de modo que sea posible hacer mayores generalizaciones de los resultados hacia la población con discapacidad a nivel nacional, ya que los datos obtenidos en este estudio solo aportan una explicación inicial para el grupo analizado en particular.

En segundo lugar, es fundamental complementar la indagación cualitativa realizada a partir de las entrevistas a profundidad y los grupos focales con instrumentos utilizados para la indagación cuantitativa, como cuestionarios o escalas estandarizados, para así efectuar una mayor triangulación de los resultados y, de este modo, obtener una descripción más amplia y mejor comprensión de la temática estudiada, que en este caso fueron las representaciones y prácticas de los docentes frente a la inclusión de niños con discapacidad en el aula regular.

Se debe tener en cuenta que en este estudio solo se obtuvo información de los docentes encargados de orientar a estudiantes que cursan el nivel preescolar o inicial en varias instituciones educativas de carácter público de la ciudad de Ibagué. Es importante explorar y estudiar también las experiencias, opiniones y percepciones de estudiantes con discapacidad y de sus familias, sus representaciones sociales en torno a las prácticas que favorecen la inclusión en el aula regular.

Finalmente, en el siguiente apartado se describen los principales desafíos y dilemas encontrados en el estudio, los cuales merecen mayor atención y priorización para futuras investigaciones.

Desafíos de la educación inicial e inclusiva

Los procesos de formación docente se convierten, sin lugar a dudas, en uno de los mayores desafíos para el sistema educativo colombiano, especialmente para el nivel preescolar o inicial. El profesional que ejerce su labor docente en este nivel educativo debe asumir una posición de liderazgo para promover e impulsar transformaciones en el aula regular y en las instituciones educativas que beneficien tanto a la población con discapacidad como a los demás agentes involucrados en el funcionamiento de estos contextos educativos.

La labor docente debe fundamentarse desde los tres componentes de formación (*saber hacer, saber y ser*), de los cuales, se debe enfatizar en la formación del *ser*, debido a que este profesional se instaure como agente crítico y con capacidad para comprender y proponer soluciones a las problemáticas que presentan e interponen los procesos de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad en el aula regular. Esto posibilita una mayor sensibilización en torno a la discapacidad como condición que no está inscrita en la persona, sino que es producto de la interacción del individuo con una sociedad que le restringe su participación plena y óptima a través de la imposición arbitraria de obstáculos y limitaciones.

Por consiguiente, en el marco de la formación docente se requiere una serie de estrategias y acciones que le posibiliten un mejor aprendizaje, que conduzca a la transformación de sus representaciones y prácticas cotidianas, de tal manera que sean coherentes con los principios y directrices establecidos para garantizar la educación inicial e inclusiva de calidad para los estudiantes con discapacidad.

Las situaciones laborales y organizativas adversas que viven cada día los docentes en sus instituciones educativas —como son el alto número de estudiantes en las aulas (45 estudiantes aproximadamente), la dinámica disruptiva de interacción con los padres de familia, la falta de tiempo y la sobrecarga laboral que asumen en su día a día— se constituyen en oportunidades para establecer alianzas estratégicas entre los diferentes agentes que forman parte de las instituciones educativas (docentes, directivos y administrativos) y las familias, con el fin de lograr

un mayor empoderamiento acerca de los procesos de inclusión de niños con discapacidad en el aula regular, de acuerdo con las necesidades, características y fortalezas que cada uno de estos tiene para aportar a estos procesos.

Todas las acciones, estrategias y propuestas establecidas desde la educación inicial e inclusiva se deben extrapolar hacia los demás niveles de formación básica, media y superior, de modo que permitan mayores oportunidades de inclusión para esta población durante toda su trayectoria vital.

Dilemas de la educación inicial e inclusiva

La inclusión es un paso fundamental en el sistema educativo colombiano para garantizar la plena participación y goce de las personas con discapacidad dentro de la sociedad. Pero vale la pena preguntarse si la transición del modelo educativo especial al modelo de integración implícita propuesto desde las entidades gubernamentales se ha tomado como una opción fácil de trabajar o más bien parte de una actitud negligente o poco asertiva frente a estos procesos de inclusión tan relevantes e indispensables para los diferentes agentes involucrados en el funcionamiento de las instituciones educativas.

Factores como el grado de severidad que puedan tener las personas con discapacidad y la funcionalidad que presentan para participar en el ámbito educativo, el tipo de formación inicial y permanente que reciben los docentes para llevar a cabo esta inclusión, así como las condiciones laborales, organizativas y económicas de las instituciones educativas de carácter público, llevan a plantearse qué tan importante y necesaria es la implementación de la educación inicial e inclusiva aun con las dificultades sociales, políticas y culturales que subyacen la cotidianidad de estos agentes.

En realidad, estos dilemas, más que obstáculos o limitantes que coaccionen el desarrollo pleno de las prácticas pedagógicas en el aula regular y las instituciones educativas, son el reflejo de una sociedad

que vive en una ambivalencia: por un lado, debe garantizar el acceso y la cobertura en los niveles de educación inicial y básica para todas las personas, pero, por otro, no logra concretar plenamente los objetivos de aprendizaje que se proponen para garantizar el derecho a recibir una educación de calidad.

De ahí que la inclusión deba entenderse como un esfuerzo por aunar diferentes actores políticos, sociales, educativos y comunitarios en pro de emprender cada día una oportunidad, una crítica, una reflexión, una inquietud, una discusión y hasta un grito de alarma, que se convierta en un paso más para generar acciones inclusivas de mayor impacto en la construcción de una sociedad diversa e incluyente en el futuro próximo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Coyoacán.
- Aguado, A. L., Alcedo, M. A. y Arias, B. (2008). Cambio de actitudes hacia la discapacidad con escolares de Primaria. *Psicothema*, 20(4), 697-704.
- Ainscow, M. (2011). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Alcaldía Municipal de Ibagué. (2008). *Plan de Atención a la Infancia PAI*. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articles-305952_ibague.pdf
- Alcedo, M. A., Gómez, L. E., Aguado, A. L., Arias, B. y González, R. (2013). Eficacia del contacto e información como técnicas de cambio de actitudes hacia las personas con discapacidad en niños de Educación Primaria. *Universitas Psychologica*, 12(2), 493-504.
- Amaya, Y., Moreno, D. L. y Moreno, G. S. (2015). Las prácticas pedagógicas: ¿responsables e incluyentes? *Actualidades pedagógicas*, (66), 87-102.
- Angulo Martin, N. (2015). *Representaciones sociales del docente frente a la inclusión educativa de niños con discapacidad y su influencia en las prácticas pedagógicas*. (Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia). Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/52301/1/tesis%20nayibe%20sustenta.pdf>

- Arias, J., Cárdenas, C. y Estupiñán, F. (2005). *Aprendizaje cooperativo* (2.^a ed). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: Una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Arnaiz, P. y Azorín, C. M. (2014). Autoevaluación docente para la mejora de los procesos educativos en escuelas que caminan hacia la inclusión. *Revista Colombiana de Educación*, (67), 227-245.
- Asamblea Departamental del Tolima. (2008). *Política Pública de Infancia y Adolescencia del Departamento del Tolima 2008-2015*. Ibagué: Gobernación del Tolima. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/31334276/Politica-Publica-de-Infancia-y-Adolescencia-del-Departamento-del-Tolima-2008-2015>
- Ávila, M. A., Martínez, A. C. y Ospina, M. C. (2013). Proceso de inclusión educativa: de narrativas de déficit a narrativas de las potencias sobre niños y niñas en condición de discapacidad en la primera infancia. *Aletheia*, 5(2), 12-31.
- Beltrán, I., Martínez, L. y Vargas, S. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión: avances y retos. *Educación y Educadores*, 18(1), 62-75.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Buhs, E. S., Muritz, K., Kalutskaya, I. N. & Griese, E. R. (2014). Shyness and engagement: Contributions of peer rejection and teacher sensitivity. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 12-19.
- Casanova, M. A. (2011). *Educación inclusiva: Un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Castillo, C. (2015). Posicionando la educación inclusiva: Una forma diferente de mirar el horizonte educativo. *Revista Educación*, 39(2), 123-152.
- Choza, T. (2012). *Percepciones de docentes de colegios privados regulares de lima sobre el programa de inclusión escolar* (Tesis de grado, Pontificia Universidad Católica del Perú). Recuperado de <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/123456789/4884>

- Código de la Infancia y la Adolescencia. Ley 1098 de 2006 (8 de noviembre). Congreso de Colombia. Diario Oficial 46446 de 8 de noviembre de 2006.
- Consejo Nacional de Política Económica y Social. (2013a). Política Pública Nacional de Primera Infancia: "Colombia por la Primera Infancia" (Documento Conpes Social 109). Bogotá: Departamento Nacional de Planeación. Recuperado de http://www.mineduccion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-177832_archivo_pdf_Conpes_109.pdf
- Consejo Nacional de Política Económica y Social (2013b). Política Pública Nacional de Discapacidad e Inclusión Social (Documento Conpes Social 166). Bogotá: Departamento Nacional de Planeación. Recuperado de <http://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/INEC/IGUB/CONPES166.pdf>
- Constitución Política de Colombia (1991). Recuperado de http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html
- Coronel, I. A., Domínguez, M. S. y Valera, B. L. (2015). *Las representaciones sociales en Educación Preescolar sobre la educación inclusiva*. Ponencia presentada en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Chihuahua, México. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/1263.pdf>
- Correa, J., Bedoya, M. y Agudelo, G. (2015). Formación de docentes participantes en el programa de educación inclusiva con calidad en Colombia. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(1), 43-61.
- Crochík, J. L., Freller, C. C., Dias M. Á., Feffermann, M., Nascimento R. B. y Casco, R. (2009). Actitudes de maestros con relación a la educación inclusiva. *Atitudes de Professores em Relação à Educação Inclusiva. Psicologia Ciência e Profissão*, 29(1), 40-59.
- Decreto 2247 de 1997 (11 de septiembre). Por el cual se establecen normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar y se dictan otras disposiciones. Presidencia de la República de Colombia. Diario Oficial 43131 de 18 de septiembre de 1997. Recuperado de http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-104840_archivo_pdf.pdf

Decreto 2082 de 1996 (18 de noviembre). Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales. Ministerio de Educación Nacional. Diario Oficial 42922 de 20 de noviembre de 1996. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-103323_archivo_pdf.pdf

Decreto 366 de 2009 (9 de febrero). Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales, en el marco de la educación inclusiva. Ministerio de Educación Nacional. Diario Oficial 47258 de 9 de febrero de 2009. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-182816_archivo_pdf_decreto_366_febrero_9_2009.pdf

Decreto 1075 de 2015. (26 de mayo). Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. Ministerio de Educación Nacional. Diario Oficial 49523 de 26 de mayo de 2015. Recuperado de http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/decreto_1075_de_2015.pdf

Del Pozo Delgado, P. (2007). *Formación de formadores* (2.^a ed). Madrid: Pirámide.

Díaz, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (3.^a ed.). México: McGraw-Hill.

Díaz, O. C. y Franco, F. R. (2010). Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico (Colombia), 2008. *Zona Próxima*, (12), 12-39.

Díaz Quero, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12(ext.), 88-103.

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. y Sarabia, A. (2001). Clasificaciones de la OMS sobre discapacidad. *Boletín del Real Patronato sobre Discapacidad*, (50), 15-30.

- Enciso Luna, J. E., Córdoba Andrade, L. y Romero López, L. C. (2016). Adaptaciones curriculares para el ingreso, permanencia y graduación de estudiantes con discapacidad: Una experiencia desde la educación superior. *Cultura, Educación y Sociedad*, 16(2), 72-93.
- 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), 82-99.
- Gallo González, E. A. y Castañeda Muñoz, J. D. (2016). Análisis de los procesos de inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones educativas públicas del centro del Huila. En K. S. Amaya García y J. D. Castañeda Muñoz (Comps.), *Inclusión: Reto educativo y social*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- García, D. P. y Jutinico, M. S. (2014). Tránsito de la educación especial a la educación inclusiva: sendas diferenciadas en el entorno educativo. *Educación y Ciudad*, (26), 107-116.
- García, G. A. y 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*, 34(137), 99-118.
- Gobernación del Tolima (2010). *Plan de Atención Integral a la Primera Infancia en el Departamento del Tolima*. Ibagué: Autor. Recuperado de <http://www.observatoriosocialdeltolima.gov.co/Documentos/Politica-Publica-de-Infancia-y-Adolescencia-del-Departamento-del-Tolima-2008-2015.pdf>
- Gómez, V., Guerra, P., Cruz, J., Thomsen, P., Rodríguez, C. y Beas, J. (2012). Díadas reflexivas y colaborativas: contrayendo nuevos significados sobre el aprendizaje y la enseñanza. *Electronic of Research in Educational Psychology*. 10(1), 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). Recuperado de <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/62/1/D0302.pdf>
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici (comp.), *Psicología Social II*. Barcelona: Paidós.
- Jodelet, D. (2000). Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras. En D. Jodelet y A. Guerrero (comps.), *Develando la cultura: estudios en representaciones sociales*. Universidad Nacional de México.
- Ley Estatutaria 1618 de 2013 (27 de febrero). Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. Congreso de Colombia. Diario Oficial 48717 de 27 de febrero de 2013. Recuperado de <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201618%20DEL%2027%20DE%20FEBRERO%20DE%202013.pdf>
- Ley 115 de 1994 (8 de febrero). Por la cual se expide la Ley General de Educación. Congreso de Colombia. Diario Oficial 41214 de 8 de febrero de 1994. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ley 1346 de 2009 (31 de julio). Por medio de la cual se aprueba la “Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad”, adoptada por la Asamblea General de la Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006. Congreso de Colombia. Diario Oficial 47427 de 31 de julio de 2009. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/articles-199948_recurso_1.pdf

- Ley 1306 de 2009 (5 de junio). Por la cual se dictan normas para la Protección de Personas con Discapacidad Mental y se establece el Régimen de la Representación Legal de Incapaces Emancipados. Congreso de Colombia. Diario Oficial 47371 de 5 de junio de 2009. Recuperado de http://fundacionparalasalasamericas.org/wp-content/uploads/2013/12/Ley_1306-de-2009.pdf
- Ley 1145 de 2007 (10 de julio). Por medio de la cual se organiza el Sistema Nacional de Discapacidad y se dictan otras disposiciones. Congreso de Colombia. Diario Oficial 46685 de 10 de julio de 2007. Recuperado de https://www.minsalud.gov.co/Normatividad_Nuevo/LEY%201145%20DE%202007.pdf
- Mares, A., Martínez, R. y Rojo, H. (2009). Concepto y expectativas del docente respecto de sus alumnos considerados con necesidades educativas especiales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(42), 969-996.
- Marín Marín, C. I. (2014). *Representaciones sociales sobre discapacidad y educación inclusiva* (Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia). Recuperado de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/xmlui/bitstream/handle/123456789/517/TO-16988.pdf>
- Martín-Padilla, E., Sarmiento, P. J. y Coy, L. Y. (2013). Educación inclusiva y diversidad funcional en la universidad. *Revista de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Colombia*, 61 (2), 195-204.
- 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 de Colombia. (2005). *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-90668_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2006a). *Plan Decenal de Educación 2006-2016*. Bogotá: Autor. Recuperado de http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/pnde_2006_2016_compendio.pdf

- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2006b). *Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con necesidades educativas especiales —NEE—*. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-75156_archivo.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2007). Educación para todos. *Al Tablero*, (43). Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-141881.html>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2008). *Índice de inclusión. Programa de Educación Inclusiva con calidad: Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad*. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-320693_Pdf_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2009a). *Política Educativa para la Primera Infancia*. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/articles-235431_recurso_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2009b). *Educación inclusiva con calidad “Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad”*. (Documento n.º 11). Bogotá: Autor.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2012). *Orientaciones generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad en el marco del derecho a la educación*. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-320765_Pdf_2.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2013). *Lineamientos. Política de educación superior inclusiva*. Recuperado de http://www.dialogoeducacionsuperior.edu.co/1750/articles-327647_documento_tres.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2014). *Cualificación del talento humano que trabaja con primera infancia* (Documento n.º 19). Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/articles-341487_doc19.pdf

- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital*, (2), 1-25. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Athenea/article/viewFile/34106/33945>
- Motta Totena, 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). Recuperado de <http://repository.ut.edu.co/handle/001/1031>
- Novo, I., Muñoz, J. M. y 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.
- Organización de las Naciones Unidas (2006). *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*. Recuperado de <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales* (Documento aprobado por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, Salamanca, España). Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. París: Autor. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008). *La Educación inclusiva: El camino hacia el futuro*. Documento presentado para la Conferencia Internacional de Educación. Cuadragésima octava reunión, Ginebra, Suiza. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2__Spanish.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. París: Autor. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>

- Organización Mundial de la Salud (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud: CIF*. Ginebra, Suiza: Autor. Recuperado de http://conadis.gob.mx/doc/CIF_OMS.pdf
- Padilla, A. (2010). Discapacidad: contexto, concepto y modelos. *International Law: Revista Colombiana de Derecho Internacional*, 8(16), 381-414.
- Padilla, A. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40(4), 670-699.
- Palacios, A. y Romañach, J. (2008). El modelo de la diversidad funcional: una nueva perspectiva desde las personas con diversidad funcional (discapacidad). *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 2(2), 37-47.
- Parra, M., Pérez, Y., Torrejón, M. y Mateos, G. (2010). Asesoramiento educativo para la formación docente en la visión de escuela inclusiva. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 12(1), 77-87.
- Parra Dussan, C. (2010a). *Educación inclusiva en Colombia: Un derecho para todos*. Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.
- Parra Dussan, C. (2010b). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *ISEES*, (8), 73-84.
- Parrilla, A. y Sierra, S. (2015). Construyendo una investigación inclusiva en torno a las distintas transiciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 161-175.
- Pliago, N. (2011). El aprendizaje cooperativo y sus ventajas en la educación intercultural. *Hekademos*, (8), 63-76.
- Polo, M. T. y 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.
- Quirós, M. (2012). Promoción de la educación inclusiva como derecho nuclear. *Revista Digital IDIE*, Edición Especial. Centro Nacional de Recursos para la Educación Inclusiva. Recuperado de http://www.foal.es/sites/default/files/docs/56_revista_idie_edici%26%23243%3Bn_especial_cenarec_0.pdf

- Riera Romero, G. (2011). El aprendizaje cooperativo como metodología clave para dar respuesta a la diversidad del alumnado desde un enfoque inclusivo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 133-149.
- Rincón, A. M, y Ospina, M. C. (2014). Aportes del modelo de inclusión de niños y niñas en condición de discapacidad en el contexto escolar regular. *Aletheia*, 6(2), 96-113.
- Rodríguez, E., Etopa, P. y 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.
- Rodríguez, J. (2012). *Representaciones sociales de padres y maestros en relación con la inclusión educativa de preescolares con discapacidad visual*. (Trabajo de grado, Universidad de la Sabana). Recuperado de <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/3458>
- Rodríguez, N., Ballesteros, M. P. y Ortiz, J. M. (2011). Representaciones sociales de discapacidad en Neiva. *Entornos*, (24), 259-276.
- Sánchez, A., Díaz, C., Sanhueza, S. y Friz, M. (2008). Percepciones y actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia la inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, 34(3), 169-178.
- Sánchez, R. y Robles, M. A. (2013). Inclusión como clave de una educación para todos: revisión teórica. *REOP*, 24(2), 24-36.
- Sartori de Azocar, M. L. (2010). *Discapacidad y representaciones sociales: de la educación especial a la educación inclusiva*. San Juan, Argentina: Universidad Nacional de San Juan.
- Sekkel, M. C. y Prado, L. (2014). Educação inclusiva: formação de atitudes na educação infantil. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP, 18(1), 87-96.
- Sentencia C-458 de 2015 (22 de julio). Corte Constitucional de Colombia. Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/RELATORIA/2015/C-458-15.htm>.

- Seoane, J. A. (2011). ¿Qué es una persona con discapacidad? *Papeles de Filosofía*, 30(1), 43-161.
- Soto, V. y Vasco, E. (2008). Representaciones sociales y discapacidad. *Holo-gramática*, 8(6), 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.
- Torres, N., Rossi, M. R., Grau, V., Salinas, M., Silva, M. y Onetto, V. (2013). Inclusión educativa: componentes socio-afectivos y el rol de los docentes en su promoción. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), 159-173.
- Uribe Sarmiento, J. J., Duque Romero, C. A. y Córdoba Andrade, L. (2016). Dificultad, solidaridad y rehabilitación: Hacia una mirada crítica de los discursos sobre la discapacidad en Colombia. *Siglo Cero*, 47(2), 63-77.
- Vélez Latorre, L. (2013). La educación inclusiva en docentes en formación: su evaluación a través de la teoría de facetas. *Folios*, (37), 95-113.
- Vergara Quintero, M. C. (2008). La naturaleza de las representaciones sociales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6(1), 55-80.
- Villarán-Bedoya, V. y Guerrero-Ortiz, L. (2008). Educación e inclusión en la Región Andina. *Revista Colombiana de Educación*, (54), 218-240.
- Zapata Ospina, B. E. (2012). Ser niño, entre lo visible y lo invisible. Una reflexión sobre el rol del profesional de la educación en la primera infancia. *Infancia e imágenes*, 11(1), 92-98.

ANEXOS

Anexo 1. Lista de chequeo para evaluar prácticas inclusivas en el aula

Observador:	Fecha de observación:	Hora de inicio:	Hora final:
Profesor:	Institución Educativa:		
Categorías de observación	Afirmaciones	Presente	Ausente
Ambiente cooperativo	1. El/la docente propone realizar actividades en conjunto para desarrollar destrezas de trabajo en equipo.		
	2. El/la docente genera espacios de diálogo y confrontación de puntos de vista entre pares.		
	3. El/la docente promueve la participación de sus estudiantes (especificar cómo promueve esta participación).		
	4. Los estudiantes se retroalimentan entre sí para evaluar el cumplimiento de sus deberes en el equipo de trabajo.		
	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.		
	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.		
		Se aproxima	Notas del observador

Categorías de observación	Afirmaciones	Presente	Ausente	Se aproxima	Notas del observador
Ambiente individualista	7. El/la docente propone actividades individuales caracterizadas por respetar el ritmo y proceso de estudiante.				
	8. El/la docente organiza el aula de tal forma que los estudiantes pueden trabajar individualmente sin distractores.				
	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.				
	10. El/la docente se asegura de que cada estudiante cuente con los materiales necesarios para realizar la actividad planeada.				
	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.				
	12. Durante la actividad el/la docente retroalimenta a los estudiantes aclarando el procedimiento.				
	13. El/la docente realiza preguntas al finalizar la actividad que verifican la comprensión de la tarea de cada estudiante.				

Categorías de observación	Afirmaciones	Presente	Ausente	Se aproxima	Notas del observador
Ambiente competitivo	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.				
	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.				
	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.				
	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.				

Anexo 2. Matriz de análisis. Lineamientos del Ministerio de Educación Nacional de Colombia

N°	TÍTULO-POLÍTICA PÚBLICA	AÑO	NIVEL DE RELEVANCIA (de 1 a 5)	ESTADÍSTICAS	OBJETIVO	A QUIÉN SE DIRIGE	CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES	RESPONSABLES	ENLACE
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
12									
13									
14									
15									
16									
17									

Área	Preguntas
Componente afectivo	<p>12. ¿Qué sentimientos, expectativas, entre otros le generó enfrentarse a uno o más niños con discapacidad en el aula regular?</p> <p>13. ¿Quisiera continuar trabajando con niños con discapacidad en el aula regular?</p>
Actitudes frente a la inclusión de niños con discapacidad en el aula regular	<p>14. ¿Está de acuerdo con que se le dé continuidad a la inclusión de niños con discapacidad en el aula regular?</p> <p>15. ¿A qué dificultades se ha tenido que enfrentar cuando tiene niños 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 con discapacidad en el aula regular?</p> <p>17. ¿En qué temas considera que debería ser capacitado para enfrentarse a la inclusión de niños con discapacidad en el aula regular?</p> <p>18. ¿Cómo considera que deberían ser los materiales para trabajar de manera adecuada en un plan de inclusión de niños con discapacidad en el aula regular?</p> <p>19. ¿Cómo tendrían que ser las estrategias de enseñanza para la inclusión de niños con discapacidad en el aula regular?</p>
Manejo conductual	<p>20. ¿Se tendrían que tomar estrategias para regular el comportamiento de alumnos incluidos?</p>
Percepción del soporte de la escuela y el involucramiento de los padres de familia	<p>21. ¿Qué soportes o apoyos considera que debería dar la escuela para llevar casos de inclusión de niños con discapacidad?</p> <p>22. ¿Cómo considera que debería ser la participación de los padres de estudiantes regulares?</p> <p>23. ¿Cómo considera que debería ser la participación de los padres de estudiantes con discapacidad en las aulas regulares?</p>
Percepción de los beneficios y limitaciones de la inclusión escolar	<p>24. ¿Qué ventajas encuentra en la inclusión escolar de niños con discapacidad en el aula regular?</p>

¡Gracias por su participación!

En su composición se utilizaron los tipos
Calibri y Zurich BT

Primera edición 2020
200 ejemplares
Bogotá D. C., - Colombia