



LIDERAZGO DOCENTE COMO ESTRATEGIA DE INCLUSIÓN EN EL AULA
DE CLASE

Maestría en Educación

Profundización en procesos de enseñanza – aprendizaje

Claudia Milena Rojas Cetina

Eje de Investigación

Liderazgo Educativo

Profesor líder

Elicer Montero Ojeda PhD

Profesor Tutor

Johemir Pérez Pertuz

Villavicencio

Dedicatoria

A quienes siempre ven en la educación el camino a un mejor mañana, a quienes asumen que la escuela es un espacio digno de respeto y el lugar donde se inician las más hermosas historias de vida.

A mi familia que siempre me ha brindado su apoyo incondicional, a mi madre por ser ejemplo de trabajo.

Agradecimientos

El presente trabajo de investigación es el resultado de un arduo trabajo en equipo, de quienes siempre me ha brindado su apoyo, colaboración, tiempo y sobre todo a quienes respetan mi labor como docente a todos ellos gracias. A Dios agradezco la oportunidad de ver culminado mi proyecto de vida, fue una promesa cumplida.

Agradezco a la Corporación Universitaria UNIMINUTO y su grupo de docentes, especialmente mi tutor de investigación, por su tiempo, dedicación que contribuyeron al fortalecimiento de habilidades y competencias para ser una mejor docente.

Ficha bibliográfica

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS - UNIMINUTO- MAESTRÍA EN EDUCACIÓN	
RESUMEN ANALÍTICO ESPECIALIZADO -RAE-	
1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado
Programa académico	Maestría en Educación Virtual
Acceso al documento	Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO
Título del documento	Liderazgo docente como estrategia de inclusión en el aula de clase.
Autor(es)	Claudia Milena Rojas Cetina
Director de tesis	
Asesor de tesis	Johemir Perez Pertuz
Publicación	
Palabras Claves	Liderazgo, Inclusión, docente, estrategia, diversidad.

2.Descripción	
<p>El presente proyecto de investigación se enmarca en el contexto problemático de la importancia del desarrollo de prácticas educativas inclusivas en el marco de la política educativa colombiana, como también, en los escenarios educativos en donde se manifiesta la presencia de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y Dificultades de Aprendizaje. Por consiguiente, se ha planteado la importancia del liderazgo docente para responder al desarrollo de una escuela inclusiva. En este sentido, se ha determinado como objetivo general describir las prácticas de liderazgo de los docentes que facilitan la implementación en la Institución Educativa Francisco Arango de Villavicencio del enfoque inclusivo y la atención a la diversidad funcional</p>	
3.Fuentes	
<p style="text-align: center;">Amiama, C. (2020). Desafíos de la Educación Especial en el desarrollo de escuelas inclusivas. <i>Ciencia y Educación</i>, 20(4), 133-143.</p> <p style="text-align: center;">Angenscheidt, L., & Navarrete, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. <i>Ciencias Psicológicas</i>, , vol. 11, núm. 2.</p> <p style="text-align: center;">Bernal, A., & Ibarrola, S. (2015). Liderazgo del profesor: objetivo básico de la gestión educativa. . <i>Revista Iberoamericana de Educación</i>, 67, , 55-70.</p> <p style="text-align: center;">Castillo, C. (2015). La educación inclusiva y lineamientos prospectivos de la formación docente: una visión de futuro. <i>Revista actualidades investigativas en educación</i>. 15(2), 1-34.</p> <p style="text-align: center;">Contreras, T. (2016). Liderazgo pedagógico, liderazgo docente y su papel en a mejora de la escuela: una aproximación teórica. <i>Propósitos y Representaciones</i>, 4(2), 231-258.</p>	

MEN. (2017). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. Obtenido de Ministerio de Educación Nacional:
https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-360293_foto_portada.pdf

4. Contenidos

El presente documento está basado en los contenidos sobre liderazgo docente, cognición docente, inclusión educativa, escuela inclusiva y la normatividad vigente sobre la política educación inclusiva en Colombia y las Necesidades Educativas Especiales para promover prácticas de educación inclusiva.

5. Método de investigación

Se adopta una metodología investigativa basada en el desarrollo de una metodología cualitativa interpretativa en el desarrollo de tres fases de investigación: identificación de las prácticas de liderazgo, la descripción de las opiniones docentes sobre la influencia del liderazgo docente en la inclusión educativa y la exploración de prácticas docentes que promueven la inclusión con un marco legal y teórico enfocado en la educación inclusiva y las necesidades educativas especiales con la aplicación de tres técnicas de recolección de datos: observación participante y dos entrevistas semiestructuradas.

6. Principales resultados de la investigación

En relación a los principales hallazgos de la presente investigación se lograron identificar tres principales aspectos: la necesidad de formación docente para el liderazgo en la inclusión educativa, la carencia de apoyo institucional para la formación del liderazgo docente y la necesidad de empoderamiento de los docentes sobre inclusión educativa

desde su formación inicial. Al respecto, se logró determinar que la carencia de prácticas de liderazgo docente para la inclusión educativa se encuentra principalmente relacionada por la ausencia de capacitación y formación docente. En este sentido, el empoderamiento del liderazgo del docente no sólo es una cualidad innata o personal del cuerpo docente, sino también, es un valor institucional que se promueve desde espacios formativos en donde los profesores adquieran herramientas y competencias docentes que les permitan responder a la diversidad del alumnado y, por tanto, el desarrollo de iniciativas pedagógicas y socialización de saberes para formar una escuela inclusiva.

7. Conclusiones y Recomendaciones

Los docentes de la Institución Educativa Francisco Arango de Villavicencio reconocen que el liderazgo docente es un valor institucional y principio fundamental para el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas en el contexto educativo. Sin embargo, el profesorado carece de prácticas de liderazgo docente sobre educación inclusiva debido a la ausencia de formación docente sobre inclusión educativa, como también, a la falta de acompañamiento pedagógico y formativo por parte de la institución educativa. Por ende, se sugiere el desarrollo de espacios formativos, como también, de estrategias pedagógicas formativas en el espacio académico para la formación docente sobre educación inclusiva y, de esta manera, promover el liderazgo docente en la inclusión educativa.

Elaborado por:	Claudia Milena Rojas Cetina
Revisado por:	Víctor Hugo Londoño PhD
Fecha de examen de grado:	

Contenido

Ficha bibliográfica.....	4
Introducción.....	15
Capítulo 1. Planteamiento del problema de investigación	17
1.1 Antecedentes.....	17
1.2 Descripción y formulación del problema de investigación	23
1.3 Justificación	25
1.4 Objetivos.....	27
1.4.1. Objetivo general	27
1.4.2. Objetivos específicos.....	28
1.5 Delimitación y limitaciones	28
1.5.1. Delimitación.....	28
1.5.2. Limitaciones	29
1.6. Glosario de términos	29
Capítulo 2. Marco referencial.....	31
2.1. Escuelas inclusivas	31
2.2. La inclusión educativa en Colombia.....	33

2.3. El liderazgo docente como estrategia facilitadora para la inclusión.....	34
2.4. Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. UNESCO- Ministerio de Educación.	36
2.5. La inclusión desde la educación	37
2.6. Gestión educativa encaminada hacia la inclusión.....	39
2.7. Necesidades educativas especiales	40
2.8. Dificultades de aprendizaje.....	41
Capítulo 3. Método.....	51
3.1 Enfoque metodológico	51
3.2 Población	53
3.2.1. Muestra aleatoria simple	53
3.3 Categorización	54
3.4 Instrumentos.....	55
3.4.1 Entrevista semiestructurada.....	55
3.4.2 Observación directa.....	56
3.5 Validación de instrumentos	56
3.5.1. Juicio de expertos	57
3.5.2. Pilotaje.....	57
3.6 Procedimiento contar como se realizó por fases.....	57
3.6.1 Fase 1: Identificación de prácticas de liderazgo.....	57

3.6.2. Fase 2: Describir las opiniones de los docentes acerca de la influencia de liderazgo para la adopción de la inclusión	58
3.6.3. Fase 3: Explorar cuales prácticas de liderazgo docente promueve la práctica de la inclusión	59
3.6.2. Cronograma.....	60
3.7 Análisis de datos	61
Capítulo 4. Análisis de resultados	63
4.1. Observación	¡Error! Marcador no definido.
4.1.1. Desarrollo de las sesiones de clase por los docentes .	¡Error! Marcador no definido.
4.1.2. Relación docente-alumno	¡Error! Marcador no definido.
4.1.3. Estrategias pedagógicas implementadas para promover la inclusión educativa	¡Error! Marcador no definido.
4.2. Entrevista	¡Error! Marcador no definido.
4.2.1. Percepción docente sobre la capacitación institucional sobre educación inclusiva	¡Error! Marcador no definido.
4.2.2. Cognición docente sobre el liderazgo para la inclusión educativa	¡Error! Marcador no definido.
4.2.3. Percepción docente sobre los beneficios de la población inclusiva en la distribución de responsabilidad del profesorado.....	¡Error! Marcador no definido.

- 4.2.4. Herramientas de apoyo institucional para la inclusión educativa en el aula **¡Error! Marcador no definido.**
- 4.2.5. Prácticas pedagógicas inclusivas desarrollados por la institución educativa **¡Error! Marcador no definido.**
- 4.2.6. Planificación didáctica de los docentes y la consideración de estudiantes con NEE.....**¡Error! Marcador no definido.**
- 4.2.7. Sugerencias del profesorado para mejorar la inclusión educativa a nivel institucional **¡Error! Marcador no definido.**
- 4.2.8. Dificultades de los docentes en la implementación de las prácticas pedagógicas inclusivas**¡Error! Marcador no definido.**
- 4.3 Entrevista**¡Error! Marcador no definido.**
- 4.3.1. Contribuciones del área administrativa en los procesos académicos de los estudiantes con NEE.....**¡Error! Marcador no definido.**
- 4.3.2. Medidas institucionales para la atención a los estudiantes con NEE **¡Error! Marcador no definido.**
- 4.3.3. Prácticas educativas implementadas para la calidad educativa de la población diversa.....**¡Error! Marcador no definido.**
- 4.3.4. Ventajas y desventajas de la presencia de estudiantes con NEE en la institución educativa.....**¡Error! Marcador no definido.**
- 4.3.5. Factores de la infraestructura educativa que inciden en los procesos pedagógicos de estudiantes con NEE.....**¡Error! Marcador no definido.**

4.3.6. Perspectiva del profesorado sobre la relación alumno-docente inclusivo

¡Error! Marcador no definido.

Capítulo 5. Conclusiones.....**¡Error! Marcador no definido.**

5.1 Principales hallazgos.....**¡Error! Marcador no definido.**

5.2 Correspondencia con los objetivos y respuesta a la pregunta de investigación

..... 81

5.3 Generación de nuevas ideas de investigación..... 83

5.4 Nuevas preguntas de investigación..... 83

5.5 Limitantes de la investigación**¡Error! Marcador no definido.**

5.6 Recomendaciones 83

Referencias 84

Anexos.....**¡Error! Marcador no definido.**

Lista de tablas

Tabla 1. Categorización, subcategoría e instrumentos	54
Tabla 2. Cronograma	60
Tabla 3. Observación directa en la clase de la asignatura de español.	63
Tabla 4. Observación directa de la asignatura de matemáticas	64
Tabla 5. Observación directa de la asignatura de ciencias naturales	66
Tabla 6. Hallazgos sobre la categoría influencia del liderazgo docente.....	70
Tabla 7. Hallazgos de la categoría “Promueve la práctica de la inclusión”	76
Tabla 8. Elementos para promover prácticas inclusivas en la escuela	78

Lista de anexos

Anexo B. Instrumentos de formato de observación directa	94
Anexo C. Instrumentos de entrevista a docentes	96
Anexo D. Instrumentos de entrevista a docentes	98
Anexo E. Validación de instrumentos.....	98

Introducción

El presente proyecto de investigación se enmarca en el contexto problemático de la importancia del desarrollo de prácticas educativas inclusivas en el marco de la política educativa colombiana, como también, en los escenarios educativos en donde se manifiesta la presencia de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y Dificultades de Aprendizaje. Por consiguiente, se ha planteado la importancia del liderazgo docente para responder al desarrollo de una escuela inclusiva. En este sentido, se ha determinado como objetivo general describir las prácticas de liderazgo de los docentes que facilitan la implementación en la Institución Educativa Francisco Arango de Villavicencio del enfoque inclusivo y la atención a la diversidad funcional.

Para ello, se adopta una metodología investigativa basada en el desarrollo de una metodología cualitativa interpretativa en el desarrollo de tres fases de investigación: identificación de las prácticas de liderazgo, la descripción de las opiniones docentes sobre la influencia del liderazgo docente en la inclusión educativa y la exploración de prácticas docentes que promueven la inclusión con un marco legal y teórico enfocado en la educación inclusiva y las necesidades educativas especiales. En este sentido, el presente documento se encuentra organizado en cinco principales capítulos.

Para iniciar, en el capítulo 1, se realiza una descripción de la problemática planteada en el presente estudio con su respectiva justificación, delimitación, limitaciones y objetivos. Enseguida, en el capítulo 2, se desarrolla un marco referencial sobre el planteamiento teórico de la investigación. Posteriormente, en el capítulo 3, el desarrollo de la metodología de la investigación con el enfoque e instrumentos de investigación. Para continuar, en el

capítulo 4, el análisis de los datos obtenidos en los instrumentos de recolección de datos.

Por último, en el capítulo 5, el desarrollo de las conclusiones del estudio implementado.

Capítulo 1. Planteamiento del problema de investigación

En este primer capítulo se expondrán las generalidades de la investigación, especificando qué problema se pretende resolver, los objetivos que se cumplirán en el desarrollo de la exploración, los motivos por los que la indagación es hecha, qué métodos son los que serán utilizados, buscando dar un panorama general de lo que se va a tratar el proyecto de investigación.

1.1 Antecedentes

En los últimos cinco años se han desarrollado investigaciones relacionadas con los estilos de liderazgo y su incidencia en las prácticas pedagógicas de los docentes. Para la presente investigación, se tomaron como base estudios, que derivaron en artículos de revista científicas y tesis de maestría, los cuales constituyen los antecedentes de campo.

En relación a la temática a desarrollar se encuentra el estudio realizado por, Gonzáles (2018), en su artículo publicado en la Revista Educación y Educadores, vol. 21 producto del resultado de la investigación titulada, “Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales”, evidencia la inclusión educativa como un derecho de los ciudadanos con necesidades educativas especiales (NEE), promulgado desde la Constitución Política de Colombia promulgada en el año 1991 en sus artículos 13, 47 y 98 donde estableció los lineamientos de la educación inclusiva en Colombia y tiempo de después fue reglamentada por la Ley General de Educación 115 en el año 1994. Esta investigación resalta el rol del docente como agente central del proceso y del que partiendo del desarrollo de sus actitudes positivas es posible el éxito del proceso. Se concluye que la actitud de los docentes frente a los estudiantes con

NEE en su aula dependen de diferentes factores como sus creencias sobre la práctica docente donde el estudiante es un agente pasivo receptor de contenidos, el nivel de formación de este, así como el sentimiento manifestado por algunos docentes de no sentirse competentes para el desarrollo de actividades con estudiantes de inclusión lo que los lleva a no sentirse a gusto.

Por otro lado, Deliyore (2018), en su artículo resultado de su investigación publicado en la revista Historia de la Educación Latinoamericana, vol. 20 tituló: “Costa Rica, de la educación especial a la educación inclusiva. Una mirada histórica”, parte de la evolución que ha venido presentando el concepto de discapacidad. Inicia su artículo mencionando el carácter religioso que tenía el hecho de tener un hijo con alguna deformidad o discapacidad ya fuera física o mental, ya que era considerado como un castigo divino por algún mal acto y en algunos casos no se le permitía seguir viviendo y de continuar con vida era aislado de la sociedad y en la mayoría de los casos vivían en condiciones no aptas para un ser humano. Se concluye que tanto en Costa Rica como en América Latina se ha venido dando un proceso de transformación donde se replanteó la educación especial y se ha llegado a promover espacios educativos inclusivos que respete las diferencias individuales y que brinde oportunidades que les permita sentirse a ellos mismos como personas libres, independientes y útiles a su grupo social.

En otro estudio, Ochoa (2017), en el artículo publicado como resultado de su trabajo de investigación en la Revista Logos, Ciencia y Tecnología, tituló: “Inclusión social de la población con limitación auditiva en la Educación Superior en Colombia”, devela los diferentes obstáculos que deben enfrentar las personas no oyentes durante su vida académica, especialmente en la educación superior, las desventajas a las que se enfrentan

desde el momento de presentar las pruebas de estado y como diferentes universidades entre ellas la Universidad Nacional, la Universidad Pedagógica entre otras han venido creando programas donde se den las condiciones adecuadas de inclusión para los estudiantes con NEE o capacidades excepcionales teniendo como base una política de estado. Como conclusión de esta investigación se postuló la creación de un ente cuya función sea la de recolectar, analizar, y sintetizar diversas políticas educativas que giran en torno a la inclusión en el aula.

En otro estudio, Cornejo (2017), en su artículo publicado en la Revista Colombiana de Educación tituló: “Respuesta Educativa en la atención a la diversidad desde la perspectiva de los profesionales de apoyo”, su investigación fue realizada en Chile, y en el que participaron diferentes profesionales de apoyo, los resultados mostraron que los profesionales participantes perciben su contexto de manera positiva y que se enfrentan a la separación de las instituciones externas especializadas de las instituciones educativas en el manejo del cuidado con personas asociadas a la diversidad. Los encuentros revelan que cada persona evaluada, genera un diagnóstico completamente diferente, teniendo en cada variable externa como enfoques clínicos o del área de la educación. Sin embargo, concuerdan en exponer la diversidad como algo real y enriquecedor, cuando las instituciones educativas asumen que dentro de sus estudiantes hay diferencias y cada uno presenta sus propias necesidades que deben estar acordes a la pedagogía institucional.

Continuando, se exponen los autores Vera et al., (2020), exponen en su artículo publicado para la revista Salud y Bienestar Colectivo titulado Liderazgo docente y la inclusión educativa en la educación superior, dentro de este artículo, se expone la importancia del liderazgo docente, siendo este uno de los temas más tratados durante los

últimos años, dentro de las temáticas educativas. La importancia de dicha temática, radica en dicho rol de líder en los docentes, incluyen de forma positiva en el aprendizaje de los estudiantes, considerando que, en todas las instituciones educativas, los docentes debe ser agentes promotores de liderazgo. Con base en lo anterior, el objetivo de desarrollo del artículo fue, analizar la influencia que tienen los docentes que se caracterizan por liderazgo en la educación inclusiva, para el desarrollo del artículo, se tuvo en cuenta una metodología descriptiva y exploratoria de tipo bibliográfica. Finalmente, luego de desarrollar los objetivos, se tuvo como conclusiones que es necesario que todos los docentes, generen espacios de capacitación para poner en marcha metodologías inclusivas en el aula de clase, de esta forma todos los estudiantes aprenderán de forma uniforme tomando cada uno de sus beneficios.

Por su parte, Molina (2017), en su documento de tesis para maestría titulado “Propuesta de formación docente para la educación inclusiva de estudiantes en situación de discapacidad intelectual”, la finalidad del desarrollo de este documento, radica en que se debe dar suma importancia a la formación del docente en el aula de clase, para que este tenga las capacidades de afrontar los estudiantes con necesidades especiales en situación de discapacidad inclusiva. La investigación, se desarrolló desde un enfoque de investigación-acción, donde los docentes fueron parte de la aplicación de una propuesta cooperativa para poder ser instaurada con estudiantes. La importancia de la aplicación de dichas estrategias, radica en que incentiva el trabajo en equipo y el uso de prácticas pedagógicas.

Por su parte, Reyes (2020), efectuaron un artículo titulado “Estrategias para la inclusión de las TIC en la práctica docente de educación básica”, bajo un enfoque cualitativo y bibliográfico. Las conclusiones demuestran que la existencia de herramientas

de las TIC puede ser usadas en el aula para incentivar a los alumnos y optimizar su aprendizaje, ya que es trascendental conocer su funcionalidad y las estrategias que se impartan en clases y la manera cómo se enseñan. De manera que, los docentes deben adquirir las competencias genéricas en el las TIC, asumiendo el papel de facilitadores y apoyar de forma activa y experimental, la construcción del conocimiento para adquirir la excelencia educativa. El antecedente pose un aporte, ya que trae consigo un beneficio para los docentes dado que le permite facilitar la enseñanza y aprendizaje de los educandos, e basándose en la capacidad de lograr un elevado dominio de las asignaturas que se les enseñan, métodos, técnicas las estrategias y las herramientas de calidad y estén acorde a su contexto.

En este sentido, Orozco y Moriña (2020) elaboraron un artículo Estrategias Metodológicas que Promueven la Inclusión en Educación Infantil, Primaria y Secundaria, con un enfoque cualitativo y documental. Las conclusiones muestran que existen diferencias y similitudes entre las estrategias metodológicas implementadas por los docentes, ya que todo el personal mantiene su objetivo de luchar por las injusticias sociales, dotando esfuerzos hacia los conocimientos, competencias y valores que son esenciales para vivir con dignidad. De este modo, se explora el valor y oportunidades que ofrece la diversidad en las prácticas educativas, desafiando la aplicación de estrategias metodológicas flexibles, abiertas y sensibles, para empoderar las diversas formas de ser, pensar, sentir y actuar de los estudiantes.

El estudio en cuestión tiene un aporte dado que se centra en la formación de los docentes basado en diseñar, desarrollar y evaluar programas de formación que coadyuvarán a los equipos directivos, familias y docentes de diferentes etapas de la educación, bajo un sentido democrático y de justicia social en las prácticas más accesibles e inclusivas.

Finalmente, Angenscheidt y Navarrete (2017), en su artículo para la revista Ciencias Psicológicas, titulado Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva, la cual tenía como finalidad, conocer cuáles eran las actitudes más relevantes de los docentes que impartían la educación inicial y primaria en una institución educativa de carácter privado. La investigación, tomó como base o premisa inicial que las actitudes que estaban evaluado eran aquellos sentimientos que los docentes podrían tener a favor o en contra ante el hecho de sus esfuerzos para incentivar el aprendizaje. La metodología usada en el proceso fue de tipo descriptiva, de igual manera, se hizo uso de instrumentos de recolección de datos basados en un cuestionario de 23 ítems, donde de acuerdo con las respuestas obtenidas, se demostró que los docentes tenían una actitud favorable hacia la temática de la educación inclusiva y como se podrían aplicar practicas académicas con dichos estudiantes. Por su parte, también se revisaron variables en cuanto al área de cada uno de los docentes, por lo que se evidenció que los docentes del área de lenguaje presentan más afinidad con las temáticas inclusivas en comparación con docentes de otras áreas.

Los estudios anteriores contribuyen a formar referentes metodológicos y conceptuales significativos a la investigación, puesto que exponen a un objetivo similar de investigación, que fue el rol de los docentes cuando tienen dentro de sus aulas estudiantes con Necesidades Educativas Especiales y como generar estrategias de inclusión con dichos estudiantes. Sus conclusiones confirman la posibilidad del estudio, buscando entrar en las redes de importancia que se entrelazan en torno al trabajo intencional del docente.

1.2 Descripción y formulación del problema de investigación

La inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) o capacidades excepcionales se da inicio en Colombia a raíz de la promulgación de la Constitución Política de Colombia de 1991, y se reglamentó en la Ley 115 de educación de 1994, ley 30 de educación superior, así como en el decreto 2082 de 1996 que reglamenta también la atención educativa a personas con discapacidad, estos son las bases legales con los que cuenta el MEN para implementar la inclusión en las aulas de clase desde los grados de preescolar (Bautista, 2015).

Pero dicha estrategia ha encontrado en su camino diversos inconvenientes desde la planeación y el diseño de los contenidos académicos hasta la infraestructura no apta para muchos casos de discapacidad y es ahí donde se inicia una travesía no solo para el estudiante con discapacidad sino en algunos casos para el docente quien debe asumir con propiedad el manejo de algunas situaciones para las que no fue preparado en su licenciatura. Se hace necesario que el docente sea innovador, y que asuma con liderazgo el desarrollo de diferentes acciones que lo lleven a un desempeño exitoso de su labor (Bautista, 2015).

En la mayoría de las aulas se evidencia que, aunque el estudiante con (NEE) se encuentra dentro de un aula con compañeros de su misma edad o edad aproximada, de su misma comunidad, y comparten espacios comunes, se presentan diferentes episodios de segregación, al indicársele de manera puntual que debe hacerse en un grupo aparte, con guías o material de trabajo diferente o en algunas ocasiones cumple actividades de apoyo fuera del aula (Bautista, 2015).

De acuerdo con las leyes expuestas anteriormente, se crea la necesidad de que todas las instituciones educativas tengan dentro de sus estrategias pedagógicas, elementos que apoyen la inclusión para estudiantes que presenten necesidades educativas especiales (NEE), ya que el proceso de aprendizaje con estos estudiantes, no se puede tratar como el resto del aula de la clase, exigiendo así que se deben crear ambientes especializados y aptos para ellos. A pesar de lo mencionado anteriormente, datos estadísticos reflejan que los países de América Latina no tienen políticas claras dentro de las instituciones sobre la temática de inclusión, lo que trae como consecuencia el aumento de los índices de deserción escolar (Bautista, 2015).

Ahora bien, en Colombia, se crean programas especialmente para la inclusión, diseñados por el Ministerio de Educación Nacional, los cuales tenían como finalidad la formación docente en prácticas pedagógicas Inclusivas para la atención a población con Necesidades Educativas Especiales, garantizando entonces que se dé una mayor cobertura de asistencia a estudiantes que presentan dicho trastorno. Para que el anterior escenario sea completo, se debe crear una estrecha relación entre el docente a cargo del estudiante con NEE, el cual implica un desafío tanto para el docente como para las instituciones educativas, ya que se deben transformar todos los currículos, donde se incluyan los elementos para ser usados con estudiantes de NEE (Dairetzis & Hoyos, 2016, p. 13).

Es ahí donde se puede llegar a la siguiente pregunta: **¿De qué manera la práctica de liderazgo docente hace viable la implementación de la inclusión escolar en la básica primaria de la Institución Educativa Francisco Arango de la ciudad de Villavicencio?**

1.3 Justificación

La educación en su tarea de dar cumplimiento a las políticas y acciones relativas al logro del progreso de la eficacia de la educación y en su propósito de ampliar su cobertura, para el acceso de niños, niñas y jóvenes en condiciones de atención especial, desarrolla programas específicos o adecuación curricular donde se lleve a la práctica pedagógica la aplicación de estrategias y técnicas de integración. Dentro de lo cual, los estudiantes con enfoque inclusivo y la atención a la diversidad funcional deben ser observados y atendidos en forma integral abarcando diferentes áreas para su aprendizaje.

Esta investigación, tiene como finalidad describir las prácticas de liderazgo de los docentes que facilitan la implementación en la Institución Educativa Francisco Arango de Villavicencio del enfoque inclusivo y la atención a la diversidad funcional y su línea de investigación Liderazgo Educativo. Bajo esta perspectiva, el estudio presenta una relevancia social, ya que es irrefutable la importancia de la educación como un mecanismo importante para la edificación del futuro de la sociedad, cada vez más cambiante y abierta a nuevos horizontes, y el rol de las instituciones educativas. Además, se piensa que la formulación de futuras políticas institucionales permitirá un cambio social e innovación del sistema educativo, investigando para dar cuidado a la diversidad, irradiando una efectiva inclusión a optimizar la armonía escolar y a crear más relaciones humanas de los diferentes miembros de la comunidad educativa (Bernal & Ibarrola, 2015, p.56).

De igual forma, esta investigación presenta relevancia social, toda vez que conlleva al incremento de la calidad de enseñanza que se les brinda a los estudiantes y significa que la comunidad está recibiendo la aplicación de un proceso educativo que realmente busca satisfacer las necesidades del individuo como del colectivo, es decir, se garantizan las condiciones para el desarrollo integral y brinda una educación útil para la vida y la

sociedad. Además, este trabajo también se hace conveniente porque implica un avance en el proceso nucleado de la comunidad donde está insertada la escuela, pues la integración escuela – familia es el primer paso hacia un ulterior y más avanzado proceso de integración escuela – comunidad, con la adquisición de todos los beneficios que este hecho supone.

Por otro lado, sus intencionalidades están orientadas a potenciar la labor que desempeñan los centros educativos en el abordaje de la inclusión y cuidado a la diversidad funcional. Con base a lo anterior, se desprende que a nivel de las instituciones los procedimientos tanto gerenciales como pedagógicos. Las instituciones educativas que adquirirán notabilidad en el futuro serán aquellas que manifiesten y aviven la exaltación, capacidad de aprendizaje y de transformación del ser humano en todos los horizontes de la distribución organizacional, las mismas que unan un pensamiento sistémico, mejora continua en ambientes tornadizos, una visión simultánea, aprendizaje en equipo y que originen la capacidad creativa de sus miembros (Gonzales, 2018,p.56).

Desde el punto de vista práctico, se considera que el estudio es relevante por cuanto a que desde el escenario de la acción gerencial se generará un nuevo estilo de gerencia, cuyos principios ideológicos permitirán el logro de la calidad institucional. En cuanto a la acción docente, su contribución se centra en el fortalecimiento del rol desde una óptica de orientación asistencial hacia los estudiantes, aportando elementos que coadyuven con la educación de los estudiantes con un enfoque inclusivo y la atención a la diversidad funcional.

Por otro lado, la investigación posee una importancia desde el punto de vista de los docentes que hacen vida dentro de la institución educativa partiendo de que el buen desempeño docente constituye un indicador indispensable para la ejecución de las estrategias y un progreso en el desempeño de los objetivos estratégicos que promueven y

garantizan que la docencia contará con elemento técnicamente preparado, educación personalizada, moderna y sobre todo desde un enfoque inclusivo y la atención a la diversidad funcional. Asimismo, una docencia renovada para mejorar la educación se requiere de algunos cambios en el sistema, conocimientos y experiencia, sujetos a los intereses socio-culturales de una comunidad y están regidos por el sistema de enseñanza.

En cuanto al aporte metodológico de la investigación, el mismo se orienta hacia la producción de conocimientos, ideas y perspectivas de acción gerencial de los directivos y docentes dentro del contexto de las instituciones educativas, que sirvan para nuevas formas de pensamiento gerencial emergente de acuerdo con las nuevas tendencias gerenciales. La investigación también presenta utilidad metodológica, por cuanto se presenta un método novedoso para optimar la aptitud de la enseñanza de forma particularizada y colectiva, siendo este el abordaje de un enfoque inclusivo y la atención a la diversidad funcional. Por otro lado, se justifica la realización de esta investigación debido a que el mismo reafirma el compromiso social de la Institución Universitaria, al realizar una contribución a la comunidad científica a través del actuar del profesional que forma como recurso humano capaz de dar respuestas a las necesidades y problemas socioeducativos que presenta la comunidad colombiana (Carolina, 2017,34).

1.4 Objetivos

1.4.1. Objetivo general

Describir las prácticas de liderazgo de los docentes que facilitan la implementación en la Institución Educativa Francisco Arango de Villavicencio del enfoque inclusivo y la atención a la diversidad funcional.

1.4.2. Objetivos específicos

- Identificar las prácticas de liderazgo docente que promuevan la aplicación del enfoque inclusivo en la básica primaria.
- Describir las opiniones de los docentes acerca de la influencia de liderazgo para la adopción de la inclusión en la básica primaria de la Institución Francisco Arango.
- Explorar qué tipo de prácticas de liderazgo docente promueve la práctica de la inclusión en la Institución Francisco Arango.

1.5 Delimitación y limitaciones

1.5.1. Delimitación

El desarrollo de esta investigación, se encuentra delimitado por los docentes de la Institución Francisco Arango ubicada en Villavicencio, Colombia. De igual manera, se tomará como población a los estudiantes de básica primaria, a los cuales se les hará el seguimiento de los mecanismos de inclusión aplicados por los docentes de las diversas áreas.

La Institución Educativa Francisco Arango, se encuentra ubicada en la ciudad de Villavicencio y departamento Meta en la comuna 2. Está conformada por cuatro sedes, Sede Mesetas, Sede San José, Sede Siete de Agosto y Sede Barzal. Maneja jornadas de Mañana, tarde y Nocturna, con niveles Preescolar: Transición, Básica: Grado 1 a Grado 9 y Media técnica: 10 y 11 (Convenio con el SENA). En una institución educativa es esencial definir su contexto, para establecer sus necesidades y expectativas de formación de sus educandos, qué conocimientos son pertinentes y cuáles son sus requerimientos en cuanto a bienes y servicios académicos se refiere.

1.5.2. Limitaciones

Dentro de las principales limitaciones, se tiene que durante el primero periodo de los 2021, tanto docentes como estudiantes no se encuentran actualmente en las aulas de forma presencial debido a la crisis sanitaria del COVID-19, por lo que se debe replantear las estrategias a aplicar para que sean de forma remota, dado el caso que durante la aplicación aún se encuentren los estudiantes recibidos las clases de forma virtual.

1.6.Glosario de términos

En los siguientes párrafos se describen diversas definiciones que tienen soporte teórico dentro de la investigación, a continuación, se distinguen los siguientes conceptos:

Docente. Profesional educativo encargado de desarrollar funciones y actividades pedagógicas, didácticas y formativas para alcanzar los lineamientos y políticas educativas institucionales.

Educación: Es un proceso encaminado a la formación integral de los individuos desde la aprehensión de competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales. (Bernal & Ibarrola, 2015)

Entornos. Es el espacio interrelacionado de múltiples factores que rodean un individuo sin crear un vínculo de pertenencia. (Bernal & Ibarrola, 2015).

Estrategias Pedagógicas. Conjunto de procedimientos diseñados por el educador con la finalidad de responder a la formación educativa y el desarrollo de aprendizajes de los estudiantes. (Bernal & Ibarrola, 2015).

Inclusión: Participación total y equitativa de los estudiantes en su proceso formativo y de aprendizaje en la institución educativa. (Bernal & Ibarrola, 2015).

Liderazgo. Es una cualidad y habilidad social que permiten la gerencia y gestión educativa para alcanzar cambios individuales o colectivos en una comunidad educativa.

(Bernal & Ibarrola, 2015).

Capítulo 2. Marco referencial

En el siguiente capítulo se describen los postulados teóricos que cobran fuerza dentro del estudio, afirmando que la inspección educativa desde la inclusión y el progreso del desempeño docente, en su reflexión propia, haciéndolo ver el logro de un mejor beneficio para el desarrollo de su comportamiento cotidiano que se repiten de manera incesante y que hace parte de las representaciones básicas de actuación como docente. Además, dichas acciones hacen que se detecten dificultades y se adopten formas que permitan superarlas, mediante un proceso pedagógico de desarrollo competitivo desde el aula, para la idea formativa de la evaluación, cuyo objetivo sea la mejora la tarea educativa.

2.1. Escuelas inclusivas

Los compendios en los que se fundamenta el progreso de una escuela inclusiva están concentrados en el prototipo de educación que la sociedad intenta ofrecer a los nuevos estudiantes, según la UNESCO (1994) en la que puedan tener prácticas de enseñanza y aprendizaje de alta calidad. De acuerdo con López y Vélez (2018) la educación es el proceso de progreso de un aprendizaje social con cuatro pilares: aprender a conocer, a hacer, a vivir juntos y a ser, con la finalidad de promover la construcción de una cultura de paz, familias modernas autoritarias fundamentada en una educación inclusiva. En este sentido, el proceso de formación integral debe estar fundamentado en la educación inclusiva, o en palabras de García (2019), en la circunscripción intelectual del campo de conocimiento de inclusión educativa.

Por consiguiente, la formación integral de calidad se desarrolla desde una escuela inclusiva, es decir, en un espacio en donde se desarrollen prácticas de enseñanza y aprendizaje orientadas a la formación integral de los educandos desde fundamentos

pedagógicos de la inclusión educativa. Ahora bien, de acuerdo con Amiama (2020), para desarrollar una escuela inclusiva es necesario partir desde su esencia e identidad que se caracteriza por la forma de acoger a los estudiantes, el clima afectivo y emocional en el aula y la institución educativa en general, es decir, en la cultura organizativa del proceso formativo.

La cultura organizativa de la escuela inclusiva se encuentra caracterizada por cinco principales características: la articulación de la práctica pedagógica inclusiva del docente a la propuesta curricular, la diversidad de las experiencias pedagógicas con toda comunidad educativa en los procesos de enseñanza y vinculación familiar y comunitaria, una formación educativa continua y extendida, un papel orientador por parte del docente en el acto educativo y una práctica educativa reflexiva basada en espacios de retroalimentación y evaluación institucional (Guevara & Zacarías, 2016).

Ahora bien, esta idiosincrasia organizativa de la escuela inclusiva se encuentra fundamentada principalmente en el reconocimiento de la diversidad y el universalismo en el acto educativo y, por tanto, la cultura y la comunidad son elementos esenciales para desarrollar educación inclusiva en la institución educativa, por ello, la calidad de la escuela inclusiva reside en los procesos de enseñanza y aprendizaje que promueven una vinculación familiar y comunitaria para el alcance de las metas educativas, es decir, en la participación democrática y equitativa de la comunidad educativa en su proceso formativo, por ello, la importancia de la articulación de la política institucional al acto educativo, como también, la relación con el contexto sociocultural de la comunidad (Amiama, 2020).

2.2.La inclusión educativa en Colombia

La existencia de diferentes aportes teóricos que observan diversas representaciones sobre la inclusión educativa; tal como lo sostiene, Camilloni (2008) indicando que la inclusión presenta “una variación radical del significado, de acuerdo con el contexto o a la necesidad, atravesando por enfoques económicos, sociales, educativos, políticos, sexuales, religiosos, de género y étnicos, entre otros” (p. 2). Por otro lado, la inclusión es vista como “una interacción que se crea en la obediencia hacia las desigualdades individuales y condiciones de participación basadas en la igualdad y confrontación de proporciones sociales, según los valores culturales, raza, sexo, edad y condición de la persona o grupo de personas” (Soto, 2003, pág. 6).

La Constitución Política de Colombia (1991), está concebida dentro de una nueva visión de país y sociedad, esto es, ya no tanto en el espíritu de la competencia y la discriminación, sino dentro del espíritu de la diversidad, ya que todos los colombianos gozan de la misma igualdad de derechos y deberes, y el Estado debe garantizar a cada ciudadano dicha condición. Además, la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social (República de Colombia, 1991).

De igual forma, se destaca que los elementos que conciben la inclusión educativa a partir de la diversidad poseen una influencia tanto al sujeto como a los agrupados, al referirse a la identidad como desde una representación de colaboración, ya que permite manifestar que la inclusión es el resultado de una edificación social y componentes de mediación, bajo una innovación social a nivel de la diversidad y desde el escenario educativo (Rojas, 2011, p.45).

Por otro lado, se afirma que la inclusión educativa permite una educación igualitaria, donde las particularidades de las necesidades especiales sobrellevan al

establecimiento o diseño de diversos métodos de enseñanza, adecuando espacios y proveyendo de recursos para cada condición o necesidad específica, por lo que podría ir en quebranto de los lineamientos de la inclusión educativa que defienden los procesos de inclusión y el reconocimiento de la práctica en las instituciones educativas. Asimismo, los lineamientos mediante las políticas y leyes, según cada contexto requiere de un desarrollo progresivo, considerando la construcción de la nueva escuela, que le apruebe a los docentes recapacitar desde su profesión y prácticas sobre su papel en este proceso, a las familias aproximarse hacia una visión colectiva de la diversidad y el afrontamiento de los esfuerzos, para llegar a un desarrollo social de la inclusión (Ceballos & Acosta, 2016, p.12).

2.3.El liderazgo docente como estrategia facilitadora para la inclusión

A pesar de esto, la variable liderazgo se ha utilizado en diversas investigaciones, las cuales en su gran mayoría se han enfocado en la relación entre el liderazgo y dos aspectos claves, adicionalmente se tiende tener en cuenta algún estilo de liderazgo a la hora de realizar el estudio. El primero es cómo el liderazgo se encuentra relacionado con la satisfacción de los seguidores. En la actualidad el liderazgo no tiene como único foco el líder, sino también sus seguidores o colaboradores; múltiples investigaciones se centran en evaluar los efectos de los varios estilos de liderazgo en la satisfacción laboral de los docentes (Medina, Salazar, & González, 2017, p.53).

Por otra parte, es de suma importancia tener en cuenta las características individuales y grupales en la práctica docente se asemejan una serie de aspectos que la precisan y entiendan las refutaciones con las que tiene que enfrentarse el liderazgo docente: supervisión, definición de su trabajo, tiempo, relaciones interpersonales y verse a su vez

como investigador en un marco de profesionalismo. De manera que, el docente se enfrenta a la evolución del conocimiento que es dinámica dentro de los contextos educativos mundiales, en donde la práctica docente se direcciona cada vez más en enseñar a aprender, y buscar estrategias eficaces de enseñanza y poderle llegar a los estudiantes para que su formación sea la más adecuada dentro de los conceptos pedagógicos, cumpliendo así la responsabilidad que tiene dentro del escenario educativo (De la Cruz, 2018,p.12).

Por otro lado, se destaca que el liderazgo docente desde la práctica va más allá del traspaso de conocimiento, puesto que ella ayuda a la alineación de las personas potencializando sus capacidades y destrezas, fortificando su independencia y adaptación a un mundo en permanente cambio, puesto que la práctica pedagógica del docente también es fruto de su aprendizaje formal arrancado de los constructos teóricos logrados durante su alineación académica, y la manera cómo ha ido asociándolos al contexto real (Valdés R, 2019,p.45).

De igual forma, la práctica docente involucra dos actores, el estudiante y el docente, donde este último debe ser un especialista en la materia que enseña, pero, además, debe ser un especialista en la metodología de la enseñanza de esa disciplina, lo cual incluye conocimientos de diseño y desarrollo curricular, diseño y uso de medios y materiales de instrucción y, por fin, métodos y técnicas de evaluación de los aprendizajes (León & Moreno, 2018, p.45).

De igual forma, se deduce que el perfeccionamiento profesional de un docente aceptaría un trabajo en el aula y trabajo como líder, mientras que los aspectos en los que debiera formarse estarían dados por los conocimientos disciplinares y su conveniente didáctica, discernimiento pedagógico, intuición de las relaciones con los demás agentes educativos, así como del argumento y modernización de la identidad profesional. Desde la

apariciencia personal que pauta la operación del profesor solicita la caracterización de una correspondencia clara de los valores, intenciones y responsabilidades que concede a su profesión, cómo interpreta las perspectivas sociales y requerimientos de la actividad docente, ya que el estudio de la dimensión emocional del liderazgo del docente contribuye en dar recursos que aviven su motivación, condición de confianza y apoyo, capacidades para promover la iniciativa, apertura a nuevas ideas y prácticas, su compromiso (Bernal & Ibarrola, 2015, p.56).

2.4. Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. UNESCO-Ministerio de Educación.

Las diversas políticas educativas que lleva a cabo la UNESCO (2001) con respecto a la inclusión y atención a la diversidad, permiten la presencia, aprendizaje, participación y logro académico de todo el alumnado más inclusivo. A continuación, se describe algunas políticas de inclusión en la educación:

1. La Gestión del Desarrollo de Políticas y Prácticas Inclusivas, que permiten los avances hacia una educación más inclusiva requiriendo de un proceso de cambio permanente basado en un conjunto de principios articulados desde la perspectiva del desarrollo del sistema educativo.
2. Desarrollo Profesional para una Educación Inclusiva, donde el perfeccionamiento profesional debe advertir como parte de una orientación de cambio general y que la alineación debe estar calculada hacia una educación más inclusiva.
3. La Evaluación Pedagógica como parte de una Educación de Calidad, cuyo objetivo es hacer posible que los docentes y escuelas den respuesta a la diversidad de estudiantes y

ayudar a los docentes a planificar la diversidad en sus aulas y apoyar al desarrollo de las escuelas para que sean más inclusivas.

4. La Organización de los Apoyos en Sistemas Inclusivos, que contiene todo aquello que proporciona el aprendizaje de los estudiantes, además se relata a aquellos recursos que son adicionales a los que suministra el experto de la clase ordinaria.
5. La Participación de la Familia y la Comunidad en la Educación Inclusiva, el desarrollo de la colaboración de la familia y comunidad es un proceso que se basa en la familiaridad y la promoción de la participación de grupos marginados. Además, la familia tiene derecho a unir en la reglamentación o en el sistema local de dirección escolar.
6. El Desarrollo de un Currículo Inclusivo debe asentar en un tipo de aprendizaje que sea inclusivo, concordando a diversos estilos de aprendizaje, destacando las capacidades y culturas que sean notables para los estudiantes.
7. Gestión Financiera para Apoyar los Sistemas Inclusivos para establecer coaliciones entre los gobiernos y otros proveedores potenciales de financiamiento.
8. La Gestión de las Transiciones en el Proceso Educativo, ya que todos los estudiantes deben perseguir un adelanto fluido para ingresar, adelantar y salir del sistema educativo formal, sin muros en las etapas clave de metamorfosis ha de ser reconocida y removida.
9. Iniciar y Mantener el Cambio en las Escuelas, ya que los planes logran a partir de las propias decisiones de las escuelas o pueden ser decisiones céntricas en las que las escuelas se involucran.

2.5. La inclusión desde la educación

Las instituciones tiene en gran parte la responsabilidad en constituir ciudadanos competentes de practicar la libertad, respetar los derechos humanos y corresponder entre sí de manera provechosa hace ineludible instruir para calificar las relaciones sociales y humanas, para vivir en conformidad con base en el respeto a las oposiciones y los establecimientos se conviertan centros de inclusión, cuyas relaciones interpersonales profesor alumnos influyan como marco bienhechor o no del aprendizaje (Ricoy, 2018, p.34).

Las instituciones educativas están presentemente expuestas al cambio y a la perplejidad, se aumentan las dificultades de inclusión que conmueven a su propia coexistencia, por lo que tiene resentido pensar que en esta escena sólo perdurarán las instituciones educativas capaces de modernizar y reinventarse de forma incesante, que tienen unas habilidades ante el indestructible cambio del entorno. Por tanto, la cabida de ajuste rápido, de asemejar en poco tiempo nuevas ideas y de transfigurar en merced de la distribución y de sus fines, es resultado de la cabida de aprender, pero asimismo del deseo de adelantar y desarrollarse. De manera que, el reto que afronta la instrucción es cómo facilitar el aprendizaje combinado tanto en las aulas de clase como en las escuelas para crear un nuevo discernimiento y optimar la convivencia escolar (Hernández & Reyes, 2011, p.50).

Por ello, la evolución de la inclusión dentro del aula es compleja, ya que las diferentes estrategias para mejorar la convivencia escolar pueden ayudar a instituir pautas determinadas y contextualizadas, donde se planea el cambio de acuerdo con las disfunciones positivas y teniendo en cuenta la tradición colectiva y el instante histórico en que se hallan los docentes, ya que esta reestructuración correspondería postrarse la variedad y considerar tanto las obstinaciones al cambio como el hecho de que, a veces, fijas causas,

escasez de recursos, falta de oposición personal, entre otros, no siempre es posible el cambio o bien las firmezas son más de las previstas.

2.6.Gestión educativa encaminada hacia la inclusión

La gestión educativa es un proceso orientado al fortalecimiento de los Proyectos Educativos de las Instituciones, que ayuda a conservar la independencia corporativa, en el marco de las políticas públicas, y que engrandece los métodos didácticos con el fin de reconocer a las necesidades educativas. Se conoce como gestión docente al proceso por el cual los docentes frecuentan de cautivar los recursos obligatorios para sus diligencias y labores diarias (Gómez & Sarmiento, 2011, p.40).

La mayoría de las diligencias que esencia la dirección docente son instrucciones que se refrendan cada año y, por lo tanto, predecibles. Sin embargo, salvo casos originales, la capacidad de conjetura de problemas es mínima, por no decir irreal. La falta de organización frena la utilización de particularidades estandarizarles, generándose trámites exactos y urgentes que solicitan respuestas personales y obligan sobre los métodos (Morduchowicz, 2008, p.9).

La interacción sucede desde las oportunidades que posee el aprendiz dando respuesta a una acción determinada y que logra resolver un problema, ya que la figura del docente se ve irradiada en la interacción del facilitador con sus estudiantes. Además, los docentes se guían por el proceso de aprendizaje exponiendo un tema concreto, explicando o ejemplificando preguntas de reflexión, planteando con esquemas las diversas actividades o retroalimentaciones con los participantes (Parra et al., p.81).

Por tanto, la intervención del docente viene centrada en un proceso de negociación y gestión del conocimiento, creando un ambiente socioafectivo e intelectual que pueda originar la inauguración, paciencia a la variedad y trabajo en equipo para el desarrollo intelectual de los alumnos. Como apunta Padilla (2011) “el acceso intersubjetivo en las relaciones interpersonales genera una dinámica de demandas y expectativas que influye en los modos de actuar y de pensar de las personas implicadas en el proceso" (p. 18).

En síntesis, se puede afirmar que la interacción en la enseñanza-aprendizaje tiene su influencia en las diversas actividades que el docente logra plantear en su práctica pedagógica bajo el aspecto comunicativo individual y grupal de sus contenidos, manteniendo la postura de la planeación estratégica diseñando actividades y combinando la interacción práctica de la enseñanza-aprendizaje.

2.7.Necesidades educativas especiales

En las últimas décadas la educación especial ha logrado grandes progresos a nivel internacional, gracias a los avances científicos y tecnológicos han ayudado a los estudiantes a superar sus debilidades de comunicación. Sin embargo, persiste la preocupación por perfeccionar las situaciones y la calidad de la atención escolar de los niños, niñas y adolescentes con interferencias de aprendizaje. En este mismo orden de ideas, la Declaración de Salamanca, expresa que “dar principios políticos de integración y la creación de una escuela para todos, que responda a las necesidades de cada individuo “(UNESCO., 1994, p 141).

A medida que los conceptos de igualdad, libertad y justicia se han incorporado a las políticas del sistema, el requerimiento por dinamizar el funcionamiento de las organizaciones educativas, ha sido no solo trazar las estrategias que considere más

adecuadas, sino para encajar pertinentemente las innovaciones metodológicas necesarias que lleven al triunfo de acuerdo con las cabidas y dificultades de cada estudiante.

En este sentido, se tiene que el Ministerio de Educación Nacional de Colombia para la atención en el servicio educativo a estudiantes con necesidades educativas especiales N.E.E. determina las siguientes características según la necesidad educativa del estudiante:

1. Necesidades Educativas Comunes o Básicas: hace referencia a las necesidades educativas donde se encuentran todos los estudiantes y que apuntan a los aprendizajes primordiales para su progreso propio y socialización.
2. Necesidades Educativas Individuales: están vinculadas a las disímiles capacidades, intereses y estilos de aprendizaje de cada estudiante, que hacen parte del proceso educativo, creando que existan excelentes y renovables en cada caso.
3. Necesidades Educativas Especiales: necesidades educativas individuales que no pueden ser solucionadas mediante metodologías que diariamente maneja el docente para reconocer a las discrepancias propias de sus estudiantes, solicitando de ajustes, recursos o medidas didácticas personales o de carácter asombroso, diferentes a las que solicitan usualmente la totalidad de los estudiantes (Flórez., 2013).

2.8.Dificultades de aprendizaje

Las dificultades de aprendizaje se entienden como los factores endógenos y exógenos del individuo que pueden relacionarse con aspectos biológicos, culturales, sociales y pedagógicos en su entorno educativo y que inciden a nivel emocional, social y escolar en el proceso de aprendizaje del educando lo que puede causar repitencia, deserción escolar y bajo rendimiento académico (Corredor, 2018). Ahora bien, de acuerdo con Rojas (2019) las dificultades se diferencian de los trastornos de aprendizaje en relación a que las

dificultades de aprendizaje se presentan de manera transitoria y pueden ser de índole conceptual y/o emocional que, en la mayoría de las veces, se encuentra relacionados a los factores inherentes al proceso de enseñanza. En relación al carácter conceptual, se refiere a aquellas dificultades relacionadas con la adquisición de conocimientos o conceptos sobre contenidos educativos, mientras que la índole emocional hace referencia a dificultades que se originan por problemas emocionales que afrontan los educandos en su vida cotidiana.

En este sentido, Fournieret y Da Fonseca (2019) consideran que las dificultades de aprendizaje son condiciones que se pueden identificar en el proceso formativo en un individuo y que no necesariamente están relacionadas solamente a su estructura cognitiva o neuro biológica, sino también, a otros factores extrínsecos o endógenos al proceso de enseñanza en donde se encuentra la motivación escolar, la dimensión emocional del educando, las experiencias o mediaciones pedagógicas propiciadas por el docente y el entorno sociocultural del alumnado, es decir, que las causas de las dificultades de aprendizaje pueden variar de acuerdo al contexto de cada individuo.

Ahora bien, según Muñoz y Sánchez (2017) en la política educativa colombiana nacional del Ministerio de Educación Nacional no se establece una definición sobre las dificultades de aprendizaje, por lo cual, no existen lineamientos pedagógicos ni una clasificación clara o estipulada sobre la definición, clasificación y tipos de dificultades de aprendizaje presentes de manera común en el contexto educativo colombiano. Sin embargo, Campos (2019) considera que las dificultades de aprendizaje, a nivel general, se pueden clasificar de acuerdo a los siguientes criterios:

- Gravedad (G): es considerada desde la perspectiva del individuo que presenta la dificultad de aprendizaje que no se relaciona a una consideración estadística, por

tanto, se puede considerar la gravedad de acuerdo a la importancia de las consecuencias que genera la dificultad de aprendizaje, la ausencia de la posibilidad de una remisión espontánea y la necesidad de una intervención especializada.

- Afectación (A): Se refiere al carácter predominante de la dificultad de acuerdo con las áreas del individuo afectadas (procesos, funciones y conductas).
- Cronicidad (C): Se define como el tiempo de duración de la dificultad de aprendizaje e indica las posibilidades de una recuperación espontánea o la necesidad de una intervención psicopedagógica, médica, psicosocial o pedagógica.

Ahora bien, existen otras dificultades de aprendizaje que se pueden clasificar en grupos de acuerdo a los criterios anteriormente mencionados. Entre ellas se pueden encontrar:

- Tipo I (no G, no A, no C): Se consideran dificultades de aprendizaje leve que no afectan de forma irreversible al alumnado pero que les afecta de modo coyuntural, como también, que se encuentran relacionadas a factores externos del alumnado y, por tanto, se remiten a una recuperación espontánea o una intervención pedagógica.
- Tipo II (moderada G, moderada A, no C): Se consideran de gravedad moderada y presentan afectación personal en relación a la motivación escolar, metacognición y procesos psicolingüísticos, puesto que, son alumnos que presentan un bajo rendimiento académico relacionado por factores externos. Por tanto, pueden ser recuperables si se establece una intervención pedagógica articulada al entorno educativo y familiar.
- Tipo III (moderada-alta G, moderada-alta A, moderada-baja C): son dificultades de aprendizaje condicionadas por condiciones ambientales que pueden incidir de manera negativa a los factores educativos y, por tanto, requieren programas de

intervención temprana adecuados y adaptados de manera curricular a nivel individualizado y específico.

- Tipo IV (G, A, moderada C): En este grupo se encuentran los alumnos por Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad que se relaciona a múltiples factores personales en el educando que pueden interferir con respuestas inadecuadas a la condición del estudiante y, por tanto, implican un análisis de las áreas afectadas en el individuo para determinar el adecuado tratamiento médico-farmacológico y psico-educativo.
- Tipo V (G, A y C): En este grupo se encuentran los estudiantes que presentan Discapacidad Intelectual Múltiple debido a factores individuales del educando que presentan un carácter crónico que, mediante una estimulación ambiental, se pueden desarrollar avances significativos en el aprendizaje del estudiante, pero difícilmente la remisión total del problema.

Ahora bien, en el contexto educativo colombiano, Rojas (2019) considera que existen seis principales dificultades de aprendizaje que se presentan de manera común en las aulas educativas: Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), dislexia, inmadurez viso motriz, trastorno mixto en el aprendizaje, trastorno espacial en la lectura y discalculia (dificultades de aprendizaje en el área de matemáticas) y Trastorno por Déficit de Atención y Concentración. Por otra parte, los problemas en el aprendizaje completarían se relata a un grupo de dificultades agrupados bajo las designaciones diferenciados problemas escolares (PE), bajo rendimiento escolar (BRE), dificultades específicas de aprendizaje (DEA), trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) y discapacidad intelectual límite (DIL).

Ahora bien, de acuerdo con López (2014), el papel del docente es fundamental para identificar las dificultades de aprendizaje y orientar un proceso de atención al estudiante que manifieste alguna dificultad desde un proceso de acompañamiento educativo integral con los padres de familia, el profesorado en general, el aula de apoyo, los estudiantes y especialistas en caso de tal de requerir un tratamiento médico. En este sentido, adquiere relevancia las competencias docentes, como también, la formación profesional del profesorado para responder a la identificación de las dificultades de aprendizaje, como también, al desarrollo de estrategias, intervenciones o mediaciones pedagógicas de acuerdo a los criterios de dificultades de aprendizaje identificadas.

Al respecto, Rojas (2019) considera que la identificación de las dificultades de aprendizaje en el aula, es un procedimiento que hace parte de las estrategias de inclusión en el aula debido a que promueve el seguimiento del aprendizaje de los estudiantes, como también, una práctica educativa reflexiva de la enseñanza y los procesos desarrollados por parte del docente en su aula educativa. Por ende, es necesario que el profesorado adquiera competencias y formación docente para responder al desarrollo de estrategias de inclusión en el aula que promuevan una formación integral de los educandos en condiciones de equidad.

2.9 Estrategias de inclusión en el aula

Las estrategias de inclusión en el aula se refieren a los procesos, acciones y mediaciones psicopedagógicas que se desarrollan en el aula para propiciar la inclusión educativa en el alumnado (Garzón, Calvo, & Orgaz , 2016). Ahora bien, según Deneo (2016), las estrategias de inclusión en el aula pueden ser estrategias institucionalizadas, estrategias de liceo y estrategias áulicas. En relación a las estrategias institucionalizadas, se

refieren a los lineamientos y campos de acción de inclusión educativa que desarrollan las entidades gubernamentales educativas y las organizaciones de sociedad civil que permiten regular la política y gestión educativa de la inclusión a nivel nacional y regional. Por otra parte, las estrategias de liceo hacen referencia a las acciones y proyectos que desarrolla una comunidad educativa de un plantel educativo de acuerdo a su contexto sociocultural y educativo para promover el desarrollo de la inclusión educativa en la política institucional del centro educativo. Por último, las estrategias áulicas se refieren a las mediaciones pedagógicas que desarrolla el docente articulado a la política institucional para propiciar una escuela inclusiva en sus prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Ahora bien, desde la perspectiva de Armijos (2017), las estrategias de inclusión educativa pueden variar de acuerdo al tipo de estrategia educativa que se aplique en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, Armijos (2017) considera que existen tres tipos de estrategias de inclusión educativa:

- Estrategias de enseñanza: Se refiere a un conjunto de acciones que planifica y desarrolla el docente para orientar la comunicación, exposición y desarrollo de actividades pedagógicas que promuevan la aprehensión de competencias y aprendizajes en los estudiantes.
- Estrategias de aprendizaje: Son herramientas y un conjunto de procedimientos orientados a ordenar y contribuir a la aprehensión de contenidos, competencias y objetivos de aprendizaje trazados en una estrategia de enseñanza. De igual manera, flexibilizan la gestión del aprendizaje, como también, el desarrollo de la autonomía de los educandos.
- Estrategias psicopedagógicas: Son un conjunto de herramientas y técnicas enfocadas en el mejoramiento de las capacidades físicas y psíquicas con los

recursos que ofrece el elemento psicológico y la utilización de herramientas pedagógicas adaptado a las necesidades del alumnado y el cuerpo docente de una institución educativa.

Ahora bien, según Muntaner, Rossello y de la Iglesia (2016) estrategias de inclusión educativa que se desarrollan en el escenario educativo deben estar articuladas desde los siguientes indicadores:

- Entender la diversidad como una condición inherente de la comunidad educativa sin establecer categorías, es decir, aceptando la heterogeneidad de la población educativa.
- El reconocimiento de que la diversidad enriquece el acto educativo y que, por tanto, los procesos de aprendizaje deben estar orientados a la condición del educando, si no, a las oportunidades y posibilidades que ofrecen su presencia en el aula.
- Las estrategias inclusivas se fundamentan en la aplicación de agrupamientos heterogéneos donde se refleja la diversidad real presente en todos los grupos y la incorporación natural de los apoyos necesarios para garantizar equidad de oportunidades.
- Las estrategias inclusivas garantizan la participación, presencia y el progreso del aprendizaje de todos los estudiantes que se desarrollan en el aula y la escuela.

En relación a lo anterior, Muntaner (2014) menciona que la presencia se refiere a la existencia de todos los estudiantes en las experiencias de aprendizaje, la participación alude a que los educandos puedan hacer parte de las experiencias y mediaciones pedagógicas a nivel de aula e institución educativa desde un abanico de posibilidades y el respeto a la

diversidad y el progreso que requiere el desarrollo del aprendizaje de todos los educandos en equidad de oportunidades.

Ahora bien, Muntaner (2014) considera que para desarrollar estrategias de inclusión educativa en un plantel educativo es necesario considerar las siguientes premisas:

- Un cambio de actitud por parte del profesorado del plantel educativo en donde se evidencie una percepción positiva hacia la inclusión y la aceptación real de todo el alumnado para propiciar la formación de valores de una escuela inclusiva.
- Se debe articular el desarrollo de las estrategias de inclusión educativa desde una actualización curricular orientada al desarrollo de objetivos de aprendizaje desde y para la inclusión educativa en el aula y a nivel institucional que integre la flexibilidad y la diversidad del alumnado.
- La implementación de un modelo organizativo desde la agrupación heterogénea y la participación equitativa de toda la comunidad educativa.
- La aplicación de metodologías didácticas basadas en la globalización y la interdisciplinaria que propicien la participación del alumnado y la diversificación del proceso educativo para responder a la adaptación de las necesidades educativas del alumnado en el aula.

Por su parte, Torres, (2012) existen algunos criterios para trazar tácticas para la inclusión que acceda ejecutar un compromiso bien ejecutado en la formación de valores. Es preciso mostrar que estas propuestas son especialmente encaminadas en el nivel de educación superior (p.12):

- Generar un método que suministre el entendimiento y el auxilio mutual a través de la interacción pedagógica.
- Crear un aprendizaje característico, como proceso motivador hacia la meditación y experiencia de los servicios con una mayor independencia del alumno.
- El estudiante debe edificar su aprendizaje de valores, gracias a una persona mayor que lo trate bien, humildemente y le acceda sentir y especular acerca de los valores.
- Resulta trascendente, generar experiencias de reforzamiento continuo ante las conductas que manifiesten la práctica de valores en el aula.

Ahora bien, en relación al anterior marco teórico, se puede determinar que el desarrollo de una escuela inclusiva implica no sólo un horizonte educativo orientado a la participación equitativa de la comunidad educativa en la formación integral desde la presencia, participación y progreso de los educandos en su proceso educativo. Para alcanzar esta meta educativa, es necesario establecer una gestión educativa encaminada hacia la inclusión en donde la cultura de organización institucional debe estar articulada no sólo al contexto educativo y las necesidades educativas de los estudiantes, sino también, a una política educativa de inclusión fundamentada en los lineamientos pedagógicos establecidos por el Ministerio de Educación.

Por otra parte, la gestión educativa encaminado hacia la inclusión educativa implica un proceso de diagnóstico del contexto educativo en donde se retomen las características, condiciones y dificultades de aprendizaje de los estudiantes, es decir, sus necesidades educativas para orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al respecto, este proceso hace parte de las estrategias educativas de inclusión educativa que permiten reorientar el proceso formativo desde una mirada reflexiva, evaluativa e integral de los estudiantes en

donde el papel del docente adquiere relevancia debido a que es el agente principal de la gestión educativa en el aula, como también, el agente educativo principal en el proceso de enseñanza. Por ello, la importancia de promover la formación de valores inclusivos que permitan al profesorado apropiarse de herramientas pedagógicas para responder al desarrollo de un aula inclusiva, como también, a la organización institucional de una escuela inclusiva en donde el liderazgo es un valor primordial para encaminar prácticas educativas de inclusión significativas debido a que promueve la interacción social, el aprendizaje cooperativo en el cuerpo docente, el trabajo en equipo y una cultura de organización institucional hacia la inclusión educativa.

Capítulo 3. Método

Para el desarrollo de este capítulo, se esperaba tener claridad sobre la metodología de investigación aplicada; teniendo definido entonces, un enfoque, un diseño, un método, una población a intervenir, el diseño de una categorización para posterior análisis y finalmente unos instrumentos de recolección de datos para ser aplicados con la muestra de estudio.

Los instrumentos a aplicar, tienen la finalidad de generar un acercamiento con toda la comunidad educativa que intervendrá en el proceso investigativo. Cada uno de los apartados antes mencionados, tendrá un metodólogo con el cual se sustentará su uso y selección.

3.1 Enfoque metodológico

El carácter cualitativo que caracteriza al modelo interpretativo busca ahondar en la averiguación, trazando diseños abiertos y procedentes desde la globalidad y contextualización. Tanto las conclusiones como la disputa que generan las investigaciones que colaboran la doctrina del paradigma interpretativo están unidas esencialmente a un escenario pedagógico determinado también a percibir, conocer y actuar frente a otras situaciones (Ricoy, 2006, p.43)

Así mismo Hurtado (2000) menciona que, “la investigación cualitativa se caracteriza por la intencionalidad para obtener el significado de la actuación de las personas

como parte de realidad social y cultural que define al ser humano, tal como se presenta en un ambiente escolar donde convergen diferentes situaciones y actores”. (p.42) También se caracteriza por la relevancia del hecho o fenómeno que se aplica a nivel del aprendizaje y que es riguroso y basado en el enfoque racionalista, cuya realidad debe abordarse dentro de un contexto dado, siendo el aula de clase donde se aplican las practicas pedagógicas y el uso de recursos didácticos.

Para el desarrollo de la investigación, se seleccionó un alcance descriptivo el cual consiste en describir fenómenos, situaciones, contextos y sucesos; en otras palabras, su finalidad es detallar cómo son y se manifiestan los hechos investigados. Con los estudios descriptivos se busca detallar las características y los complementos de individuos que se someta a un análisis. Es decir, exclusivamente intentan medir o acopiar investigación de manera autónoma o conjunta sobre las concepciones o las variables a las que se refieren, esto es (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014, p.167).

Los estudios descriptivos son útiles para mostrar con precisión aquellas dimensiones que abarca el estudio de un fenómeno, contexto o situación en particular. En esta clase de estudios el investigador debe primero que todo, tener claro que aspectos medirá, siendo estos variables o componentes entre otros. Además de estos a sobre qué población recolectará dichos datos). Una vez se tiene claridad sobre dichos aspectos, se puede generar una descripción de acuerdo a la profundidad deseada o necesidad, (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014, 167).

A su vez, el método inductivo es aquel método científico que obtiene conclusiones frecuentes a partir de indicios específicos. Se trata del método científico más habitual, en el que pueden diferenciar cuatro pasos esenciales: la observación de los hechos para su

registro; la clasificación y el estudio de estos hechos; la derivación inductiva que parte de los hechos y permite llegar a una generalización; y la contrastación.

3.2 Población

Para Flores (2016), el concepto de población está definido como “el conjunto de todos los individuos (objetos, personas, eventos) en los que se desea estudiar el fenómeno. Éstos deben reunir las características de lo que son objeto de estudio” (p.13). Así mismo, fue necesario contar con elementos tales como la homogeneidad para su selección, en donde se observaron los mismos rasgos de acuerdo con la variable considerada. A su vez, se tomó en cuenta el tiempo y espacio donde se ubicó esta población, que no fue más que el lugar donde se encontraron los individuos a investigar.

La Institución Educativa Francisco Arango, se encuentra ubicada en la ciudad de Villavicencio y departamento Meta en la comuna 2. Está conformada por cuatro sedes, Sede Mesetas, Sede San José, Sede Siete de Agosto y Sede Barzal. Maneja jornadas de Mañana, tarde y Nocturna, con niveles Preescolar: Transición, Básica: Grado 1 a Grado 9 y Media técnica: 10 y 11 (Convenio con el SENA). En una institución educativa es esencial definir su contexto, para establecer sus necesidades y expectativas de formación de sus educandos, qué conocimientos son pertinentes y cuáles son sus requerimientos en cuanto a bienes y servicios académicos se refiere.

3.2.1. Muestra aleatoria simple

Respecto a la muestra, los autores Hernández, Fernández y Baptista (2014) definen la muestra como aquel “proceso cualitativo de un grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, entre otros, sobre el cual se habrán de recolectar los datos, sin que

necesariamente sea representativo del universo o población que se estudia” (p.32). Así mismo, el tipo de muestra seleccionado para la presente investigación fue una muestra aleatoria simple, el muestreo aleatorio simple es una técnica de muestreo en la que todos los compendios que constituyen el universo - y que por lo tanto están comprendidos en el marco muestral - tienen igual posibilidad de ser seleccionados para la muestra. Con base en lo anterior, la muestra para desarrollar la investigación, está conformada por (12) docentes que orientan clases en básica primaria.

3.3 Categorización

Dentro del desarrollo de las categorías de análisis, se espera conocer en primera medida las Políticas Institucionales de Inclusión escolar para la atención al estudiante con Necesidad Educativa Especial permanente que hay en la institución educativa actualmente, esto se hará mediante la revisión bibliográfica y la aplicación de una encuesta abierta a los docentes de básica primaria.

Tabla 1. Categorización, subcategoría e instrumentos

Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías	Instrumentos
Identificar las prácticas de liderazgo docente que promuevan la aplicación del enfoque inclusivo en la básica primaria	Prácticas de liderazgo	Promueve la inclusión entre sus estudiantes.	Observación directa
Describir las opiniones de los docentes acerca de la influencia de liderazgo para la adopción de la inclusión en la básica primaria de la Institución Francisco Arango.	Influencia del liderazgo docente	Inclusión en el aula de clase	Entrevista semiestructurada
Explorar cuales prácticas de liderazgo docente promueve la práctica de la inclusión en la Institución Francisco Arango.	Promueve la práctica de la inclusión	Prácticas de inclusión en el aula	Entrevista semiestructurada

Nota. La tabla señala los elementos que serán usados en el diseño de los instrumentos de campo que facilitará la recolección de información que posterior serán analizados para darle respuesta a los objetivos planteados en la investigación. Fuente. Elaboración propia, (2021).

3.4 Instrumentos

Un instrumento de recolección de datos es usado para que el investigador pueda tener un acercamiento con los fenómenos que está estudiando y extraer de ellos información para poder ser analizados. De este modo el instrumento resume en si todo el trabajo previo de la investigación, reduce las contribuciones del marco teórico al elegir datos que atañen a los hitos y, por lo tanto, a las variables o conceptos utilizados. Conjunto de componentes, medios y sistemas de dirigir, recolectar, conservar, reelaborar y transmitir los datos sobre estos conceptos (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014).

3.4.1 Entrevista semiestructurada

De acuerdo con, Rojas (2010) una entrevista es definida como "un encuentro en el cual el entrevistador intenta obtener información, opiniones o creencias de una o varias personas". Para la validez de la entrevista Rojas (2010) "proponen la triangulación interna o crítica de identidad, sugieren conocer bien a los entrevistados en sus componentes afectivos, personales, sociológicos", así como que lo que sostienen es original y no testimonio referido de otros. "Proponen, asimismo la validez de significancia dirigida a descubrir el sentido que le dan los sujetos a las palabras", a través de darles copia de la entrevista realizada.

Rojas (2010) clasifica la entrevista de acuerdo a su grado de estructuración en: (a) estandarizadas programadas, donde se usan las mismas preguntas para todos los entrevistados, (b) estandarizadas no programadas, para este encuentro el investigador elabora un guion, donde las secuencias de las preguntas estarán determinadas por el mismo,

(c) no estandarizada, no hay guion, ni preguntas preespecificadas, el entrevistador está en libertad para hablar sobre varios tópicos. Por lo tanto, las entrevistas desarrolladas se aplicarán a los docentes correspondientes a la muestra seleccionada por medio de plataformas digitales, las cuales recopilarán los resultados para posteriormente ser analizados. Las dos entrevistas desarrolladas se pueden ver en anexos.

3.4.2 Observación directa

Los propósitos esenciales de la observación en la inducción cualitativa son: a) Examinar y narrar ambientes, comunidades y los aspectos de la vida social, analizando sus significados y a los actores que la generan, comprender técnicas, vinculaciones entre personas y sus contextos, experiencias o circunstancias, los eventos que suceden al paso del tiempo y los modelos que se desarrollan, identificar problemas sociales y generar hipótesis para futuros estudios (Cuevas, 2009). De acuerdo con Hernández y Mendoza (2018) para desarrollar un proceso de observación directa es fundamental que el investigador cuente con un instrumento que le permita registrar las descripciones de los fenómenos observados en el momento para, posteriormente, analizar e identificar los hechos observados con las variables de análisis o problema de investigación en estudio.

3.5 Validación de instrumentos

De acuerdo con Bernal (2017), la investigación cualitativa es una metodología investigativa en donde los objetos de estudio no son sistemas predecibles ni lineales debido a que trascienden de elementos de no orden no cuantificable, por ende, la recolección de los datos implica la elaboración de instrumentos de recolección de datos que evidencien una confiabilidad, es decir, que apunte hacia una replicabilidad del estudio en el estado de arte

en donde es necesario aplicar un método de validación desde un constructo teórico, una perspectiva causa-efecto y la verificación de la generalización de los resultados.

3.5.1. Juicio de expertos

La validez del instrumento de entrevista dirigido a docentes, se realizó mediante una rúbrica de evaluación, la cual fue desarrollada por dos expertos del área, donde se validaron cada uno de los puntos de la entrevista para generar la versión final con los ajustes solicitados por el experto. Este sistema se realizó dos veces por parte de expertos.

3.5.2. Pilotaje

Para el desarrollo de la prueba piloto, se toma en cuenta otra la Institución Educativa, dentro de la cual se encuentra una afinidad relacionada con la temática de estudio acerca de describir las prácticas de liderazgo de los docentes que facilitan la implementación en la Institución Educativa Francisco Arango de Villavicencio del enfoque inclusivo y la atención a la diversidad funcional. En una Prueba Piloto (PP), es recomendable asegurar la validez del procedimiento de medida, incluida la instrumentación (Navarrete, 2017).

3.6 Procedimiento contar como se realizó por fases

El proceso de análisis de datos cualitativos se compone de distintas fases, aunque puede ser un procedimiento iterativo o de aproximación sucesiva. Las fases principales incluyen:

3.6.1 Fase 1: Identificación de prácticas de liderazgo

Paso 1: Creación de formato de observación directa

Paso 2: Aplicación del formato de observación directa en el escenario investigativo y la muestra poblacional objeto de estudio.

Paso 3: Preparación, revisión y transcripción de los datos a texto, de acuerdo con la información recolectada.

Paso 5: Categorización, etiquetado y codificación de los datos, que los prepara para el análisis.

Paso 6: Análisis de los datos y generación de hallazgos investigativos.

3.6.2. Fase 2: Describir las opiniones de los docentes acerca de la influencia de liderazgo para la adopción de la inclusión

Paso 1: Creación de entrevista semiestructurada a docentes con la finalidad de conocer sus opiniones sobre la influencia del liderazgo para la adopción de la inclusión.

Paso 2: El descubrimiento y la obtención de los datos mediante el desarrollo de la entrevista semiestructurada acerca de la influencia del liderazgo para la adopción de la inclusión.

Paso 3: Preparación, revisión y transcripción de los datos a texto, de acuerdo con la información recolectada en la entrevista semiestructurada.

Paso 4: La organización de los datos según criterios, que pueden ser de tipo cronológico, temático, etc.

Paso 5: Categorización, etiquetado y codificación de los datos, que los prepara para el análisis.

Paso 6: Análisis de los datos y generación de teorías, conclusiones, etc.

3.6.3. Fase 3: Explorar cuales prácticas de liderazgo docente promueve la práctica de la inclusión

Paso 1: Creación de entrevista semiestructurada a docentes con la finalidad de explorar cuales prácticas de liderazgo promueven la práctica de la inclusión

Paso 2: El descubrimiento y la obtención de los datos mediante el desarrollo de la entrevista semiestructurada acerca de prácticas de liderazgo promueven la práctica de la inclusión.

Paso 3: Preparación, revisión y transcripción de los datos a texto, de acuerdo con la información recolectada en la entrevista semiestructurada.

Paso 4: La organización de los datos según criterios, que pueden ser de tipo cronológico, temático, etc.

Paso 5: Categorización, etiquetado y codificación de los datos, que los prepara para el análisis.

Paso 6: Análisis de los datos y generación de teorías, conclusiones, etc.

3.6.2. Cronograma

Tabla 2. Cronograma

Actividades / Fases	Proyecto			
	Mes 1	Mes 2	Mes 3	Mes 4
Fase 1: Identificación de prácticas de liderazgo				
Paso 1: Creación de formato de observación directa	X			
Paso 2: El descubrimiento y la obtención de los datos mediante el diligenciamiento de la observación directa acerca de las prácticas de liderazgo docente que promuevan la aplicación del enfoque inclusivo en la básica primaria	X			
Paso 3: Preparación, revisión y transcripción de los datos a texto, de acuerdo con la información recolectada.	X			
Paso 4: La organización de los datos según criterios, que pueden ser de tipo cronológico, temático, etc.	X			
Paso 5: Categorización, etiquetado y codificación de los datos, que los prepara para el análisis.	X			
Paso 6: Análisis de los datos y generación de hipótesis, teorías, conclusiones, etc.	X			
Fase 2: Describir las opiniones de los docentes acerca de la influencia de liderazgo para la adopción de la inclusión				
Paso 1: Creación de entrevista semiestructurada a docentes con la finalidad de conocer sus opiniones sobre la influencia del liderazgo para la adopción de la inclusión.		X		
Paso 2: El descubrimiento y la obtención de los datos mediante el desarrollo de la entrevista semiestructurada acerca de la influencia del liderazgo para la adopción de la inclusión.		X		
Paso 3: Preparación, revisión y transcripción de los datos a texto, de acuerdo con la información recolectada en la entrevista semiestructurada.		X		
Paso 4: La organización de los datos según		X		

critérios, que pueden ser de tipo cronológico, temático, etc.				
Paso 5: Categorización, etiquetado y codificación de los datos, que los prepara para el análisis.			X	
Paso 6: Análisis de los datos y generación de hipótesis, teorías, conclusiones, etc			X	
Fase 3: Explorar cuales prácticas de liderazgo docente promueve la práctica de la inclusión				
Paso 1: Creación de entrevista semiestructurada a docentes con la finalidad de explorar cuales prácticas de liderazgo promueven la práctica de la inclusión			X	
Paso 2: El descubrimiento y la obtención de los datos mediante el desarrollo de la entrevista semiestructurada acerca de prácticas de liderazgo promueven la práctica de la inclusión.			X	
Paso 3: Preparación, revisión y transcripción de los datos a texto, de acuerdo con la información recolectada en la entrevista semiestructurada.			X	
Paso 4: La organización de los datos según criterios, que pueden ser de tipo cronológico, temático, etc.			X	
Paso 5: Categorización, etiquetado y codificación de los datos, que los prepara para el análisis.			X	
Paso 6: Análisis de los datos y generación de hipótesis, teorías, conclusiones, etc.			X	
Desarrollo de documento final				X

Fuente: Elaboración propia

3.7 Análisis de datos

En el análisis de los datos, la labor fundamental reside en que se toman datos no ordenados, a los cuales se les proporciona una distribución. Los datos son muy variados, pero en esencia residen en exámenes del estuoso y narraciones de los colaboradores. Los propósitos centrales del análisis cualitativo son: explorar los datos, imponerles una estructura (organizándolos en unidades y categorías), describir las experiencias de los

participantes según su óptica, lenguaje y expresiones; descubrir los conceptos, categorías, temas y patrones presentes en los datos, así como sus vínculos, a fin de otorgarles sentido, interpretarlos y explicarlos en función del planteamiento del problema; comprender en profundidad el contexto que rodea a los datos, reconstruir hechos e historias, vincular los resultados con el conocimiento disponible y generar una teoría fundamentada en los datos. (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014).

Capítulo 4. Análisis de resultados

En el presente capítulo, se presenta el análisis de los resultados obtenidos en cada una de las categorías establecidas en el presente estudio, como también, con sus respectivos instrumentos de recolección de datos, según la categorización establecida en el diseño metodológico del trabajo investigativo. Por ende, a partir de esta categorización, el presente capítulo está conformado por tres categorías: prácticas de liderazgo determinadas por la técnica y formatos de observación, influencia del liderazgo docente identificada por una entrevista semiestructurada que promueve la práctica de la inclusión con los resultados, además, se desarrolla a partir de otra entrevista semiestructurada a la muestra poblacional seleccionada. Ahora bien, el análisis de cada categoría inicia con una presentación de los hallazgos y, posteriormente, una discusión de los resultados obtenidos con referentes teóricos.

4.1. Prácticas de liderazgo

Para iniciar, se presentan el análisis de los resultados de la categoría “Prácticas de liderazgo”, que se caracteriza tomando en cuenta las sub categorías y los instrumentos en correlación con los hallazgos de los participantes a través de la observación directa implementada en diferentes visitas a la institución. En este sentido, los hallazgos identificados, en cinco clases observadas en el grado segundo, tercero y cuarto de la institución educativa en las asignaturas de matemáticas, español y ciencias naturales.

Tabla 3. *Observación directa en la clase de la asignatura de español.*

Subcategoría	Observación docente	Observación estudiante
Promueve la inclusión entre sus estudiantes.	Clase 1. Se realizó el 12 de julio en donde la profesora	Clase 1. En clase observada 12 de julio el estudiante con NEE se

<p>trabajo una relación docente-alumno basado en la empatía. La docente implementa diferentes estrategias de inclusión como la lectura de pictográficos, el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje autónomo guiado.</p> <p>Promueve espacios de participación para el estudiante con sus pares, como también, valora la presencia del estudiante como una oportunidad de aprendizaje para todos.</p>	<p>observó con una disposición actitudinal positiva en donde participaba de manera espontánea a las preguntas planteadas, presentó mayor motivación y autonomía para el desarrollo de las actividades pedagógicas. Asimismo, en el trabajo en grupo, propone ideas al desarrollo de la actividad y su opinión es valorada por sus compañeros en el aula.</p>
<p>Clase 2. Se realizó el día 19 de Julio en donde la docente continúa evidenciando una actitud de empatía y promueve la autonomía del estudiante mediante el aprendizaje guiado y colaborativo.</p> <p>Cuando el estudiante presenta dificultades o frustración porque no alcanza lo esperado en clase, la docente brinda material de actividades motrices para la regulación emocional del estudiante.</p>	<p>Clase 2. En la clase observada el 19 de Julio el estudiante con NEE presenta dificultades en el desarrollo de la actividad y se siente frustrado y busca continuamente a la docente o sus compañeros.</p> <p>Al utilizar el material para la actividad motriz como propuesta de la docente regula sus emociones y presenta una mejor disposición para desarrollar la actividad pedagógica.</p>

Nota. La tabla evidencia las diferentes observaciones realizadas a la asignatura de español que se dicta a los estudiantes del grado 4° de la institución Educativa Francisco Arango, donde se pretende trabajar la inclusión entre sus estudiantes. Fuente. Elaboración propia, 2021.

Tabla 4. *Observación directa de la asignatura de matemáticas*

Subcategoría	Observación docente	Observación estudiante
<p>Promueve la inclusión entre sus estudiantes.</p>	<p>Clase 1. Se realizó el pasado 13 de Julio en donde el docente manifiesta una actitud de autoridad en el estudiante, explica pocas veces y brinda mayor autonomía al alumno</p>	<p>Clase 1. En la clase observada el 13 de julio el estudiante se expresa tímido y con poco rendimiento en clase. Presenta dificultades para desarrollar la actividad, intenta solucionar</p>

<p>para desarrollar las actividades pedagógicas.</p> <p>El docente implementa la explicación verbal y el uso de guías para flexibilizar el aprendizaje del estudiante. Presenta algunas dificultades para gestionar el tiempo en su práctica de enseñanza cuando le explica al estudiante con NEE.</p> <p>Establece poca comunicación con el estudiante con NEE, no considera su participación con sus pares en el desarrollo de actividades de la clase.</p>	<p>los problemas, pero se siente frustrado y abandona el desarrollo la actividad.</p> <p>El alumno oye las explicaciones del docente, pero no manifiesta sus preguntas sobre la actividad. Se expresa de manera tímida y nerviosa ante las preguntas que le plantea su docente sobre el ejercicio.</p> <p>El alumno intenta expresar su opinión en la clase, pero constantemente es interrumpido. Manifiesta poca motivación escolar para desarrollar la actividad.</p>
<p>Clase 2. Se realizó el pasado 23 de Julio. El docente se limita a explicar dos veces la actividad al estudiante, pero no está atento a sus inquietudes ni realiza un seguimiento de su aprendizaje.</p> <p>Continuamente se implementan guías de aprendizaje con la explicación verbal para el aprendizaje del estudiante, sin embargo, sólo entrega el material al estudiante y explica pocas veces.</p> <p>No considera la participación del estudiante con NEE en actividades con sus compañeros. Cambia la actividad para el estudiante con otros contenidos diferentes a la temática de la clase.</p>	<p>Clase 2. En la clase observada del 23 de Julio el estudiante no realiza la actividad, se muestra inquieto en clase e intenta socializar con sus compañeros.</p> <p>El estudiante manifiesta poco interés en desarrollar la guía de aprendizaje y durante las explicaciones del docente no manifiesta inquietudes, sólo se limita a oír al docente.</p> <p>El alumno intenta participar en las actividades con sus compañeros, pero no se considera su opinión. Evidencia poca motivación en la actividad que le impone el docente para desarrollar.</p>

Nota. La tabla evidencia las diferentes observaciones realizadas a la asignatura de matemáticas que se dicta a los estudiantes del grado 2° de la institución Educativa Francisco Arango, donde se pretende trabajar la inclusión entre sus estudiantes. Fuente. Elaboración propia, 2021.

Tabla 5. *Observación directa de la asignatura de ciencias naturales*

Subcategoría	Observación docente	Observación estudiante
<p>Promueve la inclusión entre sus estudiantes.</p>	<p>Clase 1. Se realizó el pasado 14 de julio, donde la docente trabajo la relación docente-estudiante basada en la sobreprotección. Se encuentra cerca del estudiante constantemente en la clase y lo ubica cerca a su lugar de trabajo.</p> <p>La docente implementa material audiovisual, la explicación verbal constante con ejemplos al estudiante. Apoya el proceso de aprendizaje con el trabajo en grupo y desarrolla pocas actividades autónomas con el estudiante.</p> <p>Promueve poco la autonomía del estudiante para desarrollar las actividades de la clase. Considera su participación en las actividades grupales de la práctica de laboratorio.</p>	<p>Clase 1. En clase observada el 14 de julio el estudiante se muestra inquieto y busca constantemente a la docente para realizar las actividades. Trabaja únicamente cuando se encuentra acompañado.</p> <p>El estudiante escucha las indicaciones de la docente, expone sus preguntas y trabaja la actividad sólo cuando se encuentra acompañado, especialmente por la docente.</p> <p>El estudiante no desarrolla actividades de manera autónoma solo evidencia su participación o rendimiento en la actividad cuando se encuentra acompañado.</p>
	<p>Clase 2. Se realizó el 21 de Julio en donde la docente nunca deja sólo el estudiante y se muestra atenta a sus inquietudes. Presenta dificultades de la gestión del proceso de aprendizaje del estudiante cuando debe atender otros estudiantes, por lo cual, delega tutores al estudiante.</p> <p>Continúa implementando material audiovisual, guías de trabajo y la explicación guiada para desarrollar la actividad. No deja que el estudiante desarrolle actividades de manera autónoma.</p>	<p>Clase 2. En la clase del 21 de Julio el estudiante es dependiente de la docente para desarrollar la actividad. Presenta rendimiento en la actividad sólo cuando la docente guía su actividad.</p> <p>El estudiante se muestra atento al material y las explicaciones que brinda la docente. Presenta rendimiento cuando ella explica su actividad y brinda instrucciones. No trabaja de manera autónoma sólo cuando se encuentra acompañado.</p> <p>El estudiante expresa sus ideas de manera espontánea,</p>

La docente es comunicativa con el estudiante, valora sus aprendizajes o avances en la clase y considera la participación del estudiante. participa con sus compañeros y se muestra motivado para desarrollar las actividades cuando está acompañado.

Nota. La tabla evidencia las diferentes observaciones realizadas a la asignatura de ciencias naturales que se dicta a los estudiantes del grado 3° de la institución Educativa Francisco Arango, donde se pretende trabajar la inclusión entre sus estudiantes. Fuente. Elaboración propia, 2021.

En el proceso de observación directa a los docentes y estudiantes se pudieron identificar dos principales aspectos sobre el desarrollo de prácticas inclusivas: la relación docente-alumno en el aula y las estrategias pedagógicas que implementan los docentes para promover la inclusión educativa. En relación a la relación docente-alumno, De la Cruz, (2018) considera que la práctica de liderazgo docente se direcciona en la búsqueda de estrategias eficaces de enseñanza para potenciar el desarrollo competencias en los estudiantes con NEE, especialmente, en el fortalecimiento de su autonomía en situaciones de la vida cotidiana. Al respecto, se pudo reconocer que la totalidad de los docentes manifiestan una relación afectuosa cercana con los estudiantes. Sin embargo, en algunas ocasiones, se logró observar una actitud de sobreprotección, en donde los docentes reconocían limitaciones en los alumnos y no una oportunidad de aprendizaje para el desarrollo de la autonomía de los docentes, por lo cual, no promueven una participación equitativa del alumnado.

Lo anterior, se encuentra relacionado a que los docentes desarrollan creencias o imaginarios en relación a la condición del estudiante con NEE que, a su vez, se asocian a su desconocimiento en relación a las particularidades del estudiante con NEE a pesar de la existencia de una flexibilización curricular. Este hecho se manifiesta en que los profesores, en sus prácticas pedagógicas, no promueven el desarrollo de estrategias que susciten la autonomía del estudiante, como el uso de cuaderno, el desplazamiento independiente del

estudiante en el aula y el plantel educativo, el desarrollo de actividades pedagógicas independientes, la promoción de actividades de autocuidado, entre otras, sino desde el uso del aprendizaje colaborativo permanente al educando. En este sentido, la presencia del estudiante con NEE no se relaciona como una oportunidad de aprendizaje, sino como una responsabilidad orientada al cuidado del alumno por su condición.

Por otra parte, en relación al momento de desarrollo de la clase se lograron observar varios aspectos que atañen a las estrategias pedagógicas que implementan los docentes para el acompañamiento de los educandos con NEE, como también, que desarrollan variedad de actividades pedagógicas para complementar el aprendizaje de los educandos, establecen ubicaciones estratégicas de los estudiantes con NEE alrededor de pares con sobresaliente desempeño académico lo que promueve el aprendizaje colaborativo, como también, establecen un contacto muy cercano con los alumnos con NEE durante el desarrollo de las actividades pedagógicas. Sin embargo, se puede apreciar que, en algunos momentos, presentan dificultades en relación a la gestión educativa, particularmente para responder a las dificultades o inquietudes de todos los alumnos, como también, en ocasiones donde se presentan más de dos o tres estudiantes con NEE.

Ahora bien, en relación con las actividades evaluativas, se logró identificar que los docentes implementan dos estrategias evaluativas en el aula con estudiantes con NEE: las actividades guiadas y las evaluaciones colaborativas. En relación a las actividades guiadas, los docentes orientan al estudiante al desarrollo de cada uno de los ejercicios problemáticos, sin embargo, pocos docentes implementan estrategias como lectura de pictográficos, la mayoría acude a una explicación verbal. Por otra parte, desarrollan actividades evaluativas

desde el apoyo de otros estudiantes con rendimiento académico sobresaliente para apoyar el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Al respecto, Bernal y Ibarrola (2015) consideran que las prácticas de liderazgo docente se evidencian en el dominio conceptual pedagógico y disciplinar del profesorado para evaluar su práctica pedagógica cotidiana y reconocer oportunidades de aprendizaje, es decir, para orientar su práctica educativa en el aula desde el diagnóstico de las particularidades de los estudiantes y el conocimiento de la condición del estudiante. Por ende, de acuerdo con la relación docente-alumno con NEE identificada y descrita anteriormente, se puede considerar que el profesorado no evidencia prácticas de liderazgo para la inclusión educativa desde la participación equitativa de estudiantes con NEE y el desarrollo de su autonomía asociado al desconocimiento disciplinar y pedagógico de los docentes sobre la condición o necesidad educativa especial del estudiante.

Figura 1. Elementos fundamentales que inciden en las prácticas de liderazgo docente.



Fuente. Elaboración propia, 2021.

En este sentido, para desarrollar prácticas de liderazgo docente, orientadas a la inclusión educativa, es necesario que se promueva una relación docente-alumno basada en la empatía y no en la dependencia del estudiante al docente, es decir, que promueva una cultura de aprendizaje, como también, la autonomía en el educando. De igual manera, para alcanzar lo anterior, es necesario que el profesorado implemente estrategias pedagógicas diversificadas, de acuerdo con la condición del estudiante, como también, a su contexto educativo. De esta manera, al propiciar el alcance de estos elementos, se promueve la inclusión en el aula desde prácticas de liderazgo docente.

4.2 Influencia de liderazgo docente.

La siguiente categoría “Influencia de liderazgo docente”, es presentada a través de los resultados de acuerdo con las subcategorías determinadas; utilizando los hallazgos con el instrumento. Es un análisis desde la entrevista semiestructurada aplicada a los docentes de básica primaria de la Institución Educativa Francisco Arango de Villavicencio (ver anexo), donde se recolecta información importante que indaga en diferentes puntos de vista de esta población.

Tabla 6. *Hallazgos sobre la categoría influencia del liderazgo docente.*

Subcategoría	Hallazgos-Entrevista semiestructurada a docentes
Inclusión en el aula de clase	<p>Docente aula de apoyo: La docente promueve espacios capacitación docente para la inclusión educativa, sin embargo, considera que no son suficientes. Considera que las dificultades de los docentes se encuentran asociada a la falta de formación docente y recursos didácticos para atender en el aula, como también, que el profesorado manifiesta dependencia con el aula de apoyo para la atención de los alumnos. El liderazgo docente puede generar un impacto positivo en la gestión educativa inclusiva mediante el desarrollo de estrategias pedagógicas para la inclusión.</p> <p>Docentes grado 1º: Las docentes reciben orientaciones del aula de apoyo, pero consideran que los espacios de formación para la inclusión educativa son insuficientes en la institución educativa.</p>

Consideran que el liderazgo docente está asociado a la formación docente y, por lo cual, es una cualidad que se debe promover en la institución educativa. Manifiestan dificultades en la disponibilidad de recursos didácticos para atender los estudiantes, pero no desarrollan material al respecto, puesto que, consideran que es una actividad del aula de apoyo.

Docentes grado 2º: Las docentes consideran que la influencia del liderazgo en la institución no se desarrolla de manera formativa. Comunican que se carecen espacios de formación docente para la inclusión educativa y consideran que se puede mejorar la atención de los estudiantes con NEE si se promueve la capacitación y la generación de recursos didácticos. No desarrollan estrategias didácticas o material educativo para responder a las necesidades de los alumnos. Los beneficios del liderazgo docente permiten desarrollar procesos de atención de calidad a los estudiantes con NEE.

Docentes grado 3º Los docentes consideran que se promueve la inclusión educativa desde la elaboración de los PIAR (Plan Individualizado de Ajustes Razonables) pero reafirman la necesidad de capacitación docente para responder a la inclusión educativa en el aula. Presentan dificultades para identificar la condición del estudiante y adaptar el proceso de aprendizaje a sus particularidades. Consideran que la presencialidad de estudiantes con NEE no debe exceder de tres alumnos. Implementan algunas actividades como el aprendizaje colaborativo y la explicación verbal.

Docentes grado 4º Los docentes consideran que la inclusión se promueve desde la elaboración de los PIAR en el aula de apoyo y que reciben orientaciones de la docente de aula de apoyo, sin embargo, consideran la necesidad de formación docente para la inclusión educativa. Consideran que el liderazgo, para la inclusión educativa, es una iniciativa personal del docente mediante la búsqueda de información en la web. Implementan algunas estrategias de inclusión como el aprendizaje colaborativo, lectura de pictográficos y el desarrollo de la autonomía en el aula. La influencia del liderazgo docente para la inclusión educativa promueve mayores espacios de formación docente con el fin de ser inclusivos educativa.

Docentes grado 5º Los docentes reconocen que se brindan espacios de formación, sin embargo, no son suficientes. Creen que el liderazgo docente para la inclusión es una iniciativa personal del docente, mediante la búsqueda de formación, pero no desarrollan material educativo al respecto. Consideran que las dificultades se encuentran asociadas a la falta de recursos, capacitación docente y la demanda excesiva de estudiantes con NEE en el aula. Utilizan el aprendizaje guiado, la colaboración entre pares y la explicación

verbal como estrategias de inclusión en el proceso de aprendizaje en el aula.

Nota. La tabla evidencia las diferentes perspectivas de los docentes de básica primaria de la institución Educativa Francisco Arango sobre la influencia del liderazgo docente desde la inclusión en el aula. Fuente. Elaboración propia, 2021.

En relación a los hallazgos obtenidos, se puede apreciar que los docentes de básica primaria asocian la influencia del liderazgo en la inclusión del aula a la formación docente. En este sentido, consideran que la capacitación docente, sobre inclusión educativa, y las particularidades del educando son necesidades que permiten adquirir herramientas pedagógicas para desarrollar estrategias educativas que contribuyan a responder a la diversidad en el aula, es decir, que la formación docente, a nivel institucional, es un fundamento esencial para la influencia del liderazgo educativo en el proceso de inclusión.

Al respecto, Contreras (2016) considera que, para promover el liderazgo docente en la organización institucional, es necesario propiciar el empoderamiento del cuerpo docente desde la exigencia de iniciativas individuales y trabajo colaborativo en el desarrollo de estrategias pedagógicas y proyectos educativos, de acuerdo al contexto educativo de la comunidad, una cultura de aprendizaje e innovación desde espacios formativos y el desarrollo de escenarios educativos que permitan reflexionar sobre las prácticas pedagógicas desarrolladas en la institución educativa. Por consiguiente, se puede apreciar la necesidad de desarrollar escenarios formativos del cuerpo docente que adquieran un carácter formal, en donde se adquieran conocimientos para desarrollar prácticas inclusivas, como también, para promover el liderazgo docente en el desarrollo de estrategias y proyectos pedagógicos que permitan responder a la diversidad del contexto educativo.

Por otra parte, se evidencia, en la perspectiva del docente, que la influencia del liderazgo educativo en las prácticas pedagógicas, se fundamenta en la elaboración de los

PIAR para la flexibilización curricular, sin embargo, pocos profesores implementan otras estrategias pedagógicas que permitan complementar y fortalecer las prácticas pedagógicas inclusivas en el aula, debido a que las prácticas pedagógicas integran el desarrollo de actividades de acuerdo a las particularidades de los educandos, experiencias de aprendizaje colaborativo e investigación en el aula, así como el desarrollo de actividades que promueven la autonomía en los estudiantes. (Amiama, 2020) En este sentido, se puede reiterar la necesidad de formación docente para informar y ofrecer al profesorado herramientas pedagógicas de carácter axiológico en el aula, articuladas a las necesidades educativas de los estudiantes, como también, al alcance de aprendizajes significativos en los mismos.

De igual manera, la mayoría de los docentes consideran que las dificultades para promover la inclusión educativa se encuentran relacionadas a la capacitación docente, como también, a la ausencia de recursos didácticos para atender la población diversa en el aula. Al respecto, De la Cruz, (2018) considera que la práctica de liderazgo docente se direcciona en la búsqueda de estrategias eficaces de enseñanza para potenciar el desarrollo competencias en los estudiantes con NEE y, en este sentido, la ausencia de recursos y herramientas pedagógicas no aluden sólo a la falta de formación docente, sino también, a la disposición de los docentes para trabajar en equipo en la elaboración y socialización de material educativo en la institución, lo que permitiría diversificar la atención de los estudiantes, como también, crear una cultura favorable hacia el aprendizaje.

Ahora bien, en relación a los beneficios de la población diversa, desde la adecuada gestión educativa del profesorado, y, desde el liderazgo docente, existe una perspectiva, principalmente en tres aspectos: el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas que

responden a las necesidades educativas de los estudiantes, la atención oportuna de la población diversa de manera articulada, la cultura de aprendizaje y la formación continua del docente, esto, desde el componente formal y axiológico. Al respecto, los docentes consideran que el desarrollo de procesos pedagógicos inclusivos, a partir del liderazgo docente, permiten responder a las necesidades e intereses de la población diversa, de acuerdo a sus particularidades, debido a que se desarrollan planes de flexibilización curricular, prácticas pedagógicas planificadas y articuladas a una flexibilización curricular y prácticas educativas contextualizadas con el apoyo de la institución educativa y el entorno familiar del educando que pueden desarrollar aprendizajes significativos en equidad de condiciones, para todos los estudiantes, es decir, se promueve una gestión educativa inclusiva.

Al respecto, Valdés (2019) considera que el liderazgo docente debe trascender de la transmisión de conocimientos y potenciar el aprendizaje de los estudiantes, mediante una adaptación curricular y didáctica en su proceso de aprendizaje, lo que alude a las competencias docentes del profesorado. En este sentido, si se promueve el liderazgo docente, desde la capacitación docente y la generación de espacios de socialización de conocimientos y experiencias pedagógicas para la atención de estudiantes con NEE, se puede promover la influencia del liderazgo docente en la inclusión del aula, lo que puede generar una formación integral de los estudiantes, mayor participación de los padres de familia y la atención integral a la población diversa. Lo anterior, se define en la siguiente figura:

Figura 2. Beneficios de la influencia del liderazgo docente.



Fuente. Elaboración propia, 2021

4.3 Promueve la práctica de la inclusión.

Para finalizar, se presenta la categoría “promueve la práctica de la inclusión” mediante los hallazgos identificados en los resultados con el instrumento de recolección de datos, y con su respectiva subcategoría. Al respecto, se presenta un análisis de la segunda entrevista semiestructurada implementada a los docentes de básica primaria en la Institución Educativa Francisco Arango de Villavicencio (ver anexo) sobre las prácticas de inclusión que desarrollan, a nivel institucional, para la inclusión educativa. De esta manera, se determinaron los siguientes hallazgos:

Tabla 7. Hallazgos de la categoría “Promueve la práctica de la inclusión”

Subcategoría	Practica de inclusión en el aula	Practica de inclusión a padres de familia.
Promueve la práctica de la inclusión	Apoyo en el proceso de formación integral de los estudiantes con NEE mediante el convenio COFREM.	Participación de los padres de familia en los procesos de intervención desarrollados por el convenio COFREM.
	Flexibilización curricular de los contenidos curriculares y las actividades pedagógicas de los alumnos con NEE.	Caracterización de los estudiantes desde diagnóstico médico y psicopedagógico y acompañamiento a padres de familia desde el aula de apoyo.
	Seguimiento del aprendizaje mediante la evaluación de las competencias por parte del docente al estudiante con NEE.	Comunicación con el padre de familia sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes con NEE.

Nota. La tabla evidencia las diferentes perspectivas de los docentes de básica primaria de la institución Educativa Francisco Arango sobre la categoría “promueve la práctica de inclusión”. Fuente. Elaboración propia, 2021.

En relación a los datos obtenidos, se puede apreciar que, a nivel institucional, se promueve la inclusión educativa desde tres principales aspectos: el establecimiento de convenios interinstitucionales como COFREM, la flexibilización curricular y el acompañamiento del aula de apoyo y el seguimiento del docente y los padres de familia en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Ahora bien, de acuerdo con Deneo (2016) las estrategias institucionales, para la inclusión educativa, hacen referencia a las acciones y proyectos que desarrolla una comunidad educativa de un plantel, de acuerdo a su contexto sociocultural, con el fin de promover el desarrollo de la inclusión educativa en la política institucional del centro educativo.

Al respecto, Armijos (2017) considera que existen tres tipos de estrategias de inclusión educativa: estrategias de aprendizaje, estrategias de enseñanza y estrategias

psicopedagógicas. En relación a lo anterior, se puede apreciar que, desde la perspectiva docente, se promueve la inclusión educativa, con el desarrollo de estrategias a nivel psicopedagógico y del aprendizaje mediante la flexibilización curricular, el aula de apoyo y los convenios interinstitucionales, sin embargo, se puede identificar ausencia en la generación de estrategias de enseñanza inclusivas que trasciendan de la elaboración de los PIAR en el aula para los docentes y, por otra parte, no se evidencian estrategias de enseñanza y/o acompañamiento en casa por parte de los padres de familia.

Por otra parte, en relación al acompañamiento del aprendizaje, se identifica que se promueve la inclusión en el aula desde la adaptación de estrategias evaluativas por parte del docente para el seguimiento del aprendizaje los educandos, sin embargo, se denota una ausencia en el desarrollo de propuestas pedagógicas que propicien el fortalecimiento de aprendizajes, o bien, el desarrollo de competencias y habilidades en los estudiantes con NEE. De igual manera, por parte de los padres de familia, el seguimiento del aprendizaje se limita a la comunicación del docente sobre el proceso de aprendizaje del estudiante, pero no trasciende a un escenario formativo de acompañamiento en casa, en donde el entorno familiar pueda potencializar las habilidades de los educandos. Al respecto, Muntaner (2014) considera que se promueve la inclusión educativa cuando se propicia la participación y el desarrollo integral de los estudiantes desde escenarios formativos de calidad que integren los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula y en casa. En este sentido, se plantea la necesidad de fortalecer la promoción de la inclusión educativa desde una mayor implicación por parte de los padres de familia, como también, desde el desarrollo de estrategias de enseñanza.

Por otra parte, Muntaner (2014) considera que, para promover la inclusión educativa, a nivel institucional, es necesaria la implementación de un modelo organizativo desde la agrupación heterogénea y la participación equitativa de toda la comunidad educativa. En este sentido, aunque se propicia la implementación de estrategias de aprendizaje, y acompañamiento psicopedagógico para los estudiantes con NEE, no se evidencia un modelo organizativo institucional que integre el proceso de gestión educativa para la atención de los estudiantes con NEE desde la participación integral de la comunidad educativa. En este sentido, se considera que, para promover la inclusión educativa, en la Institución Educativa Francisco Arango de Villavicencio, es pertinente considerar los siguientes elementos ausentes de la escuela inclusiva, en el contexto educativo de dicho plantel:

Tabla 8. Elementos para promover prácticas inclusivas en la escuela



Fuente. Elaboración propia, 2021

En relación a la anterior figura, se considera que es pertinente tener en cuenta que para fortalecer la promoción de prácticas inclusivas en Institución Educativa Francisco Arango de Villavicencio se debe propiciar el desarrollo de un modelo organizativo de gestión educativa para la atención integral de estudiantes con NEE, es decir, establecer una ruta de atención en los componentes administrativo, padres de familia, docentes y estudiantes en los procesos de gestión educativa con el fin orientar el desarrollo de la inclusión educativa en la escuela.

De igual manera, es necesario fortalecer la diversificación de estrategias educativas inclusivas, es decir, implementar una variedad de estrategias en los componentes psicopedagógico, aprendizaje y enseñanza con la participación integral y articulada de padres de familia, docentes, directivos y estudiantes. Para finalizar, es necesario implicar la participación de la comunidad educativa, en general, en una escuela inclusiva, es decir, que se debe promover la implicación de todos los actores del proceso educativo en el desarrollo de la inclusión en el aula desde un modelo organizativo y la diversificación de estrategias educativas inclusivas.

Capítulo 5. Conclusiones

El presente estudio se orientó hacia la descripción de las prácticas de liderazgo de los docentes que facilitan la implementación en la Institución Educativa Francisco Arango de Villavicencio del enfoque inclusivo y la atención a la diversidad funcional. De acuerdo con los resultados anteriores, en cada una de las categorías e instrumentos de recolección de datos, se determinaron las siguientes conclusiones:

Se evidencia una escasez de prácticas de liderazgo para la inclusión educativa, debido a que no se presenta una diversificación de las estrategias pedagógicas para la inclusión educativa en el aula que favorezcan una cultura de aprendizaje en el educando, como también, se evidencia una relación docente-alumno que predomina hacia la dependencia del estudiante al docente y no al desarrollo de la autonomía y su implicación participativa en su proceso de aprendizaje.

El profesorado reconoce que la influencia del liderazgo docente permite el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas que responden a las necesidades educativas de los estudiantes, la atención oportuna de la población diversa de manera articulada, la cultura de aprendizaje y la formación docente desde el componente formal y axiológico.

El cuerpo docente identifica que el liderazgo docente es una cualidad profesional del docente, sin embargo, no se evidencia de manera predominante la implementación de prácticas de liderazgo dentro de la institución educativa debido a que no se promueve la diversificación de estrategias educativas inclusivas y una relación docente-alumno que promueva el desarrollo integral, la participación equitativa y la autonomía del estudiante.

El cuerpo docente asocia que la formación del liderazgo docente para la inclusión educativa se promueve desde la formación docente a nivel institucional, por lo cual, es fundamental fortalecer los procesos formativos para la inclusión educativa en la institución educativa enfocado hacia el liderazgo docente.

Se evidencia que se presentan pocas medidas institucionales para la inclusión educativa y que se encuentran enfocadas al seguimiento del proceso de aprendizaje en el aula y con los padres de familia, el acompañamiento desde el aula de apoyo y la comunicación entre docentes y padres de familia sobre el proceso de aprendizaje.

Se considera la necesidad de promover la inclusión educativa desde el desarrollo de un modelo organizativo de gestión educativa para la atención integral de estudiantes con NEE, la diversificación de estrategias educativas para la inclusión y la participación integral y articulada de la comunidad educativa.

Se identifica que para promover las prácticas de inclusión educativa a nivel institucional es necesario fortalecer la influencia del liderazgo docente desde la formación docente en inclusión educativa y prácticas de liderazgo en el aula.

5.2 Correspondencia con los objetivos y respuesta a la pregunta de investigación

Para iniciar, en relación al primer objetivo de investigación, se había establecido la identificación de las prácticas de liderazgo docente que promuevan la aplicación del enfoque inclusivo en la básica primaria. Al respecto, se logró identificar desde la perspectiva de los docentes que el liderazgo docente es una iniciativa personal del cuerpo docente de la institución educativa debido a que de manera cotidiana buscan estrategias pedagógicas en la red o desde el saber compartido para desarrollar prácticas educativas

inclusivas, sin embargo, carecen de apoyo institucional para la formación docente sobre liderazgo en inclusión educativa. Por ende, se puede evidenciar que existen pocas prácticas de liderazgo docente en relación a la inclusión educativa debido a la ausencia de capacitación formativa en inclusión educativa.

Por otra parte, se había determinado como segundo objetivo, la descripción de las opiniones de los docentes acerca de la influencia de liderazgo para la adopción de la inclusión en la básica primaria de la Institución Francisco Arango. En relación, a este objetivo se logró determinar que los docentes reconocen la importancia de la formación del liderazgo docente para el desarrollo de la inclusión educativa, sin embargo, lo reconocen desde un aspecto relacionado con la formación docente en inclusión educativa, es decir, que, para la formación del liderazgo docente en inclusión educativa, es prioridad, la capacitación docente sobre educación inclusiva y, de esta manera, desarrollar prácticas educativas inclusivas.

En relación al tercer objetivo, se había determinado la exploración de prácticas de liderazgo docente para promover la práctica de la inclusión educativa. Al respecto, se logró determinar que los docentes desarrollan prácticas pedagógicas inclusivas de manera no constante, sin embargo, no desarrollan espacios de socialización entre los docentes para la formación del liderazgo docente, es decir, que se evidencia una carencia de docentes líderes en la institución educativa, por lo cual, se presentan dificultades en el desarrollo de prácticas educativas inclusivas asociadas al desconocimiento de los docentes sobre cómo responder a las prácticas de educación inclusiva cuando pueden establecer redes de apoyo desde la formación y socialización de experiencias pedagógicas entre pares docentes.

5.3 Generación de nuevas ideas de investigación

En relación a los hallazgos encontrados, se sugieren como ideas de investigación futuras tres líneas de investigación asociadas principalmente a la formación del liderazgo docente para inclusión educativa. Para iniciar, se sugiere el desarrollo de estrategias pedagógicas que permitan una formación de liderazgo docente desde un enfoque de educación inclusiva para promover la inclusión educativa en el plantel educativo. Enseguida, se recomienda el desarrollo de estrategias de gestión educativa que posibiliten una administración educativa para la capacitación en liderazgo docente. Por último, el desarrollo de estrategias educativas para fortalecer el desarrollo de recursos didácticos para la formación y acompañamiento docente en inclusión educativa.

5.4 Nuevas preguntas de investigación

- ¿Cuáles estrategias pedagógicas permiten una formación de liderazgo docente para fomentar prácticas educativas inclusivas?
- ¿Cuáles estrategias de gestión educativa docente se pueden implementar para posibilitar la capacitación docente en liderazgo para la educación inclusiva?
- ¿Cuáles estrategias educativas se pueden implementar para fortalecer el desarrollo de recursos didácticos para la formación y acompañamiento docente en inclusión educativa?

5.6 Recomendaciones

Para iniciar, se sugieren a las instituciones educativas el desarrollo de un repositorio institucional para fomentar la elaboración y socialización de recursos didácticos y formativos para el cuerpo docente sobre inclusión educativa que permitan complementar

las prácticas de enseñanza y aprendizaje los docentes en relación con la presencia, participación y progreso de los estudiantes con NEE.

Por otra parte, se sugiere desarrollar estudios similares al planteamiento de investigación presentado en la presente investigación para explorar la problemática sobre liderazgo docente en otros contextos educativos donde se encuentran estudiantes con NEE.

Por último, se sugiere fortalecer el desarrollo de estudios que impliquen la formación docente para la inclusión educativa en donde se brinde capacitación docente desde un aspecto académico e investigativo, como también, se evidencie el impacto de la formación docente en el desarrollo de prácticas educativas inclusivas y la atención integral de alumnos con NEE.

Referencias

- Amiama, C. (2020). Desafíos de la Educación Especial en el desarrollo de escuelas inclusivas. *Ciencia y Educación*, 20(4), 133-143.
- Angenscheidt, L., & Navarrete, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiv. *Ciencias Psicológicas*, , vol. 11, núm. 2.
- Armijos, O. (2017). *Estrategias psicopedagógicas dirigidas a docentes y alumnos que excluyen a niños y niñas con problemas de atención*. Obtenido de Universidad Técnica de Machala:
http://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/11388/1/E-6355_ARMIJOS%20CABRERA%20ORLANDO%20DAVID.pdf

- Arnaiz, P., & Azorín, C. (2014). Autoevaluación docente para la mejora de los procesos educativos en escuelas que caminan hacia la inclusión. *Revista Colombiana de Educación*(67), 227-245.
- Bautista. (2015). La autonomía del alumno en el aprendizaje. Reto del nuevo Modelo Educativo del IPN Innovación Educativa. *Revista Innovación Educativa*, 5 (25), <http://www.redalyc.org/pdf/1794/179421454005.pdf>.
- Bernal, A., & Ibarrola, S. (2015). Liderazgo del profesor: objetivo básico de la gestión educativa. . *Revista Iberoamericana de Educación*, 67, , 55-70.
- Bernal, P. P. (2017). *La investigación en ciencias sociales: Técnicas de recolección de información*. Bogotá D.C.: Universidad Piloto de Colombia.
- Bustamante, J., & Mejía, C. (2017). Acciones y herramientas de software para implementar entornos de inclusión educativa en Colombia. *Teknos Revista Científica*, 17(2), 38-45.
- Camilloni, A. (2008). (2008). *El concepto de inclusión educativa: definición y redefiniciones*. . Obtenido de Revista Políticas Educativas. : <http://blogs.unlp.edu.ar/pec/files/2015/06/Camilioni-inclusi%-C3%B3n-educativa.pdf>
- Campos, J. (2019). *Dificultades de aprendizaje más comunes en niños del nivel de educación primaria*. Obtenido de Repositorio Institucional Universidad Nacional de Tumbes: <http://repositorio.untumbes.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12874/1554/Campos%20Herrera%2c%20Javier%20Alberto.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Carolina, C. (2017). Respuesta educativa en la atención a la diversidad desde la perspectiva de profesionales de apoyo. *Revista Colombiana de Educación*.
- Castillo, C. (2015). La educación inclusiva y lineamientos prospectivos de la formación docente: una visión de futuro. *Revista actualidades investigativas en educación*, 15(2), 1-34.
- Ceballos, B., & Acosta, N. (2016). Análisis documental sobre inclusión educativa en Colombia a partir de la producción académica de estudiantes de los programas de licenciatura en pedagogía infantil y de licenciatura en educación infantil de tres universidades (2009–2015). *Revista Interacción*, 14, 111-128.
- Cerda, L. M., & Ramírez, M. (2010). Evaluación de los estilos de liderazgo en la docencia: una aplicación de la enseñanza universitaria de posgrado. *Sistemas, Cibernética e Informática*, 7(1), 55-62.
- Contreras, T. (2016). Liderazgo pedagógico, liderazgo docente y su papel en la mejora de la escuela: una aproximación teórica. *Propósitos y Representaciones*, 4(2), 231-258.
- Corredor, Z. (2018). Capítulo 9: Dificultades de aprendizaje: una perspectiva inclusiva. En E. Ávila, M. Serradas, A. Albarrán, M. Urribarrí, A. Torres, D. Solórzano, . . . J. Muyor, *Educación Inclusiva* (págs. 296-350). Caracas: Universidad Nacional Abierta.
- Dairetzis, E., & Hoyos, I. (2016). *Caracterización de la relación Docente - Estudiante con Necesidad Educativa Especial permanente en la Institución Educativa Jomaber de Caldas Antioquia*. Caldas - Antioquia: Corporación Universitaria Lasallista.

- De la Cruz, P. (2018). Liderazgo transformacional y desempeño docente. . *Revistasocialium 2(2)*, , 1-14. .
- De la Fuente, J., Peralta, F., & Sánchez., M. (2009). 2009). Autorregulación personal y percepción de los comportamientos escolares desadaptativos. . *Psicothema, 21(4)*, 548-554.
- Deliyore, M. (2018). Costa Rica, de la educación especial a la educación inclusiva. Una mirada histórica. *Historia de la Educación Latinoamericana.*, 25.
- Deneo, G. (2016). *Perspectivas acerca de la inclusión educativa*. Obtenido de Universidad de la República Uruguay:
<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/8883>
- Echeita, G., & Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación 327: 31-48*.
- Flores. (2016). *Los conceptos de poblacion y especie en la enseñanza de la biologia, concepciones, dificultades y perspectivas*. Obtenido de Departamento de didactica de las ciencias Experimentales:
<http://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/2179/17860623.pdf;jsessionid=9CA1E48823433616357F1BD034BE677D?sequence=1>
- Flórez, G. A., Villalobos, J. L., & Londoño, D. A. (2017). El acompañamiento familiar en el proceso de formación escolar para la realidad colombiana: de la responsabilidad a la necesidad. *Psicoespacios: Revista virtual de la Institución Universitaria de Envigado, 11(18)*, 94-119.

- Flórez, L., & L., S. (2013). *Intervención pedagógica, para la inclusión escolar de niños que presentan necesidades educativas especiales. Preescolar Carrisales.* . Caldas-Colombia. : Corporación Universitaria Lasallista. Facultad de Ciencias sociales y Educación.
- Fourneret, P., & Da Fonseca, D. (2019). *Niños con dificultades de aprendizaje.* Barcelona: Elsevier España S.L.U.
- García, I. (2019). Educar para la diversidad y con responsabilidad social en escuelas inclusivas. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación: Universidad del Atlántico*, 4(1), 7-40.
- Garzón, P., Calvo, M. I., & Orgaz , M. B. (2016). Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 4(2), 25-45.
- Gómez, C., & Sarmiento, H. (2011). *Prácticas institucionales para la gestión de un currículo inclusivo.* . Bogotá- Colombia. : Universidad Javeriana. Facultad de Educación. Investigación en Políticas y Gestión de Sistemas Educativos. .
- Gonzales, T. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y educadores.*, 21.
- Guevara , J., & Zacarías, I. (Julio de 2016). *Empezar la docencia en escuelas inclusivas.* Obtenido de Programa de Educación Área de Desarrollo Social (CIPPEC): <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/03/1042.pdf>
- Hernández , R., & Mendoza, P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta.* Ciudad de México D.F.: Mc Graw Hill Education.

Hernández, Fernández, & Baptista. (2014). *Metodología de la investigación*. Obtenido de Metodología de la investigación.: <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

Hernández, G., & Reyes, R. (2011). Los alumnos: adversarios en las relaciones de poder dentro del aula. Testimonios de profesores. . *Perfiles Educativos 33(133)*, , 162-173.

Hurtado, J. (2000). *Metodología de la investigación holística* . Venezuela: Instituto universitario Caripito .

Lara, L., Navales, M., Sánchez, L., López, G., & Pérez, C. (2016). Las relaciones de poder profesor alumno en el aula. Una reflexión desde la práctica. *Revista de Educación, Cooperación y Bienestar Social, 10*,, 51-58.

León, C., & Moreno, R. (2018). *Las Tareas del Líder Inclusivo en Centros Educativos de Zonas Desfavorecidas y Favorecidas*. . Obtenido de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/9282>

López, M. M. (Ju de 2014). La formación de los profesores y las dificultades de aprendizaje. *Revista nter*, 98-112. Obtenido de Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva.

López-Vélez, A. (2018). *La escuela inclusiva: el derecho a la equidad y la excelencia educativa*. . Bilbao: : Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea,.

Medina, A., Salazar, M., & González, S. (2017). Incidencia de los Estilos de Liderazgo en la Satisfacción de los Colaboradores en Empresas de Servicios del Ecuador. . *PODIUM*, , 41-64.

MEN. (2017). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. Obtenido de Ministerio de Educación Nacional:

https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-360293_foto_portada.pdf

Molina, C. (2017). *Propuesta de formación docente para la educación inclusiva de estudiantes en situación de discapacidad intelectual*. Bogotá D. C.: Universidad Sergio Arboleda.

Morduchowicz, A. (2008). *U.N.E.S.C.O.* Obtenido de

http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/sintesis_administracion_documento.pdf

Muntaner, J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 7(1), 63-79.

Muntaner, J., Rossello, M. R., & de la Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 31-50.

Muñoz, L. H., & Sánchez, S. (2017). *Identificación de la disgrafía como dificultad de aprendizaje en estudiantes de tercero de primaria como estrategia de inclusión educativa*. Obtenido de Repositorio Institucional Universidad Autónoma de Bucaramanga:

https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/835/2017_Tesis_Luz_Helena_Mu%C3%B1oz_Mantilla.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ochoa, A. A. (2017). Inclusión social de la población con limitación auditiva en la educación superior en Colombia. *Revista Logos, Ciencia y tecnología*.

- Padilla, A. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. . *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40 (4),, 670-699.
- Palacio, N., & López, S. (2016). *Normatividad e inclusión educativa y actitud docente: una relación dialógica*. Obtenido de Universidad de Manizales:
http://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/bitstream/handle/20.500.12746/2700/Palacio_Peralta_Nilva_2016.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Parra, M., Pérez, Y., Torrejón, M., & Mateos, G. (2010). Asesoramiento educativo para la formación docente en la visión de escuela inclusiva. . *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 12 (1), , 77-87.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- Pérez, P., Bolívar, A., García , M., & Caracuel, A. (2018). Adaptación española de la escala de liderazgo pedagógico Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED). *Universitas Psychologica*, 1, 1-13.
- Quintana. (2006). *Metodología de Investigación Científica Cualitativa Psicología. Tópicos de Actualidad*. . Lima: UNMSM.
- Ricoy, A. (2018). Formación docente y su relación con los contextos inclusivos. . *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 4(2), , 160-171.
- Ricoy, C. (2006). *Contribución sobre los paradigmas de investigación*. Santa Maria, RS, Brasil: Educação. Revista do Centro de Educação, vol. 31, núm. 1.

- Rivero, J. (2017). Las buenas prácticas en Educación Inclusiva y el rol del docente. *Educación en Contexto*, 3(Especial), 109-120.
- Rojas. (2010). *Investigación Cualitativa. Fundamentos y Praxis*. Caracas: Fedeupel.
- Rojas, A. (2011). *Inclusión de niños con necesidades educativas especiales en un colegio regular de la ciudad de Palmira*. . Obtenido de http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co/jspui/bitstream/10819/1202/1/Inclusi%C3%B3n%20Ni%C3%B1os_Palmira
- Rojas, C. L. (2019). Dificultades de aprendizaje en edad escolar. *Pensamiento y Acción*(26), 85-99.
- Romero, J. L. (2005). *Dificultades en el Aprendizaje: Unificación de Criterios Diagnósticos. I. Definición, Características y tipos*. . TECNOGRAPHIC, S.L.
- Soto, R. (2003). *La inclusión educativa: una tarea que le compete a toda una sociedad*. . Obtenido de <http://revista.inie.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/viewFile/27/26>
- Torres, J. (2012). Estructuras organizativas para una escuela inclusiva: promoviendo comunidades de aprendizaje. . *Educatio Siglo XXI*, 30(1), , 45-70.
- UNESCO. (2001). *Open File on Inclusive Education. Support Materials for Managers and Administrators*.
- UNESCO. (1994). *Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: Acceso y calidad. Declaración de Salamanca*. . Salamanca España.: UNESCO. .

- Valdés R, G. I. (2019). *Competencias y prácticas de liderazgo escolar para la inclusión y la justicia social*. . Obtenido de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/perseduc/v58n2/0718-9729-perseduc-58-02-47.pdf>
- Vera, C., Urrea, R., Alcía, I., Romero, A., & Santillan, T. (2020). Liderazgo docente y la inclusión educativa en la educación superior. *Revista Salud y Bienestar Colectivo*, Vol. 4, N.º 1, p. 69-83.
- Vigo, B., & Dieste, B. (2017). Contradicciones en la educación inclusiva a través de un estudio multiescalar. *Aula Abierta*(46), 25-32.
- Villagrán, S., & Martínez, M. S. (2018). Acercando horizontes en el contexto de escuelas inclusivas: planificación multinivel y diversificación curricular. *Revista Redes*(8), 195-205.



Anexo A. Instrumentos de formato de observación directa

	Formato de observación directa	
	Aplicada por: Claudia Milena Rojas Cetina	
	Objetivo Identificar las prácticas de liderazgo docente que promuevan la aplicación del enfoque inclusivo en la básica primaria	
<p>Los datos de la siguiente encuesta serán usados con fines académicos, dando cumplimiento a lo estipulado en la ley 1581 de 2012</p> <p>Nombre: _____</p> <p>Edad: _____ Estrato: _____ Género: M_ F_</p> <p style="text-align: center;">Fecha de aplicación: <u>12 de Julio de 2021</u></p>		
<p>El presente instrumento busca determinar su percepción con respecto a los procesos pedagógicos, proyectos y políticas que la institución en la que usted trabaja tiene acerca de la inclusión para educación básica primaria.</p> <p>Como usted es uno de los principales actores dentro del proceso, queremos conversar con usted con el fin de tener una información más completa que, proporcionará elementos importantes para la investigación y para la toma de decisiones en cuanto a los aportes que arroje la misma en favor de la educación inclusiva.</p> <p>Esta entrevista se ha diseñado por un estudiante del programa de maestría en educación para el proyecto titulado “Liderazgo docente como estrategia de inclusión en el aula de clase”. Por lo tanto, responda las siguientes preguntas con la mayor libertad.</p>		
Docente	Nancy Céspedes	
Clase	Español	

Estudiantes con NEE	En el aula se encuentra un estudiante con NEE por discapacidad intelectual que ya está caracterizado por el aula de apoyo. Las dificultades del educando caracterizadas por el aula de apoyo se encuentran asociados a que presenta carencia de habilidades de planificación y trabajo autónomo, ausencia de estrategias regulación de emociones y pocas habilidades de comunicación.
Descripción de la clase	La clase estaba basada en el plan lector de la asignatura de Español con la lectura del libro “El Principito”. La docente realizó una mesa redonda y un proceso de lectura alternado, grupal y guiado en donde planteaba preguntas orientadoras para evaluar la comprensión lectora y, posteriormente, el desarrollo de una guía de trabajo sobre la actividad realizada.
Momentos de la clase	Para iniciar, la docente brindó la bienvenida a los estudiantes y los invitó a la sesión de lectura. Enseguida, la docente le solicitó al estudiante con NEE repartir los libros del Principito a cada uno de sus compañeros. Luego, procedió a lectura preguntando al estudiante si quería leer y respetando su ritmo de lectura, haciendo las correcciones pertinentes en la pronunciación de algunas palabras. Enseguida, la docente realizó una mesa redonda sobre preguntas de la lectura en donde el estudiante con NEE participó de la clase de manera espontánea y algunos compañeros complementaban sus respuestas. Luego, procedió a la entrega de una guía de trabajo en donde al estudiante le explicó detenidamente lo que debía hacer, de manera pausada y clara. Enseguida, le indicó que si tenía una pregunta podía preguntarle a ella o alguno de sus compañeros. Para continuar, lo invitó a trabajar de manera autónoma el primer punto y a escribir en su cuaderno..
Prácticas de inclusión en el aula desarrollados por lo docentes	Se promueve el aprendizaje colaborativo, la actividad guiada y la explicación verbal como estrategias pedagógicas de inclusión

	educativa en el aula. La docente promueve una relación empática pero no dependiente en el estudiante y propicia un espacio de aprendizaje para el desarrollo del a autonomía del educando con NEE.
Desarrollo de la clase por parte de los estudiantes con NNEE	El estudiante desarrolló la actividad con buen rendimiento y expresaba sus preguntas a sus compañeros y a la docente en donde lo orientaban para encontrar la respuesta. Se observaba muy entusiasmado y finalizó la actividad en el tiempo estimado. La docente lo felicitó y valoró su desempeño en la clase y el estudiante expresó una sonrisa en su rostro.

Anexo B. Instrumentos de entrevista a docentes

	Entrevista a docentes Aplicada por: Claudia Milena Rojas Cetina	
	Objetivo: Describir las opiniones de los docentes acerca de la influencia de liderazgo para la adopción de la inclusión en la básica primaria de la Institución Francisco Arango	
<p>Los datos de la siguiente encuesta serán usados con fines académicos, dando cumplimiento a lo estipulado en la ley 1581 de 2012</p> <p>Nombre: <u>Maria Luisa Alferez</u></p> <p>Edad: <u>42 años</u> Estrato: <u>2</u> Género: <u>M</u> <u>F</u> <u>X</u></p> <p>Fecha de aplicación: <u>10 de Agosto de 2021</u></p>		
<p>El presente instrumento busca determinar su percepción con respecto a los procesos pedagógicos, proyectos y políticas que la institución en la que usted trabaja tiene acerca de la inclusión para educación básica primaria.</p> <p>Como usted es uno de los principales actores dentro del proceso, queremos conversar con usted con el fin de tener una información más completa que, proporcionará elementos importantes para la investigación y para la toma de decisiones en cuanto a los aportes que arroje la misma en favor de la educación inclusiva.</p> <p>Esta entrevista se ha diseñado por un estudiante del programa de maestría en educación para el proyecto titulado “Liderazgo docente como estrategia de inclusión en el aula de</p>		

clase". Por lo tanto, responda las siguientes preguntas con la mayor libertad.

1. ¿Cómo contribuye la institución para que los docentes se capaciten en relación al tema de la educación inclusiva?

La institución educativa facilita los espacios y los tiempos para charlas o capacitaciones, sin embargo, considero que es la Secretaria de Educación la que no promueve este tipo de actividades (...) Se debería hacer un proceso con más seguimiento y más tiempo para el desarrollo de acciones en busca de la mejoría de procesos.

2. ¿Qué conocimientos tiene acerca del liderazgo para la adopción de la inclusión?

El proyecto bandera de la institución es LIDER EN MI, que es un proyecto que busca formar jóvenes líderes que busquen un mejor futuro para si mismos y sus comunidades, en cuanto a inclusión no se ha manejado de manera directa, pero nuestro colegio si busca formar líderes en todos los aspectos.

3. ¿De qué manera se beneficia la población inclusiva desde la distribución de responsabilidades entre los docentes de la institución educativa?

Los estudiantes de inclusión y sus familias se ven beneficiadas al recibir atención educativa oportuna con buena disposición de los docentes y con el propósito de realizar un proceso más adecuado para ellos.

4. ¿Qué herramientas de apoyo le ofrece la institución para su labor pedagógica con estudiantes inclusivos?

Contamos con material humano, como la docente de aula de apoyo quien nos orienta en la elaboración de los PIAR y hace todo el proceso de valoración y ficha de caracterización de los estudiantes. También está la docente orientadora quien apoya los procesos en el seguimiento y cumplimiento de las citas que la docente pueda hacer. (mmm...) En cuanto a material físico o didáctico no tenemos.

5. ¿Qué practicas pedagógicas ha realizado con sus estudiantes inclusivos y ha compartido con sus colegas y/o pares?

Bueno, el desarrollo de actividades de manera personalizada de acuerdo a las habilidades y necesidades del estudiante y la ejecución de los ajustes propuestos en el PIAR elaborado en cada periodo académico.

6. ¿Qué aspectos fundamentales tiene en cuenta para realizar el plan de clase de acuerdo con los estudiantes que tienen NEE?

Se tiene en cuenta la valoración y ficha de caracterización realizada con la docente de aula de apoyo. También, el diagnóstico médico si lo tiene y las habilidades, competencias y dificultades observadas durante el desarrollo de las clases en el aula.

7. ¿Cuáles son los factores que tienen en cuenta los docentes en la planificación de área de acuerdo con sus estudiantes que tienen NEE?

El entorno familiar para las fichas de caracterización, el factor comportamental del estudiante y los datos relevantes obtenidos durante la entrevista de la ficha de caracterización como: edad en la que habló, accidentes o enfermedades sufridas.

8. ¿Cuáles serían sus sugerencias para mejorar la educación inclusiva en la institución?

Bueno, primero ampliar un poco la red de apoyo extra curricular en busca de capacitación para los docentes y familia de los estudiantes de inclusión. Y, por otro lado, implementar herramientas didácticas y tecnológicas para el desarrollo de las clases.

9. Según su experiencia con estudiantes del aula de apoyo, ¿Cuáles han sido las mayores dificultades en la realización de la práctica pedagógica?

La falta de capacitación continua sobre diferentes discapacidades y síndromes que puede presentar los estudiantes. Otra es la ausencia de apoyo del sector salud frente al tema,

muchos niños no tienen atención a tiempo o no reciben terapias que puedan ayudar en su proceso y, en muchos casos, es escaso el apoyo familiar.

Anexo C. Instrumentos de entrevista a docentes

Anexo D. Validación de instrumentos

**FORMATO DE JUICIO DE EXPERTOS
VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS
INSTRUMENTO PARA DOCENTES**

“Liderazgo docente como estrategia de inclusión en el aula de clase”.

Respetado experto, agradezco su colaboración en la revisión y validación de instrumento. A continuación, usted encontrará una serie de preguntas que tiene por objeto, conocer el pensamiento del docente y directivos, como parte de proyecto de doctorado en educación. Sus respuestas serán confidenciales y se tratarán según las normativas vigentes para la investigación.

Datos del evaluador experto (marque con una cruz la opción correcta):

Título profesional y Posgradual:

Posgrado:

Especialización Maestría Doctorado Pos Doctorado

Experiencia docente: Licenciada en educación especial, Magister en Desarrollo infantil y Doctorante en ciencias de la educación; con experiencia en procesos de inclusión de niños con discapacidad, rehabilitación y habilitación de niños y adultos con limitación visual, he ejercido mi labor por veinte años en los campos de terapeuta en educación especial, docente de apoyo y docente de aula.

DATOS ACERCA DEL PROYECTO

Título

Liderazgo docente como estrategia de inclusión en el aula de clase

Objetivo Proyecto

Describir las prácticas de liderazgo de los docentes que facilitan la implementación en la Institución Educativa Francisco Arango de Villavicencio del enfoque inclusivo y la atención a la diversidad funcional.

Objetivo del instrumento

Explorar cuales prácticas de liderazgo docente promueve la práctica de la inclusión en la Institución Francisco Arango.

INFORMACIÓN ACERCA DEL JUICIO DE EXPERTOS

Objetivo Del Juicio De Expertos

Revisión de contenidos de la entrevista semiestructurada herramienta seleccionada para recopilar la información de las variables del estudio y dar cumplimiento a los objetivos propuestos. El proceso de evaluación se llevará a cabo, considerando los siguientes criterios: suficiencia de las preguntas, Calidad, Coherencia, Relevancia, Lenguaje adecuado y Validez.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Coherencia: El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo así mismo, cuando se mantiene una misma línea de investigación y se asocia con aquello que resulta entendible a partir de la lógica (Galicia, et al, 2017).

Relevancia: El ítem es esencial o importante, es decir, debe ser incluido (Galicia, et al, 2017).

Lenguaje adecuado: se considera lenguaje adecuado a la claridad de expresarse y la capacidad de ilustrar lo que se dice de tal forma que resulte más evidente considerar las experiencias, aportaciones y actitudes del proceso que ha llevado el individuo (Ramirez, 2012).

Validez: En el proceso de validez se ponen en juego una serie de opiniones argumentadas por parte de los expertos, se pueden identificar las debilidades y fortalezas del instrumento donde permitirá un análisis profundo por parte del investigador que dará lugar a la toma de decisiones (Galicia, et al, 2017).

Validado por: Gina Alejandra
C.C. Valencia

14-October 2021

Fecha de evaluación

Correo electrónico: c.c. 40185172
givalbri@hotmail.com

PREGUNTAS DE VALORACION GENERAL

Marque con una cruz la opción que considere.

❖ Nivel de experticia del evaluador

¿En una escala de 1 a 10, indique en qué medida Usted se considera experto en el tema que acaba de evaluar, siendo 1 indicador de mínima y 10 indicador de máxima experticia?

1		2		3		4		5		6		7		8		9		10	X
---	--	---	--	---	--	---	--	---	--	---	--	---	--	---	--	---	--	----	---

❖ Índice de percepción global de la encuesta

En una escala de 1 a 10, ¿indique de forma general que tan adecuado le pareció el material del instrumento que acaba de evaluar, siendo 1 indicador de mínima y 10 de máxima adecuación?

Suficiencia en la pregunta

1		2		3		4		5		6		7		8		9	x	10	
---	--	---	--	---	--	---	--	---	--	---	--	---	--	---	--	---	---	----	--

Claridad

1		2		3		4		5		6		7		8	x	9		10	
---	--	---	--	---	--	---	--	---	--	---	--	---	--	---	---	---	--	----	--

Coherencia

1		2		3		4		5		6		7		8		9	x	10	
---	--	---	--	---	--	---	--	---	--	---	--	---	--	---	--	---	---	----	--

Relevancia

1		2		3		4		5		6		7		8		9	x	10	
---	--	---	--	---	--	---	--	---	--	---	--	---	--	---	--	---	---	----	--

Lenguaje adecuado

1		2		3		4		5		6		7		8	x	9		10	
---	--	---	--	---	--	---	--	---	--	---	--	---	--	---	---	---	--	----	--

❖ **Índice de percepción individual de la entrevista**

A continuación, encontrara una matriz en donde se relacionan las preguntas que conforman la entrevista semiestructurada. De este modo, agradecemos las sugerencias que desde su experiencia y ejercicio profesional puedan aportar a las mejoras de la entrevista e impactar en la calidad de la investigación.

FICHA DE LA ENTREVISTA

PREGUNTA	SUFICIENCIA		CLARIDAD		COHERENCIA		RELEVANCIA		LENGUAJE ADECUADO		OBSERVACIONES
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1. ¿Cómo contribuye el área administrativa para que los procesos académicos con la población inclusiva tengan resultados positivos?	x		x		x		x			x	“la población inclusiva” es un término confuso, sugiero estudiantes en condición de discapacidad, estudiantes que presentan barreras para el aprendizaje o población sujeta a procesos de inclusión
2. ¿Qué medidas se implementan teniendo en cuenta las necesidades educativas especiales de la población inclusiva en la institución educativa donde labora?	x		x		x		x		x		

3. ¿Cuáles son las prácticas que se implementan para garantizar una educación de calidad a esta población?	x		x		x			x	x		Esta pregunta sería la misma 2, a no ser que enfoque las prácticas al que hacer docente. En ese caso debe preguntar específicamente por las prácticas de aula.
4. Teniendo en cuenta el contexto institucional, ¿cuáles son las ventajas y desventajas, identificadas por usted y son relevantes para los estudiantes con discapacidad?	x			x	x			x		x	
5. De acuerdo a la situación actual de infraestructura de la institución, ¿cuáles son los principales problemas que afectan el desarrollo del quehacer pedagógico con la población inclusiva?	x			x	x			x		x	La pregunta es importante, pero a priori tiene un juicio de valor señalando que la infraestructura afecta.
6. ¿Cómo es la relación docente – estudiante inclusivo?	X		X		X			X		X	Estudiante inclusivo puede ser cambiado por estudiante en situación de discapacidad o sujeto de inclusión
7. ¿Cuáles han sido las dificultades que más expresan los docentes y estudiantes con relación a la educación inclusiva?	X		X		X			X		X	

8. ¿Si usted pudiera cambiar algo para mejorar la educación inclusiva en la Institución qué sería?	X		X		X		X		X		
--	---	--	---	--	---	--	---	--	---	--	--

OBSERVACIONES GENERALES DEL INSTRUMENTO

El instrumento está orientado de manera correcta hacia el objetivo planteado. Se evidencian preguntas que requieren ajustes de tal manera que se puedan obtener datos más limpios y menos limitados.

APLICABLE	
APLICABLE ATENDIENDO A LAS OBSERVACIONES	X
NO APLICABLE	

**FORMATO DE JUICIO DE EXPERTOS
VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

INSTRUMENTO PARA DOCENTES**

““Liderazgo docente como estrategia de inclusión en el aula de clase”.”

Respetado experto, agradezco su colaboración en la revisión y validación de instrumento. A continuación, usted encontrará una serie de preguntas que tiene por objeto, conocer el pensamiento del docente y directivos, como parte de proyecto de doctorado en educación. Sus respuestas serán confidenciales y se tratarán según las normativas vigentes para la investigación.

Datos del evaluador experto (marque con una cruz la opción correcta):

Título profesional y Posgradual:

Posgrado:

Especialización Maestría Doctorado Pos Doctorado

Experiencia docente: Licenciada en educación básica con énfasis en educación artística, magister en tecnologías digitales aplicadas a la educación. Docente de aula durante 15 años, 7 de ellos en zona rural. Actualmente manejo programas académicos dentro del marco de programa de resocialización de internos de la cárcel distrital de Villavicencio.

DATOS ACERCA DEL PROYECTO

Título

Liderazgo docente como estrategia de inclusión en el aula de clase

Objetivo Proyecto

Describir las prácticas de liderazgo de los docentes que facilitan la implementación en la Institución Educativa Francisco Arango de Villavicencio del enfoque inclusivo y la atención a la diversidad funcional.

Objetivo del instrumento

Explorar cuales prácticas de liderazgo docente promueve la práctica de la inclusión en la Institución Francisco Arango.

INFORMACIÓN ACERCA DEL JUICIO DE EXPERTOS

Objetivo Del Juicio De Expertos

Revisión de contenidos de la entrevista semiestructurada herramienta seleccionada para recopilar la información de las variables del estudio y dar cumplimiento a los objetivos propuestos. El proceso de evaluación se llevará a cabo, considerando los siguientes criterios: suficiencia de las preguntas, Calidad, Coherencia, Relevancia, Lenguaje adecuado y Validez.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN



Lenguaje adecuado: se considera lenguaje adecuado a la claridad de expresarse y la capacidad de ilustrar lo que se dice de tal forma que resulte más evidente considerar las experiencias, aportaciones y actitudes del proceso que ha llevado el individuo (Ramírez, 2012).

Validez: En el proceso de validez se ponen en juego una serie de opiniones argumentadas por parte de los expertos, se pueden identificar las debilidades y fortalezas del instrumento donde permitirá un análisis profundo por parte del investigador que dará lugar a la toma de decisiones (Galicia, et al, 2017).

Sandra Gutiérrez

Validado por: Sandra M. Gutiérrez
C.C. 40418909

Octubre 14/2021

Fecha de evaluación

Correo electrónico: sandra@franciscoaranga.edu.co

PREGUNTAS DE VALORACION GENERAL

Marque con una cruz la opción que considere.

❖ **Nivel de experticia del evaluador**

¿En una escala de 1 a 10, indique en qué medida Usted se considera experto en el tema que acaba de evaluar, siendo 1 indicador de mínima y 10 indicador de máxima experticia?

1		2		3		4		5		6		7		8		9		10	X
---	--	---	--	---	--	---	--	---	--	---	--	---	--	---	--	---	--	----	---

❖ **Índice de percepción global de la encuesta**

En una escala de 1 a 10, ¿indique de forma general que tan adecuado le pareció el material del instrumento que acaba de evaluar, siendo 1 indicador de mínima y 10 de máxima adecuación?

Suficiencia en la pregunta

1		2		3		4		5		6		7		8		9		10	x
---	--	---	--	---	--	---	--	---	--	---	--	---	--	---	--	---	--	----	---

Claridad

1		2		3		4		5		6		7		8		9	x	10	
---	--	---	--	---	--	---	--	---	--	---	--	---	--	---	--	---	---	----	--

Coherencia

1		2		3		4		5		6		7		8		9	x	10	
---	--	---	--	---	--	---	--	---	--	---	--	---	--	---	--	---	---	----	--

Relevancia

1		2		3		4		5		6		7		8		9	x	10	
---	--	---	--	---	--	---	--	---	--	---	--	---	--	---	--	---	---	----	--

Lenguaje adecuado

1		2		3		4		5		6		7		8		9	x	10	
---	--	---	--	---	--	---	--	---	--	---	--	---	--	---	--	---	---	----	--

❖ **Índice de percepción individual de la entrevista**

A continuación, encontrará una matriz en donde se relacionan las preguntas que conforman la entrevista semiestructurada. De este modo, agradecemos las sugerencias que desde su experiencia y ejercicio profesional puedan aportar a las mejoras de la entrevista e impactar en la calidad de la investigación.

FICHA DE LA ENTREVISTA

PREGUNTA	SUFICIENCIA		CLARIDAD		COHERENCIA		RELEVANCIA		LENGUAJE ADECUADO		OBSERVACIONES
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1. ¿Cómo contribuye el área administrativa para que los procesos académicos con la población inclusiva tengan resultados positivos?	x		x		x		x		x		
2. ¿Qué medidas se implementan teniendo en cuenta las necesidades educativas especiales de la población inclusiva en la institución educativa donde labora?	x		x		x		x		x		

3. ¿Cuáles son las prácticas que se implementan para garantizar una educación de calidad a esta población?	x		x		x			x	x		Esta pregunta es muy similar a la anterior, requiere de dar el enfoque requerido por parte del entrevistador al momento de realizar la entrevista.
4. Teniendo en cuenta el contexto institucional, ¿cuáles son las ventajas y desventajas, identificadas por usted y son relevantes para los estudiantes con discapacidad?	x			x	x			x		x	
5. De acuerdo a la situación actual de infraestructura de la institución, ¿cuáles son los principales problemas que afectan el desarrollo del quehacer pedagógico con la población inclusiva?	x			x	x			x		x	La pregunta es importante, teniendo en cuenta la importancia de la infraestructura de una institución especialmente cuando se trata de estudiantes con NEE.
6. ¿Cómo es la relación docente – estudiante inclusivo?	X		X		X			X		X	
7. ¿Cuáles han sido las dificultades que más expresan los docentes y estudiantes con relación a la educación inclusiva?	X		X		X			X		X	

8. ¿Si usted pudiera cambiar algo para mejorar la educación inclusiva en la Institución qué sería?	X		X		X		X		X		
--	---	--	---	--	---	--	---	--	---	--	--

OBSERVACIONES GENERALES DEL INSTRUMENTO
El instrumento puede ser aplicado.

APLICABLE	
APLICABLE ATENDIENDO A LAS OBSERVACIONES	X
NO APLICABLE	

