El *Panorama actual de la educación inclusiva* es una obra que amplía la perspectiva al lector frente a la importancia de los actores educativos en los procesos de inclusión develando las actitudes, conocimientos y prácticas educativas que subyacen en los contextos de lo formal, básica y superior, frente a la educación para todos. Se espera que la obra contribuya a la concienciación por la atención a la diversidad y respeto al derecho a la educación, por medio de las experiencias de docentes que han aplicado en su quehacer el diseño universal del aprendizaje y procesos de investigación, que podrán ser punto de partida para futuras investigaciones; acciones de formación para las comunidades educativas, y estrategias pedagógicas para el fomento a la Ciencia, Tecnología e Información.

El libro es producto del esfuerzo del Semillero de Investigación de Psicología Educativa - SIPSE y resultado de investigación del proyecto "Actitudes, Conocimientos y Prácticas de los docentes frente la educación inclusiva en la ciudad de Cúcuta, Colombia", adscrito al grupo de investigación Altos Estudios de Frontera (ALEF) y, Desarrollo Humano, Educación y Procesos sociales.

Escanée el código QR para conocer más títulos publicados por Ediciones Universidad Simón Bolívar

EDICIONES UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR

ISBN 978-958-53189-4-6

Panorama actual de la **EDUCACIÓN INCLUSIVA**

UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR
BARRANQUILLA Y CÚCUTA - COLOMBIA | VIGILADA MINEDUCACIÓN
Res. 23095, del MEN

Panorama actual de la

EDUCACIÓN INCLUSIVA

EDITORAS

Sandra-Milena Carrillo-Sierra
María-Alejandra Ramírez-Serrano

Panorama actual de la

EDUCACIÓN INCLUSIVA

PANORAMA ACTUAL DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

© Andrés-Eduardo Arévalo-Batista - Flor-Mayerly Blanco-Ascencio María-Camila Martínez-Álvarez - Sandra-Milena Carrillo-Sierra Gina-Marcela Cacua-Mariño - Andrea-Yuliana Quintero-Tarazona - Grimelda-Lucia Cárdenas-Cáceres - María-Alejandra Ramírez-Serrano Eliana-María Ramírez-Ramírez - Angélica-Silvana Sanabria-Medina Diego Rivera-Porras - Carlos-Javier Guevara-Rojas - Evelyn-Yohana Delgado-Hernández - Luisa-Carolina Rincón-Figueredo - Alex-Danilo Oviedo-Villamizar - Arley-Farid Pereira-Mora - Jesús Forgiony-Santos Ludy-Yanneth Peñaranda-Solano - Mayra-Alejandra González-Pérez - María-Juanita Jaramillo-Casanova - Leidy-Evelyn Díaz-Posada

Compiladores: Sandra Milena Carrillo Sierra - María Alejandra Ramírez Serrano

Grupo de Investigación Altos estudios de Frontera (ALEF)

Proceso de arbitraje doble ciego
Recepción: Junio de 2020
Evaluación de propuesta de obra: Julio de 2020
Evaluación de contenidos: Agosto de 2020
Correcciones de autor: Agosto de 2020
Aprobación: Septiembre de 2020

UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR
BARRANQUILLA Y CÚCUTA - COLOMBIA | VIGILADA MINEDUCACIÓN
Res. 23095, del MEN

Panorama actual de la EDUCACIÓN INCLUSIVA

EDITORAS

Sandra-Milena Carrillo-Sierra
María-Alejandra Ramírez-Serrano

Andrés-Eduardo- Arévalo-Batista • Flor-Mayerly-Blanco-Ascencio
María-Camila-Martínez-Álvarez • Sandra-Milena Carrillo-Sierra
Gina-Marcela-Cacua-Mariño • Andrea-Yuliana Quintero-Tarazona
Grimelda-Lucia Cárdenas-Cáceres • María-Alejandra Ramírez-Serrano
Eliana-María Ramírez- Ramírez • Angélica-Silvana Sanabria-Medina
Diego Rivera-Porras • Carlos-Javier Guevara-Rojas
Evelyn-Yohana Delgado-Hernández • Luisa-Carolina Rincón-Figueredo
Alex-Danilo Oviedo-Villamizar • Arley-Farid Pereira-Mora
Jesús Forgiony-Santos • Ludy-Yanneth Peñaranda-Solano
Mayra-Alejandra González-Pérez • María-Juanita Jaramillo-Casanova
Leidy-Evelyn Díaz-Posada

EDICIONES UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR

Panorama actual de la educación inclusiva / editores Sandra-Milena Carrillo-Sierra, María-Alejandra Ramírez-Serrano; Andrés-Eduardo- Arévalo-Batista [y otros 18] -- Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar, 2020.

267 páginas : 17 x 24 cm; tablas a blanco y negro; figuras a color

ISBN: 978-958-53189-4-6 (PDF versión electrónica)

1. Estudiantes con discapacidades -- Educación -- Colombia 2. Integración escolar 3. Maestros -- Actitudes 4. Psicopedagogía I. Carrillo-Sierra, Sandra-Milena, editor-autor II. Ramírez-Serrano, María-Alejandra, editor-autor III. Arévalo-Batista, Andrés-Eduardo IV. Blanco-Ascencio, Flor-Mayerly V. Martínez-Álvarez, María-Camila VI. Cacua-Mariño, Gina-Marcela VII. Quintero-Tarazona, Andrea-Yuliana VIII. Cárdenas-Cáceres, Grimelda-Lucia IX. Ramírez- Ramírez, Eliana-María X. Sanabria-Medina, Angélica-Silvana XI. Rivera-Porras, Diego XII. Guevara-Rojas, Carlos-Javier XIII. Delgado-Hernández, Evelyn-Yohana XIV. Rincón-Figueredo, Luisa-Carolina XV. Oviedo-Villamizar, Alex-Danilo XVI. Pereira-Mora, Arley-Farid XVII. Forgiony-Santos, Jesús XVIII. Peñaranda-Solano, Ludy-Yanneth XIX. González-Pérez, Mayra-Alejandra XX. Jaramillo-Casanova, María-Juanita XXI. Díaz-Posada, Leidy-Evelyn XXII. Título

371.9 P195 2020 Sistema de Clasificación Decimal Dewey 22ª edición

Universidad Simón Bolívar – Sistema de Bibliotecas

Producido en Barranquilla, Colombia. Depósito legal según el Decreto 460 de 1995. El Fondo Editorial Ediciones Universidad Simón Bolívar se adhiere a la filosofía del acceso abierto y permite libremente la consulta, descarga, reproducción o enlace para uso de sus contenidos, bajo una licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional. https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

©Ediciones Universidad Simón Bolívar
Carrera 54 No. 59-102
http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/edicionesUSB/
dptopublicaciones@unisimonbolivar.edu.co
Barranquilla - Cúcuta

Producción Editorial
Editorial Mejoras
Calle 58 No. 70-30
info@editorialmejoras.co
www.editorialmejoras.co

Octubre de 2020
Barranquilla

Made in Colombia

Cómo citar el libro:
Carrillo-Sierra, S.M., y Ramírez-Serrano, M.A. (Ed.). (2020). *Panorama actual de la educación inclusiva*. Cúcuta, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Proyectos relacionados en el libro

DEL CAPÍTULO I AL V

Derivan del proyecto de investigación titulado "Actitudes, conocimientos, prácticas de los docentes frente la educación inclusiva en la ciudad de Cúcuta, Colombia", adscrito al grupo de investigación: Altos Estudios de Frontera (ALEF) y desarrollo humano, educación y procesos sociales. Fecha de inicio: febrero de 2016. Fecha de finalización: diciembre de 2016. Universidad Simón Bolívar, Cúcuta, Colombia.

CAPÍTULO VI

Es un capítulo producto del proyecto de investigación titulado "Factores socio-económicos que afectan el desarrollo socio-afectivo de los escolares en edad preescolar de la Escuela 11 de noviembre de Los Patios", adscrito al grupo de investigación ENTROPÍA. Fecha de Inicio: 04 de febrero 2019. Fecha de Finalización: 04 febrero de 2020. Universidad de Santander, Cúcuta - Colombia.

CAPÍTULO VII

Estudio realizado en el marco del proyecto "Educación Inclusiva en la Universidad: Sobre las Estrategias Pedagógicas Empleadas por Docentes en sus Aulas", financiado por la Facultad de Educación de la Universidad de La Sabana (EDU-42-2018).

Contenido

Presentación 11

Prólogo 13

Introducción 15

CAPÍTULO I

Representaciones sociales de educación inclusiva en estudiantes de secundaria con discapacidad auditiva 19

Social Representations of Inclusive Education in High School Students with Hearing Impairment
Andrés-Eduardo Arévalo-Batista
Flor-Mayerly Blanco-Ascencio
María-Camila Martínez-Álvarez
Sandra-Milena Carrillo-Sierra

CAPÍTULO II

Percepción social de estudiantes con discapacidad auditiva y sus docentes sobre la educación inclusiva 59

Social perception of hearing impaired students and their teachers on inclusive education
Gina Marcela Cacua Mariño
Andrea Yuliana Quintero Tarazona
Grimelda-Lucía Cárdenas-Cáceres

CAPÍTULO III

Actitudes, conocimientos y prácticas pedagógicas de docentes en un colegio público y privado hacia niños con TDAH 87

Attitudes, knowledge and pedagogical practices of teachers in a public and private school towards children with TDAH
Evelyn Yoana Delgado Hernández
Carlos Javier Guevara Rojas
Luisa Carolina Rincón Figueredo

CAPÍTULO IV

Percepciones de los docentes sobre educación inclusiva en tres instituciones educativas públicas, Cúcuta 119

Perceptions of teachers on inclusive education in three public educational institutions, Cucuta
Alex Danilo Oviedo-Villamizar
Arley Farid Pereira-Mora
Jesús Forgiony-Santos

CAPÍTULO V

Políticas, actitudes, conocimientos, contexto y prácticas de los profesores frente a la inclusión educativa en contextos universitarios 157

Policies, attitudes, knowledge, context and practices of teachers regarding Educational Inclusion in University contexts
Eliana María Ramírez-Ramírez
Angélica Silvana Sanabria-Medina
Diego Rivera-Porras
Sandra-Milena Carrillo-Sierra
Jesús Forgiony-Santos

CAPÍTULO VI

Requerimientos básicos para la inclusión de los escolares con discapacidad 191

Requirements for the inclusion of schoolers with disabilities
Ludy-Yanneth Peñaranda-Solano
Mayra-Alejandra González-Pérez

CAPÍTULO VII
Dua en el aula: el saber que reportan docentes de una institución educativa bogotana 233
UDL in the classroom: The know-how that report teachers of an educational institution in Bogotá
María Juanita Jaramillo-Casanova
Leidy-Evelyn Díaz-Posada

Presentación

La educación inclusiva es un reto multidisciplinar y una meta pendiente para los sistemas educativos, al punto que se hace necesario conocer su panorama actual en clave de dilucidar valores, actitudes, prácticas y relaciones entre la diversidad y desigualdad en los contextos educativos de los diversos niveles, para facilitar la comprensión de las percepciones frente a la inclusión y posibilitar la generación de acciones consecuentes a la reducción de barreras para el acceso, participación y aprendizaje de todos.

El libro permite reconocer el papel que desempeña el actor docente en los procesos de inclusión y se propone incentivar en las autoformaciones, la difusión de principios básicos para el diseño universal del aprendizaje, para la transformación de las barreras en disposición hacia la inclusión en el sector educativo.

El contenido del libro es resultado del trabajo mancomunado de profesionales unidos por el compromiso de una educación de calidad para todos y SIPSE-Semillero de Investigación de Psicología Educativa.

Sandra-Milena Carrillo Sierra-González[1]

1 Psicóloga-Universidad de Pamplona (UP), Colombia. Doctorante en psicología-Universidad de Baja California (UBC), México. Magíster en Desarrollo Educativo y social-Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Colombia. Especialista en Gerencia social-Universidad Simón Bolívar(USB), Colombia. Universidad Simón Bolívar, Facultad de Ciencias Jurídicas y sociales, Cúcuta-Colombia.
scarrillo@unisimonbolivar.edu.co
sandramimics@gmail.com
ORCID: http://orcid.org/0000-0001-9848-2367

Prólogo

El presente libro trata acerca del panorama actual de la educación inclusiva Dilucidar los componentes de cognición social que han perpetuado por siglos las brechas sociales para las personas en condición de discapacidad es un logro de los primeros capítulos del libro que detallan actitudes, conocimientos y prácticas de docentes frente a personas en calidad de estudiantes con condiciones de funcionalidad diversas asociadas o no a discapacidad, entre ellas, limitación auditiva, déficit de atención e hiperactividad, también contempla; las diferencias étnicas, raciales y de orientación sexuales , en los diferentes niveles de educación básica, media y superior.

Es reiterativo el propósito de aumentar los conocimientos sobre educación inclusiva en las comunidades educativa y los diferentes actores implícitos en el proceso de aprendizaje, a partir de reconocer las prácticas inclusivas de las instituciones, significando sus experiencias y posibilitando la comprensión de los principios básicos para la inclusión y la generación de

políticas educativas institucionales que den sostenibilidad de las acciones incluyentes, aspectos abordados en los capítulos finales de la obra.

Agradezco a las numerosas personas que nos han ayudado a preparar este libro con sus aportes resultados de investigación, lectura y retroalimentación a los capítulos, desarrollo de trabajo de campo y gestión de los recursos en el orden administrativo para la ejecución de los proyectos y funcionamiento del Semillero de Investigación de Psicología Educativa-SIPSE.

Agradezco de modo especial la confianza y gran contribución de los integrantes del Semillero de Psicología Educativa-SIPSE, egresados del programa de psicología y maestría de educación de la universidad Simón Bolívar y al equipo editor con quien fue posible consolidar este producto de nuevo conocimiento a disposición de las acciones de formación para las comunidades educativas y Estrategias pedagógicas para el fomento a la Ciencia Tecnología e Información con las generaciones futuras de los semilleros de investigación y las acciones que los docentes , psicólogos y terapeutas realicen en contextos educativos en función de la educación para todos

Sandra-Milena Carrillo Sierra-González

Introducción

En Colombia los esfuerzos en inclusión se han evidenciado mediante: la declaración de los derechos humanos para las personas en condición de discapacidad, con el fin de visibilizar al mundo la deuda pendiente con dicha población. Los análisis sobre la educación en Colombia señalan la inequidad del sistema, a pesar de esfuerzos de distinto orden, como la generación de un número significativo de material investigativo a nivel nacional, u otros elementos como el establecimiento del día de la persona con discapacidad, el surgimiento de leyes que respaldan la implementación de la misma.

El presente libro es una compilación de capítulos sobre investigaciones que aportan un panorama actual sobre la inclusión educativa, es un incremento de la participación de los estudiantes en las culturas, currículos y comunidades de sus escuelas y de reducción de exclusión de los mismos, sin olvidarnos que la Educación abarca muchos procesos que se desarrollan fuera de las escuelas (Ainscow 2001. p.293.), la

educación no solo se desarrolla en las instituciones educativas, sino en todos aquellos contextos sociales y culturales; por ello se debe brindar un desarrollo holístico para estos contextos. La estructura del presente libro comprende en sus primeros cuatro capítulos contextualizar todas las creencias que tienen los docentes frente a los procesos de inclusión, sus conocimientos, prácticas, las actitudes y herramientas necesarias.

El quinto capítulo aborda, a su vez, una visión desde docentes universitarios aportando la revisión de políticas existentes frente a la inclusión. Estos capítulos guardan relación entre actitudes, conocimientos, prácticas y características socio- demográficas de docentes frente a la educación inclusiva. En mención a lo anterior es sumamente indispensable establecer un panorama real de lo que sucede en la relación docente estudiante, determinando las condiciones de posibilidad para una inclusión educativa de calidad, permitiendo a pedagogos y demás profesionales afines a procesos educativos, tener un contexto más amplio de las variantes que en ella intervienen y el rol que ejercen frente a la implementación de la educación inclusiva, viéndola como un reto actual dentro de todas las aulas educativas, reconociendo la necesidad de lograr una participación activa de estudiantes en condición diversa, creando entornos saludables que respetan, protegen y favorezcan su desarrollo educativo y social.

El sexto capítulo compone aquellos requerimientos básicos que se necesitan para la inclusión de escolares; por último, el séptimo capítulo de este libro comprende un estudio realizado en el marco del proyecto Educación Inclusiva en la Universidad:

sobre las Estrategias Pedagógicas Empleadas por Docentes en sus Aulas. Por ende, el presente libro generará nuevos conocimientos dentro del campo investigativo potenciando el tema de la inclusión y con ello se establecerán las bases para dar paso a un futuro desarrollo e implementación de estrategias de inclusión educativa, pertinentes a las necesidades de las poblaciones diversas y vulnerables.

María-Alejandra Ramírez-Serrano[1]

1 Psicóloga - Universidad Simón Bolívar (USB), Colombia. Universidad Simón Bolívar, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Cúcuta, Colombia.
ramírezalejandra306@gmail.com
m_ramirez6@unisimon.edu.co
ORCID:https://orcid.org/0000-0002-1354-589X

CAPÍTULO I

Representaciones sociales de educación inclusiva en estudiantes de secundaria con discapacidad auditiva*

Social Representations of Inclusive Education in High School Students with Hearing Impairment

Andrés-Eduardo Arévalo-Batista[1]
Flor-Mayerly Blanco-Ascencio[2]
María-Camila Martínez-Álvarez[3]
Sandra-Milena Carrillo-Sierra[4]

* Capítulo producto del proyecto de investigación titulado "Actitudes, conocimientos, prácticas de los docentes frente la educación inclusiva en la ciudad de Cúcuta - Colombia", adscrito al grupo de investigación: Altos Estudios de Frontera (ALEF) y desarrollo humano, educación y procesos sociales. Fecha de inicio: febrero de 2016. Fecha de finalización: diciembre de 2016. Universidad Simón Bolívar, Cúcuta - Colombia.

1 Psicólogo - Universidad Simón Bolívar (USB), Colombia. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Cúcuta, Colombia.
andresarevalo97@gmail.com
a_arevalo2@unisimon.edu.co
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3190-4067

2 Psicóloga - Universidad Simón Bolívar (USB), Colombia. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Cúcuta, Colombia.
mayerlyblanco50@gmail.com
f_blanco3@unisimon.edu.co
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6289-6100

3 Psicóloga - Universidad Simón Bolívar (USB), Colombia. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Cúcuta, Colombia.
mariacamila725@gmail.com
m_martinez14@unisimon.edu.co
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7220-3232

4 Psicóloga - Universidad de Pamplona (UP), Colombia. Magíster en Desarrollo Educativo y Social - Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Colombia. Especialista en Gerencia Social - Universidad Simón Bolívar (USB), Colombia. Universidad Simón Bolívar, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Cúcuta, Colombia.
scarillo@unisimonbolivar.edu.co
sandramimics@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9848-2367

Resumen

Objetivo. Describir las representaciones sociales de educación inclusiva en estudiantes de secundaria con discapacidad auditiva de los grados 9 a 11 en un colegio de Cúcuta, por medio de una entrevista para futuras acciones preventivas ante la deserción de la población. **Metodología.** Se optó por un enfoque cualitativo de diseño descriptivo, haciendo uso de la entrevista como técnica, que una vez transcritas, permitió realizar la categorización y codificación para su posterior análisis y triangulación. **Resultados.** Se encontró que los estudiantes con discapacidad auditiva no poseen un conocimiento de educación inclusiva, sin embargo, poseen una actitud positiva, orientado su proyecto de vida al acceso a la educación superior, siendo la mayor dificultad la barrera comunicacional existente por el desconocimiento de la lengua de señas. **Conclusión.** Finalmente, se concluye que el deficiente conocimiento de la educación inclusiva se debe a la falta de canales institucionales adecuados para la de socialización de las políticas inclusivas, adquiriendo gran importancia el aprendizaje de la lengua de señas colombiana.

Palabras clave: representaciones sociales, educación inclusiva, educación de sordos, educación universal, política educacional.

Abstract

Objective. To describe the social representations of inclusive education in hearing impaired secondary school students in grades 9 to 11 in a school in Cúcuta by means of an interview for future preventive actions in the face of population desertion. **Methodology.** We opted for a qualitative approach of descriptive design, making use of the interview as a technique, which once transcribed, allowed categorization and codification for later analysis and triangulation. **Results.** It was found that hearing impaired students do not have a knowledge of inclusive education, however, have a positive attitude, oriented their life project to access to higher education, the greatest difficulty being the existing communication barrier by the lack of knowledge of sign language. **Conclusion.** Finally, it is concluded that the lack of knowledge of inclusive education is due to the lack of adequate institutional channels for the socialization of the institution's inclusive policies, with the learning of Colombian sign language acquiring great importance.

Keywords: social representations, inclusive education, education of the deaf, universal education, educational policy.

INTRODUCCIÓN

Los países vinculados a la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2008), a partir de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, se comprometieron a reconocer el derecho de estos a acceder a la educación, asegurando la implementación de un sistema educativo de inclusión con calidad, gratuito y en igualdad, bajo la concepción de que la discapacidad no debe ser motivo para ser excluido del sistema educativo. Así mismo, la UNESCO (2008) entiende la educación inclusiva como un proceso orientado en dar respuesta a la diversidad de los estudiantes por medio de la participación, reduciendo la exclusión, asegurando el acceso a una educación sin discriminación, entendiendo que el fin de la inclusión es transformar a las escuelas de tal forma que estén capacitadas para atender la diversidad, requiriendo diversificar la oferta educativa. En relación a esto, Silva (2018) expresa que desde un marco de políticas internacionales se les sugiere a las instituciones educativas públicas o privadas una adecuación, con el objetivo de garantizar el derecho a la educación, participación e igualdad de oportunidades a las personas con discapacidad.

En Colombia, la inclusión de personas con discapacidad en el sistema educativo está regido por diversas leyes que reglamentan la atención a esta población, buscando atender adecuadamente las características diversas de estos. De acuerdo con Clavijo (2018) todas las leyes y otras resoluciones evidencian lo que el Estado está haciendo a favor de las personas con discapacidad, lo que incluye a aquellos con discapacidad auditiva en su etapa escolar, lo que pone en evidencia una problemática: un

gran número de personas sordas en relación a las pocas instituciones educativas preparadas para atenderlos, por lo que, al llevar a la práctica esas leyes, surgen las dificultades e imprevistos al realizar las adecuaciones requeridas para reducir las barreras de aprendizaje.

De acuerdo a las estadísticas, el 5,42 % de personas sordas en el 2013 estaban en edad escolar, de un total de 11.219.097 de estudiantes en todo el país, 10.006 eran sordos, los cuales eran atendidos en 3.172 instituciones educativas a nivel nacional (INSOR, 2014, 2015a). En el 2014 el número de estudiantes sordos matriculados a nivel nacional era de 9.958, para el 2016 era de 7.212 (INSOR, 2015b). En Norte de Santander y Cúcuta, de acuerdo al INSOR (2016), la distribución de estudiantes con discapacidad auditiva parte de una frecuencia baja en preescolar, alcanza su pico más alto en primaria, presentándose un descenso en lo que respecta a los niveles de secundaria y media, mostrando las frecuencias más bajas en la educación superior, por lo que a nivel departamental solo el 38 % alcanza la primaria.

Como lo demuestran las estadísticas, se presenta una reducción en la cantidad de estudiantes matriculados a lo largo de los años, así como un descenso de estos a nivel de secundaria, esto sugiere que puedan existir deficiencias en el proceso de inclusión educativo, por lo tanto, adquiere gran importancia cuestionarse ¿Cuáles son las representaciones sociales de educación inclusiva en estudiantes de secundaria con discapacidad auditiva en un colegio de Cúcuta?, puesto que la deserción de los estudiantes sordos se da antes de alcanzar los logros educativos necesarios para acceder a una

educación superior (INSOR, 2016), de modo que, el no abordar adecuadamente esta problemática supondría una continua e inadecuada ejecución de las leyes, sin lograr adaptarse a las necesidades específicas de esta población, resultando en un aumento en la deserción. Adicionalmente, es importante tener una visión del proceso educativo de las personas a la cuales están dirigidas las leyes, lo cual proporciona una perspectiva desde los estudiantes con discapacidad auditiva del estado actual de los procesos de inclusión educativos.

Esta investigación contribuye a la comprensión de la representación social como concepto psicológico, entendiendo que es una influencia en la conducta futura de los individuos. Además, cobra mayor interés por el hecho de estar dirigida a una población poco accesible para la psicología, por la barrera comunicacional existente, entendiéndose que, desde la psicología educativa, el psicólogo se ve como agente transversal y dinamizador que acompaña y posibilita la participación de toda la comunidad educativa y sociedad en el proceso de aprendizaje (Ramírez, 2017; Angarita, Forgiony-Santos, Rivera-Porras, 2018), convivencia e inclusión, que permita una transformación social (Arenas-Tarazona, 2018; Capracio, 2019). Por otro lado, se aportaría una nueva perspectiva para abordar y comprender la problemática, pues se encontró que gran parte de las investigaciones que tienen como tema central la educación inclusiva en este grupo poblacional, se orientan a la práctica educativa, la actitud docente o bien a la educación superior.

ESTADO DEL ARTE

En el ámbito internacional, Ramos y Huete (2016) se propusieron analizar los resultados de la inclusión en la enseñanza

de alumnos con discapacidad en España desde los años 90 hasta la actualidad, con la finalidad de conocer el contexto de la inclusión de la población con discapacidad en el sistema educativo, permitiéndoles identificar que el principio que busca proporcionar igualdad de oportunidades para la educación en las personas con discapacidad no es concebido de igual forma en los distintos modelos de enseñanza modernos, así mismo, se evidenció un estancamiento del proceso de inclusión educativa en España, el cual se ve afectado no solo por el tipo de discapacidad o su severidad, sino que existen otras variables explicativas relacionadas con gestión y expectativas sociales. Por su parte, Coiduras y otros (2016) buscaron conocer las experiencias de participación del alumnado e identificar las barreras de la organización escolar para fomentar esa participación, lo que les permitió encontrar que la principal limitación es de carácter organizacional, presentándose una ausencia significativa de planificación de actividades participativas en el currículum, debido a la presión sobre los resultados, lo cual justifica la falta de iniciativas, que a su vez se traduce en una baja participación de los estudiantes en el contexto escolar. Adicionalmente, González, Medina y Domínguez (2016), procurando exponer la percepción que los docentes tenían sobre las posibles ventajas de un tratamiento inclusivo de la diversidad, encontraron que profesores consideran que la inclusión educativa favorece a un mejor desarrollo social, contribuyendo al desarrollo afectivo y emocional de los alumnos con necesidades educativas, así como al mejoramiento de sus capacidades intelectuales, sociales y afectivas, lo que favorece a que estos posean una actitud más positiva, aumentando su motivación hacia los temas académicos.

A nivel nacional, Díaz-Posada y Rodríguez-Burgos (2016) quisieron evidenciar aquellos indicadores que se relacionaran con la realidad, implementación de la educación inclusiva, además de las variaciones a través del tiempo que ha sufrido el lenguaje utilizado para referirse a la población con diversidad funcional, encontrando que el término "Diversidad Funcional" se establece internacionalmente como un sustituto del término "discapacidad", lo cual favorece a la transformación de las representaciones sociales negativas, entendiendo que para educar en la diversidad es necesario identificar las diferencias presentes en los individuos, desarrollando una escuela que se apodere de la diversidad, buscando la integralidad del alumnado. Por otro lado, Zambrano-Valdivieso, Almeida-Salinas, Suárez-Uribe y Restrepo-Pineda (2017) se plantearon reconocer cuál es la importancia de enseñar la lengua de señas como una estrategia pedagógica para garantizar la inclusión educativa, esto les permitió evidenciar la pertinencia de hacer partícipes a la comunidad educativa en todos los procesos de inclusión educativa, logrando observar la importancia de tomar la inclusión como un aspecto relevante de establecerlo en la misión institucional, así como el papel fundamental del docente en este proceso educativo como entes que establecen una relación directa entre los estudiantes y así puedan hacer su proceso de formación más significativo.

A nivel local, Carrillo y otros (2018) se propusieron comparar las prácticas pedagógicas que poseían los docentes en Cúcuta, haciendo uso del Cuestionario de Inclusión Educativa, lo que les llevó a evidenciar que no se presenta diferencias que sean significativas en relación al género, la experiencia, nivel académico

y a la práctica pedagógica del docente, sin embargo, sí existen diferencias en las prácticas según la institución educativa, asociado al nivel de formación y metodología de cualificación que esta posea. Por su parte, Leal y Urbina (2014) procuraron mostrar los significados expresados por los maestros sobre las prácticas pedagógicas y el cómo consideran que esto influye en la inclusión de estudiantes víctimas del desplazamiento forzado, evidenciando que existen prejuicios hacia esta población vulnerable, identificando la presencia de dificultades a nivel institucional en cuanto a la inclusión educativa debido a falencias en las capacidades de las instituciones que garanticen la inclusión, adicionalmente, los docentes poseen una conceptualización vaga e imprecisa sobre el tema, en lo que respecta a las causas, dinámica, historia, actores, consecuencias e impacto del desplazamiento en el Norte de Santander.

Respecto a investigaciones referentes a las representaciones sociales realizadas previamente, a nivel internacional, Cuevas y Mireles (2016) procuraron hacer una revisión de la producción científica mexicana en el área educativa que se sustentaran bajo la teoría de las representaciones sociales, evidenciando que los estudios revisados empleaban esta teoría para comprender el pensamiento del sentido común tanto de docentes como de estudiantes, abordando diversos objetos, como la práctica docente, la política educativa, la formación e identidad profesional, entre otros; siendo Moscovici, Jodelet y Abric los autores más utilizados en las investigaciones, en donde prima la metodología cualitativa con el uso de técnicas e instrumentos especializados que permitan obtener información más concreta de las representaciones sociales. A nivel

nacional, López, Correa y Rojas-Bahamón (2017) se centraron en comprender las representaciones sociales de los docentes de secundaria en el Caquetá sobre la formación, las prácticas de uso e integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para mejorar la calidad de estrategias educativas, identificando que la formación en las TIC es considerada una incorporación valiosa de recursos tecnológicos para el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje, presentándose una predisposición y asociación por parte de los docentes a la integración de las TIC dentro del aula de clases como parte de la mejora de las condiciones de calidad educativa. Finalmente, en el ámbito local, Acuña (2018) buscó comprender las representaciones sociales que poseían los docentes acerca del trabajo infantil y su influencia en el desarrollo académico de los estudiantes a su cargo, identificando la existencia de representaciones sociales que propician una visión positiva del trabajo infantil, sin embargo, se evidencian algunos factores que inciden negativamente en el desarrollo integral de los estudiantes, generando un impacto en cuanto propicio acceso de sus derechos, llevando a un inadecuado proceso educativo, conduciendo a los maestros entrevistados a hacer una reflexión respecto al papel transformador que tienen sus prácticas pedagógicas.

BASES TEÓRICAS

De acuerdo con Booth y Ainscow (2000), la educación inclusiva comprende un grupo de procesos centrados en eliminar o minimizar las barreras presentes que limiten el aprendizaje y la participación de los estudiantes, estas barreras

y los recursos para minimizarlas se encuentran en las propias escuelas y la comunidad, así como las políticas locales y nacionales, es decir, dentro de todas las y estructuras del sistema educativo. Teniendo en cuenta lo anterior, los autores establecen tres dimensiones para evaluar la inclusión dentro de una institución: Culturas, Políticas y Prácticas.

La primera dimensión, crear Culturas inclusivas, implica la construcción de una comunidad escolar que sea segura para los estudiantes, que los acoja, colabore con su proceso y los estimule, desarrollando un ambiente donde el estudiante se sienta valorado, propiciando a que estos tengan un mayor nivel de logro (Booth y Ainscow, 2000). Esto comprende el desarrollo de unos valores inclusivos que sean adquiridos por toda la comunidad educativa, con el fin de establecer los principios que han de regir las políticas escolares, las cuales deben estar dirigidas al apoyo del aprendizaje bajo un continuo proceso de innovación y desarrollo institucional.

La segunda dimensión, que consiste en la elaboración de Políticas inclusivas, guarda relación con el propiciar que la inclusión se consolide como el principio que permita el desarrollo de la institución educativa, a partir de políticas internas que facilite el aprendizaje y plena participación de todos los estudiantes (Booth y Ainscow, 2000). Bajo esta concepción convergen todas las modalidades de apoyo, aquellas actividades que fortalecen la capacidad de la escuela para atender a la diversidad de alumnos, las cuales deben concebirse desde las necesidades de desarrollo de los estudiantes y no de la institución educativa o las estructuras administrativas.

La tercera dimensión, desarrollar Prácticas inclusivas, hace referencia a que en las prácticas educativas ha de verse reflejadas la cultura y las políticas inclusivas de la institución educativa, además de propiciar el que las actividades dentro del aula y las extraescolares permitan la participación de todos los alumnos, en base a su conocimiento y experiencia adquiridos fuera de la institución educativa (Booth y Ainscow, 2000). De acuerdo con Forgiony-Santos (2019), la práctica inclusiva implica fortalecer el recurso humano con el fin de reducir las barreras y aumentar la participación de toda la comunidad educativa sin discriminación, favoreciendo a la convivencia escolar. De igual forma, se aborda el que las instituciones educativas y la comunidad movilicen los recursos necesarios con el objetivo de que la enseñanza y los apoyos se complementen, favoreciendo el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

El Estado colombiano se acoge a los lineamientos internacionales, comprometiéndose con la transformación de su sistema educativo bajo el concepto de inclusión, haciendo necesaria la adaptación y desarrollo de leyes que garanticen el pleno derecho a la educación de los ciudadanos (Beltrán-Villamizar, Martínez-Fuentes y Vargas-Beltrán, 2015). Por lo tanto, la educación inclusiva se presenta como una necesidad que permite mejorar los medios, facilitando el desarrollo humano, centrándose en posibilitar la accesibilidad y la implementación de un diseño universal, generando entornos de igualdad y equidad sin discriminación (Díaz-Posada y Rodríguez-Burgos, 2016); por lo que el Ministerio de Educación se enfocó en aquellas poblaciones de alta vulnerabilidad que históricamente se han mantenido aisladas de un sistema educativo

(Montánchez, Jornet, Perales, Carrillo y Wilches, 2017). Para la población con discapacidad auditiva, lo anterior comprende la implementación de contenidos curriculares flexibles, modelos lingüísticos e intérpretes de lengua de señas colombiana.

Respecto a las representaciones sociales, Serge Moscovici (1961) introduce el término en su tesis doctoral "El Psicoanálisis, su imagen y su público", cuyo contenido estaba dirigido al entendimiento de la naturaleza del pensamiento social (citado en Araya, 2002; García, Ruiz, Soto, Valencia y Aguado, 2009; Camisassa, 2017). Moscovici (1979, citado por Araya, 2002, p.27) definió las Representaciones Sociales (RS) como una modalidad de conocimiento con la función de elaborar los comportamientos y la comunicación entre los individuos, siendo entonces las RS un constructo organizado de conocimientos y de actividades psíquicas por las cuales los individuos comprenden su realidad física y social, se integran a un grupo y liberan los poderes de su imaginación.

Las RS son los conocimientos de sentido común que crean a partir del intercambio comunicacional de un grupo social, con el fin de comunicar, estar al día y sentirse dentro de un ambiente social (Mora, 2002). Por lo tanto, estas pueden ser entendidas como la consolidación de opiniones sobre los fenómenos presentes en su contexto social, conformadas a partir de los conocimientos y creencias de una cultura o grupo social (Rateau y Lo Monaco, 2013, p.24). Es decir, las RS comprenden un conjunto de conocimientos generales acerca de un objeto social, transmitidos por y entre diferentes individuos que comparten una realidad social común, ya sea un espacio geográfico, una cultura o una condición diferente.

Las RS integran sistemas cognoscitivos que poseen una lógica y lenguajes propios, para la comprensión y estructuración de la realidad, por lo que no solo abarcan las opiniones formadas acerca de un objeto social, o las imágenes o actitudes desarrolladas frente a este, por consiguiente, se consolida como una teoría o rama del conocimiento (Farr, 1984, citado por Araya, 2002, p.28), estableciéndose como sistemas de valores, ideas y prácticas que tienen la función de 1) proporcionar un orden que le facilite a los sujetos ubicarse dentro de su mundo social y poder apropiarse de este; y 2) posibilitar la comunicación entre miembros de un grupo social al dotarlos de un código propio para una retroalimentación social, permitiéndoles nombrar y ordenar diversos aspectos de su mundo e historia individual y grupal.

Por su parte León (2002, citado por Materán, 2008) hace una agrupación de las funciones de las RS, expresando que entre ellas está: a) hacer convencionales a los objetos, personas y eventos de la vida cotidiana, convirtiendo una realidad extraña en una realidad familiar, compartida por un grupo de personas; b) facilitar la comunicación de los diferentes puntos de vista de las personas sobre distintos temas; c) fortalecer la identidad social, el conocimiento del grupo al que se pertenece, promoviendo un pensamiento colectivo y reflexivo en los grupos, y d) justificar las decisiones y conductas que se dan en las interacciones sociales entre los individuos dentro de un mismo grupo o con otros.

Por otro lado, Moscovici (1961, citado por García y otros, 2009, pp.17-18) planteó tres ejes alrededor de los cuales se estructura,

una representación social: información, actitud y campo representacional. Araya (2002) expresa que el establecer una representación social implica determinar qué sabe el sujeto (información), qué hace o cómo actúa (actitud) y qué cree y cómo se interpreta (campo de la representación).

El primer eje, la información, se refiere al conglomerado de conocimientos que tiene un grupo referente a un objeto social; esta debe ser distinguida en función de su cantidad y calidad (Moscovici, 1961, citado por Rodríguez y García, 2007, p. 160), es decir, es la totalidad de conocimientos propios de un grupo en relación a un acontecimiento o fenómeno social, de carácter estereotipado o prejuiciado (Mora, 2002). De acuerdo con Araya (2002), esta dimensión representa a la riqueza de datos sobre una realidad que forman las personas a partir de sus relaciones cotidianas, por lo tanto, se debe tener en cuenta que la pertenencia a los grupos y las ubicaciones sociales influyen en la cantidad y qué tan precisa sea la información que se proporciona, pues la información recogida por medio de la comunicación social posee unas propiedades diferentes a las que presenta una información que surja a partir de un contacto directo con el fenómeno, y de las prácticas que el sujeto desarrolla en relación con este.

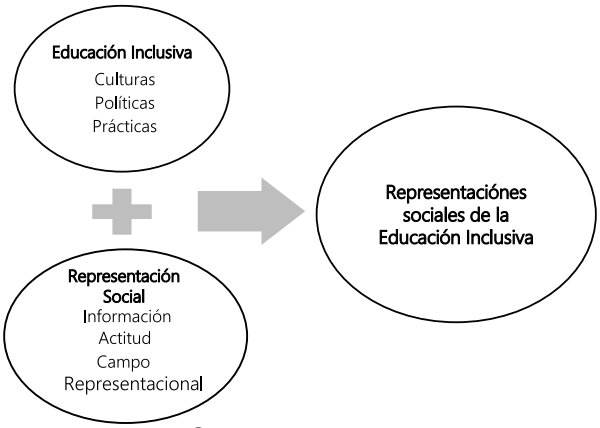
La actitud, como un segundo eje, hace referencia a la orientación global positiva o negativa, favorable o desfavorable, de una representación (Moscovici, 1961, citado por Rodríguez y García, 2007, p.160). Moscovici (1979, citado por Mora, 2002, p. 10) señala que la actitud es la dimensión más frecuente y la primera desde el punto de vista genético, por lo que se podría

concluir que el individuo se informa y representa una cosa después de haber tomado una posición y en función de esa posición tomada. Por su parte, Araya (2002) expresa que la actitud consiste en una estructura de orientación de la conducta de los sujetos, con la función de dinamizar y regular su acción. Al ser la reacción emocional acerca del objeto, o bien, del hecho, esta expresa el aspecto más afectivo de una representación, siendo el elemento más primitivo y resistente de las RS, por lo que siempre se halla presente, aunque las otras dimensiones no estén, es por esto que un grupo social puede presentar una reacción emocional hacia un hecho sin ser necesario que tenga la mayor información sobre este.

En cuanto al tercer eje, el campo representacional, expresa la organización del contenido de la representación en una forma jerarquizada, que varía en cada grupo y al interior de este mismo, permitiendo observar el carácter del contenido y las propiedades cualitativas, en un campo que permite integrar información en un nuevo nivel de organización, por lo que el análisis del campo representacional ha de hacerse abarcando todo el discurso dado sobre el fenómeno social, sin fragmentarlo en párrafos o frases (Banchs, 1984, citado por Mora, 2002, p.10). Esta dimensión comprende la organización interna que adoptan el conjunto de actitudes, opiniones, imágenes, creencias, vivencias y valores presentes dentro de una misma representación social, organizándolo todo en torno a un esquema figurativo o núcleo figurativo, constituyendo la parte más sólida y más estable de la representación, confiriéndole su peso y su significado a los demás elementos presentes en el campo de la representación (Araya, 2002). Es decir, este

se encuentra integrado por un conjunto de elementos que influyen en la consolidación de las RS y viceversa. No obstante, el considerarlo la parte más sólida de las RS implicaría que este no es cambiante, sin embargo, los mismos elementos que lo conforman como lo son las actitudes, están constantemente evaluándose y evolucionando, pues un objeto social, o bien la sociedad misma no es estática.

EL abordar las RS permite interpretar el curso de los acontecimientos y las actuaciones sociales, a través de las relaciones que los individuos tienen con el mundo y con los otros, las cuales se forman a partir de la interacción y el contacto con los discursos que circulan en el espacio público, constituyendo así un aparato teórico heurístico por el cual se puede profundizar en el conocimiento de la realidad social, puesto que el estudio de las RS favorece el análisis de las concepciones y prácticas que construyen experiencia de vida de diferentes grupos sociales (Vergara, 2008). Siendo así, el estudiar las RS en la población con discapacidad auditiva permite el adentrarse en la cultura de esta comunidad, facilitando el análisis de conocimientos que estos transmiten entre sí por medio de la comunicación, haciendo uso del lenguaje propio que desarrollaron, el cual está en constante evolución por la interacción con sujetos no pertenecientes a su comunidad, es decir, sin discapacidad auditiva, quienes poseen una representación diferente de la sociedad y de su comunidad.



Gráfica 1. Relación teórica

Fuente: Elaboración teórica

METODOLOGÍA

El estudio se abordó desde un enfoque cualitativo (Martínez, 2009), optando por un diseño descriptivo (Munch, 2009). La población comprende a estudiantes de secundaria de los grados 9 a 11, con y sin discapacidad auditiva y profesorado pertenecientes a un colegio de Cúcuta; haciéndo uso de una muestra intencional, los participantes claves comprendieron a 8 estudiantes con discapacidad auditiva, a 8 sin discapacidad auditiva y a 8 docentes.

INSTRUMENTOS

Entrevista semiestructurada

Se hace uso de la entrevista como técnica, pues, según Bernal (2010), esta busca un contacto directo con los sujetos que se consideren fuente de información, permitiendo obtener una información espontánea y abierta. Se opta por una entrevista

semiestructurada, ya que, como lo expresa Ander-Egg (2003) estas presentan un grado mayor de flexibilidad, posibilitando el adaptarse a los sujetos e indagar en torno a cuestiones de las cuales el entrevistador tiene interés por recoger información. Una vez realizada la recolección de datos se prosiguió con la sistematización de estos, haciendo la trascripción de las entrevistas de forma manual.

El proceso de análisis de datos se hace a partir de una categorización inductiva y codificación, que consiste en fraccionar la información en subconjuntos. De acuerdo con Bonilla-Castro y Rodríguez (1997), en un principio se define la unidad de análisis partiendo de la descomposición de la información y la asignación de un nombre o código; eventualmente se procede con una nueva descomposición de la información contenida en las categorías más relevantes, para dar respuesta a los objetivos de la investigación, generando unidades más simples que permitan evidenciar las relaciones entre los datos, patrones recurrentes entre informantes y posibles contradicciones.

Para facilitar el proceso de ordenar los datos para su visualización y su posterior análisis, se hace uso de los recursos expuestos por Bonilla-Castro y Rodríguez (1997). Listas de conteo que "consiste en seleccionar todas las respuestas dadas a un tema y ordenarlas, contando el número de veces que se repiten" (p.246), siendo su objetivo el organizar las respuestas jerárquicamente, permitiendo excluir aquellas que aparezcan aisladas. 2) Matrices descriptivas, que son tablas útiles para sintetizar volúmenes de información, facilitando su análisis, permitiendo describir patrones culturales no evidentes ante

un análisis separado de las categorías. Y 3) Redes causales, que se usan para "analizar las relaciones entre conjuntos de respuestas y detectar la racionalidad subyacente a la dinámica de los comportamientos referidos a alguna situación particular" (p. 246), es decir, nos permite exponer de forma gráfica una visión totalizante de la situación estudiada.

En función de la validez teórica se realiza una triangulación de personas, en la que se contrasta la información recabada de diferentes muestras de sujetos (Aguilar y Barroso, 2015). Con este método el investigador recolecta datos de individuos, parejas o grupos. Esta recolección de datos de una fuente se usa para validar los datos de otras fuentes. En lo que respecta a esta investigación, se realiza la triangulación entre informantes: docentes, estudiantes con discapacidad auditiva y estudiantes oyentes.

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Tabla 1. Lista de conteo: educación inclusiva en estudiantes sordos

Categoría Deductiva	Categoría Inductiva
Culturas	Construir una Comunidad
	Establecer Valores Inclusivos
Políticas	Organizar el Apoyo para Atender la Diversidad
	Desarrollar una Escuela para Todos
Prácticas	Orquestar el Proceso de Aprendizaje
	Movilizar Recursos

Fuente: Elaboración propia

Lista de conteo: educación inclusiva en estudiantes sordos elaborada de acuerdo a la entrevista con estudiantes sordos, en donde se organizan las categorías inductivas según su recurrencia y a las categorías deductivas de educación inclusiva.

Se encontró que, en cuanto a la categoría deductiva Culturas, la categoría inductiva con mayor recurrencia fue Construir una Comunidad (17), seguida de Establecer Valores Inclusivos (10). En lo que respecta a la categoría deductiva Políticas, la categoría inductiva Organizar el Apoyo para Atender la Diversidad (19) tiene mayor recurrencia que la categoría inductiva Desarrollar una Escuela para Todos (10). En lo referente a la categoría deductiva Prácticas, la categoría inductiva Orquestar el Proceso de Aprendizaje (49) se presenta más que la categoría inductiva Movilizar Recursos (27).

Tabla 2. Lista de conteo: representaciones sociales en estudiantes sordos

Categoría Deductiva	Categoría Inductiva
Información	Conocimiento Nulo
	Conocimiento Bajo
	Conocimiento Medio
Actitud	Actitud Positiva
	Actitud Negativa
Campo Representacional	Aprendizaje de LSC
	Apoyo Familiar
	Desconocimiento de la LSC
	Dificultad para Comunicarse

Fuente: Elaboración propia

La lista de conteo: representaciones sociales en estudiantes sordos corresponde a las categorías inductivas de acuerdo a su recurrencia y a las categorías deductivas de representaciones sociales según la entrevista con estudiantes sordos.

Se evidencia que, en cuanto a la categoría deductiva Información, las categorías inductivas Conocimiento Nulo (9) y Conocimiento Bajo (9) tienen igual recurrencia, seguidas por Conocimiento Medio (3) con una menor recurrencia. En lo que respecta a la categoría deductiva Actitud, la categoría inductiva

Actitud Positiva (28) tiene mayor recurrencia que la categoría inductiva Actitud Negativa (2). En lo referente a la categoría deductiva Campo Representacional, la categoría inductiva Aprendizaje de LSC (20) presentó la mayor recurrencia, seguida de las categorías inductivas Apoyo Familiar (19), Desconocimiento de la LSC (11), siendo la categoría inductiva Dificultad para Comunicarse (10) la que obtuvo una menor recurrencia.

Tabla 3. Lista de conteo: educación inclusiva en estudiantes oyentes

Categoría Deductiva	Categoría Inductiva
Culturas	Construir una Comunidad
	Establecer Valores Inclusivos
Políticas	Organizar el Apoyo para Atender la Diversidad
	Desarrollar una Escuela para Todos
Prácticas	Orquestar el Proceso de Aprendizaje
	Movilizar Recursos

Fuente: Elaboración propia

La entrevista con estudiantes oyentes, permitió reconocer las categorías inductivas de acuerdo a su recurrencia y a las categorías deductivas de educación inclusiva.

Se encontró que, en cuanto a la categoría deductiva Culturas, las categorías inductivas Construir una Comunidad (14) y Establecer Valores Inclusivos (14) tienen igual recurrencia. En lo que respecta a la categoría deductiva Políticas, la categoría inductiva Organizar el Apoyo para Atender la Diversidad (19) tiene mayor recurrencia que la categoría inductiva Desarrollar una Escuela para Todos (12). En lo referente a la categoría deductiva Prácticas, la categoría inductiva Orquestar el Proceso de Aprendizaje (45) se presenta más que la categoría inductiva Movilizar Recursos (16).

Tabla 4. Lista de conteo: representaciones sociales en estudiantes oyentes

Categoría Deductiva	Categoría Inductiva
Información	Conocimiento Nulo
	Conocimiento Bajo
	Conocimiento Medio
Actitud	Actitud Positiva
	Actitud Negativa
Campo Representacional	Aprendizaje de LSC
	Dificultad para Comunicarse
	Desconocimiento de la LSC
	Apoyo Familiar

Fuente: Elaboración propia

Las respuestas de la entrevista con estudiantes oyentes, permitió la organización de las categorías inductivas de acuerdo a su recurrencia y a las categorías deductivas de representaciones sociales.

Se evidencia que, en cuanto a la categoría deductiva Información, la categoría inductiva con mayor recurrencia fue Conocimiento Nulo (19) seguida por Conocimiento Bajo (16), presentándose Conocimiento Medio (8) con una menor recurrencia. En lo que respecta a la categoría deductiva Actitud, la categoría inductiva Actitud Positiva (25) tiene mayor recurrencia que la categoría inductiva Actitud Negativa (8). En lo referente a la categoría deductiva Campo Representacional, la categoría inductiva Aprendizaje de LSC (16) presentó la mayor recurrencia, seguida de las categorías inductivas Dificultad para Comunicarse (14), Desconocimiento de la LSC (13), siendo la categoría inductiva Apoyo Familiar (12) la que obtuvo una menor recurrencia.

Tabla 5. Lista de conteo: educación inclusiva en docentes

Categoría Deductiva	Categoría Inductiva
Culturas	Construir una Comunidad
	Establecer Valores Inclusivos
Políticas	Desarrollar una Escuela para Todos
	Organizar el Apoyo para Atender la Diversidad
Prácticas	Movilizar Recursos
	Orquestar el Proceso de Aprendizaje

Fuente: Elaboración propia

Las categorías inductivas de acuerdo a su recurrencia y a las categorías deductivas de educación inclusiva según entrevista con los docentes.

Se encontró que, en cuanto a la categoría deductiva Culturas, las categorías inductivas Construir una Comunidad (14) y Establecer Valores Inclusivos (14) tienen igual recurrencia. En lo que respecta a la categoría deductiva Políticas, la categoría inductiva Desarrollar una Escuela para Todos (23) tiene mayor recurrencia que la categoría inductiva Organizar el Apoyo para Atender la Diversidad (17). En lo referente a la categoría deductiva Prácticas, la categoría inductiva Movilizar Recursos (56) se presenta más que la categoría inductiva Orquestar el Proceso de Aprendizaje (42).

Tabla 6. Lista de conteo: representaciones sociales en docentes

Categoría Deductiva	Categoría Inductiva
Información	Conocimiento Bajo
	Conocimiento Medio
	Conocimiento Alto
	Conocimiento Nulo
Actitud	Actitud Positiva
	Actitud Negativa
Campo Representacional	Aprendizaje de LSC
	Dificultad para Comunicarse
	Apoyo Familiar
	Desconocimiento de la LSC

Fuente: Elaboración propia

Lista de conteo: representaciones sociales en docentes, corresponde a las categorías inductivas de acuerdo a su recurrencia y a las categorías deductivas de representaciones sociales halladas a partir de la entrevista.

Se evidencia que, en cuanto a la categoría deductiva Información, la categoría inductiva con mayor recurrencia fue Conocimiento Bajo (18), seguida de Conocimiento Medio (13), Conocimiento Alto (10), siendo la de menor recurrencia Conocimiento Nulo (5). En lo que respecta a la categoría deductiva Actitud, la categoría inductiva Actitud Positiva (34) tiene mayor recurrencia que la categoría inductiva Actitud Negativa (8). En lo referente a la categoría deductiva Campo Representacional, la categoría inductiva Aprendizaje de LSC (23) presentó la mayor recurrencia, seguida de las categorías inductivas Dificultad para Comunicarse (11), Apoyo Familiar (10), siendo la categoría inductiva Desconocimiento de la LSC (7) la que obtuvo una menor recurrencia.

Imagen 1. Redes causales

Fuente: Elaboración propia

Categoria General	Categoria Deductiva	Categoria Inductiva	Analisis
Educación Inclusiva	Culturas	Construir una Comunidad	Los estudiantes con discapacidad auditiva se sienten acogidos, así como el apoyo por parte de los estudiantes oyentes y docentes, mientras que estos se muestran comprometidos en ayudarlos cuando lo requieren. La exclusión se presenta a la hora de relacionarse por la barrera que representa el communicarse. La institución busca crear los espacios para vincular a las familias en el proceso de educación y comprensión de la discapacidad.
		Establecer Valores Inclusivos	Los estudiantes sienten que se valora de igual forma a sordos y oyentes. Por otra parte, los profesores procuran exigirles académicamente el mismo rendimiento, para tratarlos por igual, procurando reducir la discriminación.
	Politicas	Desarrollar una Escuela para Todos	La institución procura admitir a todo el alumnado, siendo una pionera en la región, sin embargo, cuando este accede por primera vez a la institución no se les ayuda a adaptarse. Adicionalmente, la institución pretende hacer sus instalaciones accesibles para todos, estando mejor preparadas que otras, sin embargo, se presentan falencias a la hora de dar cabida a las necesidades de los estudiantes con discapacidad.
		Organizar el Apoyo para Atender la Diversidad	Se reconoce la presencia de un grupo de apoyo en la institución para los estudiantes con discapacidad, así como la presencia del interprete y del INSOR en el proceso de inclusión. Sin embargo, el grupo de apoyo no está presente en las aulas de clase con estudiantes con discapacidad, y como la presencia del interprete, no es permanente. Por otra parte, los estudiantes con discapacidad auditiva afirman que existe deserción por parte de otros estudiantes con discapacidad, mientras que los estudiantes oyentes y docentes no evidencian ausentismo escolar.
	Prácticas	Orquestar el Proceso de Aprendizaje	La planificación de las clases por parte de los docentes, y el desarrollo de estas, procuran atender a la diversidad de alumnos, buscando que estas sean accesibles, por lo que ante el ausentismo del interprete los docentes se centran desarrollar estrategias para garantizar el aprendizaje, como lo son los talleres en donde colaboran tanto oyentes como sordos. Sin embargo, los informantes reconocen que el aprendizaje y participación por parte de los estudiantes con discapacidad auditiva puede verse limitada ya sea por la barrera de comunicación o por el tipo de actividades desarrolladas que no son adaptadas a ellos. Adicionalmente, los estudiantes con discapacidad auditiva expresan que el nivel de exigencia académica de los docentes es alto, así como que la forma de evaluarlos no es la más adecuada, por su extención o por el contenido de textos.
		Movilizar Recursos	La institución procura tener los recursos necesarios para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes, sin embargo, se presentan dificultades a la hora de tenerlos a tiempo para el inicio del ciclo académico. Así mismo, existen falencias por parte del Estado, en cuanto al Ministerio y Secretaria de educación, para proporcionar los recursos necesarios a la institución. Adicionalmente, cuentan con la presencia del INSOR, para la realización de capacitaciones a los docentes y socialización en cuanto al proyecto de vida a los estudiantes con discapacidad auditiva.

Imagen 2. Triangulación de la categoría educación inclusiva

Fuente: Elaboración propia

Categoría General	Categoría Deductiva	Categoría Inductiva	Análisis
Representaciones Sociales	Información	Conocimiento Nulo	Los estudiantes con discapacidad auditiva y oyentes no poseen un conocimiento claro de educación inclusiva, así como de los derechos y las leyes que respaldan a la población con discapacidad. Se reconoce la presencia del manual de convivencia, sin embargo, no hay una socialización de este a los estudiantes con discapacidad auditiva debido a la falta de intérpretes, por lo que no tienen una información clara de sus derechos como personas con discapacidad.
		Conocimiento Bajo	Los informantes reconocen el derecho a la educación, igualdad y respeto de los estudiantes con discapacidad, de igual forma reconocen la existencia de leyes que respaldan el proceso de educación inclusiva, sin embargo, no demuestran tener conocimiento puntual de lo que en esta se establece. Los estudiantes oyentes y docentes afirman que los estudiantes con discapacidad conocen el proceso de inclusión que hace la institución, ya que consideran que se les socializa el proceso o bien, experimentan el proceso de inclusión educativa.
		Conocimiento Medio	Los informantes tienen una mayor comprensión de educación inclusiva, reconociéndola como un derecho esencial de las personas con discapacidad. Los estudiantes oyentes y docentes identifican diferentes medios de socialización de los derechos y deberes de los estudiantes con discapacidad como lo es el manual de convivencia y los intérpretes, en el caso de os estudiantes con discapacidad auditiva, por lo que la trasmisión de esta información esta presente.
		Conocimiento Alto	Solo los docentes alcanzan un nivel alto de conocimiento acerca de la educación inclusiva, estos reconocen que el derecho de las personas con discapacidad a acceder la educación es fundamental, por lo que se deben generar estrategias para facilitar el aprendizaje de estos estudiantes, así como diseñar planes Individuales de acuerdo a los ajustes razonables; es decir, las adaptaciones curriculares pertinentes.
	Actimid	Actitud Positiva	Los informantes reconocen la importancia de la educación inclusiva para las personas con discapacidad a nivel personal, social y laboral. Los estudiantes con discapacidad auditiva recalcan sus deseos de acceder a una educación superior, lo cual es reafirmado por los estudiantes oyentes y docentes. Los docentes relacionan la experiencia de inclusión ofrecida en la institución con el proyecto de vida orientado al estudio de las personas con discapacidad.
		Actitud Negativa	Los estudiantes con discapacidad auditiva consideran como un problema para sus relaciones interpersonales la dificultad para comunicarse, siendo la presencia del intérprete, aunque necesaria, un limitante para expresarse con libertad o hablar de temas personales. Los estudiantes oyentes concuerdan que la dificultad para comunicarse condiciona su acercamiento con los estudiantes con discapacidad, reduciendo su interacción a lo estrictamente necesario, sin descartar la presencia de discriminación. Por su parte los docentes consideran que los estudiantes con discapacidad se sienten frustrados dentro del sistema educativo al no cubrirse sus necesidades.
	Campo Representacional	Aprendizaje de LSC	Los informantes reconocen la importancia del aprendizaje de la lengua de señas y el que se generen los espacios para esto, con el objetivo de mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad. Por otra parte, se evidencia el compromiso de los estudiantes con discapacidad auditiva de enseñar su lengua, y de algunos estudiantes oyentes y docentes en aprenderla. Los docentes por su parte recalcan la dificultad que representa el aprender la lengua de señas, así como que esta pierde de relevancia dentro de un contexto de clase, puesto que un docente no está en condiciones de explicar una clase e interpretar al mismo tiempo, limitándose el uso de la lengua de señas a dar respuesta a inquietudes.
		Apoyo Familiar	Los informantes reconocen la importancia del acompañamiento familiar para los estudiantes con discapacidad, siendo estas un apoyo para asegurar la permanecía en el sistema educativo de los estudiantes, así como una gran influencia en la autoestima de los estudiantes. Los estudiantes con discapacidad auditiva recalcan la labor de sus familias a la hora de gestionar e iniciar su proceso de educación.
		Desconocimiento de la LSC	Los informantes afirman que gran parte de los estudiantes oyentes y docentes no conocen el lengua señas, reconociendo que esto dificulta el proceso de enseñanza en ausencia del intérprete, sin embargo, los docentes generan estrategias para transmitir la información a estos estudiantes. De igual forma, los estudiantes oyentes que conocen la lengua buscan colaborar como intérpretes para los estudiantes sordos ante la ausencia del intérprete.
		Dificultad para Comunicarse	Los estudiantes con discapacidad auditiva recalcan la dificultad que tienen ellos para comunicarse con los estudiantes oyentes y docentes, y estos últimos confirman que sin intérprete no logran comunicarse adecuadamente con los estudiantes con discapacidad. Los docentes reconocen como una falencia el que la barrera de comunicación que existe limite el que los estudiantes sordos comprendan las clases.

Imagen 3. Triangulación de la categoría representaciones sociales

Fuente: Elaboración propia

DISCUSIÓN

En cuanto a la identificación de la información acerca de educación inclusiva, se evidencia que los estudiantes con discapacidad auditiva y oyentes no poseen un conocimiento, o bien, un bajo conocimiento de educación inclusiva, esto se explica por lo encontrado por Coiduras, y otros (2016) quienes evidenciaron un nivel bajo de participación del cuerpo estudiantil en la vida escolar. De igual forma, según Araya (2002), la pertenencia a un grupo influye en la cantidad y la precisión de la información que se proporciona, por lo que la información socializada en la comunidad sorda afecta el nivel de conocimiento acerca de la educación inclusiva. Por lo tanto, se podría argumentar que, en cuanto al establecimiento de culturas inclusivas, la instrucción no está realizando un proceso de socialización y conceptualización de educación inclusiva en la comunidad educativa.

Por su parte, los docentes proporcionan una mayor cantidad de información acerca de la educación inclusiva, desde su rol docente, recalcando el acceso que tienen los estudiantes al manual de convivencia escolar y, por lo tanto, llegando a conocer sus derechos y deberes, sin embargo, Carrillo-Sierra, Trigos, Ferrer y Castro (2018) encontraron que los docentes en otra institución de Cúcuta presentan vacíos en los conocimientos requeridos para solventar las necesidades educativas de los estudiantes en relación a sus características individuales, lo cual sugiere que la experiencia de la institución atendiendo a población con discapacidad influye en esto. En oposición a esto, se identifica que los estudiantes con discapacidad auditiva no poseen los mecanismos para acceder a lo

plasmado en el manual de convivencia, por la dificultad que les representa leer o bien, por la falta de intérpretes.

De igual forma, la información que tienen los estudiantes con discapacidad auditiva y oyentes proviene de su experiencia dentro del proceso de educación inclusiva que se gestiona en la institución, por lo que se puede afirmar que existe un aprendizaje experiencial, que, según Tripodoro y De Simone (2015), en este tipo de aprendizaje el conocimiento social se crea y se recrea en el conocimiento personal del alumno, siendo el aprendizaje un proceso de creación de conocimiento resultado de la relación entre el sujeto y el entorno circundante.

Referente al conocer la actitud hacia la educación inclusiva, se encuentra que en los estudiantes con discapacidad auditiva predomina una actitud positiva, esto se entiende por los esfuerzos de la institución, docentes y estudiantes de construir una comunidad en donde se sientan acogidos y los estudiantes se ayuden unos a otros, estableciendo valores inclusivos por los cuales se aprecie de igual forma a todos los estudiantes. Esto guarda relación con lo evidenciado por Carrillo, Bastos, Ramírez, Rojas, y Montánchez, (2018) en donde los docentes se mostraron dispuestos a favorecer la inclusión partiendo de la aceptación de personas con algún tipo de necesidad educativa. De acuerdo a esto, González, Medina y Domínguez (2016) encuentran que los profesores consideran que la inclusión favorece al desarrollo de una actitud más positiva lo que a su vez aumenta la motivación de los estudiantes en temas académicos.

Así mismo, existe una actitud negativa en los estudiantes con discapacidad auditiva generada por la dificultad para comunicarse con libertad, causando un distanciamiento por parte de los estudiantes oyentes. Al mismo tiempo, los docentes asocian la actitud negativa a una frustración en los estudiantes con discapacidad al no cubrirse sus necesidades, evidenciando la falencia de la institución y del Estado a la hora de movilizar los recursos necesarios. Esto concuerda con lo encontrado por Ramos y Huete (2016), en cuanto existe un estancamiento del proceso de inclusión educativa, más que por el tipo de discapacidad y sus necesidades, por la gestión social.

Por otra parte, los estudiantes con discapacidad auditiva reconocen la importancia de la educación, proyectándose a futuro, en su plan de vida, el acceder a una educación superior, sin embargo, afirman que existe la deserción por parte de los estudiantes con discapacidad, indicando un déficit en la organización e implementación de los apoyos necesarios para atención de la diversidad. En contraposición, los docentes y estudiantes oyentes no evidencian la presencia de ausentismo escolar, lo que contradice las estadísticas presentadas por el INSOR (2016) referentes a los niveles de deserción escolar por parte de las personas con discapacidad auditiva.

Finalmente, referente a interpretar el campo representacional de educación inclusiva, se observa que los estudiantes con discapacidad auditiva reconocen que existe un desconocimiento de la lengua de señas por parte de los estudiantes oyentes y docentes, lo que genera una dificultad para comunicarse; por la barrera de comunicación existente, que, sumado con la falta de intérpretes, dificulta su proceso de aprendizaje.

Esto se contrapone con lo expresado por Díaz-Posada y Rodríguez-Burgos (2016), para los cuales educar en la diversidad implica reconocer las diferencias de los estudiantes y diseñar una escuela para todos que busque la integralidad de estos al apropiarse de esa diversidad. Por su parte, los docentes, en busca de orquestar el proceso de aprendizaje, generan estrategias para hacer sus clases accesibles, reclamando la falencia que representa la falta de intérprete, que de acuerdo con Zambrano-Valdivieso, Almeida-Salinas, Suárez-Uribe y Restrepo-Pineda (2017), los docentes al establecer una relación directa con los estudiantes puedan hacer su proceso de formación más significativo.

De igual forma, los estudiantes con discapacidad auditiva dan importancia al aprendizaje de la lengua de señas en sus docentes y compañeros oyentes, reconociéndolo como parte importante en su proceso de aprendizaje, de inclusión y de socialización, convirtiéndose en transmisores de su lengua. Sin embargo, los docentes, aunque recalcan la necesidad del aprendizaje de la lengua de señas, no lo consideran relevante para impartir las clases, delegando su uso a la resolución de las inquietudes de los estudiantes sordos.

Adicionalmente, la familia tiene gran repercusión en el proceso educativo de los estudiantes con discapacidad auditiva, por lo que estos recalcan el apoyo e influencia para continuar sus estudios, por tal motivo la institución, en su labor de construir una comunidad, genera espacios para la vinculación familiar para el desarrollo integral de los estudiantes. Carrillo, Bastos, Ramírez, Rojas, y Montánchez (2018) expresan que el apoyo familiar durante el proceso de Inclusión educativa

es importante debido a su impacto a nivel educativo, familiar y personal de los estudiantes, posibilitando el que estos alcancen los objetivos del proceso de enseñanza y aprendizaje. De acuerdo a esto, Zambrano-Valdivieso, Almeida-Salinas, Suárez-Uribe y Restrepo-Pineda (2017) recalcan la importancia de hacer partícipes a la comunidad educativa: estudiantes, familia y docentes, en todos los procesos de inclusión educativa, lo cual debe estar establecido en la misión institucional.

CONCLUSIONES

La información que poseen los estudiantes con y sin discapacidad auditiva de educación inclusiva, y con ello de sus derechos y deberes, es de baja cantidad y claridad debido a la falta de canales institucionales adecuados para la socialización de las políticas inclusivas de la institución, lo que los docentes contradicen poniendo en evidencia la existencia de un manual de convivencia. El conocimiento adquirido por los estudiantes proviene de su experiencia personal en la vinculación al sistema educativo de personas con discapacidad.

La actitud de los estudiantes mayormente positiva en cuanto al proceso de educación inclusiva, y la vinculación al sistema educativo superior como parte de su proyecto de vida, haciéndose presente una actitud negativa en cuanto a la dificultad para interactuar libremente con los estudiantes y docentes, y las falencias institucionales y del Estado para gestionar los recursos pertinentes para atender la diversidad.

En el campo representacional, es de importancia el hecho de que el desconocimiento de la lengua de señas genere

problemas de comunicación entre los estudiantes con discapacidad y estudiantes oyentes y docentes, lo que conlleva a un rendimiento académico bajo, ante la falta de intérprete. Por lo tanto, los informantes recalcan el aprendizaje de la lengua de señas como un método para orientar el proceso de aprendizaje y la socialización entre los estudiantes.

Los estudiantes con discapacidad auditiva reconocen la labor de los familiares, los docentes, y, sobre todo, de la institución para desarrollar una escuela que esté adaptada para recibir a cualquier tipo de discapacidad, en donde se valore a todos los estudiantes por igual, partiendo de la creación de una comunidad educativa en la cual los estudiantes con discapacidad se sientan acogidos, vinculando a la familia al proceso de educación inclusiva.

REFERENCIAS

Acuña, M. (2018). El trabajo infantil como reto de la inclusión educativa desde las representaciones sociales de la escuela: caso de la Institución Educativa Andrés Bello - Sede Laura Vicuña - Cúcuta. *Inclusión & Desarrollo, 5*(2), 174-192. doi:http://dx.doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.5.2.2018.174-192

Aguilar, S. y Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en Investigación educativa. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación,* (47), 73-88. doi:http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.05

Ander-Egg, E. (2003). *Métodos y técnicas de investigación social: técnica para recogida de datos e información.* Buenos Aires, Argentina: Lumen.

Angarita, M., Forgiony-Santos, J., y Rivera-Porras, D. (2018). Rol y futuros retos del psicólogo en el campo de la psicología educativa en Colombia. En S. Carrillo-Sierra, B. Sanabria-Herrera, V. Bermúdez-Pirela y J. Espinosa-Castro. *Actores en la educación: una mirada desde la psicología educativa* (pp.16-44). Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Araya, S. (2002). Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión. *Cuaderno de Ciencias Sociales,* (127), 1-84. Recuperado de http://www.flacso.or.cr/images/flippingbook/pdfs/cuadernos/ccs_127.pdf

Arenas-Tarazona, D. (2018). La convivencia pacífica: El reto de la psicología educativa para la transformación social. *Aibi Revista de Investigación, Administración e Ingeniería, 6*(2), 52-57.

Beltrán-Villamizar, Y., Martínez-Fuentes, Y. y Vargas-Beltrán, A. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. Avances y retos. *Educación y Educadores, 18*(1), 62-75. doi: 10.5294/edu.2015.18.1.4

Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación* (Tercera ed.). Colombia: Pearson Educación.

Bonilla-Castro, E. y Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales* (Tercera ed.). Colombia: (G. E. Norma, Ed.).

Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas.* (R. Blanco, Ed., y A. López, Trad.) Bristol, Reino Unido: CSIE.

Camisassa, E. (2017). Difusión de la teoría de las representaciones sociales en Argentina. *Psicologia & Sociedade, 29*, 1-10. doi:http://dx.doi.org/10.1590/1807-0310/2017v29161808

Capracio, R. (2019). Rol del psicólogo educativo en la transformación social. *Aibi Revista de Investigación, Administración e Ingeniería, 7*(S1), 19-23.

Carrillo, S., Bastos, N., Ramírez, M., Rojas, A. y Montánchez, M. (2018). Actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes frente a la inclusión educativa de una institución educativa de Cúcuta. En A. Aguilar, Y. Hernández, Y. Contreras, y M. Flórez (Edits.), *La investigación educativa: Reconociendo la escuela para transformar la educación* (pp.82-106). Cúcuta, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Carrillo, S., Forgiony, J., Rivera, D., Bonilla, N., Montánchez, M., y Fernanda, M. (2018). Prácticas Pedagógicas frente a la Educación Inclusiva desde la perspectiva del Docente. *Revista Espacios, 39*(17).

Carrillo-Sierra, S., Trigos, Y., Ferrer, M. y Castro, L. (2018). Relación entre actitudes, conocimientos y prácticas y características sociodemográficas de docentes frente a la educación inclusiva estudio de caso en Cúcuta. En S. Carrillo-Sierra, B. Sanabria-Herrera, V. Bermúdez-Pirela, y J. Espinosa-Castro. *Actores en la educación: una mirada desde la psicología educativa* (pp.83-110). Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Clavijo, J. (2018). Política pública colombiana para la educación de niños sordos. En C. Correa, E. Sepúlveda, M. Domínguez, y R. Fontalvo (Edits.), *La inclusión una base para la educación.*

Vías para la inclusión interdisciplinar (pp.89-110). Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Coiduras, J., Balsells, M., Alsinet, C., Urrea, A., Guadix, I., y Belmonte, O. (2016). La participación del alumnado en la vida del centro: Una aproximación desde la comunidad educativa. *Revista Complutense de Educación, 27*(2), 437-456. doi:http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.46353

Cuevas, Y. y Mireles, O. (2016). Representaciones sociales en la investigación educativa. Estado de la cuestión: producción, referentes y metodología. *Perfiles Educativos, 38*(153), 65-84.

Díaz-Posada, L., y Rodríguez-Burgos, L. (2016). Educación inclusiva y diversidad funcional: Conociendo realidades, transformando paradigmas y aportando elementos para la práctica. *Zona Próxima,* (24), 43-60. doi:http://dx.doi.org/10.14482/zp.24.8721

Forgiony-Santos, J. (2019). Análisis conceptual de las prácticas inclusivas en el aula, diversidad y convivencia escolar. *Aibi Revista de Investigación, Administración e Ingeniería, 7*(S1), 36-40.

García, Y., Ruiz, P., Soto, A., Valencia, S. y Aguado, I. (2009). *Representaciones sociales. Aspectos teóricos y resultados de investigaciones.* Colombia: Universidad Simón Bolívar.

González, R., Medina, M. y Domínguez, M. (2016). Ventajas del tratamiento inclusivo de la diversidad: perspectivas de los principales agentes encargados de su desarrollo. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica, 34*(2), 131-148. doi:https://doi.org/10.14201/et2016342131148.

INSOR. (2014). *Perfil de Matrícula de Estudiantes Sordos por Entidad Territorial. Departamento de Norte de Santander.* Obtenido de http://www.insor.gov.co/observatorio/download/perfil_matricula_025_Nte_Santander_2015.pdf

INSOR. (2015a). *Boletín Territorial. Información Población Sorda Norte de Santander-Cúcuta.* Obtenido de http://www.insor.gov.co/observatorio/download/boletin_municipal/Cucuta.pdf

INSOR. (2015b). *Perfil de las condiciones de vida de la población sorda colombiana. Caracterización de las condiciones de vida de la población sorda del departamento de Norte de Santander.* Obtenido de http://www.insor.gov.co/observatorio/download/cond_vida_nortedesantander_2015.pdf

INSOR. (2016). *Contexto General de la Población Sorda. Exploración de las condiciones en Norte de Santander y Cúcuta.* Obtenido de http://www.insor.gov.co/observatorio/download/cg_norte_de_santander_cucuta_jun2016.pdf

Leal, K. y Urbina, J. (2014). Las prácticas pedagógicas y la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 2*(10), 11-33.

López, L., Correa, L., y Rojas-Bahamón, M. (2017). Representaciones sociales: formación y uso de tecnologías de información y comunicación. Profesores de educación básica secundaria. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 50*, 256-276.

Martínez, M. (2009). *La nueva ciencia: su desafío, lógica y método.* México: Trillas.

Martínez, M. (2010). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa* (Segunda ed.). México: Trillas.

Materán, A. (2008). Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa. *Geoenseñanza, 13*(2), 243-248.

Montánchez, M., Jornet, J., Perales, M., Carrillo, S., y Wilches, S. (2017). *Educación Inclusiva.* Maracaibo, Venezuela: Astro Data, S.A.

Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital, 1*(2). doi:https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n2.55

Munch, L. (2009). *Métodos y técnicas de investigación* (Cuarta ed.). México: Trillas.

ONU. (2008). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.* Obtenido de https://www.ohchr.org/Documents/Publications/AdvocacyTool_sp.pdf

Ramírez, Á. (2017). La intervención psicoeducativa y la psicología educativa: Una diferencia necesaria. En M. Riaño, S. Carrillo, J. Torrado, y J. Espinosa (Edits.), *Contexto educativo: convergencias y retos desde la perspectiva psicológica* (pp.35-57). Cúcuta, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Ramos, C. y Huete, A. (2016). La educación inclusiva, ¿un bien necesario o una asignatura pendiente? *Revista Prisma Social,* (16), 251-277.

Rateau, P. y Lo Monaco, G. (2013). La Teoría de las Representaciones Sociales: Orientaciones conceptuales,

campos de aplicaciones y métodos. *CES Psicología, 6*(1), 22-42.

Rodríguez, T. y García, M. (2007). *Representaciones sociales: Teoría e investigación.* México: CUCSH-UDG.

Silva, S. (2018). Una mirada hacia procesos de inclusión en escuelas con estudiantes que presentan necesidades educativas especiales. En C. Correa, E. Sepúlveda, M. Domínguez, y R. Fontalvo (Edits.), *La inclusión una base para la educación. Vías para la inclusión interdisciplinar* (pp.13-30). Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Tripodoro, V. y De Simone, G. (2015). Nuevos paradigmas en la educación universitaria. Los estilos de aprendizaje de David Kolb. *Medicina, 75*(2), 113-118.

UNESCO. (2008). Conferencia Internacional de Educación. *La Educación Inclusiva: El Camino Hacia el Futuro.* Ginebra.

Vergara, M. (2008). La naturaleza de las representaciones sociales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 6*(1), 55-80.

Zambrano-Valdivieso, O., Almeida-Salinas, O., Suárez-Uribe, E. y Restrepo-Pineda, J. (2017). La enseñanza de la lengua de señas colombiana como estrategia pedagógica para la inclusión educativa –Estudio de caso–. *Revista Inclusión & Desarrollo, 5*(1), 37-48. doi:http://dx.doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.5.1.2018.37-48

Cómo citar el capítulo:
Arévalo-Batista, A.E., Blanco-Ascencio, F.M., Martínez-Álvarez, M.C., y Carrillo-Sierra S.M. (2020). Representaciones sociales de educación inclusiva en estudiantes de secundaria con discapacidad auditiva. En S.M. Carrillo-Sierra., y M.A. Ramírez-Serrano. (Ed.), *Panorama actual de la educación inclusiva*. (pp.19-57). Cúcuta, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

CAPÍTULO II

Percepción social de estudiantes con discapacidad auditiva y sus docentes sobre la educación inclusiva*

Social perception of hearing impaired students and their teachers on inclusive education

Gina Marcela Cacua Mariño[1]
Andrea Yuliana Quintero Tarazona[2]
Grimelda-Lucía Cárdenas-Cáceres[3]

* Capítulo producto del proyecto de investigación titulado "Actitudes, conocimientos, prácticas de los docentes frente la educación inclusiva en la ciudad de Cúcuta - Colombia", adscrito al grupo de investigación: Altos Estudios de Frontera (ALEF) y desarrollo humano, educación y procesos sociales. Fecha de inicio: febrero de 2016. Fecha de finalización: diciembre de 2016. Universidad Simón Bolívar, Cúcuta - Colombia.

1 Psicóloga de la Universidad Simón Bolívar, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Cúcuta, Colombia. Estudiante Activa del Semillero de Investigación en Psicología Educativa.
g_cacua@unisimonblolivar.edu.co
ginamarcela18997@gmail.com

2 Psicóloga de la Universidad Simón Bolívar, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Cúcuta, Colombia. Estudiante Activa del Semillero de Investigación en Psicología Educativa.
a_quintero5@unisimonblolivar.edu.co
andreaquintero15@hotmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4599-4988

3 Universidad Simón Bolívar, Facultad de Ciencias Básicas y Humanas, docente, Colombia. Magíster en Educación - Universidad Simón Bolívar (UNISIMÓN), Colombia.
grilucar@hotmail.com

Resumen

Objetivo. La presente investigación tuvo como objetivo analizar la percepción social de los estudiantes con discapacidad auditiva y sus docentes sobre educación inclusiva en la educación superior. **Metodología.** Cualitativa, diseño fenomenológico clásico, población docente, estudiantes y egresados de una institución universitaria, instrumento de recolección entrevista semiestructurada, los datos fueron sistematizados y categorizados artesanalmente, se trianguló por actores y confrontó con la teoría. **Resultados.** La percepción de los estudiantes frente a la de los docentes en relación a las prácticas educativas, los estudiantes afirman no evidenciarse inclusión y los docentes mencionaron que han implementado prácticas incluyentes. Por otro lado, los estudiantes tienen una evaluación positiva del apoyo brindado por sus compañeros. **Conclusión.** Finalmente, se concluyó que es necesario tener en cuenta las condiciones que presentan los estudiantes y docentes ubicados en los escenarios de educación superior, con el fin, de realizar capacitaciones relacionadas al acompañamiento educativo a población diversa.

Palabras clave: educación superior, educación inclusiva, formación docente, política educacional.

Abstract

Objective. This research aimed to analyze the social perception of hearing impaired students and their teachers on inclusive education in higher education. **Methodology.** Qualitative, classical phenomenological design, teaching population, students and graduates of a university institution, semi-structured interview collection instrument, data were systematized and categorized by hand, triangulated by actors and confronted with theory. **Results.** The students' perception compared to that of the teachers in relation to educational practices, the students stated that there was no evidence of inclusion and the teachers mentioned that they had implemented inclusive practices, On the other hand, the students had a positive evaluation of the support provided by their peers. **Conclusion.** Finally, it was concluded that it is necessary to take into account the conditions presented by students and teachers located in higher education settings, in order to carry out training related to educational accompaniment to diverse populations.

Keywords: higher education, inclusive education, teacher training, educational policy.

INTRODUCCIÓN

A lo largo del tiempo el proyecto de educación inclusiva se ha ido desarrollando con la finalidad de involucrar a la diversidad de estudiantes y sus necesidades, para de esta manera, enriquecer el proceso formativo, facilitando así, a los estudiantes con diversas discapacidades, el acceso y/o ingreso a una institución educativa, mejorando con ello, su calidad de vida; lo anterior, intenta derribar las barreras sociales y educativas para generar una verdadera equidad y optimizar las condiciones de vida. Por este motivo la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1994) busca que el proyecto de educación inclusiva, enriquezca el proceso de aprendizaje en los jóvenes, trabajando en conjunto, respondiendo de manera pertinente a la diversidad.

Como se ha mencionado con anterioridad, este documento tiene como objetivo el análisis de la percepción de los estudiantes con discapacidad auditiva y sus docentes sobre la educación inclusiva; los participantes pertenecen a un establecimiento de educación superior. Del mismo modo, Varcoe & Boyle (2013) refieren que para alcanzar la educación inclusiva un componente determinante es la actitud del docente en su labor, ya que, él es quien promueve dentro del establecimiento educativo superior, un adecuado manejo de los procesos de aprendizaje de los estudiantes en formación. Al igual, la discapacidad auditiva es una categoría en esta investigación, por ello, es importante explicar que el grado de pérdida auditiva puede ser de leve a profunda, generalizando la designación del término para cualquier deficiencia auditiva (Aguilar y

otros, 2008). Por eso, existe una clasificación de la discapacidad auditiva en cuanto a sus niveles auditivos. Siendo así, el conocimiento de este tema es clave para la compresión de los aspectos que caracterizan a esta población.

El proyecto de investigación elaborado, refleja las inconsistencias que presentan los docentes de estudiantes con discapacidad auditiva, dichas falencias, se deben a la falta de capacitación sobre el tema de la discapacidad. Lo contrario sucedió con los compañeros de los estudiantes con discapacidad auditiva, quienes les prestaron su apoyo constante en el proceso de formación. Por lo anterior, se concluye que, es fundamental fortalecer el proceso inclusivo en la Universidad, a través de capacitaciones sobre las personas en condición de discapacidad, que otorguen a docentes estrategias y herramientas que permitan adaptar los procesos curriculares y metodológicos, de forma que, se pueda generar un ambiente acogedor basado en valores inclusivos, esto con el fin, de asegurar la permanencia de los estudiantes en condición de discapacidad auditiva.

Para concluir, esta investigación permite reconocer si se implementan los requisitos establecidos por la ley, para que esta sea una educación inclusiva realmente, dirigida a las diversidades de estudiantes, quienes anhelan salir adelante mediante la educación superior. Para lograrlo, el presente trabajo se ha enfocado en dar respuesta a la siguiente pregunta ¿Cómo es la percepción social de los estudiantes con discapacidad auditiva y sus docentes sobre educación inclusiva en una Universidad privada de Cúcuta?

BASES TEÓRICAS

El proyecto educación inclusiva ha estado presente a lo largo de las últimas tres décadas, siendo la inclusión una manera de concebir la educación en equidad, así mismo, es un procedimiento que cuenta con unas características que necesitan cumplirse para propiciar un mejor desarrollo académico dentro de las instituciones u organizaciones educativas que la van a integrar. Por lo tanto, es necesario comprender los procesos que se van llevando a cabo gradualmente, aunado a ello, se halla como un aspecto relevante, el hecho de respetar la diversidad, ya que, resulta ser un aspecto que la sociedad debe analizar para generar una verdadera democracia inclusiva (López, 2006).

Basado en esto, se comprende que, la educación inclusiva orienta sus esfuerzos hacia la consecución de respuestas apropiadas para las diversas necesidades educativas que presentan los estudiantes, dando especial prioridad a aquellos que presentan mayores niveles de exclusión y marginación (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2008). Esto con el fin de subsanar las insuficiencias respecto al proceso formativo que presentan las personas que tienen dificultades, esto permite que las instituciones educativas visualicen la educación inclusiva como una totalidad y no como un referente para un solo tipo de persona. Por otro lado, brinda el apoyo dentro del claustro educativo, mediante una planeación de las acciones por parte de los profesionales de la educación, haciendo frente a las penurias que padecen todos los estudiantes (Ainscow y Booth, 2000).

Siendo precisos, el apoyo no solo se otorga a los estudiantes con discapacidad auditiva, sino a todo el alumnado.

La educación inclusiva tiene en cuenta tres aspectos que permiten el desarrollo de este proceso, los cuales son, las Políticas Inclusivas que van dirigidas a asegurar el desarrollo del estudiante para un mejor aprendizaje e intervención en el aula, relacionándose así con la Cultura Inclusiva para formar una comunidad escolar acogedora, basada en valores que permitan optimizar las relaciones interpersonales entre todo el personal de la institución; resultante de la unión de las dos categorías nombradas anteriormente, se encuentra la Práctica Educativa, considerando que el estudiante puede intervenir dentro y fuera de su clase (Ainscow y Booth, 2000).

Por lo tanto, la primera está orientada a la toma de decisiones en cuestiones públicas para alcanzar ciertos objetivos que intervengan con acciones sociales. Para que, a continuación, se permitan conocer las formas de inclusión en la cultura, que inicien el desarrollo de los procesos de adaptación, donde las personas fomenten el cambio por medio de la implementación de los valores, creencias y comportamientos de los diferentes individuos, los cuales, no solo pueden ser reproducidos, sino también, pueden ser corregidos o transformados (García-Fallas, 2004). La última dimensión, toma en cuenta las necesidades que influyen en los estudiantes, basándose en la edificación de las competencias fundadas en las políticas y culturas que ellos mismos construyen para darles mayor accesibilidad y participación a las comunidades diversas.

Partiendo de lo anteriormente dicho, un aspecto prioritario en el desarrollo de la educación inclusiva es la conceptualización

de discapacidad en pro de generar una mejor comprensión de esta investigación. Entonces, la discapacidad es una dificultad o limitación, que puede generarse desde una función del cuerpo, hasta una condición que afecta la realización y participación de las actividades diarias, situación que se expresa de diversas maneras en cada uno de los seres humanos que la padecen, asimismo, la discapacidad envuelve factores personales, médicos, sociales y ambientales (Rojas y Esteban, 2018; Padilla, 2010).

Un aspecto a resaltar de la presente investigación, es que la información proviene de una fuente primaria que, en este caso, está conformada por personas con discapacidad, he allí, la importancia de comprender cómo se define y caracteriza la población con discapacidad auditiva, específicamente. Como se mencionaba con anterioridad, la discapacidad auditiva se refiere a cualquier grado de pérdida auditiva, no obstante, existe una clasificación de la discapacidad auditiva en cuanto a sus niveles auditivos (Aguilar y otros, 2008).

Por lo tanto, la atención de la diversidad puede verse influenciada por la falta de conocimiento de los tipos de discapacidad auditiva, de igual forma, puede verse afectada por la percepción que tienen las personas sobre el proceso inclusivo. Debido a esto, otra categoría a tomar en cuenta en esta investigación es la Percepción, ya que la captación de información permite deducir una valoración de la situación. Por eso, la Percepción Social es definida como una influencia de factores externos o internos sobre su propia conceptualización o el ambiente en el que se ve expuesto, tomando en cuenta intereses, valoraciones, actitudes

y conocimientos propios (Atar, 2016). Es decir, la percepción es un proceso cognitivo que se da de forma subjetiva y cambiante, porque la interpretación siempre termina siendo influenciada por las concepciones y experiencias que se mantienen en constante cambio en el transcurso del tiempo, siendo más compleja la apropiación del conocimiento sobre la diversidad estudiantil y la actuación de ellos frente a esta condición.

Lo anteriormente mencionado, puede ser un factor decisivo en la realización y aplicación de cambios que corresponden al proceso de educación inclusiva. En este punto, es significativo tener en cuenta que, los docentes son los más involucrados en este proceso, ya que, ejercen una atención directa en el mismo. De ahí, que la formación curricular se convierta en un papel importante dentro del desarrollo educativo (Leiva y Jiménez, 2012). Y que, de esta forma, el proceso formativo permita generar un modelo que tenga en cuenta los aspectos más particulares y singulares que hacen parte de su identidad profesional.

Por otra parte, se encuentra que, el enfoque reflexivo permite al docente sopesar la aplicación de este, generando un apoyo basado en el conocimiento científico que le permita trabajar con su realidad social y mejorarla (Pérez, 2014). De igual forma, es fundamental que las instituciones educativas identifiquen las barreras que se van estableciendo, así como su origen, el cual puede ser desde las percepciones y/o acciones generadas por el docente, el estudiante e inclusive el establecimiento educativo; dichas barreras son entendidas como impedimentos

que influyen en el aprendizaje y la intervención en condiciones equitativas (López, 2005).

Aunque (Ainscow y Booth, 2000) las barreras se subdividen en aquellas que son: actitudinales, las cuales, imposibilitan la intervención y enseñanza de distintos tipos de competencias a los alumnos; las comunicativas, que dificultan el acceso al conocimiento; y las físicas, como la falta de recursos. La última barrera se puede ver más reflejada en los establecimientos educativos que no cuentan con los medios, las herramientas o las estructuras físicas para implementar acciones que impulsen la inclusión. En fin, los esfuerzos realizados por las universidades dirigidos a la consecución de la inclusión educativa son muy pocos, a pesar de lo que se ha establecido legalmente, esto refleja la poca responsabilidad y compromiso que tienen las instituciones educativas por otorgar una educación inclusiva a las personas con discapacidad auditiva lo que, sin duda, dificulta cada vez más el acceso y constancia de los estudiantes con dicha condición, en este caso, a la educación superior.

METODOLOGÍA

La investigación se enmarca en un paradigma interpretativo con un enfoque cualitativo (Martínez, 2007), considera reconocer la realidad inmersa en lo profundo del concepto donde se involucran distintos componentes. El método es fenomenológico clásico puesto que, intenta comprender cómo el sujeto se ve envuelto con su experiencia y el fenómeno que es su realidad; de allí, que se quiera analizar cómo los participantes con discapacidad auditiva han experimentado las

diferentes situaciones a lo largo de la vida universitaria, con todo y sus particularidades, requiriendo así la perspectiva que tienen las personas con discapacidad auditiva desde la cultura, política y prácticas educativas (Martínez, 2007).

INSTRUMENTOS

Entrevista semi-estructurada (EIS)

De acuerdo al autor, los instrumentos utilizados permiten instaurar los procedimientos y estrategias, centrándose en una observación directa y una entrevista semi-estructurada, los investigadores facilitan el método de corroboración estructural ya que, cuentan con dos técnicas muy valiosas, las cuales, consisten en la triangulación (de diferentes fuentes de datos) y las grabaciones de audio que permiten observar y analizar los hechos repetidas veces. Se ejecutó el proceso artesanal. Es relevante señalar que la entrevista semi-estructurada se construyó tomando como base la matriz de categorías donde se plantearon tres preguntas por cada subcategoría, como lo son: Percepción Social, Prácticas Educativas, Políticas y Cultura Inclusiva.

De tal manera, la entrevista es un instrumento técnico en forma de "diálogo como método de conocimiento de los seres humanos, apoyado, sobre todo, en la naturaleza y la calidad del proceso en que se ejecuta" (Martínez, 2007). Por eso, se formula la entrevista semi-estructurada llamada (EIS), que consta de tres entrevistas de 7 a 10 ítems con preguntas abiertas. Las preguntas van cambiando dependiendo de la población a la que se le aplicará; la primera de dichas preguntas trata sobre

las destrezas educativas de los docentes, donde se evalúan la metodología, la didáctica, la forma en que se implementan las evaluaciones, las relaciones con los estudiantes mediante los procesos curriculares que se deben tener en cuenta para el aprendizaje y, por último, aquellas relacionadas con los estudiantes y los egresados quienes permiten establecer si los docentes aplican con los requerimientos establecidos anteriormente, esto a través del conocimiento de su experiencia universitaria. Estas entrevistas fueron validadas por tres expertos en metodología investigativa, un docente con conocimiento en educación inclusiva y una psicóloga educativa, aprobando así su aplicación a los participantes. A continuación, se establece la matriz de categorías que permiten reconocer cuáles son las categorías teóricas y emergentes del trabajo investigativo.

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Tabla 1. Matriz de Categoría

Categoría	Subcategoría	Definición - Descripción
Educación Inclusiva (Unesco, 2003)	Política	Establece que la inclusión sea el desarrollo de la escuela, a través de políticas, para que fortalezca el aprendizaje y la participación de todo el estudiantado (Booth y Ainscow, 2000).
	Cultura	Generar una comunidad escolar segura, agradable, colaboradora y estimulante, en la que todos sean apreciados, lo cual es primordial para que los estudiantes tengan mayores niveles de eficacia (Booth y Ainscow, 2000).
	Prácticas Educativas	Evidencia la cultura y las políticas inclusivas en la escuela. Permite afianzar las actividades en el aula y las actividades extraescolares que impulsen la participación del estudiante y examinen el conocimiento y la práctica adquirida por los estudiantes fuera de la escuela (Ainscow y Booth, 2000)
Percepción (Atar, 2010)	Percepción Social	Compuesto por conceptos, como actitudes, valoración, intereses, conocimientos, etc. Analizando la influencia de los factores culturales y sociales sobre la percepción que el individuo tiene de sí mismo y de su entorno.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 2. Participantes

Participantes	Código
Mujer de 26 años Egresada de Psicología	EGP01
Hombre de 26 años Egresado de Ingeniería de Sistemas	EGI02
Hombre de 21 años Estudiante de Ingeniería	EAI01
Mujer de 32 años Docente de Psicología	DPP01
Hombre de 39 años Docente de Psicología	DPP02
Hombre de 48 años Docente de Ingeniería de Sistemas	DPI01
Mujer de 32 años Docente de Ingeniería de Sistemas	DPI02

Fuente: Elaboración propia, plantea a los participantes que hicieron parte de la investigación, con el código establecido por participante

Tabla 3. Transcripción la información protocolar

Número	Categoría deductiva	Categoría inductiva	Código
1	Educación inclusiva	Prácticas educativas	EI-PEA
2	Educación inclusiva	Cultura inclusiva	EI-CUI
3	Educación inclusiva	Políticas inclusivas	EI-POI
4	Percepción	Percepción social	PE-PES

Fuente: Elaboración propia, establece la numeración, categorías deductivas e inductivas, con los códigos establecidos para la investigación

Tabla 4. Categoría emergente

Número	Categoría emergente	Código
1	Formación docente	PC-FOD

Fuente: Elaboración propia, en la investigación emerge una nueva categoría

En este apartado se manifiestan los hallazgos encontrados en esta investigación, describiendo inicialmente la percepción de los docentes sobre el proceso de educación inclusiva, luego, la especificación por parte de los egresados y estudiantes.

La mayoría de docentes evidencia en su valoración, dificultades en su quehacer por la poca información obtenida sobre lo requerido en los estudiantes por parte del programa académico, al punto que los docentes se enteran de las necesidades

educativas especiales solo dentro de su aula de clases, frente a esta situación los docentes manifiestan que su percepción y metodología actual se ven confrontadas. Aunque, los docentes tenían un interés en tratar de dar respuesta al nuevo cambio que se generaba en su aula, a veces veían una limitación en sus estrategias personales en el forjamiento de actividades que dieran respuesta a esta diversidad estudiantil. A pesar que, la formación de los docentes es amplia, de todos modos, existe una insuficiencia en los conocimientos que tienen para actuar como agentes de educación inclusiva (López, Assaél y Muñoz, 2015).

En consecuencia, esta situación propiciaba un cambio en la actitud personal para la actuación de forma más participativa e inclusiva, sin embargo, algunos docentes valoraban que el cambio que realizaban, resultaba en el estudiante una adaptación en el formato de actuación del docente y no al contrario. Entonces, no toman en cuenta que para lograr la educación inclusiva un factor determinante es la actitud del docente en su labor, ya que, este es el intermediario en impulsar en la universidad un mejor manejo del estudiante en formación (Varcoe & Boyle, 2013).

Por otro lado, se destaca dentro de las prácticas educativas que la mayoría de docentes reflejan que su didáctica o metodología utilizada la modificaron con nuevas estrategias buscando que se involucraran los estudiantes con discapacidad auditiva, propiciando la participación y apoyo para mejorar los resultados académicos, esto a pesar que, por parte de uno de los programas académicos no se avisó de manera previa a los docentes sobre

esta diversidad en el aula. Sin embargo, a veces para realizar su práctica educativa se vieron un poco limitados por el cambio momentáneo al que tuvieron que llegar. En consecuencia, la expresión por parte de algunos docentes fue que en el transcurso de las prácticas educativas no se generó un proceso en pro de afianzar la participación de los estudiantes, sino que, los estudiantes con discapacidad auditiva se acoplaron a sus metodologías, aunque pudieran verse afectados. Por lo tanto, si existiera una considerable capacitación respecto a las dificultades determinadas de sostén educativo, su evolución propiciaría en su percepción una visión más integradora (Liesa, Arranz y Vázquez, 2013).

Por lo tanto, algunos docentes manifestaban que su metodología implementada no fue inclusiva, teniendo en cuenta, los lineamientos educativos establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Lo contrario sucedería si se encontraran docentes implicados e informados sobre la realidad actual del alumnado para mejorar así su didáctica, complementándose con su reflexión y capacitación para actuar (Fernández, 2011). A pesar de ello, esta experiencia de trabajar con estudiantes con discapacidad auditiva permitió abrir el horizonte y mejorar sus procesos curriculares en pro de dar respuestas a esta diversidad.

En cambio, es relevante la poca socialización de la existencia en aspectos culturales y políticos inclusivos dentro de la universidad, ya que, en la primera explica el participante que en su labor promueven esa inclusión de la diversidad, y debido a que el contenido curricular lo establece el Ministerio, no hay la posibilidad de un cambio para dar respuesta a la discapacidad

auditiva en este caso. Por lo tanto, para lograr una educación inclusiva de calidad se necesitan estrategias que propicien respuestas a la pluralidad en el aula, una concepción ética que favorezca la inclusión como una condición que permita al individuo su realización y una habilidad de enseñanza flexible para dar alternativas según las capacidades de los estudiantes (Carrizalez y Vélez, 2020)

Para finalizar, respecto a los hallazgos encontrados en los docentes se resalta la categoría emergente que surge durante el proceso de análisis, como respuesta a la necesidad evidenciada de los docentes para poder dar una atención adecuada a la diversidad dentro de su aula de clases, identificada como la capacitación o formación que permita promover habilidades o estrategias para atraer mejor la participación y manejo de la diversidad de los estudiantes. En efecto, diferentes investigaciones (Burns & Van Damme, 2018; Gustafsson, 2003; Schneider & Stern, 2010) sitúan de aparente la correlación que se instituye entre el grado del resultado del estudiante y el proceso llevado por el docente en base a su formación y las estrategias implementadas. De modo que, un impedimento encontrado en los resultados de las prácticas educativas es la falta de conocimiento por parte de los docentes en propiciar en los estudiantes una desvalorización negativa hacia su discapacidad auditiva de su desarrollo formativo. En consecuencia, Tenorio y Ramírez (2016) manifiestan que una debilidad en el establecimiento de educación superior es la ignorancia frente al concepto de discapacidad y lo que implica en el estudiante, dificultándose así el respeto a la diversidad existente en el aula y su proceso formativo.

Por otro lado, en los egresados y el estudiante, se evidencia en su valoración barreras persistentes que propician dificultades en la inclusión, generando que dentro del aula de clase no experimentaran la vida universitaria y el reconocimiento por alcanzar los objetivos establecidos. No obstante, se constituyó en el aula de clases un apoyo por parte de sus compañeros durante el proceso académico, ya que, mantenían la atención a sus necesidades escolares, aunque, existieron apreciaciones sobre la actitud negativa por parte de algunos docentes frente a su inclusión en el aula, impidiendo su aprendizaje y la evaluación del mismo. Siendo otro aspecto importante dentro del desarrollo del estudiante con discapacidad las relaciones interpersonales dentro del aula de clase (Polo y López, 2006; Alonso, Navarro, y Lidón, 2008; Santos Rego y Lorenzo Moledo, 2010).

De otra forma, se enfatiza en las prácticas educativas, puesto que, los docentes no generaban adaptaciones a los procesos curriculares para la diversidad de todos sus estudiantes, generando en ellos problemas en el momento de su aprendizaje. Siendo este motivo, una barrera significativa que obstaculiza su participación, progresos y logros dentro de la universidad (Moswela & Mukhopadhyay, 2011).

En cuanto al apoyo y atención por parte de los docentes a los estudiantes con discapacidad auditiva, se visibiliza un bajo seguimiento y adaptación en las actividades escolares o extraescolares, sin embargo, los informantes siempre resaltaron que era solo por parte de algunos y que no era una generalización en todo el aspecto. Dado que, hubo excepciones por parte de algunos docentes, mejorando sus prácticas

en función del aprendizaje del total de sus estudiantes, por lo general, a los docentes se les olvidaba que tenían que hablar al frente de los estudiantes y vocalizar adecuadamente para que ellos pudieran entender.

También, las políticas inclusivas que se implementan en la universidad no se distinguen en la ejecución de estrategias idóneas para la participación del estudiante dentro del establecimiento para mejorar su aprendizaje, en cambio, se demuestra que no se maneja una cultura inclusiva por parte de los agentes educativos frente a los estudiantes con discapacidad auditiva. Viéndose reflejado, lo propuesto por Carrington & Elkins, (2002) referente a que los docentes desde su rol favorecen la cultura inclusiva cuando sus creencias y actitudes se emplean para ayudar a los estudiantes con discapacidad auditiva.

Para finalizar, surge la categoría emergente que está relacionada con la formación docente, la cual va dirigida a comprender que la formación y capacitación docentes pueden generar conciencia de las necesidades educativas que estas personas con discapacidad presentan, accediendo a una implementación de habilidades y competencias para mejorar la construcción de los procesos curriculares. Por lo tanto, es indispensable que dentro de la educación superior el docente reconozca que su intervención y experiencia es relevante en los estudiantes con discapacidad (Salinas-Alarcón, Lissi, Polizzi, & Daniela, 2013).

Esta formación docente define la dirección hacia la calidad de la educación inclusiva (León, 2011). Siendo esto, uno de los aspectos significativos del proceso de educación inclusiva, ya

que, permitiría al docente desarrollar una habilidad dentro de su proceso curricular, para llevar a cabo metodologías adecuadas en el proceso de enseñanza que favorecería al estudiante con discapacidad y al docente por ser el intermediario.

EDUCACIÓN INCLUSIVA	**CULTURA INCLUSIVA**	Manifestaron que se integra una comunidad acogedora entre los estudiantes en condición de discapacidad y los agentes educativos	Los docentes no manifiestan la promoción de un lugar acogedor para los estudiantes en condición de discapacidad.
	PRÁTICA EDUCATIVA	Se destaca que algunos profesores no generan adaptaciones a las actividades académicas.	Algunos Docente, manifiestan que realizaron cambios en su metodología.
	POLITICA INCLUSIVA	No se fomentan estrategias para la participación de toda la diversidad de la población estudiantil.	
FORMACIÓN DOCENTE		Se evidencia escasa capacitación para la enseñanza a pesonas en condición de discapacidad auditiva.	

Tabla 5. Triangulación

Fuente: Elaboración propia

DISCUSIÓN

Refiere que la percepción social es la influencia de factores ya sea social o cultural en el individuo propiciando una impresión de sí mismo o de lo que lo rodea, relacionándose con aspectos como los intereses, actitudes, conocimientos y valoraciones, etc. (Atar, 2016). Basado en esto, se encontraron en los resultados existentes una apreciación por parte de los docentes sobre el proceso llevado en la universidad, el cual, describe que el establecimiento de educación superior no utiliza un sistema para dar réplica a las necesidades metodológicas de los profesores, ni la divulgación de la diversidad estudiantil con la que los docentes hacen frente; según lo anterior, Varcoe & Boyle (2013) manifiesta que para lograr la educación inclusiva, un factor determinante es la actitud del docente en su labor, ya que este es el intermediario en impulsar en la universidad un mejor manejo del estudiante en formación.

Así mismo, se puede evidenciar que los planes académicos de la universidad no tienen establecido en su proceso de enseñanza una preparación en el docente hacia el conocimiento de la diversidad en su aula de clase. A parte, de que la actitud del docente frente a los estudiantes con discapacidad se ve enfrentada, produciendo así apreciaciones sobre las instituciones especializadas que pueden brindar mejor atención. Aunque, la formación de los docentes es amplia existe una insuficiencia en su aprendizaje para actuar como agente de educación inclusiva (López & Mengual, 2015).

Sin embargo, el progreso de políticas nacionales con los marcos internacionales brinda un fundamento para el cambio

de la realidad actual de las personas con discapacidad (Carvajal, 2015). Pero lo expuesto por docentes y estudiantes va en el marco de que el contenido de la proyección académica cuenta con todo lo que un profesional en formación debe saber. Por lo tanto, las oportunidades brindadas por el Estado no permiten un buen desarrollo personal y profesional del estudiante con discapacidad.

A este respecto, la educación superior se debe basar en los lineamientos de la política de educación superior inclusiva, quienes evalúan las dificultades que tienen los estudiantes con discapacidad y generan alternativas estratégicas para la implementación de acciones concretas inclusivas. Pero, si no se acompaña este proceso con formación de los imaginarios existentes sobre la discapacidad, no será posible una movilización hacia el cambio (Carvajal, 2015).

Igualmente, durante la investigación surge la categoría emergente de Formación Docente dando respuesta a la necesidad en común de competencias entorno a la atención de las personas con discapacidad auditiva. Si el docente cuenta con los fundamentos adecuados del aprendizaje, esto le permitirá dar ayudas pedagógicas a todos los estudiantes (Sykes, 2010; Conklin, 2012). Por lo tanto, es indispensable que dentro de la educación superior el docente reconozca que su intervención y experiencia son relevantes en los procesos formativos de los estudiantes con discapacidad (Salinas-Alarcón, Lissi, Polizzi, y Daniela, 2013).

Esta formación docente define la dirección hacia la calidad de la educación inclusiva (López, 2005; León, 2011).

Siendo esto, uno de los aspectos significativos del proceso de educación inclusivo, ya que permitiría en el docente una habilidad dentro de su proceso curricular, para llevar a cabo metodologías adecuadas en el proceso de enseñanza que favorecería al estudiante con discapacidad y al docente por ser el intermediado. En fin, lo que promueve la educación inclusiva es una educación de alta calidad que favorezca la inclusión de todos los estudiantes con el objetivo de que su aprendizaje sea integral (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, 2009). Terminando así, que la educación inclusiva dirige todos sus esfuerzos para alcanzar los objetivos establecidos, disminuyendo así, los niveles de exclusión y las barreras existentes en el aprendizaje de los establecimientos educativos superiores (Sales, 2006).

CONCLUSIONES

La psicología de la educación reconocida como una disciplina puente, debe participar en los procesos de inclusión, por tanto, la investigación cursada aporta a la formación disciplinar de las autoras y de los grupos conformados por el Semillero de Investigación de Psicología Educativa (SIPSE) y el Semillero de Investigación Expresiones (SIEXP). A continuación, se presentarán a manera de conclusión los aspectos más relevantes del estudio.

Se evidencia en las actitudes, conocimientos y valoración del docente universitario una confrontación de las metodologías y hábitos para desarrollar su labor en aulas que cuentan con la presencia de personas con discapacidad auditiva, dado que, en primera instancia ajustan sus prácticas según la valoración que

hacen de la discapacidad, sin embargo, pasado el tiempo se deja de considerar en la planeación y ejecución de la clase la participación del estudiante en condición de discapacidad. Esto se puede ver influenciado, por la falta de formación docente frente al tema de discapacidad y las estrategias educativas a manejar con ellos, tal como lo específica, Bravo (2013), en el estudio realizado con docentes, en el que evidenciaban que la actitud del docente hacia el estudiante dentro de un proceso formativo es positiva, pero al verse ellos responsables de esta formación cambian totalmente su actitud.

En cambio, en la percepción de los estudiantes con discapacidad auditiva frente a sus compañeros es positiva, debido a que, recibieron un apoyo constante en las actividades intra y extraescolares, al contrario, de los docentes. Lo cual, permite observar la existencia de barreras de tipo actitudinal, que a veces se producen a causa de la institución en su falta de concientización hacia los docentes frente a reconocer la diversidad presente dentro del aula de clases. En el contraste del discernimiento social de los estudiantes con discapacidad auditiva y sus docentes reflejan un acuerdo frente a la falta de capacitación y formación para los docentes respecto a la atención en las prácticas educativas. Al contrario, lo manifestado en los estudiantes con discapacidad auditiva frente a las prácticas académicas, ya que en el transcurso de su formación profesional algunos docentes no la propiciaron, dificultando su participación en las actividades y su adquisición de su aprendizaje.

Además, los docentes manifestaban que en su actuación trataban de cambiar sus metodologías para involucrar al estudiante de manera que aprendieran de la mejor forma,

aunque en el transcurso del tiempo se vio debilitada por el hábito de sus prácticas. Además, la poca información reflejada en la generación de un lugar acogedor e inclusivo por parte de ellos. En fin, a la conclusión que llegan las autoras frente a la percepción social de los estudiantes con discapacidad auditiva y sus docentes sobre la educación inclusiva es que el proceso inclusivo está debilitado por parte de la universidad en cuanto a asegurar la permanencia de los estudiantes con discapacidad auditiva, al igual, los docentes realizan pocas actividades para fomentar habilidades que sirvan en el aula, con el fin, de involucrar la diversidad estudiantil.

Asimismo, no existe una total adaptación en los procesos curriculares o metodologías de los docentes que pueda ayudar a brindar mejores oportunidades a los estudiantes con discapacidad auditiva, por lo que su actitud y valoración frente al proceso inclusivo cambia de positivo a negativo o ambivalente. Y los egresados con discapacidad la perciben de manera ambivalente ya que algunos docentes no les ofrecieron un apoyo para poder tener un mejor proceso formativo. Es por ello, que se considera relevante promover un espacio acogedor para las personas en condición de discapacidad, basado en valores inclusivos, que garanticen la permanencia de estos estudiantes en la universidad; para lograrlo, se pueden realizar una serie de capacitaciones que otorguen a los docentes las habilidades y estrategias correctas para abordar a este tipo de población, contribuyendo de esta forma, a su proceso de formación, y, por tanto, a la mejora de su calidad de vida.

REFERENCIAS

Aguilar, J. L., Alonso, M., Arriaza, J. C., Brea, M., Cairón, M. I., Camacho, C., y otros. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivado de Discapacidad auditiva.* Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Dirección.

Ainscow, M. y Booth, T. (2000). *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros educativos.* Bristol UK: Centre for Studies on Inclusive Education (CSEI).

Alonso, M., Navarro, R. y Lidón, V. (2008). Actitudes hacia la diversidad de estudiantes universitarios. Comunicación presentada en las XIII Jornadas de Fomento de la Investigación. *Universitat Jaume I, Castellón, España*, 10.

Atar, D. (2016). *Aportes Metodológicos para el Estudio de la Percepción Social de la Ciencia y la Tecnología* (Tesis de posgrado). Bernal, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.

Bravo, L. (2013). Percepción y opiniones hacia la educación inclusiva del profesorado y de las/os equipos directivos de los centros educativos de la Dirección Regional de Enseñanza en Cartago Costa Rica. *(Tesis doctoral)*.

Burns, T., & Van Damme, D. (2018). Education and Diversity: Challenges and Opportunities. En B. Lanvin, & P. Evans, *The Global Talent Competitiveness Index 2018: Diversity for Competitiveness. INSEAD* (p.53). Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD).

Carrington, S. & Elkins, J. (2002). Comparison of a traditional and an inclusive secondary school culture. *International Journal of Inclusive Education , 6*(1), 1-16.

Carrizalez, D. M. y Vélez, L. (2020). La educación de los sujetos con discapacidad tres procesos visibles en Colombia: educación especial, integración escolar y educación inclusiva. *Revista Colombiana de Educación , 1*(78).

Carvajal, M. (2015). La política de discapacidad e inclusión de la Universidad del Valle: un proceso participativo en Colomba. *Revista Scielo. Sociedad y economía, 29*, 175-201.

Conklin, H. (2012). Tracing learning from divergent teacher education pathways into practice in middle grades classrooms. Journal of Teacher Education. *Journal of Teacher Education, 63*(3), 171-184.

Fernández. (2011). Abandono escolar y prácticas educativas inclusivas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 5*(2), 43-58.

García-Fallas, J. (2004). El proyecto educativo de José Martí: una lectura desde la pedagogía crítica. *Revista Educación, 28*(1), 11-26.

Gustafsson, J. (2003). *What Do We Know About Effects of School Resources on Educational Results? Swedish Economic Policy Review*, *10*.

Leiva, J. y Jiménez, A. (2012). La educación inclusiva en la universidad del siglo XXI: un proceso permanente de cambio. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID), 8*(1), 41-62.

León, M. (2011). La situación de la formación en educación inclusiva en los nuevos títulos de Grado de Maestro en España. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado, 25*(1), 145-163

López, M. (2006). La ética y la cultura de la diversidad en la escuela inclusiva. *Revista Sinéctica*, (29), 9-25.

López. (2005). *La formación del profesorado de Educación Especial en el Espacio Europeo de Educación Superior*. 61-82.

Moswela, E. & Mukhopadhyay, S. (2011). Asking for too much? The voices of students with disabilities in Botswana. *Disability & Society, 20*(3), 307-319.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, l. C. (2009). Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation. Paris. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_fre.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). "La educación inclusiva: el camino hacia el futuro". *conferencia internacional de educación* .

Padilla, A. (2010). Discapacidad: contexto, concepto y modelos. *International Law: Revista Colombiana de Derecho Internacional, 16*(1), 381-414.

Pérez, G. (2014). La inclusión educativa de personas con discapacidad: un reto para el docente universitario. *Trabajo presentado en el Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación de la Universidad de Buenos Aires*.

Polo, M. T. y López, M. D. (2006). Actitudes hacia las personas con discapacidad de estudiantes de la Universidad de Granada. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 17*(9), 195-211.

Rojas, M. y Esteban, R. (2018). Educación inclusiva y discapacidad en Costa Rica: una perspectiva desde las políticas públicas. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, 18*(2), 1-27.

Sales, C. A. (2006). *La formación inicial del profesorado ante la diversidad: una propuesta metodológica para el nuevo espacio europeo de educación superior*.

Salinas-Alarcón, M., Lissi, M. R., Polizzi, M. y Daniela, Z. P. (2013). La inclusión en la educación superior: desde la voz de estudiantes chilenos con discapacidad. *Revista Iberoamericana de Educación, 63*(1), 77-98.

Santos Rego, M. Á. y Lorenzo Moledo, M. D. (2010). La dimensión cívica en el desarrollo formativo de los estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 12*(10), 1-17.

Sykes, G. B. (2010). Teacher education: Its problems and some prospects. *Journal of Teacher Education, 61*(1), 464-476.

Tenorio, S. y Ramírez, M. (2016). Experiencia de inclusión en educación superior de estudiantes en situación de discapacidad sensorial. *Educ. Educ, 19*(1), 9-28.

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.

Varcoe, L. & Boyle, C. (2013). Pre-service primary teachers' attitudes towards inclusive education, Educational Psychology. *An International Journal of Experimental Educational Psychology, 3*, 34.

Cómo citar el capítulo:
Cacua Mariño, G.M., Quintero Tarazona, A.Y., y Cárdenas Cáceres, G.L. (2020). Percepción social de estudiantes con discapacidad auditiva y sus docentes sobre la educación inclusiva. En S.M. Carrillo-Sierra., y M.A. Ramírez-Serrano. (Ed.), *Panorama actual de la educación inclusiva*. (pp.59-86). Cúcuta, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

CAPÍTULO III

Actitudes, conocimientos y prácticas pedagógicas de docentes en un colegio público y privado hacia niños con TDAH*

Attitudes, knowledge and pedagogical practices of teachers in a public and private school towards children with TDAH

Evelyn Yoana Delgado Hernández[1]
Carlos Javier Guevara Rojas[2]
Luisa Carolina Rincón Figueredo[3]

* Capítulo producto del proyecto de investigación titulado "Actitudes, conocimientos, prácticas de los docentes frente la educación inclusiva en la ciudad de Cúcuta - Colombia", adscrito al grupo de investigación: Altos Estudios de Frontera (ALEF) y desarrollo humano, educación y procesos sociales. Fecha de inicio: febrero de 2016. Fecha de finalización: diciembre de 2016. Universidad Simón Bolívar, Cúcuta – Colombia.

1 Psicóloga, Universidad Simón Bolívar, Colombia.
evelyndelher@hotmail.com
l_rincon@unisimon.edu.co
ORCID.https://orcid.org/0000-0002-9198-9568?lang=es.

2 Psicólogo-Universidad Simón Bolívar (USB), Colombia. Colombia.
carlosjgrojas@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6134-5147.

3 Psicóloga-Universidad Simón Bolívar, Colombia.
carolinarinconf15@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0609-6408.

Resumen

Objetivo. La presente investigación tuvo como fin, analizar las actitudes, conocimientos y prácticas pedagógicas de docentes en un colegio privado y público hacia niños con TDAH. **Metodología.** Paradigma interpretativo, enfoque cualitativo, tipo descriptivo, por buscar las características del fenómeno en la situación real de su contexto. Los datos fueron recolectados mediante la técnica de entrevista y grupos focales, los informantes fueron docentes titulares de grupos de primaria de una institución pública y otra privada, la información recolectada fue sistematizada y analizada de forma categorial y artesanal. **Resultados.** Se pudo evidenciar que los docentes no cuentan con conocimientos a profundidad que les puedan ayudar comprender de forma clara los conceptos sobre el TDAH, que incide en la actitud y prácticas pedagógicas, siendo ambivalente las respuestas conductuales frente a los estudiantes con TDAH. **Conclusión.** Los docentes con previa experiencia de enseñanza a estudiantes con TDAH tienen una mejor actitud a la hora de trabajar con estos niños y reportan un mayor conocimiento.

Palabras clave: infancia, educación, método de enseñanza, práctica pedagógica, actitudes.

Abstract

Objective. The purpose of this research was to analyze the attitudes, knowledge and pedagogical practices of teachers in a private and public school towards children with ADHD. Interpretative paradigm. **Methodology.** Qualitative approach, descriptive type, by looking for the characteristics of the phenomenon in the real situation of its context. The data were collected through the interview technique and focus groups, the informants were primary school teachers from a public and a private institution, the information collected was systematized and analyzed in a categorical and handmade way. **Results.** Showed that teachers do not have in-depth knowledge that can help them clearly understand the concepts of ADHD, which affects the attitude and teaching practices, being ambivalent behavioral responses to students with ADHD. **Conclusion.** Teachers with previous experience of teaching students with ADHD have a better attitude when working with these children and report greater knowledge.

Keywords: childhood, education, teaching method, pedagogical practice, attitudes.

INTRODUCCIÓN

Colombia es un país con gran diversidad tanto cultural como humana, sin embargo, se ha visto limitada en cuanto al cumplimiento de las necesidades básicas de la población ofreciendo servicios que no cumplen con una calidad adecuada (Avendaño, 2016). La educación es uno de ellos, el cual ha sido vulnerada tanto en entidades públicas como privadas que ofrecen servicios en educación básica y primaria frente a una población en específico, las personas consideradas en discapacidad o con necesidades educativas especiales, por ejemplo aquellos niños que han sido diagnosticados con TDAH, debido a que esta población requiere una modificación y adaptación a sus necesidades; muchos colegios optan por asumir un papel de resistencia frente a la misma argumentando que no cuentan con la capacidad ni experticia en la atención de estos casos (Asociación Americana de Psicología, 2002).

En el conjunto de los 31 países de América Latina, los grupos prioritarios citados con más frecuencia según la Unesco (2008), son los siguientes: los discapacitados (65%); los estudiantes con NEE (52 %); los indígenas (32 %); las personas en situación de pobreza (29 %); las poblaciones rurales (26 %); los que abandonaron la escuela (23 %); los no escolarizados, los analfabetos y los migrantes (los últimos tres grupos con un porcentaje de 13 %). por lo tanto, es una población mayoritaria que ha sido vulnerada, con la cual se ha tenido una deuda pendiente en el cumplimiento de sus derechos basados en la poca formación que se tiene con respecto al resto de la población, por lo tanto, se han avanzado en programas para favorecerlos (Ramos,

2012; Carrillo, Bastos, Ramírez, Rojas y Montañez, 2018; Reyes y Acuña, 2012).

Una gran población de escolarizados en edades de 7 y 12 años, presentan TDAH (Allport, 1953; Rosell, 2015). Por tanto, la investigación se centró en la sección primaria y los docentes a cargo de estos estudiantes debido a la relevancia de la etapa escolar y evolutiva para el desarrollo social y educativo en la que se encuentran (Reyes y Acuña, 2012; Arias, 2006; Agudelo, 2014). A partir de allí se plantea la siguiente pregunta problema ¿Cuáles son las actitudes, conocimientos y prácticas pedagógicas de docentes en un colegio público y privado hacia niños con TDAH? Se espera con la resolución al cuestionamiento aportar conocimiento que favorezca a la planeación pedagógica y cualificación docente, que desarrollan las instituciones públicas y privadas considerando a los estudiantes con TDAH.

ESTADO DEL ARTE

Para realizar una consolidación de la presente investigación y responder adecuadamente a la necesidad plasmada, se diseña un marco de antecedentes que dan un sustento a la investigación en relación a las actitudes, conocimientos y prácticas pedagógicas de los docentes frente a niños con TDAH , pero en contextos y sujetos diferentes al de este estudio, por tanto son contribuciones que permiten dar una guía sobre la importancia que desde otros escenarios se ha dado a la relación docentes-estudiante de niños con TDAH. A continuación, se presentan algunos de ellos:

En el trabajo realizado por Grisales (2016) en su investigación titulada "La hiperactividad un objeto de investigación pedagógica y una oportunidad de formación para el maestro y los niños; el cual tuvo como objetivo identificar cómo inciden los factores escolares y familiares en el comportamiento hiperactivo de los niños, teniendo como resultado que ellos buscan más, buscan conocimiento, aprendizajes nuevos, no una clase monótona. Esta investigación ayuda argumentar la urgencia y falta de conocimiento que se vive en las aulas de clase sobre los niños diagnosticados con trastornos de déficit de atención e hiperactividad.

Jaguandoy y Guapucal (2015) realizaron una investigación sobre la formación docente como estrategias pedagógicas para fortalecer la atención a estudiantes con necesidades educativas diversas en la Institución Educativa Luis Irizar Salazar del municipio de Barbacoas (Nariño). Los datos se recolectaron por medio de encuestas y observación en el aula para diferenciar los aprendizajes de los estudiantes de los grados cuarto y quinto de primaria de las áreas de Castellano y Matemáticas. Esta investigación aporta la importancia de diferenciar los procesos de aprendizaje de los estudiantes para así implementar una metodología que permita la inclusión de aquellos con TDAH, se advierte que el número de estudiantes por aula, afecta a los escolares con y sin TDAH en sus procesos de aprendizaje.

Pauta (2016) explica que la formación docente en la detección temprana de los factores de riesgo en niños de 4 a 5 años, para determinar la presencia del trastorno por déficit de atención con hiperactividad en edades posteriores en la ciudad de Machala (2014). Este estudio busca determinar el nivel de

conocimiento de los docentes del nivel inicial, de 4 a 5 años, acerca de la detección temprana de los factores de riesgo que puedan desencadenar trastornos por déficit de atención con hiperactividad en edades posteriores en el Cantón Machala (2014), en base a la aplicación de un *checklist* que permita investigar y detallar cuáles son las medidas y estrategias que utilizan los maestros dentro del aula para detectar la presencia de los mismos.

Los profesionales que trabajan en el área de educación inicial al utilizar el término de Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad deben de saber que es un cuadro sintomatológico de base neurológica, que poco tiene que ver con el niño travieso o malcriado, solo en algunos casos, puede ser asociado a problemas de conducta. Se socializaron los resultados con los docentes investigados sobre la aplicación de un *checklist* que permitió detectar factores de riesgo para los trastornos por déficit de atención con hiperactividad en edades posteriores en el Cantón Machala, dentro de los centros de educación inicial del área urbana y rural.

En la investigación "Aproximación interpretativa de las estrategias didácticas utilizadas por los docentes para trabajar con niños y niñas que presentan Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad en el aula regular en la unidad educativa cristiana Génesis en los Guayos, Estado-Carabobo". La presente investigación, tuvo como objetivo principal evaluar el manejo de las estrategias didácticas utilizadas por parte de los docentes, para trabajar con los niños y niñas que presentan conductas relacionadas con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (Fariñas, 2015).

La metodología utilizada corresponde a la investigación descriptiva; dicha investigación contó con una población de nueve docentes, de la cual se tomó solo una muestra de cuatro: como conclusión, afirma que se recomienda promover un periodo de charlas y talleres dirigido a los docentes, para que conozcan acerca de cómo emplear estrategias didácticas para niños con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. Para así lograr un aprendizaje significativo en la ejecución eficaz de las actividades y adquisición de competencias que se desarrollen. Esta investigación ayuda a observar desde un enfoque humanista no solo a los niños, sino a su vez, a los docentes, a trabajar en talleres y estrategias que los motiven a brindar una mejor atención, y la actitud frente a la población se mejor y logren incentivar a los niños, y apoyar su proceso enseñanza-aprendizaje.

Intervención psicopedagógica a dos niños que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación, que asisten a una escuela primaria del sur de la Ciudad de De México. El presente trabajo tuvo como objetivo desarrollar las actividades derivadas del plan de apoyo a la escuela, dirigidas a minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrenta un alumno de 3er año con trastorno de Asperger y una alumna de 2do grado con Trastorno por Déficit de Atención e hiperactividad. Para tal fin, se realizó una evaluación inicial en los contextos escolar, áulico y socio-familiar, en la cual se revisó la estadística de escuela y aula, las competencias curriculares de los alumnos al inicio del ciclo escolar a través del llenado de un perfil grupal, la información recabada permitió el diseño y desarrollo de un programa de apoyo el cual se aplicó en el aula

de segundo grado durante 14 sesiones y 12 en la de tercero. Esta investigación da una visión al avance que pueden alcanzar los niños cuando tienen una aceptación por parte del docente y acompañamiento continúo por parte del mismo, lo que indica que las actitudes que tome el docente frente al alumnado con TDAH influyen en su aprendizaje (Flores, 2015).

Marca (2017) realiza una investigación titulada "Estrategias psicoeducativas para la intervención del profesor a niños y niñas que presentan indicadores de trastorno de déficit de atención con hiperactividad". Esta es una investigación cuasi-experimental que tiene como principal objetivo, mejorar la intervención del docente a través del Programa Estrategias psicoeducativas en niños y niñas con indicadores del Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH). Manifiestan tener las herramientas necesarias para intervenir a niños y niñas con conductas propias del trastorno, que les permitirá intervenir directamente y oportunamente. La investigación da un abordaje importante de varios autores que hablan del Trastorno del Déficit de la Atención TDAH, y un reconocimiento más amplio del rol del docente frente al aula de clase con sus diferentes prácticas pedagógicas.

Rosell (2015) aporta la investigación "Conocimientos y actitudes de los maestros de primaria frente al trastorno por déficit de atención e hiperactividad TDAH en tres escuelas públicas del distrito de Santiago de Surco en Lima". El objetivo de esta tesis es conocer el nivel de conocimiento y tipos de actitudes que tienen los maestros de primaria frente al TDAH en tres escuelas públicas urbanas de Lima. Para su cumplimiento se aplicó un instrumento cuantitativo y cualitativo a

una muestra de 57 maestros. Los resultados demuestran que solo 4 % de los profesores encuestados tienen conocimiento suficiente, solo 5 % tiene una actitud adecuada y ningún maestro tiene tanto conocimiento suficiente como una actitud adecuada frente a este trastorno. Esta investigación es de gran importancia porque definen con gran claridad dos variables importantes como actitud y conocimiento mediante diferentes autores, también aporta un instrumento cuantitativo para la aplicación y medición de estas dos variables.

La investigación "Conocimientos, actitudes y prácticas docentes en la atención a alumnos con TDAH. Evaluación y propuestas en una muestra de profesionales de la educación en la Comunidad de Madrid", realizada por Torres (2015), el objetivo de esta investigación se da el analizar la posible incidencia que tienen los conocimientos y actitudes docentes acerca del TDAH en el empleo y valoración de algunas estrategias didácticas que pueden utilizarse como parte de la respuesta educativa a estos alumnos, para ello aplicó un cuestionario a 50 profesionales. Se concluye que los alumnos tienen mejor respuesta hacia aquellos docentes que valoran positivamente la inclusión educativa, esta investigación es relevante ya que da un modelo de instrumento para la aplicación, a su vez aporta como debería ser la implementación de estrategias en el aula.

BASES TEÓRICAS

La educación inclusiva, está interconectada con la equidad educativa. Beltrán, Martínez, y Torrado (2015) proponen la idea que los sistemas educativos deben componerse de forma equitativa, en donde los estudiantes sean vistos de forma

igualitaria, no obstante, no hay que dejar de lado la justicia, pues por medio de esta se constituyen la cooperación en un plano de igualdad, siendo esta una oportunidad de bienestar en el contexto del estudiante, permitiendo que este explote sus habilidades. También es importante que el docente reconozca la existencia de la diversidad en las aulas.

La diversidad en las aulas no solo debería ser considerada en función de los grupos culturales diferentes presentes en ella, o de los niños con necesidades educativas especiales; también es importante atender las áreas de diversidad que configuran las identidades de todos los que allí se encuentran, conviven y trabajan (Barragán, 2013). La diversidad en las instituciones permite que el docente aplique el conocimiento pedagógico a sus prácticas a la hora de enseñar. Así, solo una exploración sincera y reflexiva de las diferencias puede ayudarnos a comprender y experimentar la diversidad en toda su compleja dimensión (Zuluaga, 1999). Las escuelas con carácter inclusivo asumen el principio de la diversidad y, por tanto, organizan los procesos de enseñanza y aprendizaje teniendo en cuenta la heterogeneidad del grupo (Blanco, 1999). Con lo anterior, los docentes deben tener en cuenta las características de aprendizaje de cada alumno, en especial en aquellos con dificultades de aprendizaje, la enseñanza bien organizada beneficia al estudiante en el área cognitiva y social, áreas que se refuerzan constantemente en niños con trastorno por déficit de atención/ hiperactividad.

TRASTORNO DE DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD

El manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, DSM-V, define el TDAH como un patrón persistente

de inatención y/o hiperactividad-impulsividad que interfiere con el funcionamiento o desarrollo. Según el DSM-V (Asociación Americana de Psicología, 2002) este trastorno se caracteriza por la inatención, manifestándose conductualmente como desviaciones en las tareas, dificultad para mantener la atención y dificultad en organizar actividades. También se presenta impulsividad, refiriéndose a esta como las acciones apresuradas que se producen en el momento, sin reflexión, y que crean un riesgo a dañar el individuo. Si es un diagnóstico con hiperactividad, el individuo no logra controlar su actividad motora siendo esta excesiva. Además de lo conductual, afecta notoriamente los aspectos cognitivos manifestándose con problemas de función ejecutiva y de memoria.

Los individuos con TDAH pueden ser rechazados socialmente, al ser interpretado como pereza o falta de dedicación en sus responsabilidades; frente a los criterios plasmados por el DSM-V el niño con TDAH está altamente propenso a tener un bajo rendimiento escolar y escasos logros académicos. Los niños con TDAH, tienen aspectos positivos, los cuales les permitirán desenvolverse en la escuela y en la vida cotidiana. Es por esto que son niños que evolucionan constantemente, son muy familiares, considerando que siempre quieren ayudar, frente a adversidades perdonan fácilmente, tienen gran sentido del humor, son compasivos consigo mismos y con los demás, siempre están dispuestos a hacer nuevos amigos, tienen un buen procesamiento en información por imágenes, son grandes generadores de ideas y tienen la habilidad de encontrar caminos para superar obstáculos. Pero, para lograr fortalecer estas habilidades es necesario que el docente refleje una

buena actitud frente al niño con TDAH (Asociación Americana de Psicología, 2002).

ACTITUD

Por ende, es de vital importancia la actitud que el docente tome durante la interacción con el estudiante, ya que son ellos los agentes directos del proceso educativo y esto permitirá que las habilidades del niño con TDAH se fortalezcan o no. Allport (1953) define la actitud como disposición mental, que por medio de las experiencias va abarcando influjo directivo dinámico en la respuesta del individuo a toda clase de objetos y situaciones.

Albornoz (2015) es el sistema de creencias y cogniciones en general, influenciadas por factores afectivos en favor o en contra, generando así una disposición o predisposición frente a esta acción. Teniendo en cuenta lo anterior, la actitud presenta una clasificación basada en los componentes: cognitivos, conductuales y afectivos, estos tres componentes representan, según Allport (1953), un modelo tridimensional de la actitud. Para complementar este modelo del componente cognitivo son las percepciones y creencias hacia un objeto, así como la información que tenemos sobre este; y el componente conductual es la tendencia a reaccionar hacia los objetos de una determinada manera, es el componente activo de la actitud (Rosental & Ludin, 1965).

Además, los aportes similares con respecto a los anteriores componentes, también afirma que el componente afectivo es el componente más característico de las actitudes (Avendaño, 2016). Por ello, este se define como "los sentimientos

personales de agrado o desagrado sobre el objeto o sujeto, esta carga afectiva es la que da a las actitudes su principal carácter motivacional. Al clasificar las actitudes de esta manera existe una mayor comprensión sobre las mismas haciendo más flexible la ubicación de las diversas subcategorías que comprenden las actitudes y cómo estas están inmersas en la comunidad educativa (Arias, 2006).

CONOCIMIENTO

La Ley 115 expresa en su artículo 104 que el docente, en los establecimientos educativos, está a cargo del proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad. Para ello, el Ministerio de Educación colombiano, exige la formación de los docentes mediante la adquisición de conocimiento a nivel formativo y práctico, este conocimiento es fundamental para que se cumpla la norma.

Rosental y Ludin (1965) definen el conocimiento como el proceso en virtud del cual la realidad se refleja y reproduce en el pensamiento humano; dicho proceso está condicionado por las leyes del devenir social y se halla indisolublemente unido a la actividad práctica. La evaluación de los conocimientos permitirá una visión más clara de aquellos pensamientos o constructos que se forman en la mente humana, desde los juicios emitidos de lo que se percibe de los niños con TDAH. Es por esto que, para poder mejorar la calidad de la educación, por ende, se tendrá que mejorar la calidad de la profesión docente, la cual debe basarse en enfoques contextuales e integrales teniendo en cuenta todos los factores para la facilitación del trabajo de

los educadores es decir, el docente es la persona idónea en las aulas de clase para emprender la labor de enseñanza, en donde esta persona debe tener un proceso eficiente de formación para llevar a cabo la tarea de educar en la sociedad del conocimiento (Arancibia, Herrera & Strasser, 2012).

Los docentes son necesarios para influir en el aprendizaje de los estudiantes y para mejorar la calidad de la educación. Importan, en definitiva, como un recurso necesario e imprescindible para la sociedad del conocimiento (Vélaz y Vaillant, 2009). Con lo anterior, se puede inferir que el conocimiento que tiene el docente en todos los contextos y sobre todas las situaciones que se encuentran en el aula, como los estudiantes con dificultades de aprendizaje, influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se realiza en las aulas de clase. Esta mejora profesional generalmente se consigue mediante el conocimiento y la experiencia: el conocimiento de las variables que intervienen en la práctica y la experiencia para dominarlas (Zabala, 1998).

El docente posee unos conocimientos específicos que se efectúan en el aula de clase, estos los plantea Cardona, (2013) en las siguientes categorías, Conocimiento general de la pedagogía, este tipo de saberes se basa en los principios, estrategias y organización de sus clases, se asienta a todo aquello del cómo enseñar, aspecto fundamental de esta profesión. Otra Categoría es el conocimiento de los contenidos de las asignaturas a enseñar, lo cual es el planteamiento que adopte el docente a la hora de examinar un texto, en la selección de los

materiales pedagógico-didácticos, en la organización de sus clases y el sistema metodológico que aplica (Cardona, 2013).

El conocimiento curricular, se focaliza especialmente en los programas y materiales que constituyen las herramientas del oficio de los profesores (Arancibia, Herrera y Strasser, 2012). Otra categoría de gran relevancia que debe tener el docente en su proceso de enseñanza es el conocimiento de los alumnos, Cardona (2013) se refiere a este como "las ideas y creencias propias que posee el docente del alumnado a la hora de poner en práctica su rol de enseñante, a partir de esos conocimientos se facilitará una labor motivadora de los estudiantes la cual permite una comprensión de nuevos aprendizajes.

Con relación a lo anterior, se puede colegir que estas categorías de conocimientos que deben poseer los docentes, según los autores mencionados, se puede relacionar que cada conocimiento conlleva a tener en cuenta qué necesidades tienen los alumnos y mediante esto los profesores basan sus enseñanzas, metodologías y prácticas. Pero todo esto no lleva a la exactitud por las ideas y creencias propias del docente, según los autores anteriores (Albornoz, 2015).

Cuando un maestro está frente a sus alumnos, es capaz de detectar si alguno de ellos es muy movido, está continuamente distraído o es extremadamente impulsivo. Sin embargo, podría ocurrir que desconozca que algunos de estos síntomas se relacionan con el TDAH (Rosell, 2015).

Con respecto a lo antedicho, se reconoce que los docentes aparte de los conocimientos del rol de la enseñanza, también

deben tener un conocimiento referente hacia los estudiantes que presentan algún tipo de dificultad de aprendizaje, porque esto es lo que encuentran en el aula de clase, una diversidad de maneras de aprendizaje. Para tener en cuenta toda la diversidad que se hallan en las aulas de clase, no solo se debe subrayar en los conocimientos que posee el docente, también, otra variable de gran relevancia son las prácticas pedagógicas que el docente enmarca en el aula de clase hacia los alumnos con estas necesidades especiales de aprendizaje, como lo es el TDAH.

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Las prácticas pedagógicas son el conjunto de estrategias las cuales se implementan en las aulas de clase por el profesor, con la demanda de constituir a los estudiantes en el marco de la excelencia académica y humana (Díaz, 2006). La práctica pedagógica involucra tres instancias: maestro, saber y escuela; permitiendo que se genere un equilibrio entre enseñar y aprender, esta incluye la consideración y evaluación de los aspectos de la vida de la sociedad la cual se encuentra inserta en la escuela. Barragán (2013) indica que las prácticas pedagógicas están conformadas por dominios, que permiten asumir rigurosamente estas prácticas, principalmente se tiene un dominio crítico de las concepciones sobre humanidad, este permite que el docente tenga una visión humana, mediante el pensamiento crítico de las relaciones culturales, políticas, morales, éticas y de diversidad (Barragán, 2013), generando en el docente una actitud subjetiva sobre el horizonte de sus aprendices. Esta visión humana permite que exista una mayor inclusión de niños con TDAH en las aulas de clase.

Se debe entender que los desafíos que plantea el TDAH en el aula no solo comprometen a los maestros, sino a la escuela en su conjunto. De acuerdo con lo que destaca Rosell (2015), teniendo en cuenta esto, nos referencia que en el aula de clase se abarca una complejidad alta, por ende, la variable de actitud del docente es de gran relevancia porque demuestra su parte cognitiva, conductual, reconociendo la multifactorialidad de la actitud que conlleva una complejidad en el aula. También se debe tener en cuenta la variable de conocimiento pedagógico, ya que esta incide a mejorar la calidad del educador.

El profesor ha de saber académicamente su disciplina, también sobre técnicas, métodos, estrategias de enseñanza y tener claro su papel social; pero lo que identifica plenamente a un docente es su práctica pedagógica la cual no debe entenderse solamente como simples técnicas para enseñar, sino como las intencionalidades del ejercicio docente que van de lo posible a las acciones concretas que involucran la ética, la moral y la política (Barragán, 2013). Este autor también indica que un maestro no solo se caracteriza por su conocimiento, sino también por su metodología, con lo anterior se determina que lo teórico está ligado a la práctica y son un complemento que permite que el docente tenga mayor apropiación sobre lo que enseña.

Cuando el profesor trabaja con niños diagnosticados con TDAH ha de tener un conocimiento *a priori* para diseñar sus clases, este saber previo que tiene Barragán (2013) lo describe como dominio de las acciones que identifican al docente, si el profesor no conoce qué es lo que hace y cómo lo hace, difícilmente puede dar razón de sus prácticas y ver las

posibilidades de transformación de eso que realiza (Barragán, 2013). Estas acciones deben ser autoreflexivas, permitiendo mayor interacción con el estudiante. El anterior dominio tiene relación con los horizontes práxiscos y técnicos que debe tener el docente, este debe dominar las técnicas propias de su saber pedagógico, pero a la vez, reconocer que tales actividades tienden a fines individuales y sociales", El currículo, la didáctica y la evaluación por solo mencionar tres espacios de suma importancia muestran, con evidencia, las intencionalidades de las acciones educativas y pedagógicas, el maestro en su práctica saber innovar efectivamente para así garantizar procesos de enseñanza y aprendizaje relevantes, revisando constantemente aquello que hace" (Barragán, 2013).

Actitud (Allport, 1935 citado por Martin-Baró, 2006)	Cognitivo Conductual Afectivo
Conocimiento Pedagógico (Shulman, 1987 citado por Cardona, 2013)	Conocimiento del estudiante Conocimiento del contenido
Prácticas pedagógicas (Barragán, 2010)	Dominio crítico de la concepción sobre la humanidad. Dominio de las acciones

Gráfica 1. Engranaje laboral

Fuente: Elaboración propia

METODOLOGÍA

La presente investigación tiene como objetivo conocer las actitudes, los conocimientos y prácticas pedagógicas del docente, en colegios de Cúcuta, hacia niños de primaria con TDAH. Paradigma interpretativo, enfoque cualitativo, tipo descriptivo, por buscar las características del fenómeno en la situación real de su contexto. Los datos fueron recolectados mediante la técnica de entrevista y grupos focales, los informantes fueron docentes titulares de grupos de primaria de una institución pública y otra privada, la información recolectada fue sistematizada y analizada de forma categorial y artesanal (Monje, 2011; Hernández, Fernández, y Baptista, 2003).

La población, según Arias (2006), corresponde a un conjunto finito o infinito de elementos con características comunes para las cuales serán extensivas las conclusiones de la investigación, esta queda delimitada por el problema y por los objetivos del estudio, La investigación está conformada por criterios de inclusión y exclusión; serán seleccionados aquellos docentes de primaria que acepten el asentimiento y la fecha programada para la realización de la entrevista del grupo focal, siendo estos voluntarios, a su vez, aquellos que sean reconocidos por el Ministerio de Educación.

INSTRUMENTOS

Los datos fueron recopilados mediante la técnica de entrevista a grupos focales, se define esta técnica como un debate abierto y accesible a todos, en el cual los temas de discusión son de preocupación común, donde se omiten diferencias

entre los participantes, fundamentándose en una discusión racional (Berrios, 2015). La entrevista a grupos focales permite un intercambio de ideas y experiencias, con el fin de formar una estructura de sentido compartida. Para la cual se elaborará una guía y ficha observación de grupo focal que permitirá obtener datos sobre: La validez de la investigación, según Hernández, Fernández, y Baptista (2003), refleja una imagen clara y representativa de una realidad o situación dada y permite observar, medir una realidad; por ello, la validación de las técnicas e instrumentos fue realizada por expertos en los campos de metodología, pedagogía y psicología educativa siendo este el disciplinar.

ANÁLISIS DE DATOS

El análisis de datos se desarrolló de forma categorial permitiendo según Hernández, Fernández, y Baptista (2003), captar aspectos o realidades nuevas, detalles, acentos o matices no vistos con anterioridad o no valorados suficientemente y que, ahora, quizá con otro enfoque o contexto, son determinantes y parecen cambiar o enriquecer el significado.

CATEGORIZACIÓN

Se presenta la Tabla de las categorías detallando cada una de las subcategorías y las preguntas del instrumento de recolección.

Tabla 1 "Matriz de categorías"

Categoría	Definición	Autor	Subcategoría
Conocimiento pedagógico	El conocimiento es el proceso en virtud del cual la realidad se refleja y reproduce en el pensamiento humano; dicho proceso está condicionado por las leyes del devenir social y se halla indisolublemente unido a la actividad práctica	Rosental y Ludin. (1973. p.80)	Conocimiento curricular. Conocimiento de los alumnos en cuantos aprendices y de sus características. Conocimiento del contenido temático de la materia.
Actitud	"Una actitud es una disposición mental y neurológica, que se organiza a partir de la experiencia y que ejerce una influencia directriz o dinámica sobre las reacciones del individuo respecto de todos los objetos y a todas las situaciones que les Corresponden" (p.152)	Allport, F. (1953):	Cognoscitiva Afectiva Conductual
Prácticas pedagógicas	Práctica pedagógica es una noción que designa: a) Los modelos pedagógicos, tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de enseñanza. b) La pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento, retomados y aplicados por la Pedagogía. c) Las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas, donde se realizan prácticas pedagógicas. d) Las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica, en las instituciones educativas de una sociedad dada, que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica	(Echeverry, 2002).	Dominio crítico de las concepciones sobre humanidad. Dominio de las acciones que lo identifican como profesor. Dominio de sus horizontes prácticos y técnicos. Dominio de la teoría que sustenta sus acciones educativas. Dominio de conocimientos disciplinares

Fuente: Elaboración Delgado, Guevara, Rincón, (2017)

RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados de las entrevistas y grupos focales a docentes de instituciones educativas públicas y una privada (Gonzales y Triana, 2018):

Frente a las categorías Actitudes se realizó un análisis del contenido, se encontró que en la institución con código IEJPF-01 los docentes expresaron: lo que ellos saben sobre la condición del niño, de cómo se supone que actúa el docente y qué es lo que actualmente pasa por falta de profundización sobre esas diferencias que cada día son más frecuentes en los salones de clase, tal como lo dice el docente con código P1G1 *"Los docentes no estamos preparados"*, el mismo participante expresa *"Algunos docentes se apropian del tema por vocación"*.

En el segundo colegio con código CECT-02, se halla una actitud cognoscitiva que el participante con código P6G2 expresa *"Siento que el medio no se ha adaptado para esta condición"*, con esto se puede inferir que falta más sensibilización sobre el tema de las diferencias para que haya mayor aceptación de estos niños, con lo que la participante con código P4G2 dice *"Nos toca crearle un mundo adecuado para ellos",* en lo que afirma que realmente el ambiente educativo no está totalmente preparado para los niños, pero de igual forma, los docente también exponen que la disposición de ellos es realmente importante lo que expresan posibles alternativas para sobrellevar la situación del TDAH, tal como lo expresa la participante con código P2G2 *"Un término que ayuda paciencia", y* participante con código P1G2 dice *"No soy asertiva, no logro proceso significativo con estudiante"*.

En el componente afectivo, se encuentra en el diálogo del participante con código P1G2 *"Quisiera tener estudiantes con ciertas características*"; así mismo, el participante con código P5G2 comenta que la relación docente-estudiante *"influye*

de manera positiva y negativa", generando sentimientos de molestias o de agrado al enfrentar la situación como un posible reto personal. En el componente actitud conductual, los participantes expresan esas acciones que ellos realizan para generar un ambiente más propicio a los estudiantes, como lo opina el participante P6G2 "*Salir de parámetros establecidos y hacer ajuste para adaptarnos"*; a su vez, el participante P1G2 "*Adaptar al niño a las situaciones de la vida",* demuestran la actitud proactiva que están generando frente a estos niños; también lo afirma el diálogo de la participante con código P2G2 que comenta que se debe *"Buscar información para ayudar a cumplir metas educativas"* a los niños con TDAH, así propiciando un proceso de enseñanza-aprendizaje adecuado.

En la tercera institución con código ITG-03, las actitudes se evidencian en las expresiones como las del participante con código P4G3 "*Pienso que veces es difícil estar al tanto de un niño de estos",* así mismo el participante con código P5G3 expresa "*Pienso que el docente también logre conocer pues esas motivaciones",* adicionalmente, el participante P1G3 comenta *"Pues creo tienen un estigma que estos niños son los niños problemas del salón";* con esto se puede evidenciar la percepción consecuente de los docentes que sí hay un imaginario social de cómo normalmente tildan a los estudiantes con los comportamientos similares, como ser desordenado, inquieto, entre otros (Arancibia et al., 2012).

En el componente afectivo se hallaron respuestas divergentes pero que se ayudan a complementar para mostrar las falencias en las prácticas que ejecutan los docentes, dicho por

el participante P4G3 tener un estudiante con esta condición "*Es algo que lo agota a uno mucho más*" en lo que de inmediato expresa el participante P6G3 "*Es una experiencia en ese aspecto muy bonita",* se evidencia un sentimiento de ambivalencia generado por cada experiencia, pero que deja ver la efectividad de las prácticas o estrategias que cada uno acciona. En el componente conductual los participantes comentan cuáles son aquellas prácticas que todavía realizan, como lo dice el participante P2G3 *"Lo que pasa es que uno es muy a la antigua es más tablero",* reconoce que no es la manera más adecuada de realizar una clase tradicional incluyendo en el salón niños con condición de hiperactividad, que lo afirma la participante P2G3 desde que se encuentren estudiantes con diferentes condiciones *"Pues hacen que toque cambiar todo cambiar estrategias",* se lleven a cabo implementación de prácticas diferentes a las de la escuela tradicional, a la renovación de estrategias teniendo en cuenta el juego como un método de enseñanza.

En la actitud se encontraron hallazgos según cada modelo de las tres instituciones, sin embargo, se evidenció semejanzas como la estigmatización o imaginario que con frecuencia se tienen con los estudiantes de esta condición, también exponen que perciben que los docentes no están preparados. Se encontraron sentimientos ambivalentes según la experiencia de cada docente con los casos vividos en su aula de clase, siendo para unos, enriquecedor para otros incomodo y generador de sobrecarga educativa (Avendaño, 2016). Las conductas de los docentes van más a cómo poder crear nuevas estrategias para mejorar el ambiente, para poder adaptar al niño y a los demás

estudiantes pertenecientes al salón sin alterar el proceso de aprendizaje de ninguno, pero reconocen que también están enmarcados en esos métodos tradicionales que no ofrecen una enseñanza adecuada para la diversidad educativa que se presenta (Díaz, 2006).

DISCUSIÓN

La necesidad de poder conocer las actitudes, conocimientos y prácticas pedagógicas de docentes en un colegio privado y público hacia niños con TDAH, han llevado a que se tomen en cuenta un sinnúmero de situaciones relacionadas con cada una de las categorías partiendo de que la concepción de un docente de institución pública a uno de privada, parte de la necesidad de mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes que posean este tipo de trastorno entendiendo que una de las funciones de los docentes es identificar y atender aquellas necesidades que posea el estudiante, independientemente de la situación por la que se encuentre pasando, llevando a la necesidad de implementar posibles acciones para superarlas y lograr el acceso a la educación de forma adecuada; entendiendo que la actitud que posea ante dicha problemática requiere de la implementación de conocimientos básicos a nivel técnico y práxico que ayuden a mejorar las prácticas pedagógicas que poseen puesto que estas ayudarán en la mejora continua del proceso de aprendizaje, independientemente del contexto educativo en el que se encuentre, ya sea este de carácter privado o público ya que esto es parte esencial de la educación inclusiva (Estay y Riquelme, 2017).

A la hora de identificar los conocimientos pedagógicos del docente en un colegio privado y público hacia niños con TDAH,

se pudo evidenciar que los docentes no cuentan con conocimientos a profundidad que les puedan ayudar a comprender de forma clara los conceptos sobre el TDAH, partiendo de que este es un patrón persistente de inatención y/o hiperactividad que viene acompañada por un nivel de impulsividad que interfiere con el funcionamiento o desarrollo del estudiante en el aula de clase (DSM-V), lo cual en la mayoría de los casos al no poseer un conocimiento claro puede llegar a ser confundido en algunos casos por factores asociados con la indisciplina y falta de interés por parte del estudiante (Rosell, 2015). Sin embargo dichos conocimientos varían entre los docentes, puesto que algunos poseen conocimientos básicos que ayudarán en el proceso de identificación de los síntomas básicos del TDAH, los cuales sobresalen en docentes de una de las instituciones públicas, en donde el nivel de inclusión es más alto con respecto a las demás instituciones, partiendo que el conocimiento es aquel proceso en virtud del cual la realidad se refleja y reproduce en el pensamiento humano, en el que este obedece a un proceso condicionado por leyes del devenir social que se encuentran indisolublemente unido a la actividad práctica del docente en el aula de clase (Rosental & Ludin, 1965).

A la hora de comprender que los conocimientos son parte complementaria con respecto a la actitud que puede tomar un docente ante un problema determinado, entendiendo que esta es un componente esencial, ya que para los docentes es importante el poder influir en el aprendizaje de los estudiantes, de tal forma que ayuden en la mejora de la calidad de la educación entendiendo que ellos son los agentes directos del proceso

educativo que ayudarán a permitir que las habilidades del niño con TDAH se fortalezcan o no (Estay & Riquelme, 2017).

CONCLUSIONES

Los profesores con mayor conocimiento del estudiante, experiencia previa sobre TDAH, tienen una mejor actitud a la hora de trabajar con estos niños en el aula de clase. La cercanía de los docentes con este tipo de estudiantes y la actitud hacia ellos es positiva, pero esto se da por creencias de incapacidad que tienen hacia el niño. Las prácticas enfocadas al trabajo con niños con TDAH son estructuradas de forma empírica, ya que no existe una capacitación previa para el buen desarrollo de las clases. Existe un conocimiento *a priori* sobre los síntomas del TDAH, pero los maestros los evidencian a partir de las etiquetas que se dan como niño problema. Esto podría ocasionar que no se activen las rutas de atención necesarias para la intervención de estos niños. Los docentes presentan un acercamiento personalizado hacia los niños con esta condición, por la dificultad de focalizar la atención en el aula de clase. Ellos relacionan las conductas de los niños con TDAH, con las pautas de crianza inadecuadas en el hogar (Carrillo- Sierra, Bastos Molina, Ramírez-Serrano y Montañez, 2018).

REFERENCIAS

Agudelo, J. (2014). La situación de personas discapacitadas en Colombia. *El Espectador*.

Albornoz, A. (2015). Escuchando a los niños: Significados sobre aprendizaje y participación como ejes centrales de los procesos de inclusión educativa en un estudio en escuelas públicas en Chile. *Scielo, 41*, 8-96.

Allport, G. (1953). Attitudes [Actitudes]. En C. Murchison (Ed.), *A Handbook of Social Psychology*.

Arancibia, C., Herrera, P. y Strasser, S. (2012). *Manual de psicología educacional*.

Arias, F. (2006). *El proyecto de investigación, introducción a la metodología científica*. (c. 5ta edición, Ed.) Episteme, editorial.

Asociación Americana de Psicología. (2002). *Manual Estadístico y Diagnóstico de los trastornos mentales IV*.

Avendaño, P. P. (2016). Estudio de los factores de calidad educativa en diferentes instituciones educativas de Cúcuta. *Investigación y Desarrollo, 24*(2), 329-354.

Barragán, D. (2013). Prácticas morales en posgrados: Aportes a la pedagogía hermenéutica. En *Prácticas Docentes Universitarias: reflexiones desde sus escenarios*. 175-198.

Beltrán, Y., Martínez, Y. y Torrado, O. (2015). Creación de una comunidad de aprendizaje: una experiencia de educación inclusiva en Colombia. *Encuentros, 13*(2), 57-72.

Berrios, R. (2015). *Grupos focales*. 1-37.

Blanco, R. (1999). *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Santiago de Chile*. Chile: Publicaciones OREALC.

Cardona, J. (2013). *Epistemología del saber docente*. España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Carrillo Sierra, S., Bastos Molina, N., Ramírez Serrano, M. y Montañez. (2018). Actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes frente a la inclusión educativa de una institución

educativa de Cúcuta. En A. Aguilar Barreto, Y. Hernández Peña, Y. Contreras Santander y M. Flórez Romero. *La investigación educativa: Reconociendo la*. 82-106.

Colombia. Congreso de la República Ley 115. (s.f.). Por la cual se expide la Ley General de Educación. Diario Oficial No. 41.214, Bogotá.

Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Universidad Pedagógica Experimental Libertador, 12*, 88-103.

Estay, A. y Riquelme, M. (2017). *La percepción de estudiantes y docente sobre la medicación para el tratamiento del TDAH en jóvenes que asisten a una escuela de reinserción escola*r. Santiago de Chile, Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Fariñas, K. (2015). *Aproximación interpretativa de las estrategias didácticas utilizadas por los docentes para trabajar con niños y niñas que presentan trastorno por déficit de atención e hiperactividad en el aula regular en la unidad educativa cristiana génesis*. Guayos Estado-Carabobo. Trabajo de grado. Universidad de Carabobo.

Flores, I. (2015). *Intervención psicopedagógica a dos niños que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación que asisten a una escuela primaria del sur de la Ciudad* de México. Trabajo de grado. Universidad Pedagógica Nacional.

Gonzales, Y. y Triana, D. (2018). *Actitudes de los docentes frente la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales*. Universidad de la Sabana.

Grisales, H. (2016). *La hiperactividad un objeto de investigación pedagógica y una oportunidad de formación para el maestro y los niños*. Trabajo de grado. Universidad Pontificia Bolivariana.

Hernández, Fernández, y Baptista. (2003). "*Metodología de la investigación*".

Jaguandoy, M. y Guapucal, M. (2015). *La formación docente como estrategias pedagógicas para fortalecer la atención a estudiantes con necesidades educativas diversas en la Institución Educativa Luis Irizar Salazar del municipio de Barbacoas*. (Nariño). Maestría.

Marca, G. (2017). *Estrategias psicoeducativas para la intervención del profesor a niños y niñas que presentan indicadores de trastorno de déficit de atención con hiperactividad*. Tesis de grado. La Paz, Bolivia: Universidad Mayor de San Andrés.

Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación científica cuantitativa y cualitativa guía didáctica*. 19-138.

Pauta, A. (2016). *La formación docente en la detección temprana de los factores de riesgo en niños de 4 a 5 años, para determinar la presencia del trastorno por déficit de atención con hiperactividad en edades posteriores en la ciudad de Machala 2014*.

Ramos. (2012). Cuando se habla de diversidad ¿de qué se habla? Una respuesta desde el sistema educativo. *Revista Interamericana de Educación de Adultos, 34*(1).

Reyes. (2013). *La problemática de la enseñanza en la formación docente*. (Tesis de maestría).

Rosell, M. (2015). *Conocimientos y actitudes de los maestros de primaria frente al trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) en tres escuelas públicas del distrito de Santiago de Surco en Lima*. Universidad jesuita Antonio Ruiz de Montoya.

Rosental, M. y Ludin, P. (1965). *Diccionario Filosófico*. Ediciones Pueblos Unidos.

Torres, S. (2015). *Conocimientos, actitudes y prácticas docentes en la atención a alumnos con TDAH. Evaluación y propuestas en una muestra de profesionales de la educación en la Comunidad de Madrid*. Universidad Complutense de Madrid.

Unesco. (2008). *La educación inclusiva en América Latina y el Caribe: Un análisis exploratorio de los Informes Nacionales presentados a la Conferencia Internacional de Educación*.

Vélaz, C. y Vaillant, D. (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*.

Zabala, A. (1998). *La Práctica Educativa: cómo enseñar*. España.

Zuluaga, O. (1999). *La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Editorial Universidad de Antioquia.

Cómo citar el capítulo:
Delgado Hernández, E.Y., Guevara Rojas, C.J., Rincón Figueredo, L.C. (2020). Actitudes, conocimientos y prácticas pedagógicas de docentes en un colegio público y privado hacia niños con tdah. En S.M. Carrillo-Sierra., y M.A. Ramírez-Serrano. (Ed.), *Panorama actual de la educación inclusiva*. (pp.87-117). Cúcuta, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

CAPÍTULO IV

Percepciones de los docentes sobre educación inclusiva en tres instituciones educativas públicas, Cúcuta*

Perceptions of teachers on inclusive education in three public educational institutions, Cucuta

Alex Danilo Oviedo-Villamizar[1]
Arley Farid Pereira-Mora[2]
Jesús Forgiony-Santos[3]

* Capítulo producto del proyecto de investigación titulado "Actitudes, conocimientos, prácticas de los docentes frente la educación inclusiva en la ciudad de Cúcuta - Colombia", adscrito al grupo de investigación: Altos Estudios de Frontera (ALEF) y desarrollo humano, educación y procesos sociales. Fecha de inicio: febrero de 2016. Fecha de finalización: diciembre de 2016. Universidad Simón Bolívar, Cúcuta – Colombia.

1 Psicólogo – Universidad Simón Bolívar (USB), Colombia. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Cúcuta - Colombia.
alexoviedov@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8802-5119

2 Psicólogo - Universidad Simón Bolívar (USB), Colombia. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Cúcuta - Colombia.
arleypereira13@hotmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1056-004X

3 Psicólogo (USB). Magíster en Educación Universidad Simón Bolívar Sede Cúcuta, Coordinador de Formación Programa de Psicología Universidad Simón Bolívar, sede Cúcuta.
j.forgiony@unisimonbolivar.edu.co
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2686-7679

Resumen

Objetivo. La presente investigación tiene como objetivo develar las percepciones de los docentes sobre Educación Inclusiva de instituciones educativas públicas - Cúcuta. **Metodología**. La investigación está orientada bajo el enfoque cualitativo puesto que trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, por otra parte, el diseño es estudio de caso el cual permite investigar un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de vida real. En cuanto a la población y muestra de este estudio, corresponde a docentes de tres instituciones educativas públicas de la ciudad de Cúcuta, la recolección de los datos se realizó por medio de la aplicación de una entrevista semiestructurada compuesta por 15 preguntas. **Resultados.** Docentes con mayor conocimiento y experiencia previa sobre inclusión tienen mejor actitud ante la diversidad. Las instituciones educativas que se encuentran en un proceso inicial frente a la educación inclusiva ven la necesidad de implementar estrategias dirigidas hacia las Culturas Inclusivas. **Conclusión.** Finalmente se concluye que desde la percepción de los docentes se encontró que las instituciones educativas no cuentan con las adaptaciones en infraestructura necesarias para brindar una educación inclusiva de calidad.

Palabras clave: educación, inclusión, percepciones, docentes, actitud.

Abstract

Target. The objective of this research is to unveil the perceptions of teachers about Inclusive Education in public educational institutions - Cúcuta. **Methodology.** The research is oriented under the qualitative approach since it tries to identify the deep nature of realities, on the other hand the design is a case study which allows to investigate a contemporary phenomenon within its real life context. As for the population and sample of this study, it corresponds to teachers from three public educational institutions in the city of Cúcuta, the data collection was done through the application of a semi-structured interview composed of 15 questions. **Results.** Teachers with greater knowledge and previous experience of inclusion have a better attitude to diversity. Educational institutions that are in an initial process of inclusive education see the need to implement strategies directed towards Inclusive Cultures. **Conclusion.** Finally, it is concluded that from the teachers' perception, it was found that educational institutions do not have the necessary infrastructure adaptations to provide quality inclusive education.

Keywords: education, inclusion, perceptions, teachers, attitude.

INTRODUCCIÓN

La escuela es el lugar donde asisten gran número de personas que hacen parte de una comunidad, a quienes por derecho les corresponde una educación de equidad, accesible y de calidad (Escarbajal, Sánchez, y Guirao, 2015; Carrillo Sierra, Bastos Molina, Ramírez Serrano, Rojas Flórez, y Montánchez, 2018). Por ende, quienes están vinculados a las escuelas, en especial los agentes educativos, deben promover en la medida de lo posible un ambiente inclusivo que garantice no solo el acceso sino también la permanencia de todo el alumnado. Por ello, Barrios y Frías (2016) argumentan que la escuela es uno de los principales contextos y/o escenarios para el desarrollo de los seres humanos, ya que es un lugar donde las personas adquieren habilidades y competencias necesarias que les permiten incorporarse a una comunidad productiva.

Uno de los principales agentes educativos que garantiza este ambiente en las aulas de clase e instituciones educativas y hace posible que el alumnado se sienta acogido, aceptado y apoyado son los docentes, quienes planifican y ejecutan las actividades, desarrollan las habilidades y competencias, están en permanente contacto y cercanía con el alumnado, padres y directivos (Escarbajal, Sánchez, y Guirao, 2015). Por lo tanto, una de las principales características del estudio es destacar el rol de los docentes, quienes son los artífices de la educación inclusiva, que con sus actitudes y conocimientos previos aumentan y fortalecen el aprendizaje y la participación de todo el alumnado (Fernández, 2013; Barrera Gómez, Rubio Bacca, y Gómez Vahos, 2017). A través del Índice de inclusión se

pretende motivar a los docentes para ser parte de este proceso y se logre avanzar hacia una educación inclusiva.

No obstante, para (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012) la educación inclusiva en Colombia, al igual que en otros países, se evidencia en un proceso lento en función de las leyes educativas que respaldan la integración de niños, niñas y adolescentes que por algún tipo de discriminación han sido excluidos. Lo cual se presenta como un reto para el sistema educativo colombiano y los diferentes actores de la educación (Angarita Ortiz, Forgiony Santos, y Rivera Porras, 2018). El Ministerio de Educación Nacional (2013) MEN plantea que, para lograr una mayor equidad y cohesión social demanda que el proceso formativo en el sistema educativo del país tiene la necesidad de retomar un re-direccionamiento respecto a la diversidad de alumnos que se presentan en un aula de clase.

Con base en lo anterior, es claro que a nivel de inversión también se debe generar un cambio, es por esto que, en Colombia, cerca de 13 millones de colombianos son jóvenes entre 14 y 28 años, siendo el 27 % de la población colombiana (UNFPA, 2016). El gasto total (nacional y territorial) en adolescencia y juventud asciende a 21,9 billones de pesos. El sector que destina mayores recursos específicamente para jóvenes es educación (40,8 % del total), sin embargo, dicha inversión es insuficiente y no logra impactar a muchos jóvenes del país (UNFPA Colombia, 2016).

La educación en el país es uno de los sectores donde hay inversión económica, no obstante, sigue teniendo grandes brechas en el acceso y la calidad de la educación entre los

jóvenes. Según el Departamento Nacional de Planeación (2014) en el CONPES 173, aquellos que viven en zonas rurales acceden un 24 % menos a educación secundaria y media que los de zonas urbanas. El 13,5 % de estudiantes no terminan la primaria y 30,9 % de adolescentes no terminan la secundaria. 13 % de los adolescentes que terminan la secundaria no continúan en 10°, y el 11,30 % de quienes presentan pruebas SABER 11° no ingresan a educación superior.

Por ende, la educación actual requiere que el concepto de "educación inclusiva" proponga una manera determinada de asumir la diversidad (Díaz, 2002). Con base en objetivos o dimensiones donde todos los seres humanos independientemente de su diversidad puedan acceder a lo que por derecho les corresponde, ser educados en un sistema educativo adecuado, de calidad y que cumpla con los requerimientos de la construcción de una sociedad más inclusiva y democrática (Fernández, 2013; Molina Correa y Sepulveda Molina, 2018).

Al considerar la educación inclusiva, se requiere de un cambio de conceptos donde el enfoque educativo pueda trascender respecto a temas de inclusión y exclusión educativa, según Murillo y Duk (2010) es claro que, sin un detenido análisis de dichos conceptos se pueda llegar a pensar sobre aquellas características que hacen parte del tema de inclusión puesto que, al pensar en una educación inclusiva, va más allá partiendo del hecho de que la educación es un derecho de todos y para todos. De acuerdo a esto, es evidente que se debe asumir una postura frente al estancamiento educativo en el que se encuentra la educación, la cual brinde el acceso a todos sin importar las diferencias individuales, diversidades y particularidades que se

presentan en los estudiantes, incluyendo lo físico, psicológico, cultural, social, económico y geográfico (Díaz, 2002).

ESTADO DEL ARTE

Internacional

A nivel internacional, Calvo (2013) propone el artículo la formación de docentes para la inclusión educativa. La investigación desarrolló algunas ideas que permitirían cualificar y potencializar la profesión del docente para una mejor calidad educativa. Recogiendo lo más importante, y por lo que el artículo orienta esta investigación, es porque se destaca la importancia del profesorado hacia el tratamiento inclusivo de la diversidad, siendo los verdaderos artífices de su desarrollo, igualmente propone algunas ideas para la formación de los docentes desde experiencias ya vividas, al mismo tiempo que resaltan las numerosas ventajas que la Educación Inclusiva tiene para todo el alumnado y para la propia institución educativa.

Montánchez (2014), sobre las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes de la ciudad de Esmeraldas ante la inclusión educativa: un estudio exploratorio, cuyo objetivo fue conocer las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes ante la inclusión educativa de la provincia de Esmeraldas para explorar la posición en la que se encuentran en su quehacer educativo. Para llevar a cabo el objetivo trazado en este artículo se considera adecuado y conveniente indagarlo a través del cuestionario, que es de elaboración propia del autor distribuido en tres dimensiones (cualidades de los docentes ante la

inclusión, las estrategias, habilidades y conocimientos específicos y prácticas inclusivas para los docentes).

La población que hizo parte de este estudio fueron docentes de las escuelas preuniversitarias de la ciudad y docentes de las escuelas urbanas. Esta investigación es de tipo exploratorio. Los resultados obtenidos presentan un buen nivel de fiabilidad y validez del instrumento utilizado. En cuanto a las escalas, la primera presenta que los docentes tienen actitud inclusiva, ya que a pesar de no tener la suficiente capacitación para trabajar con niños con Necesidades Educativas Especiales hay una actitud positiva en la respuesta de quienes la necesitan. En cuanto a la segunda escala, los docentes presentan conocimientos básicos, por la falta de formación e información respecto al tema. Por último, en la escala de prácticas, al igual que en la primera, se denotan resultados positivos, ya que las actitudes de los docentes están ligadas a sus prácticas.

El siguiente artículo El cual se hace referencia es el de Peirats y Cortés (2016) titulado El proceso de inclusión en un aula de comunicación y lenguaje. Percepciones de la comunidad educativa, el cual quiere presentar los resultados obtenidos en un estudio de caso, al evaluar las percepciones del profesorado y familias del alumnado de un aula de Comunicación y Lenguaje valenciana, sobre el proceso de inclusión realizado a lo largo de sus cinco años de funcionamiento. Para dicha proposición se utilizó un diseño de investigación mixta en el que el instrumento de recogida de datos fue de corte cualitativo y la encuesta siendo cuantitativa. La población que hizo parte de este estudio fueron familias del alumnado del aula y el

profesorado del centro. Los resultados de dicho artículo Peirats y Cortés (2016) los dividen en cuatro grupos según cada una de las variables.

Se presentan resultados muy positivos respecto a la percepción global en cuanto a la inclusión del alumnado del aula C y L en el centro. Igualmente se demuestra que en las familias como en el profesorado, el aula ha tenido una buena acogida y que se está trabajando para mejorar la inclusión del alumnado del aula Comunicación y Lenguaje.

NACIONAL

A nivel nacional lo presenta Cifuentes (2016) Inclusión e identidad desde las prácticas discursivas de los estudiantes en la escuela, con uso de técnicas cuantitativa-cualitativas, tales como una encuesta y la observación no participante. Teniendo como objetivo reportar las formas de discriminación y exclusión que suceden en el contexto escolar, desde las prácticas discursivas de unos estudiantes de educación media, con la intención de reflexionar sobre cómo promover desde el aula el desarrollo de la diversidad, inclusión e igualdad en los estudiantes, para lograr una educación que origine la valoración de la identidad, aceptación y buen trato. El autor presenta unos hallazgos de base para trabajar sobre ellos, como son las prácticas discursivas discriminatorias y excluyentes que más frecuentes se dan con relación a: 1) diversidad de género, 2) habilidad para aprender, 3) apodos ofensivos y 4) apariencia física.

De la misma manera, tener como apoyo de gran importancia lo que es referente a las prácticas discursivas discriminatorias

y excluyentes que más frecuentes se dan, para observar de qué otras maneras se presenta la exclusión en alumnos y probablemente hacer una correlación con estas. Igualmente, una referencia a los diferentes conocimientos adquiridos por los docentes que a pesar de tener un conocimiento experiencial sobre estas prácticas algunas veces no saben dar respuesta a este fenómeno, y motivar a que a través de un currículo inclusivo haya pedagogías y teorías para saber dar respuesta a ellos.

Según Beltrán, Martínez, y Torrado (2015) en el artículo Creación de una comunidad de aprendizaje: una experiencia de educación inclusiva en Colombia, para contrarrestar las situaciones adversas en el que se presentan algunos grupos poblacionales, la educación presenta algunas estrategias que han permitido desarrollar procesos inclusivos, una de ellas son las comunidades de aprendizaje –CA, cuyas características orientaron el presente trabajo realizado en una institución educativa de Colombia. El objetivo de dicho proyecto fue formular e implementar una propuesta para el mejoramiento de la calidad educativa en el Colegio Integrado Yarima (Santander-Colombia). Para llevar a cabo dicho objetivo, se optó por una investigación de tipo transversal con un enfoque cualitativo, empleando un diseño de Investigación Acción Participativa (IAP).

Dentro de los resultados Beltrán et al. (2015) basándose en los requisitos mínimos planteados por las CA, diseñaron e implementaron tres estrategias que contemplaron los recursos disponibles para el servicio educativo y aquellos disponibles para atender las necesidades de todos los habitantes. La primera estrategia se basó en actividades extracurriculares de consolidación del aprendizaje (Club de lectura y el Semillero de

Historia Local); la segunda estrategia es el programa de participación activa de padres con el objetivo de aumentar la vinculación de los padres y familiares en el proceso educativo de sus hijos; y la tercera estrategia consistió en jornadas de actualización docente como un aspecto fundamental para mantener y ampliar la calidad de la oferta académica de la institución educativa.

Medina (2013) titula su tesis de maestría presentada a la Universidad del Tolima como Proyecto de inclusión de estudiantes con discapacidad cognitiva, cuyo objetivo general, es a partir de una investigación documental, determinar cambios pedagógicos, lineamientos y procedimientos necesarios que implican la implementación de un proyecto de inclusión de estudiantes con discapacidad cognitiva. Para llevar a cabo la investigación y cumplimiento de los objetivos se hizo una investigación de tipo documental, cuyo proceso metodológico fue la revisión de antecedentes internacionales que dieron paso a las políticas nacionales sobre inclusión de estudiantes con discapacidad. A partir de esta revisión documental, se concluye y resalta la importancia de la labor de formación docente, para que el proceso de educación inclusiva encuentre significado y logre los objetivos propuestos. Igualmente, destaca el grado de compromiso con el que los docentes asuman la responsabilidad que tienen de romper paradigmas tradicionalistas y aceptar el hecho de enseñar en aulas heterogéneas.

LOCAL

Parada y Olivares (2017) presentan el artículo de investigación Determinantes sociales y logro académico de escolares

del municipio de Cúcuta, con el objetivo de identificar los determinantes sociales en el rendimiento académico en un grupo de escolares del municipio de Cúcuta, Colombia. Este estudio cuantitativo, de tipo descriptivo se realizó para llevar a cabo el objetivo planteado. Utilizó para la recolección de datos el instrumento constituido por tres dimensiones "Determinantes sociales y rendimiento académico en escolares, 2013", el cual fue diseñado, revisado y validado; concluyendo que la consistencia interna del instrumento es buena.

Los resultados observados presentan cómo los diferentes factores afectan en gran medida a los niños, niñas y adolescentes. En la primera dimensión –determinantes intermediarios– se presenta cómo las variables de esta dimensión que afectan a los niños, "llevan a mayores problemáticas físicas, psicosociales y a mayor desigualdad e inequidad en las regiones donde se presentan" (Parada y Olivares, 2017, p.49). En cuanto a la segunda dimensión rendimiento escolar al medir las variaciones en las dimensiones físicas y en la composición global del cuerpo, se observó que quienes presentaban desnutrición era la mayor afectada con un bajo rendimiento académico y esto se debe a un déficit de la concentración dando como resultado "una mayor deserción, ausentismo y bajo rendimiento escolar". Y en la última dimensión –determinantes estructurales– se observa la importancia de las redes de apoyo con un resultado inversamente proporcional, pues, a mayores horas de apoyo mejores son sus resultados académicos, siendo lo contrario en quienes presentan menores horas de apoyo.

Avendaño, Paz, y Parada (2016) presentan su artículo de investigación Estudio de los factores de calidad educativa en

diferentes instituciones educativas de Cúcuta, con el objetivo de analizar los factores de calidad educativa en algunas escuelas de Cúcuta. Es un estudio cualitativo de tipo descriptivo no experimental transaccional. Para obtener la información y cumplir con el propósito, se diseñó como instrumento la matriz de diagnóstico de la calidad educativa, que es un instrumento con 11 dimensiones y más de 60 variables. Los resultados en cuanto a cada una de las dimensiones planteadas en el instrumento presentan que la mayoría de escuelas no cuentan con un plan estratégico efectivo, hay ciertas deficiencias en evaluación institucional, el currículo no se logra concretar en el aula académica, en el proceso de enseñanza-aprendizaje hay dificultades, se ha logrado incorporar conceptos inclusivos, no hay aprovechamiento de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) y poco interés ante la deserción y bajo rendimiento académico.

BASES TEÓRICAS

Para la educación inclusiva es fundamental la labor del docente debido que es, en el proceso, una parte fundamental en la identificación de las barreras que limitan el aprendizaje y la participación. Además, se conceptualiza la percepción dimensionada en dos términos, como son las actitudes y conocimientos (Escarbajal, Sánchez, y Guirao, 2015). Estas dos dimensiones unidas a las culturas y políticas inclusivas permitirán en el profesorado unas mejores prácticas inclusivas y, por lo tanto, una educación de calidad y equidad.

A través de la historia, la educación ha sido un tema permanente de discusión en relación a los distintos momentos que

marcan el devenir de la humanidad, con base a esto es claro que la educación como un bien común y derecho humano económico, social y cultural posibilita la total participación de la sociedad en los diversos campos de la vida al reconocer la dignidad y el valor humano de las personas, tomando en cuenta que la educación se ofrece como un hecho personal y social (Adame, 2015). Por lo tanto, se concibe la educación como un elemento indispensable para el desarrollo individual y social, e igualmente como potencialización de sus habilidades y destrezas (Aguilar Barreto, Carrillo Sierra, y Fonseca Hernández, 2018).

En concordancia con lo anterior, tuvo lugar un debate sobre "Educación para Todos" (EPT), iniciado en la Conferencia Mundial celebrada en Jomtien, Tailandia (1990), que recuerda "prestar especial atención a las necesidades básicas de aprendizaje de todas las personas" (UNESCO, 1990). Es desde este debate que se ha permitido mayor progreso del pensamiento de la inclusión como principio fundamental de la (EPT), también es de gran importancia destacar el aporte que hizo la Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y calidad; UNESCO (1994) invita a que "las Instituciones Educativas acojan a todos los niños, niñas y jóvenes, combatir actitudes discriminatorias, crear comunidades abiertas, construir una sociedad integrada y lograr educación para todos".

Conviene subrayar dos principios fundamentales en la evolución y desarrollo histórico de la inclusión, como lo son: primero la equiparación de oportunidades en el que el informe del Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas

(2003) manifiesta que los derechos de los discapacitados no se centran tanto en el goce de derechos concretos, sino en garantizar a todas las personas con discapacidad un disfrute igual y efectivo de todos los derechos, sin discriminación y con equidad, como lo manifiesta Cifuentes (2016), es restablecer la justicia en condiciones de desigualdad y por supuesto de diversidad teniendo como base las distintas apreciaciones que se realizan en el ámbito educativo, tomando sentido debido a que pueden surgir dos apreciaciones, la primera de ellas donde la educación puede ser considerada como un elemento necesario en la equidad social, y en segundo lugar las implicaciones de la equidad en el ámbito educativo. Una educación de calidad es equitativa, reconoce que la misma diversidad presente en la sociedad está en la escuela percibiéndola con una oportunidad y no como una amenaza (Kaluf, 2005; González, Martín, Poy, y Jenaro, 2016).

Por lo anterior, en el marco de la diversidad del ser humano a nivel educativo, es importante contemplar que todas las personas en una sociedad tienen derecho de ser tratadas equitativamente (Garnique y Gutiérrez, 2012) y no ser excluidas en ningún sentido, independientemente de la etapa de vida en la que esté el ser humano o las diferencias que posean ya sean de tipo cognitivo, físico, cultural, religioso, etc., estas deben respetarse y valorarse. En otras palabras, Parra (2011) propone que, la diversidad es un término que engloba todo tipo de diferencias que componen a las personas, teniendo en cuenta que no solamente se refiere a quienes tienen alguna discapacidad.

Por consiguiente, toda práctica educativa que propenda por la inclusión toma en cuenta la diversidad y no segrega la

diferencia en la educación, teniendo presente las personas con características diferentes como aquellas con Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE) (Ministerio de Educación Nacional, 2013), que por diversos motivos asisten a escuelas o colegios adecuados solo para ellos, apartándolos de los niños "normales" y excluyéndolos de una educación para todos. El término de (NEE) se utilizó para reemplazar el de educación especial, e igualmente es reemplazado en el Índice de inclusión por el concepto "barreras para el aprendizaje y la participación" para maximizar estos dos procesos, el del aprendizaje y la participación (Booth y Ainscow, 2000).

La inclusión ha sido definida por diferentes autores que pretenden aportar a este nuevo modelo en la educación, citados en su mayoría por Simón y Echeita (2013) en el que se define como, una de las mayores preocupaciones de los estudiantes que poseen alguna condición de discapacidad, llegando su carencia a ser un impedimento para el desarrollo de esta población. Igualmente, estos mismos autores presentan otro concepto el cual dice que, la inclusión es una respuesta en las prácticas de exclusión/expulsión, siendo un puente para hacer frente a situaciones de conflictos de convivencia. Todo lo anterior implica el deber ser de la educación inclusiva. Booth & Ainscow (2000) afirman, que en el área de la educación existen barreras y limitantes para dicha población, por lo tanto, lo que se busca mediante la educación inclusiva es poder minimizarlas o erradicarlas para que el alumnado pueda acceder a esta. De igual modo, otra de las definiciones se inclina hacia la importancia de valorar la diversidad, por medio del proceso enseñanza-aprendizaje debido a que la diversidad sirve como

mecanismo para enriquecer y favorecer el desarrollo humano en las aulas de clase (Parra, 2011).

La comunidad escolar se torna segura cuando se poseen culturas inclusivas, donde el alumnado puede libremente expresarse, participar abiertamente en distintos escenarios sin ninguna recriminación, por lo tanto, las comunidades educativas deben ser acogedoras, colaboradoras y estimulantes, donde cada niño, niña y adolescente se sienta valorado (Booth y Ainscow, 2000; Carrillo Sierra, Trigos Carrascal, Ferrer Jácome, y Castro Cuta, 2018). Se describe entonces, como la creación viable de valores inclusivos, en el que una vez se crean se pretende que estos sean transmitidos de forma abierta, en donde cada miembro logre concientizarse sobre la importancia del tema y, a su vez, nuevos miembros reestructuren e identifiquen y se transfieran los valores inclusivos.

De este modo, las políticas inclusivas conllevan a que las instituciones comiencen la era de desarrollarse y, a su vez, permitir el progreso adecuado para los niños, niñas y adolescentes, donde no solo tiene que ver con la participación de todo el alumnado, sino que también se asegura un proceso educativo favorecedor y eficaz. Se considera como "apoyo" todas las actividades que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado (Booth y Ainscow, 2000). Estos mismos autores enfatizan en que las prácticas a su vez promueven la cultura y las políticas inclusivas de la escuela, siendo el accionar de ambas en el contexto educativo, por ello, las prácticas educativas se encaminan en integrar ambas variables para así dirigirse en superar las barreras de

aprendizaje y aumentar la participación de la población (Carrillo Sierra, y otros, 2018).

PERCEPCIONES

Las percepciones siendo una categoría sumamente importante dentro del estudio realizado, se encuentra que en la población estudiada es una dimensión cognitiva de la persona, en la que distintos autores expresan que la percepción llega a ser un proceso cognitivo de la conciencia, el cual reconoce, interpreta y da significado, lo que conlleva a elaborar los juicios y conceptos en torno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social (Vargas, 1994). Este proceso, para la elaboración de juicios de lo obtenido por las sensaciones y/o experiencias vividas por la persona, le permite seleccionar lo que concibe como importante o adecuado, y además, tomar actitudes o conductas ante la percepción recibida (Atar, 2010).

Así pues, para develar las percepciones se tienen en cuenta varias dimensiones que permiten saber cuáles son las de los docentes sobre educación inclusiva. Por ello, Atar (2010) refiere que existen tres grandes grupos para clasificarse y estas son: actitudes, conocimientos e interés. De acuerdo a lo proyectado en los objetivos, se tienen en cuenta solo dos de las dimensiones planteadas, las cuales son actitudes y conocimientos. Los juicios elaborados por los docentes son de gran importancia en las actitudes para al progreso de la inclusión o ser un verdadero obstáculo para la atención a la diversidad (Granada, Pomés, y Sanhueza, 2013). De igual manera, que las actitudes son de igual importancia las percepciones que los docentes elaboren a partir de sus conocimientos.

ACTITUD

La disposición que asumen los docentes ante la Educación Inclusiva permite observar los resultados que este paradigma ofrece y cómo el docente la asume si a favor o en contra, pues este, aunque sea el principal artífice de la inclusión puede facilitar o ser barrera que limite el aprendizaje y la participación de los niños, niñas y adolescentes. Granada, Pomés, y Sanhueza (2013) manifiestan que las actitudes engloban un conjunto de percepciones, creencias, sentimientos, estos ya sean a favor o en contra ante distintas situaciones que acontecen en el contexto educativo siendo este el caso. Por ello, la postura educativa que centra su esfuerzo en el logro de los aprendizajes de todos los estudiantes.

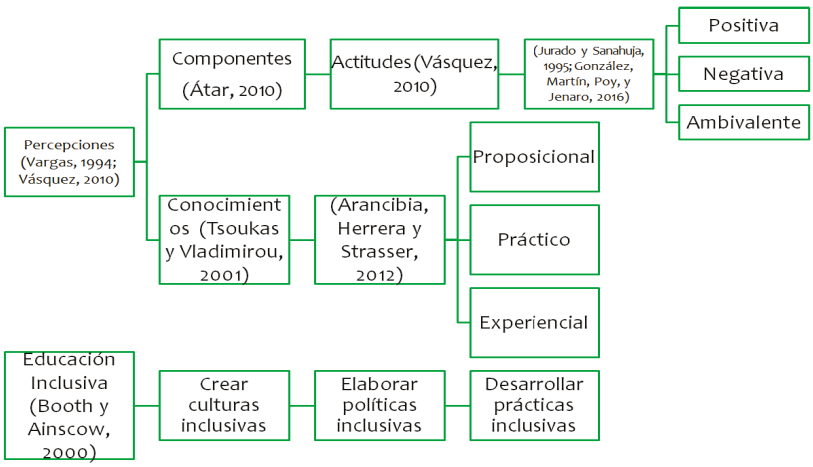
Igualmente, diferentes autores han ahondado en el concepto precisamente a nivel educativo, en el que se termina definiendo como una predisposición aprendida para responder positiva o negativamente ante un objeto, una situación o persona en particular (Vásquez, 2010). De lo anterior, en cuanto a la educación inclusiva, se deduce que la actitud es definida como la forma, a favor o en contra, en que el docente responde ante la diversidad. Las actitudes del docente frente a la educación inclusiva pueden ponerse de manifiesto de diversas maneras. Es por esto que los docentes pueden presentar actitudes positivas, negativas, pasivas y/o ambivalentes ante la diversidad en las aulas de clase (Jurado y Sanahuja, 1995).

CONOCIMIENTOS

Por lo que se refiere a conocimiento es la aptitud personal, que le permite hacer diferenciación o dictámenes, relacionados

a una teoría, entorno o ambas (Segarra y Bou, 2004). Clasificando este término desde la perspectiva de Arancibia, Herrera y Katherine (2008), tomadas desde la teoría de Burnard, que describe tres tipos de conocimiento: proposicional, práctico y experiencial, estos tipos son complementarios entre sí.

En primer lugar, el conocimiento proposicional es aquel que está contenido en documentos y teorías, acerca de un tema sin haber tenido una experiencia directa con este. Segundo es el conocimiento práctico que es el desarrollado a través de la adquisición de talentos, este tipo de conocimiento se puede dar sin necesariamente desarrollar un adecuado conocimiento proposicional. Y finalmente, el conocimiento experiencial desarrollado a través del encuentro de la persona con un argumento, otro individuo o cosa, como tal este conocimiento es relacional permitiéndole aprender y su desarrollo personal.



Gráfica 1. Categorización

Fuente: Elaboración propia

METODOLOGÍA

Cada paradigma de investigación mantiene una concepción diferente sobre la investigación, es claro que implica un conjunto de creencias y actitudes, así como una visión del mundo compartida por un grupo de científicos que aplican metodologías de estudio en función del interés y la necesidad de conocimiento en un campo de estudio determinado (Martínez, 2002). Esta sección está dedicada a describir el diseño general de la investigación presentando en los objetivos, el plan de actuación general, así como la estructura para el desarrollo de los procedimientos estratégicos llevados a cabo. En los siguientes apartados se determina cómo este diseño se enfoca dentro de la línea metodológica de la investigación cualitativa.

La investigación está orientada bajo el enfoque cualitativo puesto que trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones (Martínez, 2002). Por otra parte, el diseño es estudio de caso el cual permite investigar un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de vida real sobre todo cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes (Yin, s.f.).

MUESTRA

En cuanto a la población y muestra de este estudio, corresponde a docentes de tres instituciones educativas públicas de la ciudad de San José de Cúcuta, los cuales fueron escogidos en relación a sus características y experiencia necesaria para la investigación. Las características de esta población fueron,

personal profesional en el área de la educación con formación inicial y/o continua que se desempeñe en el nivel educativo de básica o media en instituciones públicas, con un trayecto mayor a un (1) año de experiencia como docente. Por consiguiente, la técnica fue una entrevista Semi-Estructurada, debido a que esta se adapta al sujeto entrevistado y presenta mayor flexibilidad, siendo esta validada por juicio de expertos de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta, el instrumento fue un guion de Preguntas.

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Tabla 1. Incidencia discurso de docentes

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	IN-JPF001	IN-SCJ002	IN-IJA003
Percepciones	Actitud	4 (A P)	3 (A A)	3 (A A)
	Conocimientos	5	2	3
		(C.P) (C.PRI) (C,E)	(C.PR) (C. E)	(C.PR) (C. E)
Educación inclusiva (Booth & Ainscow, 2000)	Culturas inclusivas	12	9	18
	Políticas inclusivas	24	13	10
	Prácticas inclusivas	10	19	13

Fuente: Elaboración propia

La Tabla 1 indica el número de incidencias que se encontraron en los discursos de los docentes con respecto a cada una de las categorías que se plantearon para la investigación, en la cual para poder dar respuesta a cada uno de los objetivos

se realizó un análisis de dos de los componentes que hacen parte del concepto de percepciones, según Atar (2010) esta se compone de tres los cuales son actitud, conocimientos e interés, tomando solo las dos primeras para el desarrollo de la investigación.

Con relación a las actitudes presentes en los docentes de las tres instituciones educativas, cabe la pena destacar que en dos de ellas manifiestan actitudes ambivalentes; en la otra institución faltante la actitud de los docentes es positiva respecto al tema de inclusión ya que le reconocen teóricamente. Con respecto a los conocimientos de los docentes de las tres instituciones educativas se puede deducir que los conocimientos que poseen se relacionan en cómo las instituciones educativas buscan dar respuesta a la inclusión en sus aulas de clase.

En la institución IN-JPF001 la inclusión es un principio rector en la misión y visión de la institución, lo cual hace que los docentes estén en permanente necesidad de estar informados con respecto a la diversidad que pueda presentarse en el aula e institución, manifestado desde el conocimiento experiencial, proposicional y práctico de los docentes. En las otras dos instituciones, los tipos de conocimiento con mayor incidencia son experiencial y proposicional debido a que la institución educativa y/o administrativos no brindan procesos formativos internos direccionados a la inclusión e igualmente debido a la cantidad de alumnos por docente.

De acuerdo a lo anterior, se debe entender que las actitudes y conocimientos de los docentes manifiestan sus percepciones sobre educación inclusiva, entendiendo que esta última

se compone de tres categorías, como lo son las culturas inclusivas, las políticas inclusivas y las prácticas inclusivas, con relación a esto se identifica que la percepción de los docentes con respecto a las políticas inclusivas tienen similitudes con respecto a que las instituciones educativas no cuentan en parte con la infraestructura adecuada para brindar acceso a todos los estudiantes o personas con alguna diversidad funcional, lo cual puede llegar a ser un limitante con respecto a brindar el acceso y participación independientemente de su diversidad. Finalmente, en cuanto a las políticas existe un vacío por parte de los docentes con respecto al marco legal colombiano.

Con relación a las culturas y prácticas inclusivas los docentes de las instituciones que tienen un menor nivel de inclusión le dan más valor a estas categorías porque identifican desde su experiencia que hace falta mayor proceso formativo a nivel docente y a su vez mayor participación por parte de la sociedad. En conclusión, la Tabla 1 manifiesta que a mayor conocimiento y actitud por parte de los docentes mayor es la preocupación porque se brinde una educación inclusiva en la institución y las aulas.

DISCUSIÓN

Hablar de Educación Inclusiva siempre implica tener en cuenta algunos términos que son relevantes para un mejor proceso inclusivo. Pero lo de mayor interés es que todos ellos conducen hacia uno de los artífices de esta misma, que son los docentes. Una de las funciones de los docentes es identificar las barreras y las posibles acciones para superarlas y lograr el acceso y la permanencia a la diversidad.

En cuanto a la antigüedad y experiencia los docentes con mayor tiempo o años de experiencia, se espera que presenten una actitud más positiva o aceptable ante la inclusión y al desarrollo de prácticas inclusivas (Granada, Pomés, y Sanhueza, 2013). No obstante, los docentes con menos años de experiencia (menos de 20), a diferencia de más antigüedad, demostraron una mejor actitud hacia la inclusión, siendo este un papel importante en el acto educativo (Díaz y Franco, 2010; Carvajalino, Acuña, Páez, y Leal, 2016; Pegalajar y Colmenero, 2017). Así mismo, uno de los factores de presentar una actitud más positiva ante la inclusión por parte de docentes con menor antigüedad es el tener experiencias previas en educación inclusiva (Granada, Pomés, y Sanhueza, 2013).

La formación docente también manifiesta ser un factor importante ante el desarrollo de la actitud y posicionamiento que tome el profesorado hacia la inclusión (Pegalajar y Colmenero, 2017; Díaz, 2002; Calvo, 2013). Sin embargo, ya que algunos maestros con mayor antigüedad han sido formados solo para un sistema homogéneo, no se encuentran preparados o no tienen las estrategias adecuadas que les permitan tratar la diversidad (Vélez, 2013). Es necesario una formación inicial y continua que desarrolle las competencias requeridas para una adecuada atención a la diversidad; e igualmente, capacitación y actualización permanente que les permita estar preparados a los continuos desafíos y cambios que se presentan tanto en el sistema educativo como en la sociedad (Granada, et al, 2013; Fernández, 2013; Adame, 2015).

Continuamente en algunas instituciones educativas se presenta sobrepoblación estudiantil, debido al recibimiento

de estudiantes que sobrepasa el límite aceptado por las instalaciones de la institución educativa o la capacidad de las aulas. Además, esta es una gran barrera a la que se afronta el proceso de la educación inclusiva, originando una actitud muy posiblemente negativa por parte del docente, ya que uno de los efectos de la sobrepoblación estudiantil es el estrés por esto tienden a tener un comportamiento agresivo hacia el alumnado (Mendoza, 2013; Novoa, 2016).

Lo anterior mencionado es originado igualmente desde la parte administrativa o directivos de las instituciones educativas que reciben los alumnos, algunas veces solo por el cumplimiento de la ley sin importar que los docentes tengan o no la formación para dar respuesta a la diversidad. Se plantea que no hay una posible aceptación o conocimiento de la inclusión, aceptando aun la integración. Es decir, lo que se pretende es aceptar a todos los niños, niñas y adolescentes, que se integren sin modificar metodologías didácticas de los docentes, por lo que se ven obligados a aceptar y trabajar con ellos para cumplir las políticas o leyes planteadas (Leiva, 2013; Pérez, 2009). El área administrativa es la principal encargada de propiciar la implantación y cumplimiento de las políticas orientadas a la transformación de los sistemas educativos en sistemas inclusivos donde la infraestructura física, recursos materiales y humanos y el apoyo a la formación estén enfocados a trabajar en y con la diversidad en vista de equidad y calidad educativa (Cavalcante, Sartoreto y Mosca, 2015).

Muchos de los factores ya nombrados, como los políticos, actitudinales y formación docente confluyen en el ámbito de la Educación Inclusiva y son de gran importancia. Igualmente

vale considerar la accesibilidad a las instituciones educativas donde se permita que los niños, niñas y adolescentes independientemente de la diversidad tengan uso de los entornos, los productos y servicios sin problemas (Aragall, 2010). La mayoría de las instalaciones educativas no son accesibles materialmente para todo el alumnado, en especial a las personas con diversidad funcional (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2003; Hurtado y Agudelo, 2014), esto debido a que el Estado como primer y principal garante de la Educación Inclusiva, no dan los medios necesarios para unas instalaciones accesibles. Ahora bien, no solo el Estado tiene esta gran responsabilidad, sino también los directivos, docentes y padres quienes deben dar respuesta y cumplimiento a las políticas educativas propuestas por el Estado y los convenios internacionales acerca de la educación inclusiva y de la atención a la diversidad (Solórzano, 2013).

Si las instituciones educativas optan por preferir el proceso de la educación inclusiva, es necesario que todos los agentes educativos se comprometan y responsabilicen de todo el alumnado, trabajando de una forma creativa e innovando en sus culturas, políticas y prácticas logrando una educación de calidad y equidad.

CONCLUSIONES

La educación inclusiva es un desafío grande para los sistemas educativos y agentes que la conforman, en especial para los docentes quienes son los artífices de esta. En relación, los docentes con mayor conocimiento y experiencia previa sobre inclusión manifiestan mejor actitud ante la diversidad

presente en el aula de clase, reconociendo el valor que la diversidad representa, relacionada con las condiciones específicas de la persona sea de tipo cognitivo, físico, cultural, religioso, etc.

Las instituciones educativas deben brindar los recursos, el apoyo y demás, en cada etapa del proceso, para que se brinde y se garantice una educación de equidad, accesible y de calidad. Según el proceso o etapa de inclusión educativa en el que esté la institución educativa se puede identificar si se encuentra en un proceso inicial, intermedio o final. Las instituciones educativas que se encuentran en un proceso inicial respecto a la Educación Inclusiva manifiestan la necesidad de implementar estrategias en las que se fomenten las culturas inclusivas, donde la institución educativa sea una comunidad escolar segura, acogedora y colaboradora.

Desde la perspectiva de los docentes las instituciones educativas que no cuentan con la infraestructura adecuada no permiten brindar un proceso de Educación Inclusiva de calidad, influenciando en las percepciones de estos. Ya que el poco material y la infraestructura inadecuada dificultan el trabajo con el alumnado, denotando la importancia de generar políticas inclusivas que transformen y garanticen la educación de calidad para todos.

REFERENCIAS

Adame, V. (2015). *Actitudes del profesorado ante el alumnado con necesidades educativas especiales.* Badajoz: Universidad de Extremadura. Obtenido de http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/3263/TFGUEX_2015_Adame_Sirgado.pdf?sequence=1

Aguilar Barreto, A. J., Carrillo Sierra, S. M., y Fonseca Hernández, K. S. (2018). Política Educativa en Colombia: Una Mirada a la Gestión Comunitaria. En A. J. Aguilar Barreto, Y. K. Hernández Peña, Y. L. Contreras Santander, M. Flórez Romero (Edits.), *La investigación educativa: Reconociendo la escuela para transformar la educación* (pp.39-59). Cúcuta, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Angarita Ortiz, M. F., Forgiony Santos, J. y Rivera Porras, D. (2018). Rol y futuros retos del psicólogo en el campo de la psicología educativa en Colombia. En S. M. Carrillo Sierra, B. Y. Sanabria Herrera, V. J. Bermúdez Pirela, y J. F. Espinosa Castro (Edits.), *Actores en la educación: una mirada desde la psicología educativa* (pp.16-44). Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar. Obtenido de http://hdl.handle.net/20.500.12442/2490

Aragall, F. (2010). *La accesibilidad en los centros educativos.* Madrid, España: Ediciones Cinca. Obtenido de https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/colecciones/LA_ACCESIBILIDAD_EN_LOS_CENTROS_EDUCATIVOS.pdf

Arancibia, V., Herrera, P. y Katherine, S. (2008). *Manual de Psicología Educacional* (Sexta ed.). Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Atar, D. (2010). *Aportes Metodológicos para el Estudio de la Percepción Social de la Ciencia y la Tecnología.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad de Belgrano. Obtenido de http://repositorio.ub.edu.ar/bitstream/handle/123456789/607/251_Atar.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Avendaño, W., Paz, L., y Parada, A. (2016). Estudio de los factores de calidad educativa en diferentes instituciones educativas de Cúcuta. *Investigación y Desarrollo, 24*(2), 329-354. doi: https://doi.org/10.15446/av.enferm.v35n1.58898

Barrera Gómez, M., Rubio Bacca, J. y Gómez Vahos, J. (2017). El reconocimiento de las concepciones de los maestros en Ciencias Naturales de la básica secundaria, en una institución educativa pública de San José de Cúcuta. En J. Gómez Vahos, A. J. Aguilar Barreto, S. S. Jaimes Mora, C. Ramírez Martínez, J. P. Salazar Torres, y J. C. Contreras Velásquez (Edits.), *Prácticas pedagógicas* (pp.625-656). Maracaibo, Venenzuela: Ediciones Universidad del Zulia. Obtenido de https://bonga.unisimon.edu.co/handle/20.500.12442/2099

Barrios, M. y Frías, M. (2016). Factores que Influyen en el Desarrollo y Rendimiento Escolar de los Jóvenes de Bachillerato. *Revista Colombiana de Psicología, 25*(1), 63-82. doi:https://doi.org/10.15446/rcp.v25n1.46921

Beltrán, Y., Martínez, Y., y Torrado, O. (2015). Creación de una comunidad de aprendizaje: una experiencia de educación inclusiva en Colombia. *Encuentros, 13*(2), 57-72. doi: https://doi.org/10.15665/re.v13i2.498

Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas.* (M. Vaughan, Ed., & A. L. López, Trad.) Inglaterra: CSIE. Obtenido de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138159

Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Pinas de Educación, 6*(1), 19-35. Obtenido de

https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/525

Carrillo Sierra, S. M., Bastos Molina, N. J., Ramírez Serrano, M. A., Rojas Flórez, A. M., y Montánchez, M. L. (2018). Actitudes, Conocimientos y Prácticas de los Docentes Frente a la Inclusión Educativa de una Institución Educativa De Cúcuta. En A. J. Aguilar Barreto, Y. K. Hernández Peña, Y. L. Contreras Santander, y M. Flórez Romero (Edits.), *La investigación educativa: Reconociendo la escuela para transformar* (pp.82-106). Cúcuta, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Carrillo Sierra, S. M., Forgiony Santos, J. O., Rivera Porras, D. A., Bonilla Cruz, N. J., Montanchez Torres, M. L., y Alarcón Carvajal, M. F. (2018). Prácticas Pedagógicas frente a la Educación Inclusiva desde la perspectiva del Docente. *Revista Espacios, 39*(17), 15-32. Obtenido de http://bonga.unisimon.edu.co/handle/123456789/2167

Carrillo Sierra, S. M., Trigos Carrascal, Y. T., Ferrer Jácome, M. I., y Castro Cuta, L. J. (2018). Relación entre actitudes, conocimientos y prácticas y características sociodemográficas de docentes frente a la educación inclusiva estudio de caso en Cúcuta. En S. M. Carrillo Sierra, B. Y. Sanabria Herrera, V. Bermúdez Pirela, y J. F. Espinosa Castro, *Actores en la educación: una mirada desde la psicología educativa* (pp.83-110). Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar. Obtenido de http://hdl.handle.net/20.500.12442/2490

Carvajalino, L., Acuña, M., Páez, E., y Leal, K. (2016). *La inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales, un*

reto para el currículo y la práctica pedagógica. La mirada del maestro. Cúcuta: Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Cavalcante, J., Sartoreto, S. & Mosca, C. (2015). Formación de Profesores en la Perspectiva de la Educación Inclusiva en Brasil. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 20*(64), 95-122. Obtenido de http://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/119/119

Cifuentes, J. (2016). Inclusión e identidad desde las prácticas discursivas de los estudiantes en la escuela. *Revista Educación y Desarrollo Social, 10*(1), 78-97. doi:https://doi.org/10.18359/reds.1450

Departamento Nacional de Planeación. (2014). *Lineamientos para la Generación de Oportunidades para los Jóvenes (Documento CONPES 173).* Bogotá: DNP.

Díaz, E. (2002). El factor actitudinal en la atención a la diversidad. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 6*(1), 151-165. Obtenido de https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41968/23951

Díaz, O. y Franco, F. (2010). Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico (Colombia), 2008. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte,* (12), 12-39. Obtenido de http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewFile/1117/695

Escarbajal, A., Sánchez, M., y Guirao, I. (2015). Factores determinantes del rendimiento académico de alumnos hijos de inmigrantes y autóctonos de origen extranjero en contextos

de exclusión social. *Revista sobre la infancia y la adolescencia* (9), 31-46. doi:https://doi.org/10.4995/reinad.2015.3772

Fernández, J. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 15*(2), 82-99. Obtenido de https://redie.uabc.mx/redie/article/view/445/610

Garnique, F. y Gutiérrez, S. (2012). Educación básica e inclusión: un estudio de representaciones sociales. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 4*(9), 577-593. Obtenido de https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3577

González, F., Martín, E., Poy, R., y Jenaro, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: estudio preliminar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19*(3), 11-24. doi: https://doi.org/10.6018/reifop.19.3.219321

Granada, M., Pomés, M. y Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de Trabajo - Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural,* (25), 51-59. Obtenido de https://rephip.unr.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/2133/3301/n25a03.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Hurtado, L., y Agudelo, M. (2014). Inclusión educativa de las personas con discapacidad en Colombia. *Revista CES Movimiento y Salud, 2*(1), 45-55. Obtenido de http://revistas.ces.edu.co/index.php/movimientoysalud/article/view/2971

Jurado, P. & Sanahuja, J. (1995). Evaluación de las actitudes frente a la integración. En F. Salvador, M. León, y A. Miñan (Edits.), *Integración Escolar: Desarrollo curricular, organizativo y*

profesional. Actas XII Jornadas Nacionales de Universidades y Educación Especial. (pp.499-510). Granada: Ice Universidad de Granada.

Kaluf, C. (2005). *Diversidad cultural: materiales para la formación docente y el trabajo de aula* (Vol. 3). Santiago, Chile: OREALC/UNESCO. Obtenido de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000151226

Leiva, J. (2013). De la integración a la Inclusión: evolución y cambio en la mentalidad del alumnado universitario de educación especial en un contexto universitario Español. *Revista Actualidades Investigativas en Educación, 13*(3), 1-27. doi:https://doi.org/10.15517/aie.v13i3.12027

Martínez, M. (2002). *La nueva ciencia: su desafío lógica y método.* México: Trillas, S.A de C.V.

Medina, I. (2013). *Proyecto de Inclusión de estudiantes con discapacidad cognitiva.* Tolima: Universidad del Tolima. Obtenido de http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1040/1/RIUT-BHA-spa-2014-Proyecto%20de%20inclusión%20de%20estudiantes%20con%20discapacidad%20cognitiva.pdf

Mendoza, L. (2013). *Sobrepoblación Estudiantil y Desempeño Docente en el Aula.* Quetzaltenango: Universidad Rafael Landívar. Obtenido de http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2013/05/12/Mendoza-Lilia.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Lineamientos Política de educación superior inclusiva.* Ministerio de Educación Nacional. Obtenido de http://www.dialogoeducacionsuperior.edu.co/1750/articles-327647_documento_tres.pdf

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2012). *Educación Inclusiva. Iguales en la diversidad.* España. Obtenido de www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/pdf/m1_ei.pdf

Molina Correa, M. y Sepulveda Molina, E. (2018). Didáctica emergente e inclusión social de los estudiantes talentosos. En C. Correa De Molina, E. Sepúlveda Molina, M. C. Domínguez Gual, y R. Fontalvo Peralta (Edits.), *La inclusión: Una base para la educación Vías para la inclusión interdisciplinaria* (pp.127-166). Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar. Obtenido de https://hdl.handle.net/20.500.12442/3757

Montánchez, M. (2014). Las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes de la ciudad de Esmeraldas ante la inclusión educativa: un estudio exploratorio. *Espacio I+D Innovación más Desarrollo, 3*(5), 114-140. doi:http://dx.doi.org/10.31644/IMASD.5.2014.a06

Murillo, J. y Duk, C. (2010). Escuelas Inclusivas para la Justicia Social. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 4*(1), 11-13.

Novoa, S. (2016). *Factores que influyen en el estrés de los docentes del nivel de educación secundaria del colegio San José de Monterrico.* Tesis de Maestría, Universidad de Piura, Facultad de Ciencias de la Educación, Piura. Obtenido de https://hdl.handle.net/11042/2497

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2003). *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación. Un desafío y una visión.* París: UNESCO. Obtenido de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134785_spa

Parada, D., y Olivares, R. (2017). Determinantes sociales y logro académico de escolares del municipio de Cúcuta. *Avances en Enfermería, 35*(1), 42-52. doi:https://doi.org/10.15446/av.enferm.v35n1.58898

Parra, C. (2011). Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. *Revista Educación y Desarrollo Social, 5*(1), 139-150. Obtenido de https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/reds/article/view/897/648

Pegalajar, M., y Colmenero, M. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 19*(1), 84-97. doi:https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.765

Peirats, J., & Cortés, S. (2016). El proceso de inclusión en un aula de comunicación y lenguaje. Percepciones de la comunidad educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19*(3), 91-102. doi:https://doi.org/10.6018/reifop.19.3.267271

Pérez, C. (2009). La formación docente como proyecto político. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales,* (15), 311-353. Obtenido de http://www.saber.ula.ve/handle/123456 789/31189

Segarra, M. y Bou, J. (2004). Concepto, tipos y dimensiones del conocimiento: configuración del conocimiento estratégico. *Revista de Economía y Empresa, 22*(52-53), 175-196. Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?-codigo=2274043

Simón, C. y Echeita, G. (2013). Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica. En H. Rodríguez,

y E. Torrego, *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia: transformando la escuela* (pp.33-64). Madrid: WoltersKluwer España.

Solórzano, M. (2013). Espacios accesibles en la escuela inclusiva. *Revista Electrónica Educare, 17*(1), 89-103. Obtenido de https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/4974

UNESCO. (5-9 de marzo de 1990). *Declaración Mundial sobre Educación para todos.* Obtenido de UNESCO: http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF

UNESCO. (7-10 de junio de 1994). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad.* (M. d. España, Ed.) Obtenido de UNESCOC: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110753_spa

UNFPA, C. (7 de Julio de 2016). *Día Mundial de Población: Foro "Invertir en jóvenes como condición para una paz duradera en Colombia".* Obtenido de United Nations Population Fund: https://colombia.unfpa.org/es/noticias/día-mundial-de-población-foro-"invertir-en-jóvenes-como-condición-para-una-paz-duradera-en

Vargas, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades, 4*(8), 47-53. Obtenido de https://alteridades.izt.uam.mx/index.php/Alte/article/view/588/586

Vásquez, L. (2010). *Actitudes de los profesores hacia la inclusión de escolares en un centro educativo de básica especial de Bellavista.* Lima: Universidad San Ignacio de Loyola. Obtenido de http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1315/1/2010_Vasquez_Actitudes-

de-los-profesores-hacia-la-inclusion-de-escolares-en-un-centro-educativo.pdf

Vélez, L. (2013). *La educación inclusiva en los programas de formación inicial de docentes.* Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional. Obtenido de http://hdl.handle.net/20.500.12209/93

Yin, R. (s.f.). *Investigación Sobre Estudio de Casos* (Segunda ed., Vol. 5). New Delhi.

Cómo citar el capítulo:
Oviedo-Villamizar, A.D., Pereira-Mora, A.F. (2020). Percepciones de los docentes sobre educación inclusiva en tres instituciones educativas públicas – Cúcuta. En S.M. Carrillo-Sierra., y M.A. Ramírez-Serrano. (Ed.), *Panorama actual de la educación inclusiva*. (pp.119-155). Cúcuta, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

CAPÍTULO V

Políticas, actitudes, conocimientos, contexto y prácticas de los profesores frente a la inclusión educativa en contextos universitarios*

Policies, attitudes, knowledge, context and practices of teachers regarding Educational Inclusion in University contexts

Eliana María Ramírez-Ramírez[1]
Angélica Silvana Sanabria-Medina[2]
Diego Rivera-Porras[3]

* Trabajo de investigación para optar al título de magíster en educación. Capítulo producto del proyecto de investigación titulado "Actitudes, conocimientos, prácticas de los docentes frente la educación inclusiva en la ciudad de Cúcuta - Colombia", adscrito al grupo de investigación: Altos Estudios de Frontera (ALEF) y desarrollo humano, educación y procesos sociales. Fecha de inicio: febrero de 2016. Fecha de finalización: diciembre de 2016. Universidad Simón Bolívar, Cúcuta – Colombia.

1 Abogada de la universidad Libre seccional Cúcuta. Especialista en familia de la Universidad Libre seccional Cúcuta. Magíster en educación de la Universidad Simón Bolívar sede Cúcuta. Docente universitaria de la Universidad Simón Bolívar.
elianamaria16@gmail.com
e-ramirez@unisimonbolivar.edu.co
ORCID. https://orcid.org/0000-0001-5831-2427

2 Licenciada en Educación Preescolar-Corporación Educativa del Oriente, Cúcuta Colombia. Magíster en Educación-Universidad Simón Bolívar, Cúcuta Colombia. Especialista en Educación para la Recreación en Comunidad-Universidad de Pamplona (UP), Colombia. Escuela Normal Superior María Auxiliadora. Cúcuta- Colombia.
angelicasilsame@hotmail.com
a_sanabria@unisimon.edu.co
ORCID: http://orcid.org/0000-0003-1070-4186

3 Psicólogo - Universidad de Pamplona (UP), Colombia. Doctorante en Psicología - Universidad de Baja California (UBC), México. Magíster en Dirección Estratégica con Especialidad en Gerencia. Módulo Optativo: Recursos Humanos y Gestión del Conocimiento - Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI), Puerto Rico. Especialista en Gerencia en Riesgos Laborales, Seguridad y Salud en el Trabajo - Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO), Colombia. Especialista en Estadística Aplicada - Universidad Francisco de Paula Santander (UFPS), Colombia. Universidad Simón Bolívar, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Cúcuta - Colombia.
d.rivera@unisimonbolivar.edu.co
diegoandresriveraporras23@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2169-3208.

Sandra-Milena Carrillo-Sierra[4]
Jesús Forgiony-Santos[5]

Resumen

Objetivo: Analizar las políticas, actitudes, conocimientos, contextos y prácticas de los profesores frente a la educación inclusiva de una institución de educación superior de la ciudad de Cúcuta, con el fin de identificar las políticas nacionales e institucionales respecto a la educación inclusiva, además de determinar dichos elementos en los docentes y describir las prácticas que estos poseen frente a la educación inclusiva. **Metodología:** El estudio se llevó a cabo a través del paradigma positivista, con enfoque cuantitativo, con diseño no experimental, de tipo descriptivo de corte transversal, se realizó un muestreo aleatorio estratificado con afijación proporcional para conocer el número de docentes a los que se les aplicó el Cuestionario de Inclusión Educativa (CIE), a partir de los datos obtenido se procesaron a través de herramientas estadísticas que permitieron llegar a los resultados del análisis. **Resultados:** El análisis de los resultados permitió identificar que es necesario que los docentes posean adecuadas actitudes frente a la educación inclusiva, además, de tener conocimientos pertinentes y que los coloquen en práctica de forma efectiva en el contexto educativo. **Conclusión:** Finalmente, se concluye que es necesario capacitar a los docentes frente a la educación inclusiva, además se requiere la adecuación de espacios físicos para que sean accesibles, adaptándose a los currículos y facilitando el proceso educativo de manera integral.

Palabras clave: actitudes, conocimiento, contexto, docentes. Educación inclusiva, política educativa.

Abstract

The objective of this research was to analyse the policies, attitudes, knowledge, contexts and practices of teachers regarding inclusive education in a higher education institution in the city of Cúcuta, in order to identify national and institutional policies regarding inclusive education, as well as to identify these elements in teachers and describe the practices they have regarding inclusive education. The study was carried out using the positivist paradigm, with a quantitative approach, a non-experimental design and a cross-sectional descriptive type. The analysis of the results allowed for the identification of the need for teachers to have appropriate attitudes towards inclusive education, as

4 Psicóloga - Universidad de Pamplona (UP), Colombia. Doctorante en Psicología - Universidad de Baja California (UBC), México. Magíster en Desarrollo Educativo y Social - Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Colombia. Especialista en Gerencia Social - Universidad Simón Bolívar (USB), Colombia. Universidad Simón Bolívar, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Cúcuta - Colombia. ORCID:
scarillo@unisimonbolivar.edu.co
sandramimics@gmail.com
ORCID: http://orcid.org/0000-0001-9848-2367

5 Psicólogo (USB). Magíster en Educación Universidad Simón Bolívar Sede Cúcuta, Coordinador de Formación programa de Psicología Universidad Simón Bolívar, sede Cúcuta.
j.forgiony@unisimonbolivar.edu.co
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2686-7679

well as relevant knowledge and to put it into practice effectively in the educational context. Finally, it was concluded that it is necessary to train teachers with regard to inclusive education, and that it is also necessary to adapt physical spaces so that they are accessible, adapting them to the curriculum and facilitating the educational process in a comprehensive manner.

Keywords: attitudes, knowledge, context, teachers, inclusive education, educationalpolicy.

INTRODUCCIÓN

La inclusión es un enfoque que todas las instituciones educativas públicas y privadas deben apropiar en respuesta a una mirada que va más allá de la cobertura, garantizando las condiciones propias para la calidad educativa (Aguilar, Rodríguez, Jaimes y Aguilar, 2017). A nivel Latinoamericano y del Caribe se han desarrollado un paralelo de las fortalezas y demás aspectos por mejorar en relación a la inclusión (Arizabaleta Domínguez y Ochoa Cubillos, 2016; Cifuentes-Garzón, 2016), es allí donde se destaca la importancia de reconocer que las necesidades educativas van más allá de cualquier forma de discapacidad, involucrando conceptos como la alteridad y la diversidad (Ortiz, y otros, 2017).

Además, Booth, Ainscow, Black-Hawkins, y Vaughan (2000) son referentes de la educación inclusiva, a partir de su libro *índice de inclusión*, escrito en inglés, ha sido reconocido a nivel mundial, cuyas interpretaciones han sido diversas y su aplicación es internacional, es la base sólida de la cual surge la necesidad de incluir esta cultura en los docentes.

Por otra parte, las instituciones y la sociedad en general deben adaptarse a las necesidades de cada individuo (Vivas-García, Cuberos, Albornoz-Arias, Mazuera-Arias, y Carreño-Paredes, 2018), de manera que dichas adaptaciones permitan un sano y libre desarrollo de sus actividades socioculturales, académicas, ocio, recreación, religiosas, desarrollando potencialidades que les permitan a las personas con algún tipo de limitación sentirse útil y formando parte integral de un entorno social (Moriña y Cotán Fernández, 2017). En Colombia, el 0,32 %

de los estudiantes que asisten a la escuela posee alguna discapacidad, lo que significa un promedio inferior a los menores con discapacidad en el país (Crosso, 2014).

De acuerdo a lo anterior, en Colombia en el año 2015, se creó el Índice de Inclusión para la Educación Superior (INES) (Ministerio de Educación Nacional, 2015), este documento fue inspirado y tomado del documento original creado por Booth y Ainscow en el año 2000. El INES es una estrategia con la que se busca garantizar la inclusión social, puesto que promueve el respeto a la diversidad y además a la equidad, permitiendo identificar las barreras del sistema para la participación activa y el aprendizaje de los ciudadanos (Ministerio de Educación Nacional, 2015).

Así mismo, el documento permite dar una mayor visualización acerca de la atención a la diversidad, además, identifica la existencia, la aplicación y la pertinencia del enfoque diferencial (Aguilar-Barreto, Carrillo-Sierra, y Fonseca-Hernández, 2018); detectando fortalezas y oportunidades de mejoramiento, y ayudando en la toma de decisiones que cualifiquen el aprendizaje, la participación y la convivencia de la comunidad (Moriña y Carballo, 2018).

Además, según datos suministrados por el INES (Ministerio de Educación Nacional, 2015), mencionaban que en Colombia aumentó 18 puntos porcentuales, incrementando en un porcentaje del 47 % la cobertura en educación inclusiva. No obstante, dicho informe, revela un índice de deserción del 10,1 %; es decir, la tasa de permanencia escolar de la población en condición de discapacidad y población diversa es muy baja.

Ante este panorama, es fundamental reconocer las implicaciones desde todos los contextos educativos; es relevante la creación de políticas educativas que regulen y promuevan bases sólidas que superen el concepto de igualdad y garanticen la equidad de condiciones y oportunidades (Carrillo, Bastos, Ramírez, Rojas, y Montánchez, 2018).

De este modo, brindar la accesibilidad a la educación según el Ministerio de educación Nacional (2013) es que las políticas institucionales se apliquen en igualdad de oportunidades. Por otra parte, Cifuentes-Garzón (2016) menciona que la inclusión e identidad deben ser vistas desde las prácticas discursivas de los estudiantes en la escuela, considerando que, la equidad en el área de la educación significa reconocer la diversidad estudiantil, ya que un sistema educativo con estas características, puede adaptarse a la diversidad (Montánchez, Carrillo, y Barrera, 2017), proporcionando a cada estudiante un enfoque diferencial según sus características, diferenciándoles en sociales, económicas, políticas, culturales, lingüísticas, físicas y geográficas (Carrillo-Sierra, Sanabria-Herrera, Bermúdez-Pirela, y Espinosa-Castro, 2018).

Así mismo, la equidad es un elemento esencial para que haya una mayor cohesión social, un mejor desarrollo, es importante resaltar que, la inclusión no tiene que ver solo con el acceso a personas con discapacidad al sistema educativo, sino, además, con el aprendizaje y participación (Sarrionandia, 2017). En este sentido, es fundamental la formación de los docentes en la inclusión, la adaptación de espacios físicos, cambio de actitud, entre otros componentes, garantizando que se creen políticas que promuevan la legislación y sistemas organizativos en pro

de la inclusión (Carrillo Sierra, Forgiony Santos, Rivera Porras, Bonilla Cruz, Montañez Torres, y Alarcón Carvajal, 2018).

En Colombia, la Educación Inclusiva al igual que en otros países se evidencia en un proceso lento en función de normatividad que respalda la integración de niños, niñas y adolescentes que por algún tipo de discriminación hayan sido excluidos, lo cual se presentan como un reto para el sistema educativo colombiano (Chacón, y otros, 2017). Es por esto que, el Ministerio de Educación Nacional (2013) plantea que para lograr una mayor equidad y cohesión social demanda que el proceso formativo en el sistema educativo del país tiene la necesidad de retomar un direccionamiento respecto a la diversidad de alumnos que se presentan en un aula de clase.

Por ende, la educación inclusiva es una realidad latente de todas las instituciones educativas, que requiere de una Resignificación del enfoque educativo (Duarte-Mora, 2019), es decir, que se pueda materializar respecto a temas de inclusión y exclusión educativa, es relevante resaltar que para el Ministerio de educación Nacional (2013) "pensar en una educación inclusiva va más allá y parte de que la educación es un derecho de todos y para todos", es decir, que se debe asumir una postura frente al estancamiento educativo en el que se encuentra la educación (González-Rojas y Triana-Fierro, 2018).

Teniendo en cuenta que, aunque los docentes tienen un rol protagónico en la materialización de la educación inclusiva, no significa que solo sea una responsabilidad de un solo actor educativo, sino que es una labor institucional y colectiva (Miquilareno, 2019). En la cual, los docentes contribuyen

respondiendo a las necesidades de formación y cualificación, al desarrollo de nuevas competencias y actitudes que eliminen las barreras sociales y culturales, por ello demanda una participación activa en la búsqueda de cambios profundos en la formación inicial y continua de los docentes (Rojas Fabris, 2018).

Por otra parte, en la investigación realizada por Morilla Portela (2016) resalta los beneficios de la educación inclusiva, sus implicaciones desde una perspectiva personal y social, encontrando que la sensibilidad y la solidaridad, son conceptos básicos para hacer estudios a profundidad sobre dicha realidad social. Además, la UNICEF (2017) a través de la revisión del estado mundial de la infancia, refiere que la discapacidad no es sinónimo de incapacidad, sino que debe ser tomada como parte de la diversidad que enriquece a la humanidad, siendo este el propósito perseguido por la institución (Guasp, Ramón y De la Iglesia Mayol, 2016).

Por consiguiente, la investigación se realizó con docentes de una institución de educación superior, buscando analizar las políticas, actitudes, conocimientos, contexto y prácticas de los profesores frente a la educación inclusiva, buscando promover una cultura de calidad y logrando empoderar al equipo de docentes ante la realidad social y reafirmar el compromiso y el sentido social de la academia frente a la inclusión. De acuerdo a lo anterior, surgió como incógnita ¿Cuáles son las políticas, actitudes, conocimientos, contexto y prácticas de los docentes de una institución de educación superior frente a la educación inclusiva?

Los resultados obtenidos identifican que la institución de educación superior se encuentra comprometida desde sus políticas con la inclusión, sin embargo, es necesario continuar trabajando y capacitando a los docentes para mejorar cada día el abordaje frente al tema investigado, incluyendo en su quehacer diario más actitudes, prácticas, conocimientos y contextos que garanticen la permanencia y graduación en la institución de las personas que forman parte de los grupos priorizados por el Ministerio de Educación Nacional.

REVISIÓN DE ANTECEDENTES

A continuación, se destacan investigaciones realizadas frente a la discapacidad, inclusión y prácticas docentes considerándolos relevante en el proceso llevado a cabo sobre la inclusión educativa.

INTERNACIONALES

Suriá (2016) en su investigación denominada Prejuicios entre los estudiantes hacia las personas con discapacidad: reflexiones a partir del caso de la Universidad de Alicante, menciona que una de las variables claves para la integración de los alumnos con discapacidad son las actitudes docentes, sugiriendo la importancia de evaluar las actitudes de los estudiantes y la necesidad de promover programas de sensibilización que potencien actitudes favorables desde los primeros cursos hasta finalizar la formación.

Así mismo, un exhaustivo estudio realizado por la UNICEF (2013), denominado estado mundial de la infancia: niños y niñas

con discapacidad, en el que se resaltó que todos los niños del mundo necesitan sentirse importantes en la sociedad, destacandolo que, la discapacidad no significa exclusión, ellos también merecen desarrollar sus habilidades y es necesario que se les brinde apoyo y de este modo pueden ser útiles a su entorno.

Por otra parte, Morilla Portela (2016), en su estudio resaltó que los alumnos con discapacidad deben ser prioridad para las instituciones nacionales e internacionales, además, que las políticas dispuestas para que las instituciones educativas sean inclusivas deben ser de estricto cumplimento, resaltando que el éxito de la inclusión educativa depende de los distintos agentes y actores de la sociedad.

Además, Montánchez-Torres (2014) en su investigación de tipo exploratoria, denominada Las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes de la ciudad de Esmeraldas (Ecuador) ante la educación inclusiva, indagó acerca de las necesidades y aspectos relevantes para mejorar en la educación inclusiva desde tres contextos: europeo, latinoamericano y del Caribe, en el que realizó un paralelo de lo que hay, de lo que hace falta y la importancia de llevar a cabo el desarrollo de dichas necesidades para que se pueda hablar realmente de inclusión, desde la creación de políticas educativas, promoviendo bases sólidas que realmente garanticen igualdad de condiciones, oportunidades y formación docente en inclusión.

NACIONALES

En el ámbito nacional cabe mencionar la investigación realizada por Arizabaleta Domínguez y Ochoa Cubillos

(2016) denominado Hacia una educación superior inclusiva en Colombia, resaltan que, la educación superior inclusiva es reciente en Colombia y se encuentra en un proceso de sensibilización que permita promover la cultura inclusiva, buscando una educación de calidad y equidad.

De igual manera, Hurtado Floyd, y otros (2013) desarrollaron una investigación denominada Identificación de las barreras del entorno que afectan la inclusión social de las personas con discapacidad motriz de miembros inferiores, en la que mencionan las múltiples barreras que influyen en la inclusión social, además, creen pertinente que se estructure y se cree una organización social saludable.

REGIONAL

En el libro titulado *Educación Inclusiva*, escrito por Montánchez Torres, Jornet Meliá, Perales Montolío, Carrillo Sierra, y Wilches Durán (2017), se mencionan grandes retos a nivel regional, principalmente por la situación de pobreza y la desigualdad social. Además aluden que, la educación inclusiva a nivel internacional se está consolidando a grandes pasos y en la Región Latina y del Caribe, aún queda camino por recorrer; se hace una mención especial a la Universidad Simón Bolívar de Cúcuta (Colombia) por su apuesta, cooperación y calidad profesional en el desarrollo de la construcción y publicación de esta obra, por último, se insiste en la necesidad de fomentar la formación académica que permita mejorar el contexto escolar y social para que den sentido a su experiencia pedagógica.

BASES TEÓRICAS

La inclusión educativa es considerada como una estrategia que se debe aplicar en las diferentes instancias de la educación, partiendo desde la educación de la primera infancia hasta los niveles en la educación superior (González, 2017). Para que exista una adecuada inclusión educativa se debe obtener un aprendizaje exitoso, buscar y desarrollar metas comunes, sin importar el tipo de discapacidad, etnia, orientación social o religión superando de esta manera la exclusión desde una perspectiva de derechos humanos (Sánchez, Frutos y García, 2017).

Lo anterior, facilita obtener una educación de calidad, rompiendo paradigmas que no favorecen el proceso de inclusión, fortaleciendo la participación activa de todos, donde se desarrollen diferentes habilidades y destrezas construyendo de esta manera calidad de experiencias significativas del proceso educativo (Novo-Corti, Muñoz-Cantero y Calvo-Babío, 2015). De acuerdo a lo anterior, Martínez-Rozo, Uribe-Rodríguez, y Velázquez-González (2015) mencionan que en los últimos años han sido segregadas las personas con discapacidad cognitiva, mental, física, sensorial y múltiple en los diversos entornos sociales en los que se desenvuelve el individuo.

En los últimos años la forma de abordar la educación inclusiva ha generado un modelo que permite la vinculación de las personas al proceso de aprendizaje sin discriminación alguna (Bunch, 2016). Lo anterior se debe, a que las instituciones educativas han iniciado a implementar el proceso de la inclusión educativa (Figura 1) propuesta por Booth y Ainscow (2000).

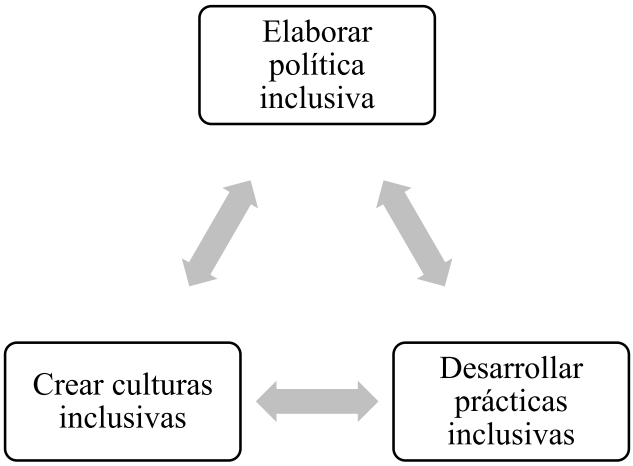


Figura 1. Proceso de la inclusión educativa

Fuente: Booth y Ainscow (2000)

Por otra parte, la inclusión educativa ha sido definida como proceso sistemático de mejora que permite eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de los estudiantes dentro de las instituciones educativas (Azorín Abellán, Arnaiz Sánchez, y Maquilón Sánchez, 2017). Desafortunadamente, en Colombia, son pocos los colegios, tanto públicos como privados, que hacen una apuesta por este tipo de educación (Duque-Moncada, Quintero-Sánchez, Remolina-Corredor, Carrillo-Sierra y Rivera-Porras, 2018). Cabe resaltar que, son múltiples las instituciones que no generan cambios en la estructura y el funcionamiento del proceso de aprendizaje y del quehacer pedagógico y reciben a estudiantes con necesidades especiales (Azorín Abellán, Arnaiz Sánchez y Maquilón Sánchez, 2017).

Además, no solo las instituciones sienten miedo de incluir estudiantes con necesidades especiales (Aguilar, Rodríguez,

Jaimes, y Aguilar, 2017), los docentes poseen dicho miedo, (Bunch, 2016), debido a que, no cuentan con las herramientas necesarias para su proceso de (López, 2016). Sin embargo, existen instituciones que optan por un modelo de educación inclusiva que les exige realizar cambios, no solo en sus aulas de clase, sino también en el entorno sociocultural (Carrillo-Sierra, Sanabria-Herrera, Bermúdez-Pirela y Espinosa-Castro, 2018; Dávila Andica y Arias Franco, 2016).

Del mismo modo, la UNESCO (2017) en la Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación, menciona que la educación inclusiva debe ser un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo. Además, la UNESCO (2019) refiere que el derecho a la educación es inherente a todos los niños y niñas, y dicho derecho está fundamentado en numerosos tratados internacionales, es decir, que las instituciones tienen la obligación de respetar, proteger y cumplir el derecho de todos los menores a la educación (Sarrionandia, 2017).

Por su parte, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (Naciones Unidas para el Desarrollo, 2015) que fueron elaborados a partir de los Objetivos de Desarrollo del Milenio y los objetivos de la Educación para Todos (EPT) que hace referencia a un movimiento mundial para garantizar una educación básica de calidad para todos los NNA.

Además, la incorporación de los principios de equidad e inclusión en la política educativa implica: saber valorar la presencia, la participación y los logros de todos los estudiantes, independientemente de sus contextos y características

personales (Duque-Moncada, Quintero-Sánchez, Remolina-Corredor, Carrillo-Sierra y Rivera-Porras, 2018), así mismo, reconocer los beneficios de la diversidad de los estudiantes y cómo vivir con las diferencias (Rico, 2017; Azorín Abellán, Arnaiz Sánchez y Maquilón Sánchez, 2017; González, 2017).

PRÁCTICAS DOCENTES

Se refieren a que las prácticas educativas reflejen la cultura y las políticas inclusivas (Carrillo Sierra, Forgiony Santos, Rivera Porras, Bonilla Cruz, Montañez Torres y Alarcón Carvajal, 2018), es decir, que tiene que ver con las diversas metodologías llevadas a cabo para promover la participación (López, 2016), además, que tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridas por los estudiantes fuera del contexto escolar (Montánchez-Torres, 2014).

Por otra parte, el INES ofrece la posibilidad de tener "docentes inclusivos", los cuales no solo participan de forma activa en el desarrollo de los currículos, sino también, transforman las prácticas pedagógicas, valoran la diversidad de sus estudiantes y la potencian como parte del proceso educativo (Ministerio de Educación Nacional, 2015). Este Índice marca las pautas teóricas y prácticas para que ese esfuerzo sea examinado en el seno mismo de las IES colombianas y permita promover un cambio significativo en acceso, permanencia y graduación en educación superior (Duque-Moncada, Quintero-Sánchez, Remolina-Corredor, Carrillo-Sierra y Rivera-Porras, 2018).

Teniendo en cuenta los lineamientos de la política de educación inclusiva (Ministerio de Educación Nacional, 2013), frente a las prácticas pedagógicas que refiere que es

fundamental que se promueva la creación de mecanismos de adecuación y flexibilización de contenidos.

CONTEXTO EDUCATIVO

El contexto educativo en términos de inclusión o educación inclusiva son sinónimo de integración de alumnos con discapacidad (Dávila Andica y Arias Franco, 2016). Así mismo, se concibe como las estrategias orientadas a eliminar o minimizar las barreras que existen en el sistema (Miquilareno, 2019), además, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema social (Novo-Corti, Muñoz-Cantero y Calvo-Babío, 2015). Por ende, el contexto educativo es la combinación de muchos factores, algunos pueden ser: contexto sociogeográfico, formas de comunicación, costumbres, número de personas en el lugar que habita, idioma, edades, procedencia (Clavijo, López, Cedillo, Mora y Ortiz, 2016). Además, del tipo de cultura, religión, ideas políticas y morales, tipo de institución educativa (Crosso, 2014).

ACTITUDES Y CONOCIMIENTOS

Los docentes en su práctica deben dominar los contenidos (González-Rojas y Triana-Fierro, 2018), así mismo, deben facilitar el aprendizaje y la participación de los estudiantes (Clavijo, López, Cedillo, Mora, y Ortiz, 2016), propiciando oportunidades de mayor desarrollo e inclusión educativa (Suriá, 2016), es decir, asumiendo una actitud positiva frente a los estudiantes con necesidades educativas (Suriá, 2016). Por ende, la formación docente y capacitación, facilita las herramientas para dar respuestas educativas de calidad a la diversidad de estudiantes

en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Montánchez Torres, Jornet Meliá, Perales Montolío, Carrillo Sierra y Wilches Durán, 2017), por otra parte, es importante estar en constante capacitación y actualización de las diversas demandas emergentes (Sánchez, Frutos y García, 2017).

ACTITUDES INCLUSIVAS

Los docentes desde el hacer, imprimen actitudes y prácticas pedagógicas que deben demostrar una orientación inclusiva con sus estudiantes, hacerles sentir importantes y partícipes como parte del proceso de formación como profesionales (González-Rojas y Triana-Fierro, 2018). Según Arnáiz Sánchez (2019), se necesita con urgencia, un cambio tanto en las actitudes como en la forma de analizar, que la prácticas docentes deben ser modificadas, trayendo consigo aires de transformación basadas en la solidaridad y tolerancia, ya que con ello se permite un intercambio con la multiculturalidad, diversidad y pluralidad (Moriña y Carballo, 2018), lo que debe trascender es permitir la participación e integración del alumnado, logrando con ello la inclusión y no la exclusión en la fase educativa (Aguilar, Rodríguez, Jaimes, y Aguilar, 2017).

METODOLOGÍA

El estudio se abordó desde el paradigma positivista (Vivas, 2017), con un enfoque cuantitativo (Ciro, 2016), adoptando un diseño no experimental (Hernández, Fernández, y Baptista, 2014). El tipo de investigación es descriptiva (Rozo-Sánchez, Flórez-Garay, y Gutiérrez-Suárez, 2019) con corte transversal. La población se constituyó por docentes de una institución

de educación superior; la muestra se determinó a través de un muestreo aleatorio estratificado con afijación proporcional (Villalta, 2019), el tamaño de la muestra obtenida con el 95 % de confianza y el 5 % de error fue de 12 trabajadores considerando 10 estratos.

La investigación se realizó en cuatro fases: en la primera fase denominada bibliométrica, se llevó a cabo un análisis documental, para ejecutar la segunda fase se hizo necesario validar el instrumento a aplicar, realizando una prueba de pilotaje que mediante el método de *alfa de cronbach* arrojó una fiabilidad de 0,91. En la fase tres, se realizó la recolección de información aplicando el CEI adaptado al contexto colombiano (Cuestionario de Educación Inclusiva) de Montánchez-Torres (2014), finalmente, en la fase cuatro se analizó la información recopilada sistematizándose la misma.

INSTRUMENTOS

Cuestionario de educación inclusiva (CIE) de Montánchez-Torres (2014)

Este instrumento fue elaborado por Montánchez-Torres (2014), es un instrumento que permite recolectar información oral o escrita relacionado con el objeto de estudio, teniendo presente que todos los ítems están organizados según los objetivos a desarrollar.

De acuerdo a la investigación realizada por Montánchez (2014), el CIE, en su versión original Cuestionario de Inclusión Educativa estuvo conformada por 79 ítems, luego, fue adaptado en Colombia por Carrillo Sierra, Rivera Porras, Forgiony Santos, Bonilla Cruz y Montañez Torres (2018).

Además, cabe mencionar que el cuestionario adaptado está formado por 65 ítems y su estructura muestra 4 dimensiones de primer nivel, que corresponden a las actitudes, conocimientos, prácticas y contextos.

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Políticas nacionales e institucionales en la educación superior

Para identificar las políticas nacionales e institucionales en la educación superior respecto a la educación inclusiva, se realizó un análisis de los documentos internacionales, nacionales e institucionales que han abordado el tema de la inclusión educativa.

Además, se realizó un análisis documental apoyado en una matriz de análisis y tabla de frecuencia de los documentos revisados basados en los siguientes textos: índice de inclusión de Booth, Ainscow, Black-Hawkins, y Vaughan (2000), índice de inclusión para la educación superior (Ministerio de Educación Nacional, 2015), lineamientos de la política de educación inclusiva (Ministerio de Educación Nacional, 2013), índice de inclusión para la educación superior (Universidad Simón Bolívar, 2013), Proyecto Educativo Institucional. Inicialmente, se realizó el respectivo análisis documental de los siete documentos que se tienen como referencia base, como primer lugar se codificaron los principales conceptos, para continuar a determinar las variables bases que son las actitudes, prácticas, conocimientos y contexto en cada uno de los documentos.

Tabla 1. Frecuencia de los documentos revisados

Documentos	Actitudes	Prácticas	Conocimientos	Contexto
Índice de inclusión	11	63	20	27
INES	2	14	3	53
Lineamientos de la política de educación inclusiva	0	11	4	34
INES (USB)	1	0	0	3
PEI	1	6	13	22
Reglamento estudiantil	4	35	16	7
Reglamento profesores	0	3	0	2

Fuente: Elaboración propia

La Tabla 1, indica la frecuencia en que la variable incide en el documento, para analizar estos resultados es importante observar cómo se refleja cada variable trabajada en los distintos textos estudiados, es decir, se asocia o se alinean, significando con ello la idoneidad y relevancia de los documentos para la investigación. En este sentido, Morilla Portela (2016) afirma que la formación de los docentes, debe reconocer los signos de una NEE (Necesidad Educativa Especial) y de identificar a los estudiantes con dichas necesidades, lo que facilita una actitud positiva y optimista.

ACTITUDES, CONOCIMIENTOS Y CONTEXTOS PERCIBIDOS POR LOS DOCENTES

Para obtener las actitudes, conocimientos y contextos percibidos por los docentes se analizó el informe de caracterización realizado por la Universidad Simón Bolívar en las sedes de Barranquilla y Cúcuta, mediante la aplicación del Cuestionario de Educación Inclusiva.

Tabla 2. Tabla de frecuencia de actitudes, conocimientos y contextos percibidos

	Muy alto	Alto	Moderado	Bajo	Muy bajo
Actitudes	77 %	22 %	0 %	0 %	1 %
Conocimiento	10 %	44 %	40%	5 %	1 %
Contexto	15 %	71 %	12 %	1 %	1 %

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo a la Tabla 2, se identifica el porcentaje de los aspectos evaluados en cada nivel lo que hace referencia a las actitudes, conocimiento y contexto percibidos por los docentes. Teniendo en cuenta que, Carrillo Sierra, y otros (2018) refieren que la percepción de los docentes frente a la educación inclusiva muestra una muy alta disposición para interactuar con población con necesidades diversas, es decir, se observa una predisposición aprendida para responder conscientemente de un modo favorable o desfavorable con respecto a un objeto social dado.

PRÁCTICAS DOCENTES

Teniendo como base la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2017) y sus apreciaciones frente a las prácticas docentes, es importante resaltar que estas son consideradas como un conjunto de acciones que promueve mejoras en las relaciones, procesos y actividades, contribuyendo a producir resultados positivos (Bunch, 2016).

Tabla 3. Frecuencia de las prácticas docentes

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Muy alto	33	31
Alto	64	61
Moderado	5	5
Muy bajo	3	3
Total	105	100

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo a la Tabla 3, se identifica frente a las prácticas de la educación inclusiva, una percepción positiva dentro de los procesos de inclusión, debido a que se identifica un alto nivel de favorabilidad del ejercicio docente y de la adecuada disposición para apoyar los procesos educativos de los estudiantes que lo requieren. Además, Barroso Negrete (2017), máxima exponente de las prácticas pedagógicas en Colombia, manifiesta que la participación directa de los docentes en el diseño y preparación de los contenidos de la enseñanza, facilita que este cree conciencia del papel protagónico que juega desde su experiencia pedagógica.

DISCUSIÓN

Dentro de la investigación llevada a cabo con los docentes de una institución de educación superior donde se analizaron las políticas, actitudes, conocimientos, contextos y prácticas de los profesores frente a la educación inclusiva se encontraron aspectos claves frente a dicha realidad social. En lo referente a las actitudes, es primordial que, los docentes tengan una adecuada disposición para lograr una significativa interacción con la población con necesidades diversas, sus comportamientos deben favorecer la inclusión (Clavijo, López, Cedillo,

Mora y Ortiz, 2016). De acuerdo a lo mencionado, Guasp, Ramón, y De la Iglesia Mayol (2016) refieren que es pertinente formar a los docentes en la educación inclusiva, no solo teóricamente, sino, además, desde su comportamiento frente a la misma.

Así mismo, los conocimientos frente a la educación inclusiva resaltan la experiencia docente y la rutina en su quehacer pedagógico, debido a como lo menciona Arizabaleta Domínguez y Ochoa Cubillos (2016), allí es donde el docente se transforma y se apropia de la realizada social y busca estrategias para mejorar su desempeño docente. Además, el conocimiento permite identificar los elementos que deben ser fortalecidos (Hurtado Floyd, Aguilar Zambrano, Mora Antó, Sandoval Jiménez, Peña Solórzano, y León Díaz, 2013). De igual forma, Miquilareno (2019) indica que es necesario sumar esfuerzos en la formación frente a los procesos inclusivos, resaltando las oportunidades de mejora.

Por otra parte, lo concerniente a las prácticas pedagógicas, es necesario tener en cuenta la interacción maestro- alumnos y alumnos-alumnos, sus acciones deben ir encaminadas como respuesta a un estímulo (González-Rojas y Triana-Fierro, 2018). De acuerdo a lo anterior, Vivas-García, Cuberos, Albornoz-Arias, Mazuera-Arias, y Carreño-Paredes (2018) mencionan que dichas prácticas promueven la participación directa del maestro en el diseño y preparación de los contenidos de la enseñanza (Morilla Portela, 2016), siendo un fundamento clave en la pedagogía moderna, es decir, el encuentro entre el saber y el método solo está en condiciones de propiciarlo el docente (Azorín Abellán, Arnaiz Sánchez y Maquilón Sánchez, 2017).

Cabe resaltar que, el contexto como variable, es de suma importancia al proceso de inclusión puesto que los espacios y ambientes físicos que se ofrecen en la universidad deben ser escenarios interactivos y sistémicos (Sánchez, Frutos y García, 2017). Finalmente, el contexto social debe ser el espacio donde el individuo pueda dar sentido a su experiencia personal de enriquecimiento y pueda favorecer el desarrollo holístico de sus potencialidades y habilidades siendo este el centro de agrado y permanencia en su formación (Carrillo-Sierra, Sanabria-Herrera, Bermúdez-Pirela y Espinosa-Castro, 2018). La adecuada disposición de los contextos favorece el crecimiento de una educación inclusiva (López, 2016), así como lo manifestaron los docentes evaluados desde su percepción en el (CEI).

CONCLUSIONES

A nivel mundial el término de inclusión es frecuente escucharlo, sin embargo, las condiciones para los procesos educativos formativos, no son apropiadas para garantizar que la educación sea realmente para todos sin distinción. Para lograr que se realice una adecuada inclusión, es pertinente articular en las diversas instituciones educativas planes de acción con cada uno de los actores implicados, estos deben contemplar aspectos de la teoría, normatividad, metodologías de enseñanza y abordajes de la diversidad, entre otros. Lo anterior para fomentar actitudes y prácticas pertinentes frente a la inclusión dentro de los diferentes contextos existentes.

Además, frente a los resultados obtenidos en el estudio realizado con los docentes de una institución de educación

superior, que reflejan un conocimiento adecuado acerca de la inclusión educativa, actitudes pertinentes y la clara convicción de que los entornos físicos soportan los entornos educativos y que estos deben ser accesibles, así como la adaptación de los currículos, puesto que las instalaciones físicas, aún en su mayoría, no se encuentran acondicionadas para que cualquier tipo de población haga uso de dichos lugares. Lo anterior indica que, aunque desde décadas atrás se ha buscado que todas las instituciones sean inclusivas, aún falta camino por recorrer; se debe implementar programas y acciones visibles, donde los actores implicados (docentes, administrativos, estudiantes) sean conscientes que todos los seres humanos tienen el derecho de acceder a la educación y crear desde este punto de vista las estrategias necesarias para que la inclusión sea una realidad.

Así mismo, cabe resaltar que la inclusión es un proceso sin fin, por ello cada día surgirán nuevos elementos dentro de las variables referidas, que se asociarán a barreras que harán necesaria una constante y permanente capacitación, además de comprender que el proceso educativo integral, se da cuando se reconoce y se hace partícipe toda la comunidad educativa (profesores, estudiantes, administrativos), debido a que es necesario que cada uno exponga desde su realidad acciones para continuar fortaleciendo el proceso de una inclusión educativa.

Finalmente, el rol y el desempeño del docente en el proceso de inclusión es fundamental, y este estaría fundamentado en su formación académica y humana ya que reflejan las actitudes

frente a los diferentes procesos educativos que trasciendan el aula de clases. La formación humanística, sin duda facilitaría la aceptación, la empatía dentro y fuera del aula, haría del quehacer pedagógico y de sus prácticas docentes un espacio de reconocimiento de sí mismo como actor que va desde el momento en que prepara y organiza sus encuentros pedagógicos, hasta el reconocimiento del otro, que requiere ser entendido, aceptado y trasformado desde su propia realidad.

REFERENCIAS

Aguilar, A., Rodríguez, T., Jaimes, D. G., y Aguilar, C. (2017). Políticas públicas educativas: Alcances y limitaciones en la trasformación económica, social y política. En M. Graterol, M. Mendoza, R. Graterol, J. Contreras, y J. Espinosa (Edits.), *Políticas públicas desafíos en Colombia y Venezuela* (pp.82-99). Maracaibo, Venezuela: Ediciones Universidad del Zulia.

Aguilar-Barreto, A., Carrillo-Sierra, S., y Fonseca-Hernández, K. (2018). Política Educativa. En Colombia: Una Mirada a la Gestión Comunitaria. En A. Aguilar-Barreto, Y. Hernández-Peña, Y. Contreras-Santander, y M. Flórez Romero (Edits.), *La investigación educativa: Reconociendo la escuela para transformar la educación* (pp.39-59). Cúcuta, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Arizabaleta Domínguez, S. L., y Ochoa Cubillos, A. F. (2016). Hacia una educación superior inclusiva en Colombia. *Pedagogía y Saberes*(45), 41-52.

Arnáiz Sánchez, P. (2019). *La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos.* Universidad de Murcia. Obtenido de

https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/67359/1/Leccion%20Santo%20Tomas%202019%20-%20Pilar%20Arnaiz%20%28OK%29.pdf

Azorín Abellán, C. M., Arnaiz Sánchez, P., y Maquilón Sánchez, J. J. (2017). Revisión de instrumentos sobre atención a la diversidad para una educación inclusiva de calidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 22*(75), 1021-1045.

Barroso Negrete, D. C. (2017). Ponencia: Vale para Todos. Córdoba, Colombia. Obtenido de https://reposital.cuaed.unam.mx:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/4902/VE17.0927__3223-6963.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Booth, T., y Ainscow, M. (2000). *Index for inclusión .Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva.* Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., y Vaughan, M. (2000). Índice de inclusión. *Centro de los Estudios en la Educación*. Obtenido de https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/doctos/3Internacionales/8Indice_de_Inclusion.pdf

Bunch, G. (2016). Claves para una educación inclusiva exitosa: Una mirada desde la experiencia práctica. *Revista de educación inclusiva, 1*(1).

Carrillo Sierra, S. M., Forgiony Santos, J., Rivera Porras, D. A., Bonilla Cruz, N. J., Montañez Torres, M., y Alarcón Carvajal, M. (2018). Prácticas pedagógicas frente a la educación inclusiva desde la perspectiva del docente. *Revista Espacios, 39*(17), 15.

Carrillo Sierra, S. M., Rivera Porras, D. A., Forgiony Santos, J., Bonilla Cruz, N. J., y Montañez Torres, M. (2018). Propiedades

Psicométricas del Cuestionario de Inclusión Educativa (CIE) en Contextos Escolares Colombianos. *Revista Espacios, 39*(23), 24.

Carrillo-Sierra, S., Sanabria-Herrera, B., Bermúdez-Pirela, V., y Espinosa-Castro, J. (2018). *Actores en la educación: una mirada desde la psicología educativa.* Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Chacón, J., Arias, V., Contreras, J., Wilches, S., Vera, M., Portocarrero, L., … Rodríguez, J. (2017). Inclusión en educación de la BoP con Inteligencia Artificial. En M. Graterol, M. Mendoza, J. Contreras, y J. Espinosa (Edits.), *La base de la pirámide y la innovación frugal en América Latina* (pp.543-570). Maracaibo, Venezuela: Publicaciones Universidad del Zulia.

Cifuentes-Garzón, J. (2016). Inclusión e identidad desde las prácticas discursivas de los estudiantes en la escuela. *Revista Educación y Desarrollo Social*.

Ciro, M. B. (2016). *Estadística básica aplicada.* Ecoe Ediciones.

Clavijo, R., López, C., Cedillo, C., Mora, C., y Ortiz, W. (2016). Actitudes docentes hacia la educación inclusiva en Cuenca. *Maskana, 7*(1), 13-22.

Consejería de Educación de La Junta de Andalucía. (2017). Plan Estratégico de Desarrollo de las Lenguas en Andalucía. *Horizonte 2020*. Obtenido de http://bit.ly/2uVUp4f

Crosso, C. (2014). El Derecho a la Educación de personas con discapacidad. Impulsando el concepto de Educación Inclusiva. *Revista Latinoamérica de educación inclusiva*, 79-95.

Dávila Andica, L. M., y Arias Franco, C. (2016). *Estrategias para motivar la innovación de prácticas pedagógicas de básica primaria de la Institución Educativa San Pedro Claver.*

Duarte-Mora, J. Y. (2019). Metateoría de la educación superior. *Aibi revista de investigación, administración e ingeniería* , 38-42.

Duque-Moncada, Y., Quintero-Sánchez, C., Remolina-Corredor, B., Carrillo-Sierra, S., y Rivera-Porras, D. (2018). Desempeño y manejo terapéutico de las funciones ejecutivas complejas en estudiantes de 11 grado de una institución de educación pública. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica, 37*(5), 534- 538.

González, M. J. (2017). La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de educación inclusiva, 6*(2).

González-Rojas, Y., y Triana-Fierro, D. A. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores, 21*(2), 200-218.

Guasp, J. J., Ramón, M. R., y De la Iglesia Mayol, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio siglo XXI, 34*(1), 31-50.

Hernández, Fernández, y Baptista. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta ed.).

Hurtado Floyd, H., Aguilar Zambrano, J., Mora Antó, M., Sandoval Jiménez, C., Peña Solórzano, C., y León Díaz, A. (2013). Identificación de las barreras del entorno que afectan la inclusión social de las personas con discapacidad motriz de miembros inferiores. *Salud Uninorte, 28*(2), 227-237.

López, N. (2016). Inclusión educativa y diversidad cultural en América Latina. *Revista Española de Educación Comparada*(27), 35.

Martínez-Rozo, A. M., Uribe-Rodríguez, A. F., y Velázquez-González, H. J. (2015). La discapacidad y su estado actual en la legislación colombiana. *Duazary, 12*(1), 49-58.

Ministerio de Educación Nacional. (2013). Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva. Obtenido de http://ucaldas.edu.co/images/tmp/LineamientosEducacionSuperiorInclusiva10Diciembre2013.pdf

Ministerio de Educacion Nacional. (2015). Índice de inclusión para Educación Superior (INES). Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357277_recurso_1.pdf

Miquilareno, R. C. (2019). Rol protagónico del psicólogo educativo en la transformación social. *Aibi revista de investigación, administración e ingeniería*, 19-23.

Montánchez-Torres, M. (2014). *Las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes de la ciudad de Esmeraldas (Ecuador) ante la educación inclusiva: un estudio exploratorio.* Tesis Doctoral, Universidad de Valencia.

Montánchez Torres, M., Jornet Meliá, J., Perales Montolío, M. J., Carrillo Sierra, S., y Wilches Durán, S. (2017). *Educación inclusiva.* Maracaibo, Venezuela: Ediciones Astro Data, S.A.

Montánchez, M., Carrillo, S., y Barrera, E. (2017). Inclusión Educativa: Diversidad a partir de la otredad. En M. Graterol, M. Mendoza, J. Contreras, R. Graterol, y J. Espinosa (Edits.), *La base de la pirámide y la innovación frugal en América Latina* (pp.271-280). Maracaibo, Venezuela: Publicaciones Universidad del Zulia.

Morilla Portela, P. (2016). *Beneficios de la educación inclusiva: Implicaciones desde una perspectiva personal y social* . Tesis doctoral, Universidad de Granada. Obtenido de http://hdl.handle.net/10481/44027

Moriña, A., y Carballo, R. (2018). Profesorado universitario y educación inclusiva: respondiendo a sus necesidades de formación. *Psicologia Escolar y Educacional,* (22), 87-95.

Moriña, A., y Cotán Fernández, A. (2017). Educación Inclusiva y Enseñanza Superior desde la mirada de estudiantes con Diversidad Funcional. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 11*(1), 20-37.

Naciones Unidas para el Desarrollo. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenibles.* Obtenido de https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html

Novo-Corti, I., Muñoz-Cantero, J. M., y Calvo-Babío, N. (2015). Los futuros docentes y su actitud hacia la inclusión de personas con discapacidad. Una perspectiva de género. *Anales de Psicología, 31*(1), 155-171.

Ortíz, R., Torres, M., Peña, S., Narváez, V., Reinoso, N., Ávila, S., . . . Bermúdez, V. (2017). Inequidades sociales, educativas y económicas en la población rural de Quingeo, Ecuador. *AVFT Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica, 36*(2), 49-56.

Rico, A. P. (2017). Políticas de educación inclusiva en América Latina Propuestas, realidades y retos del futuro. *Revista de Educación Inclusiva, 3*(2).

Rojas Fabris, M. T. (2018). Inclusión social: miradas de los docentes y apoderados frente a la mixtura social en sus escuelas. *Estudios pedagógicos (Valdivia), 44*(3), 217-234.

Rozo-Sánchez, A., Flórez-Garay, A., y Gutiérrez-Suárez, C. (2019). Liderazgo organizacional como elemento clave para la dirección estratégica. *Aibi revista de investigación, administración e ingeniería*, 62-68.

Sánchez, P. A., Frutos, A. E., y García, C. M. (2017). El impacto del contexto escolar en la inclusion educativa. *Revista de Educación inclusiva, 10*(2).

Sarrionandia, G. E. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula abierta, 46*, 17-24.

Suriá, R. (2016). Prejuicios entre los estudiantes hacia las personas con discapacidad: reflexiones a partir del caso de la Universidad de Alicante. *Repositorio Iberoamericano sobre discapacidad*, 75-90. Obtenido de http://hdl.handle.net/11181/4733

UNESCO. (2015). *Inclusión en la Educación.* Obtenido de https://es.unesco.org/themes/inclusion-educacion

UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación.* Obtenido de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592

UNESCO. (2019). *El derecho a la educación.* Obtenido de https://es.unesco.org/themes/derecho-a-educacion

UNICEF. (2013). *Estado mundial de la infancia. Niños y niñas con discapacidad.* UNICEF, Nueva York.

UNICEF. (2017). *Estado mundial de la infancia.* Obtenido de https://www.unicef.org/spanish/sowc/

Universidad Simón Bolívar. (2013). Índice de inclusión para la educación superior.

Villalobos, S. C., Espino, L. C., & Martínez, A. G. (2019). Reflections on Technology-Supported Inclusive English Language Teaching. *Revista Cubana de Educación Superior, 38*(1).

Villalta, N. P. (2019). Introducción a los tipos de muestreo. *ALERTA: Revista Científica del Instituto Nacional de Salud de El Salvador, 2*(1), 75-79.

Vivas, L. E. (2017). La andragogía innovadora del siglo XXI: acción transformadora del docente universitario andragogo. *Aibi revista de investigación, administración e ingeniería*, 23-28.

Vivas-García, M., Cuberos, M., Albornoz-Arias, N., Mazuera-Arias, R., y Carreño-Paredes, M. (2018). Escuela y familia, vínculo indisoluble en la educación sexual de los niños y adolescentes en el contexto fronterizo Norte de Santander y Táchira. En N. Albornoz-Arias, R. Mazuera-Arias, & J. Espinosa-Castro (Edits.), *Adolescencia: su relación con la familia, educación y sexualidad. Un enfoque transdisciplinario* (págs. 103-134). Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Cómo citar el capítulo:
Ramírez- Ramírez, L.M., Sanabria-Medina, A.S., Rivera-Porras, D.A., Carrillo-Sierra, S.M, Forgiony-Santos, J. (2020). Políticas, actitudes, conocimientos, contexto y prácticas de los profesores frente a la inclusión educativa en contextos universitarios. En S.M. Carrillo-Sierra., y M.A. Ramírez-Serrano. (Ed.), *Panorama actual de la educación inclusiva*. (pp.157-189). Cúcuta, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

CAPÍTULO VI

Requerimientos básicos para la inclusión de los escolares con discapacidad*

Requirements for the inclusion of schoolers with disabilities

LUDY-YANNETH PEÑARANDA-SOLANO[1]
MAYRA-ALEJANDRA GONZÁLEZ-PÉREZ[2]

* Es un capítulo de investigación, producto del proyecto de investigación titulado "Factores socioeconómicos que afectan el desarrollo socioafectivo de los escolares en edad preescolar de la Escuela 11 de noviembre de Los Patios", adscrito al grupo de investigación ENTROPIA. Fecha de Inicio: 04 de febrero 2019. Fecha de Finalización: 04 de febrero 2020. Universidad de Santander, Cúcuta - Colombia

1 Terapeuta Ocupacional - Universidad de Santander UDES, Facultad de Salud, Grupo de Investigación ENTROPÍA Cúcuta - Colombia.
lud.penaranda@mail.udes.edu.co
ludyterapeutaocupacional@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0099-7675

2 Terapeuta ocupacional Cúcuta - Colombia.
may.gonzalez@mail.udes.edu.co
mayraterapeutaocupacional@hotmail.com
ORCID: https://orci.org/0000-0003-2654-1975

Resumen

Objetivo. El objetivo del presente estudio es realizar una revisión sistemática de investigaciones acerca de los requerimientos básicos para la inclusión de los escolares con discapacidad para los años 2013-2018. **Metodología.** De tipo documental y analítico, implementando como estrategia la búsqueda de publicaciones electrónicas sobre artículos en revistas, libros, tesis y elaboración de reseñas bibliográficas de artículos desde diferentes autores y regiones a fin de tener una mayor amplitud frente a los lineamientos aplicados. En las opciones de búsqueda se incluyeron los criterios de variedad diagnóstica y año de publicación (2013-2018). **Resultados.** Se obtiene en este apartado una cifra considerable de información científica indexada producto de las diferentes revisiones sistemáticas de bases de datos, donde los artículos seleccionados poseen una amplia diversidad de puntos de vista y conclusiones que enriquecen la discusión referente a los requisitos de inclusión, otros hacen hincapié en los diagnósticos y la implicación que estos conllevan en el desempeño de los escolares; otro grupo hace referencia al tipo de instituciones y profesionales que realizan dichos procesos. **Conclusión.** Tal pluralidad mostró los requerimientos necesarios a tener en cuenta para iniciar un proceso de inclusión escolar. Sin embargo, ellas mismas, tanto las más desfavorables como las más venturosas, suelen llegar a la conclusión de la adaptabilidad del escolar a las exigencias académicas.

Palabras clave: necesidades educativas, demanda de educación, competencias del docente, estructuración de las clases.

Abstract

Target. The aim of this study is to conduct a systematic review of research on the basic requirements for the inclusion of schoolchildren with disabilities for the years 2013-2018. **Methodology.** Documentary and analytical, implementing as a strategy the search for electronic publications on articles in journals, books, theses and preparation of bibliographic reviews of articles from different authors and regions in order to have a greater breadth compared to the guidelines applied. In the search options were included the criteria of diagnostic variety and year of publication (2013-2018). **Results.** A considerable number of scientific information is indexed between subject, systematic and original reviews, where each author reaches different conclusions that enrich the discussion regarding inclusion requirements, others emphasize the diagnoses and the implication that these entail in the performance of schoolchildren; another group refers to the type of institutions and professionals that carry out such processes. **Conclusion.** Such plurality showed the necessary requirements to take into account in order to initiate a process of school inclusion. However, they themselves, both the most critical and the most favorable, tend to reach the conclusion of the adaptability of the student to academic demands.

Keywords: educational needs, education demand, teaching skills, structuring of the classes.

INTRODUCCIÓN

Abordar la línea de inclusión escolar en la actualidad representa todo un reto para su correcta implementación en los diversos escenarios escolares; son tantas las características y condiciones que encontramos en cada contexto, cultura y región, que surge la necesidad de establecer una información general sobre los requerimientos básicos que se deben tener en cuenta para incluir a estudiantes con discapacidad. Por ello, en este artículo se hace una revisión bibliográfica sobre requerimientos o condiciones que ya hayan sido identificadas y publicadas en estudios, para precisar a nivel general cuáles aparecen transversalmente en todos los escenarios educativos.

La pluralidad que caracteriza una revisión bibliográfica evidencia los requerimientos suficientes y necesarios a tener en cuenta para iniciar un proceso de inclusión escolar.

López, Méndez y Auces (2017) expresan frente a dicha pluralidad: "el panorama actual de la educación para los niños, jóvenes, ya que su devenir laboral es una problemática que cada vez es más alarmante. Hoy en día esta población tiene necesidades en su desempeño en sus contextos y entornos ocupacionales, sociales y culturales, a las que los gobiernos y sus economías no están dando respuesta, por tanto, la educación en nuestro país, y especialmente la de nivel medio superior, atraviesa por una época de grandes retos, principalmente por su carácter articulador entre la educación básica y la superior, es decir, es el lapso en el que se decide el rumbo que tomarán los jóvenes" (p.266).

Lo anterior, justifica además la necesidad imperante de continuar buscando respuesta a las necesidades que aquejan la población educativa con discapacidad y las dificultades y barreras que se presentan a la hora de efectuar un enfoque inclusivo, siendo de vital importancia aplicarlo desde la básica primaria como etapa vital no solo en el proceso de inclusión, sino en el desarrollo integral de cada ser humano, pues en este momento en donde se promueven las habilidades necesarias para enfrentar las exigencias del medio es decir para iniciar o promover procesos de exploración y adaptación que serán básicos en las demás etapas de la vida.

Realizar un estudio sistemático sobre los requerimientos básicos para la inclusión de los escolares con discapacidad, teniendo como base referentes teóricos nacionales e internacionales, asumiendo una revisión actualizada de dicha necesidad a fin de poder contribuir con claridad a este fenómeno. Sin embargo, aunque se han realizado diversas investigaciones en el área, no se han enfocado en sintetizar a los mismos dejando a la deriva y, por ende, a la responsabilidad institucional estos criterios.

Al mismo tiempo, se han desarrollado acciones que contribuyen a suprimir las barreras para favorecer su acceso y su inclusión social" (p.155). Cruz y Villa (2016) refieren que "Las cifras sobre el nivel de escolaridad que presentan las personas sordas en México resultan alarmantes. En el censo de 2010 reportado por el Instituto Nacional de Geografía y Estadística de México (INEGI, 2013) se menciona que el 35 % no tiene estudios, y solo el 5,4 % cursó algún grado de la educación

media superior y el 4,1 % de la superior. A su vez, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2013) revela que México tiene las tasas de matrícula más bajas entre los jóvenes de 15 a 19 años, puesto que cuatro de cada diez, no asisten a la escuela, y dentro de este grupo existe una mayor probabilidad que se encuentre a algún joven sordo" (p.168). Moreno, Barrero, Marín y Martínez (2009) consideran que "La discapacidad en Colombia se ha convertido en un fenómeno complejo de magnitudes cada vez mayores como resultado de factores de orden económico, social y político, que han derivado en condiciones de pobreza, violencia y desplazamiento, entre otras. Para aproximarse al conocimiento de esta realidad, el Departamento Nacional de Estadística (DANE), en el año 2005 realizó el último censo en Colombia, en el cual se encontró una prevalencia de discapacidad del 6,4 %, como también muestra que hay 392.084 menores de 18 años con discapacidad, de los cuales 270.593 asisten a la escuela, quedando 119.831 que no lo hacen" (p.9).

ESTADO DEL ARTE

Tomando como base la identificación de los enfoques teóricos relevantes en la conformación del artículo de revisión Requerimientos básicos para la inclusión de los escolares con discapacidad, Martínez y García (2017) expresan que "las prácticas evaluativas inclusivas se refieren a cómo se instrumentaliza el proceso de evaluación, e incluye las nociones de las docentes con respecto a qué es evaluar, instrumentos que utilizan, tipo de evidencias que presentan, forma de reportar los resultados, uso que dan a los mismos, papel del alumno

y la educadora en este proceso y modalidades de evaluación" (p.225).

Por otra parte, Veliz y Uribe (2009) refieren que "en contextos sociales vulnerados se observan condiciones que interfieren el desarrollo de habilidades y destrezas académicas, relacionales y emocionales. Esto, ligado a una respuesta inadecuada a los estímulos ambientales o necesidades individuales, puede convertir el proceso de adaptación del niño al contexto escolar en una tarea que requiere coordinación y gestión en red" (p.1). Así mismo, Serrano, Ramírez y Ramón (2013) manifiestan que "la discapacidad es un problema de salud pública preocupante debido al incremento que ha tenido su prevalencia en los últimos años. Recientemente han ocurrido cambios en la conceptualización de la discapacidad y se han fortalecido las políticas públicas a nivel internacional y nacional que promueven la inclusión de este grupo poblacional. Sin embargo, las personas con discapacidad física continúan experimentando barreras que dificultan su inclusión y participación en la sociedad" (p.41). De igual forma, Llorent y López (2013) expresan que "se están llevando a cabo experiencias educativas que recogen los principios de la educación inclusiva, un modelo alternativo al de integración" (p.174). López, Assaél y Muñoz (2015) determinan que "las políticas educativas que procuran atender a la diversidad han normado nuevas formas de cómo los profesores deben entregar los apoyos para el aprendizaje y la participación. No obstante, esta reorganización no necesariamente ha ido acompañada de cambios en las prácticas y concepciones de los profesores" (p.68). Siendo así como Carlos, Castro y Castañeda (2014) consideran que "la cultura escolar y el liderazgo son

dimensiones claves para la gestión en la institución educativa. Específicamente, se argumenta que la cultura escolar presenta características que incidirían en el nivel de aceptación y efectividad de la inclusión educativa. Su adecuada implementación necesita de procesos de cambio organizacional que generen una cultura acorde a las necesidades de inclusión; en caso contrario, la inclusión se queda en el plano declarativo, lo que permitiría, en ocasiones, mantener prácticas de exclusión en los establecimientos escolares" (p.1). Al hablar de la inclusión educativa y social, se dice que "es indagar en una formación de calidad y excelencia en todas las instituciones formativas del siglo XXI, y ello implica una formación que también debe ser inclusiva, sustentadora de valores, principios y convicciones democráticas y solidarias" (Leiva, 2013, p.2).

Su fin último debe ser la promoción y la integración social, cultural, étnica y económica, por tanto, debe responder al desafío de contribuir al fortalecimiento de un estado democrático y pluralista que asegure el progreso social de la nación" (p.95). Pérez, Katz y Fernández, (2013) resaltan que "los estados deben garantizar el derecho a la educación desde el nivel inicial hasta el superior, y deben hacerlo desde los principios de accesibilidad para todos, sin discriminaciones por razones fundadas en su raza, género, lengua, religión, edad ni tampoco por diferencias económicas, sociales, políticas, religiosas o discapacidades. En este contexto se plantea la adopción de medidas de acción afirmativas (en equidad o igualdad) para aquellos grupos poblacionales vulnerables (tales como afrodescendientes, indígenas, mujeres, minorías lingüísticas, personas con nivel socioeconómico bajo, entre otras) a fin de asegurar las condiciones

de equidad o igualdad de oportunidades" citado por Cobos y Moreno (2014). Al igual que Navarro y Gordillo (2014) que expresan "las prácticas educativas responsables para educar en la diversidad y basadas en la reflexión se inscriben en una escuela en la que se reconoce, valora y respeta a todos los/as estudiantes. Se presta atención a lo que se enseña y al modo de enseñarlo, por lo tanto, no solo se diseñan estrategias docentes que determinan el currículo y que responden a las diferencias derivadas de la diversidad, sino que desde el currículo se trata de afrontar las diversas formas en que difieren los/as estudiante" (p.122). Adame (2015), Richmond (2009) Resalta "la historia de la Educación Especial ha evidenciado el esfuerzo reiterado de padres, madres y profesionales por la reivindicación de los derechos de las personas con discapacidad. En este proceso, los aciertos están relacionados con los esfuerzos que han realizado ciertos sectores en todas las áreas y niveles de atención de la población con discapacidad" (p.82). Es así como Parra y Peñas (2015) deducen que la definición del término discapacidad ha tenido diferentes matices propuestas de diversos autores que pretenden trascender el nivel práctico y político; de esta manera se ha logrado estandarizar su medición mediante el sustento de sistemas de información, identificando a las personas para beneficiarlas socialmente y clasificándolas en grupos y categorías, esto condiciona los alcances en la asignación de recursos públicos y la creación de estas mismas políticas.

Así mismo, Naranjo (2017) expresa que "la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad es un proceso que requiere de políticas, prácticas, una metodología de trabajo y estrategias

educativas tendientes a favorecer el proceso inclusivo, pero por sobre todo de la calidad humana de los docentes para poder hacer efectiva la inclusión de estudiantes con discapacidad" (p.132). Sen (2000) refiere que "en la actualidad se encuentra un panorama social, político, económico y educativo marcado por un acento en la inclusión social; políticas, comprensiones académicas, iniciativas públicas y privadas que emergen como alternativa en la lucha contra la exclusión, tema que ha cobrado importancia en los últimos 30 años a partir de las reflexiones de la economía acerca de la relación exclusión-desarrollo" citado por Figueroa , Gutiérre y Velázquez (2016). Al igual como Fernández (2010). Estrategias y prácticas educativas eficaces para la inclusión educativa: Un estudio de caso en Andalucía, resalta que "las perspectivas teóricas y políticas que destacan una lectura social para dar cuenta de las relaciones entre la exclusión educativa y la exclusión en general, y que ponen el acento en la necesidad de precisar qué es aquello respecto a lo cual se dice que los estudiantes son incluidos o excluidos de la educación; cuáles son los sistemas de valores y los parámetros desde los que se define y dictamina; qué conjunto de factores (estructuras, contenidos y actuaciones o procesos) la desencadenan; cuáles puedan ser las zonas que van entre la inclusión y la exclusión educativa en contextos y circunstancias concretas" (p.3). La Dra. Núñez (2017) denomina a "la incorporación de personas con discapacidad a los niveles de educación preuniversitarios, que han hecho posible que a partir del siglo XXI algunas de ellas accedan a los estudios universitarios, rompiendo una barrera invisible construida a lo largo de siglos de identificación de la discapacidad, sea cual fuese su forma o manifestación, con la incapacidad y la incompetencia.

No obstante, no resulta sencillo conocer el alcance real del cambio. Ni saber si está o no a la altura del esfuerzo que se ha venido realizando en otros niveles educativos, especialmente en la enseñanza obligatoria" (p.14).

De igual manera, Tenorio y Ramírez (2012), Experiencia de inclusión en educación superior de estudiantes en situación de discapacidad sensorial, buscan redactar "la temática de integración y posteriormente inclusión educativa ha estado presente en la discusión nacional en Chile, y ha posibilitado no solo implementar una serie de medidas para hacer realidad el principio de derecho a la educación, sino también introducir una serie de normativas ministeriales y orientaciones técnico-pedagógicas para ir mejorando las primeras experiencias educativas de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Sin embargo, el eje de las políticas se ha centrado a nivel escolar, aún está pendiente la entrega de reales posibilidades de acceder, financiar y realizar un tránsito por la educación terciaria en igualdad de condiciones para todos los estudiantes". Dado, así como Donato, Kurlat, Padín y Rusler (2014) resaltan que "la categoría discapacidad como un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás" (p.22).

Moneo y Anaut (2017) consideran que "La inclusión socioeducativa del alumnado con discapacidad en los estudios superiores ha comenzado a ser objeto de investigación en los últimos años. En este trabajo analizamos esta situación de inclusión en la Universidad Pública de Navarra (UPNa) desde

la perspectiva de quienes cursan titulaciones de las ramas de Ciencias Humanas y Sociales, Económicas y Jurídicas, por cuanto en ellas se concentra la mayoría de los estudiantes con discapacidad" (p.129). Figueroa y Muñoz (2014) hablan sobre "La construcción de una educación más inclusiva es una aspiración actual a la que apuntan los grupos organizados de docentes, investigadores, así como de programas nacionales y proyectos de cooperación internacional.

En la historia reciente, por distintas veredas ha caminado este sueño de conseguirlo. Como apuntan Booth y Ainscow (2012), aumentar la participación implica el desarrollo de los sistemas educativos y de las condiciones para responder a la diversidad, de manera que todo el mundo sea sensible a la diversidad, valorando a todos por igual" (p.180). Valenzuela (2017) considera que es más apropiado tomar desde el enfoque "biopsicosocial" la definición de discapacidad, pues ella está ya asumida dentro de los manuales de clasificación internacional de funcionamiento por medio de la OMS; se considera desde allí a la discapacidad como el resultado de interacciones complejas entre un determinado ambiente físico o social donde se desenvuelve la persona con discapacidad o condición.

Bagnato (2017) habla sobre "la perspectiva de derechos no cabe duda sobre la necesidad imperiosa de habilitar los espacios de inclusión educativa en la enseñanza superior, en particular para las personas con discapacidad. Sin embargo, el ejercicio de derechos, en este caso, requiere ciertas modificaciones políticas, estructurales y procedimentales que incluyen un cambio de perspectiva cultural. Para ello, este artículo se

propone como objetivo, a partir de los marcos conceptuales que se plantean tanto en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad como en la Clasificación Internacional sobre el Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud, reflexionar sobre su aplicabilidad en el acceso a la educación básica como pilar necesario para alcanzar según sea el caso los niveles de educación terciaria" (p.15).

García y Fernández (2005) presentan "un análisis sobre discapacidad, inclusión social, igualdad, diferencia desde distintos paradigmas de aproximación a la realidad social de las personas con discapacidad. A partir de los planteamientos de Díaz (1), se hace una reflexión de la discapacidad desde los puntos de vista especialista, materialista y posmodernista; de la comprensión y aplicación de los conceptos de inclusión y equidad usados cotidianamente por las entidades en sus políticas, planes, programas y proyectos. La postura de diferentes organizaciones, partiendo de los paradigmas liberal, marxista y postestructuralista, permite entender desde cuáles concepciones se construyen las propuestas de acción" (p.235).

Fernández y Hernández (2013) en Liderazgo directivo e inclusión educativa Estudio de casos, 2013)refieren que "profundizar en la identificación de aquellas competencias y/o prácticas relacionadas con el ejercicio del liderazgo directivo que promueven o desarrollan buenas prácticas pedagógicas, en relación con la inclusión educativa del alumnado. Para ello partimos, por un lado, la idea de que las competencias, como concepto integrador de conocimientos, actitudes, capacidades y habilidades, constituyen en la actualidad un factor de primer

orden en la puesta en práctica de una educación de orientación inclusiva" (p.28). Novo, Muñoz y Calvo (2015) Consideran que "la sensibilidad social generada hacia la discapacidad, unida a un mayor acceso de los estudiantes a la educación superior en los países más desarrollados, ha favorecido el incremento del número de alumnos con discapacidad que han ingresado en la universidad" (Verdugo, 2009; Castellana y Sala, 2006; Granados, 2000). Ruiz (2016) refiere que "Hablar de educación inclusiva siempre implica tener que aclarar los términos, pues tal como lo ha manifestado Echeita y Sandoval (2002), entre otros, no existe una definición única, sino que es un término aglutinador con diferentes acepciones de la misma, Además, hay que considerar que este término de ambigua interpretación está atravesado por las experiencias culturales y las prácticas educativas de cada lugar.

Por lo menos esta ha sido la experiencia encontrada al recorrer diversos países de Europa y de Latinoamérica. En concreto en este artículo se trata de abordar cómo se entiende y, en consecuencia, se lleva a la práctica, la educación inclusiva, en las escuelas de Lima, Perú. Y también identificar las que creen (sus actores) que son las barreras y las posibles acciones para superarlas. No es un análisis exhaustivo de dicha realidad, sino una aproximación para que ayude a sus actores a la reflexión y posterior acción en pro de la educación inclusiva" (p.116).

Así mismo, los autores Blanco y Castillo refieren que "Las medidas de inclusión no son aún efectivas en las instituciones educativas por las falencias en la participación, formación y disposición de los docentes de cada entidad, igualmente

sugieren que no sólo se direccionan los procesos inclusivos al docente en cuanto a percepción, sino adecuar capacitaciones o cómo abordar temáticas de afrontamiento ante las diferentes barreras que trae consigo el proceso". Por otro lado, Kekutt (2015) "Relata y fundamenta los aportes de la musicoterapia en la inclusión de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) reconociéndolos como individuos que son sujetos éticos, históricos, políticos, culturales e integrantes de una comunidad, implementando dentro del marco de justicia distributiva, a la musicoterapia como un recurso que puede optimizar los procesos de inclusión".

Padilla, Sarmiento y Coy (2013) sugieren "Conocer e identificar las barreras y apoyos presentes dentro de los contextos para contribuir en los procesos de inclusión social no solo en la institución de formación académica básica y media, sino también superior". Concordando con lo que menciona Aubert, Berenguer, Cofré, Leyton, González y Sepúlveda (2013), puesto que "La participación social se ve influida por los componentes o propiedades que posee el individuo tanto fortalezas como debilidades y más que nada las barreras y apoyos dentro del contexto". Moreno, Barrero, Marín y Martínez (2009) opinan que en nuestro país Colombia "La discapacidad se ha convertido en un fenómeno complejo de magnitudes cada vez mayores como resultado de factores de orden económico, social y político, que han derivado en condiciones de pobreza, violencia y desplazamiento, entre otras. Siendo importante que desde la práctica de los profesionales de Terapia Ocupacional, que en este momento ejercen en el sector educación, se propongan proyectos dentro de instituciones educativas con el fin de favorecer el acceso

y apoyo para este proceso, promoviendo el mayor grado de autonomía. Precisando que las acciones del terapeuta ocupacional en el aula regular bajo la mirada de la educación inclusiva no involucran la ejecución de procedimientos terapéuticos que corresponden a la rehabilitación funcional, muchas veces esperados por las comunidades educativas, ya que estos son competencia del sector salud y no de educación" (pp.9-25). Además de esto, Mirete, Soro & Maquillon (2015) "Analizan una propuesta metodológica interdisciplinaria desarrollada para el logro de la evaluación psicopedagógica de menores con discapacidad a nivel escolar, evidenciando el índice de fracaso escolar existente actualmente en España".

Lo anterior, va relacionado con el Impacto de la inclusión en la educación escolar pública de niños y niñas que padecen de síndrome de Down, ya que, según González (2016) "Es importante analizar las razones y factores determinantes que impiden su acceso a las instituciones educativas y cómo estos elementos inciden en los procesos de exclusión y por tanto vulnerabilidad de los derechos de estos menores. Así pues, es importante señalar como una de las políticas públicas más fuertes en cuanto a cobertura y recursos invertidos en Bogotá es la relacionada con la Inclusión" (p.27).

Vásquez (2015) habla sobre las Políticas de inclusión educativa: una comparación entre Colombia y Chile, ella menciona que "Todos los niños deben tener equidad en el ámbito educativo sea cual sea su naturaleza, conocer alineamientos de políticas de Colombia en cuanto a otros países como Chile para concientizar que vale más la calidad de educación

en estos niños con condición de discapacidad asegurando el bienestar a nivel biopsicosocial, debido a que el propósito de esta investigación acerca de las normas, leyes y convenio es mantener o establecer igualdades de oportunidades, abordajes políticos en torno a la inclusión para garantizar la calidad de atención en el ámbito educativo.

Es por esto que también se debe tener un permanente contacto con los actores involucrados, de forma tal que la política en el ámbito de inclusión educativa sea afectiva y mejoren las condiciones para los niños y las niñas con necesidades educativas especiales. Igualmente es importante la opinión del padre de estos escolares, por lo mismo Benítez (2014) refiere que "De acuerdo con los cuestionarios aplicados se indican que las actitudes de los padres de familia frente a la información planteada fueron positivas a la inclusión educativa, sin embargo, manifiestan que los principios de la inclusión establecidos no se están llevando a cabo en su totalidad considerando los principios establecidos, señalando la falta de recursos materiales y humanos para su óptimo desarrollo. Por otro lado, valoran de manera positiva los programas realizados para sus hijos desde los centros educativos, igualmente valoran actividades de contacto, ya que orientan sobre los lineamientos de los centros educativos". También son importante los docentes, por lo tanto, López, Assaél & Muñoz (2015) refieren que "Se recomienda buscar respuestas que garantice la equidad, la justicia y el derecho para desarrollar la idea de transformabilidad de la capacidad de aprender implementando estrategias no solo en el dominio cognitivo, sino también en el dominio afectivo y social en la relación con sus estudiantes. En

la concepción dilemática presenta dificultades para disponer de un lenguaje inclusivo para referirse a sus estudiantes. Pero, sin embargo valoran formas colectivas de trabajo para asumir un rol activo en la reducción de las barreras para la inclusión" (p.76). Hurtado y Agudelo (2014) expresaron la importancia de "Reflejar la actual realidad de la educación inclusiva de las personas con discapacidad, creyendo que se debe fomentar la cultura del respeto a la diferencia; infortunadamente en las escuelas, es muy poco lo que los niños y jóvenes saben acerca de este tema y esto crea barreras negativas para las personas con discapacidad a la hora de la educación inclusiva". Junto con lo que expresa López (2016) quien habla sobre "La relación entre equidad e igualdad puede ser poco clara. En muchos casos suele ser usada como sinónimos, y aparecen mencionadas indistintamente. En otros, en cambio, aparecen como términos casi opuestos, en particular en el campo de las ideas políticas. La noción de equidad tuvo un gran impulso en el ámbito de las políticas públicas durante las reformas del estado orientadas a promover la centralidad del mercado como eje de la dinámica social" (p.37).

BASES TEÓRICAS

La evolución histórica en la implementación de modelos de atención a la discapacidad y la diversidad en las diferentes áreas del servicio público ha venido trascendiendo desde los modelos de prescindencia y rehabilitadores o médicos hasta el modelo social, que busca su inserción como nuevo paradigma en nuestros tiempos. Desde el contexto de la educación se han venido implementando leyes y directrices que permiten

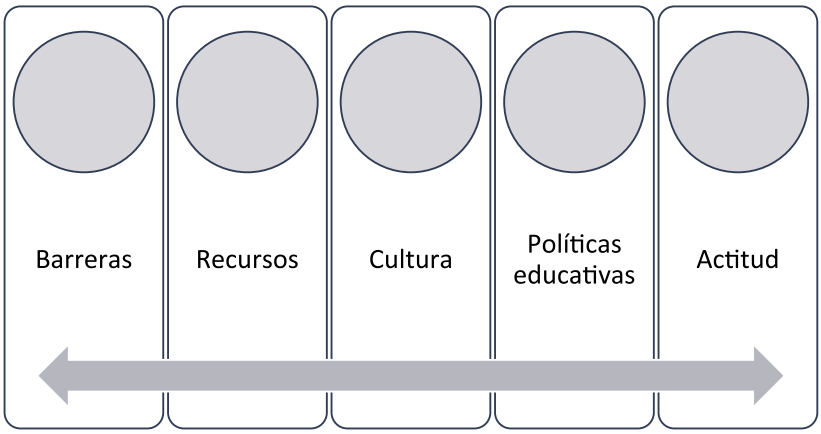
una nueva mirada del acceso a la educación como un derecho fundamental de todos los seres humanos, que independientemente de sus características y condiciones se debe prestar un servicio de enseñanza que se adapte a sus necesidades.

Desde esta visión estamos hablando del enfoque de educación inclusiva entendida como: "un Proceso de incremento de la participación de los alumnos en las culturas, currículos y comunidades de sus escuelas y de reducción de exclusión de estos, sin olvidarnos que la Educación abarca muchos procesos que se desarrollan fuera de las escuelas" (Ainscow, 2001, p.293); evidentemente esta apertura de los espacios escolares y de las instituciones a la atención de la diversidad, ha generado un incremento de la demanda y unas necesidades específicas y propias de cada contexto, donde los actores del proceso enseñanza-aprendizaje no se encuentran preparados para cualquier tipo de característica o condición que se presente en su aula, institución o núcleo familiar; en este sentido, la calidad del proceso para un estudiante en específico puede verse seriamente afectado por las miles de barreras que surgen en el medio.

De acuerdo con lo anterior, es posible seguir estudiando y generando propuestas y estrategias que mitiguen las necesidades y ofrezcan herramientas de atención para mejorar dicho proceso; por tal razón, hablamos de los requerimientos para que se dé la inclusión desde el actuar de todos los actores educativos: los docentes, familia y comunidad educativa en general, bien lo menciona Fernández (2013): "el rendimiento del alumno y su motivación, las actitudes socio-familiares y

las competencias docentes relacionadas con la atención a la diversidad, constituyen factores determinantes en la mejora de la calidad educativa del centro escolar como comunidad acogedora" (p.2).

Dentro del análisis para determinar los requerimientos para la inclusión se desarrollan una serie de categorías que serán descritas a continuación:



Gráfica 1. Elementos transversales a la inclusión

Fuente: Elaboración propia

BARRERAS

En primer lugar, se definen las barreras como una situación que sigue estando vigente en los escenarios educativos inclusivos; la fundación (Concha, 2008) hace alusión a que las barreras generan un impedimento para el desarrollo óptimo de la persona, creando situaciones de discriminación y pobreza, clasifica además los tipos de barreras en: físicas, psicológicas, laborales y actitudinales. Por otra parte, (Echeita, 2004) además de realizar una clasificación de las barreras hace la siguiente

mención: "las barreras que presenta un menor con N.E.E. para acceder a un sistema educativo homogéneo, se deben separar entre las barreras de acceso a la educación que se le presentan a los menores y las barreras internas que tienen los escenarios educativos para ser inclusivos".

RECURSOS

Inicialmente, cuando se menciona el concepto de recursos a nivel general de todo el sistema encontramos los definidos por Pérez y Eizaguirre (2000): "Capital humano y social, Mercados de trabajo, Mercados de productos, Provisiones del Estado y Recursos de propiedad comunitaria"; sin embargo, para esta vez nos centraremos en los recursos que solicitan los actores educativos para llevar a cabo ese proceso de educación inclusiva, pues parte de lo que configura sus actitudes y disposiciones para trabajar sobre la inclusión educativa, es la obtención de recursos que le permitan implementar estrategias en el proceso; la demanda de recursos psicopedagógicos y recursos humanos son para atender las necesidades más difíciles de mantener en el aula y presentan un bajo nivel de aceptación (Azcárraga, Pomes y Sanhueza, 2012).

CULTURA

La cultura es otro elemento importante dentro de la dinámica escolar para todo y cada uno de los estudiantes, se vuelve imprescindible entonces su mejoramiento en un escenario inclusivo; Ainscow (2001) refiere en su índex de inclusión con respecto a lo anterior, lo siguiente: "la creación de una escuela acogedora, agradable y estimulante donde cada persona es

valorada por su condición, se logra mediante el desarrollo de una cultura inclusiva" iniciado esta implementación de elementos que deben integrar una cultura que debe materializarse en directrices reales que orienten un actuar conjunto y armónico de toda la institución, por ello la siguiente categoría son las políticas educativas.

POLÍTICAS EDUCATIVAS

En concordancia con lo que se viene definiendo, las políticas educativas son ese elemento que asegura que todas las acciones a favor de la inclusión realmente se materialicen, Ainscow (2001) lo mencionaba en su índex de la siguiente manera: "esta dimensión inclusiva debe asegurar que se esté involucrado en las políticas de la escuela, así se logra una mejora en el aprendizaje y la cooperación de los estudiantes". Entendemos entonces que todas las estrategias y actividades que realicen los actores educativos no deben quedar desarticuladas o ejercidas a nivel individual, pues para el funcionamiento armónico de la institución y para el adecuado ejercicio de la inclusión, deben compartirse dichas actividades y formalizarse para su completa aplicación.

ACTITUD

Las actitudes que se asumen frente a determinadas experiencias o conocimientos, establecerán las pautas de relaciones sociales, orientadas en este caso hacia educador-estudiante, y esta pauta configurará el aprendizaje del estudiante y en general la favorabilidad del proceso de inclusión en la escuela (Carrillo, Bastos, Ramírez, Rojas y Montanchez, 2018);

siguiendo este mismo hilo, encontramos que Fernández y Bermejo (2012) recalcan la importancia que posee la actitud dispuesta y positiva del docente, como actor principal del proceso, frente a todas las condiciones diversas que caracteriza a un aula inclusiva, esto favorece no solo el adecuado desempeño de las actividades académicas, sino el desarrollo de vida del estudiante.

METODOLOGÍA

Para llevar a cabo el estado del arte sobre los requerimientos básicos para la inclusión de los escolares con discapacidad, se realizó una investigación de tipo documental y analítico, implementando como estrategia la búsqueda de publicaciones electrónicas sobre artículos en revistas, libros y tesis que se encontraron en español, y como período de selección se establecieron los años 2013-2018, a través de bases de referencia donde se estableció que el 70 % de los artículos encontrados eran de tipo cualitativo, utilizando para ello las palabras claves.

INSTRUMENTOS

Bases de referencia, tales como Google académico, PubMed, de igual manera la Revista electrónica Scielo.

CRITERIOS DE SELECCIÓN

Como uno de los principales criterios para este artículo es la revisión sistemática de información académica por medio de las bases de datos de revistas científicas e indexadas. Se utilizan

los referentes para la revisión, la implementación de términos, tales como "Inclusión, Educación, Diagnóstico, Incapacidad".

En cuanto a los criterios de inclusión se establece que su revisión debe tener en cuenta el año de publicación definido dentro del período que comprende entre los años 2013 y 2018; sin limitantes en la edad de los escolares.

Con referencia a los criterios de exclusión se determina la realización de un análisis del contenido de los artículos definiendo su pertinencia con relación al objetivo que busca comprender la inclusión de los escolares con discapacidad. Además, se excluyen escritos fuera del periodo de tiempo tomado para la publicación 2013-2018.

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

La Inclusión Educativa, es hoy un objetivo de todos los sistemas educativos a nivel mundial y en Colombia no es la excepción, por ello la legislación la fundamenta hoy día bajo la Constitución Política específicamente en el artículo 1421 del 2017, por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad; en búsqueda a contribuir a un desarrollo social más justo, democrático y solidario. Si analizamos, los altos niveles de exclusión y desigualdades educativas persisten en nuestra sociedad, a pesar de los esfuerzos realmente valiosos que se han realizado para incrementar la calidad y equidad de la educación, objetivo principal de las reformas educativas que hace el Ministerio. En este sentido, el sistema educativo debe doblar los esfuerzos para equiparar las oportunidades de los

estudiantes más vulnerables y generar mejores condiciones, por ello, la importancia de determinados requerimientos básicos para la inclusión de los escolares con discapacidad. Siendo necesaria la revisión sistémica con variedad de los referentes teóricos en los que se destaca el análisis de las barreras contextuales para la participación de las personas con discapacidad física, mostrando los principales factores limitantes de la participación físico, político, personal y social por esta razón, la inclusión de estas personas en los diferentes contextos y escenarios obstaculizan el proceso limitando el libre desarrollo en artes de la salud, en los diversos aspectos laborales y el acceso imprescindible a la educación.

Con la intervención de actores clave en el proceso educativo en torno al impacto de una experiencia de intervención articulada al proceso de educación inclusiva y discapacidad, liderada por los Terapeutas Ocupacionales a nivel nacional, teniendo en cuenta el análisis hecho por algunas universidades, estudiando el sentido y el significado de una educación que está evolucionando progresivamente a nivel de perspectiva pedagógica de integración social y educativa, en búsqueda de estrategias de inclusión real en contextos escolares determinando la matriz de análisis y su respectiva interpretación en las presencias y las ausencias analizadas, estableciendo el enfoque y método de investigación empleado en el artículo de revisión "Requerimientos básicos para la inclusión de los escolares con discapacidad" es de tipo cualitativo equivalente a un 70 %, identificándose en cada uno de los artículos consultados y fichas de revisión bibliográficas elaboradas.

CARACTERÍSTICAS BIBLIOGRÁFICAS

El diseño de investigación identificado en el artículo de revisión con un 62 % de tipo descriptivo, determinándose en cada uno de los artículos consultados y fichas de revisión bibliográficas elaboradas. Los informantes presentes como sujetos implícitos en la investigación realizada del artículo de revisión con un 32% de tipo documental resaltando la revisión de documentos y artículos en las investigaciones.

Las muestras presentes como sujetos y documentos inmersos dentro de la investigación realizada en el artículo de revisión son sobre educandos y demás involucrados en la comunidad educativa, documentales, padres de familia y población vulnerable que presentan un rango de 0-200 individuos u archivos; siendo en escolares y mixtos (mezcla de variables de la Tabla 4) una muestra que oscila entre 201-400 individuos u archivos, presentándose en jóvenes y docentes una muestra que varía entre 401 – 600 individuos, determinándose en cada uno de los artículos consultados y fichas de revisión bibliográfica elaboradas.

ANÁLISIS POR SUBCATEGORÍAS

Tabla 1. Subcategoría: barreras

Barreras	
Ausencias	**Presencias**
Implementación del enfoque inclusivo. Omisión de la implementación de la legislación Orientación al cuerpo docente Programas para evitar la deserción escolar	En cuanto a las presencias se han encontrado tres artículos sobre la educación superior se puede referir que se están realizando estudios de inclusión los cuales buscan disminuir los obstáculos del aprendizaje y la participación de todos los estudiantes en los escenarios educativos.

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con las barreras identificadas dentro de los conocimientos sobre los requerimientos necesarios para la inclusión de los escolares con discapacidad se evidencia mayores ausencias, las cuales corresponden al 80 % en los artículos científicos relacionados con la temática; así mismo, se encuentran presencias que corresponden al 20 % dentro de las búsquedas bibliográficas incluyendo los obstáculos sociales y arquitectónicos en los procesos de inclusión.

Tabla 2. Subcategoría: recursos

Barreras	
Ausencias	**Presencias**
No hay aporte teórico desde terapia ocupacional. No hay políticas y normas que actualmente cubre la necesidad.	En cuanto a los artículos de los recursos se encuentran 4 artículos los cuales hacen énfasis en los obstáculos que se presentan en el aprendizaje de los estudiantes en todos los centros educativos.

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con los recursos identificados dentro de los conocimientos sobre los requerimientos necesarios para la inclusión de los escolares con discapacidad se evidencian mayores presencias, las cuales corresponden 60 % en los

artículos científicos relacionados con la temática; así mismo se encuentran ausencias que corresponden al 40 % dentro de los aportes teóricos para Terapia Ocupacional y no se encuentran políticas y normas que cubran la necesidad.

Tabla 3. Subcategoría: cultura

Barreras	
Ausencias	**Presencias**
Las estrategias que establecen solo dentro de las aulas, más no fuera de ellas. Enfoque desde terapia ocupacional. No esta mencionado el rol del terapeuta ocupacional y su enfoque en la inclusión	Se encuentran artículos que hacen énfasis en la cultura dado que los procesos de discriminación y exclusión social presentan una preocupación a nivel familiar, educativa administrativo, local y a nivel de otras instituciones.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4. Subcategoría: políticas educativas

Barreras	
Ausencias	**Presencias**
Falta de mecanismos, métodos y material educativo para la formación del estudiante. Ausencia de apoyo en la financiación o ayuda en la parte económica del estudiante. Un filtro menos riguroso y apoyo en la formación. Falta de igualdad a nivel social.	Se evidencia que se han realizado varios estudios de población estudiantil que presentan diversidad de diagnósticos con discapacidad general dado que estos estudiantes son los pilares básicos para el desarrollo de un contexto que promueva la inclusión y la participación en este ámbito generando en la comunidad universitaria cambios en la mentalidad.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 5. Subcategoría: actitud

Barreras	
Ausencias	**Presencias**
Intervención en Terapia Ocupacional. Omisión de la implementación de la legislación.	Se evidencia que se han realizado varios estudios de población estudiantil que presentan problemas para la inclusión educativa de adolescentes en condición de discapacidad.

Fuente: Elaboración propia

DISCUSIÓN

La educación a nivel general, es decir, tanto en países desarrollados como subdesarrollados cuenta con unos

lineamientos ya establecidos, sin embargo no se ha dado una real relevancia, es decir, no hay un manejo concienzudo y veraz a los lineamientos o paradigmas que se deben tener en consideración a la población con algún tipo de discapacidad ya sea físico, cognitivo, sensoria o conductual y que realmente se pueda brindar un proceso de enseñanza-aprendizaje eficiente para los escolares impactando de manera favorable.

Es importante, por ello, establecer para la población con discapacidad qué tipos de requerimientos mínimos realmente nos van a permitir, que puedan desempeñarse dentro la parte académica, es decir dependiendo dentro de la limitación que el usuario tenga, cuál sería los mínimos que deben tenerse o considerarse para que puede llevarse a cabo un proceso adecuado. Al investigar en las diferentes literaturas se ha establecido que los investigadores en países como Colombia, Chile, España, entre otros, donde hacen un análisis de escuelas públicas, privadas con inclusión y donde se pudo establecer qué ha predominado que lo que para ellos es más viable, la vinculación de los escolares con discapacidad, en muchos de los casos sin haber una consideración real de sus habilidades y destrezas frente a las exigencias en los requerimientos básicos de las competencias escolares. Es decir, aun a pesar de los avances científicos, académicos, tecnológicos contamos con bajos avances frente a la inclusión escolar.

Un estudio realizado por Arnáiz, Escarbajal y Caballero (2017) en España, toma como referencia a varios autores representativos de la Inclusión Educativa, refiere que “Uno de los grandes retos a los que se enfrenta el sistema educativo

actual es garantizar una educación bajo los principios de calidad y equidad para todo el alumnado en un contexto lo más normalizado posible. Una educación preocupada por dar una respuesta educativa atenta a las diferencias que presenta cada estudiante y por conseguir buenos resultados académicos y profesionales para todos (Ainscow, 2005; Blanco, 2006; Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011)". Es por este motivo que en la actualidad se encuentran variedad de escuelas que están enfocándose en ser inclusivas, sumergiendo los procesos de cambio y mejora para atender a la variedad de las necesidades educativas que se presentan en las aulas.

Considerando lo anterior, para nadie es un secreto que Colombia está dando avances significativos en estos aspectos, que gracias a la Norma 1421 en los próximos años los escolares con discapacidad deben ser vinculados a las escuelas regulares y allí se debe llevar a cabo la flexibilidad curricular a fin de garantizar el desempeño del rol escolar; sin embargo, haciendo un análisis de escuelas especiales y escuelas regulares no se evidencia que dentro de lo establecido en las competencias se haga un real cruce de habilidades de los escolares según edad, diagnóstico frente a las exigencias que debe tener la carga académica del grado que lleve a cabo.

Esto no debe malinterpretarse, pues no se indica que deba cumplir a cabalidad con los requisitos y aprendizaje del curso, pero sí que para que exista un aprendizaje deben existir unas destrezas mínimas a nivel cognitivos, físico, conductual y sensorial para que pueda participar de manera activa dentro del proceso académico, aunado a ayudas, estrategias, adaptaciones o compensaciones, trabajo de la docente y equipo

terapéutico según el caso, lo que le generará participar y no por contrario por no participar dentro de estos procesos se generen sentimientos de frustración, apatía al rol escolar y rechazo, y de manera paralela genere que los niños con quienes comparten el aula se vean afectados, ya que estos al no llevar acabo ningún aprendizaje requerirían de mayor tiempo del docente. Un estudio realizado por Moreno, Barrero, Marín y Martínez (2009) refiere que "la educación es un derecho universal, fundamental del individuo, como se reconoce en la Constitución Nacional de Colombia, en su artículo 5: las personas con necesidades educativas especiales, tienen derecho a acceder a una educación de calidad a lo largo de toda la vida, que promueva su desarrollo integral, su independencia y su participación, en condiciones de igualdad, en los ámbitos público y privado"; es por ello, que las escuelas deben ser espacios de encuentro e igualdad de oportunidades que permitan la convivencia, respeto, aceptación a la diversidad, reconociendo los derechos de las personas en situación de discapacidad.

De igual modo, el Ministerio de Educación ratifica la omisión al referir el seguimiento y evaluación acerca del comportamiento del estudiante; el uso de capacitaciones y apoyo en fomento del manual y no fomento del manual de forma activa dando un mayor acompañamiento y aprendizaje dentro de los diversos contextos educativos, siendo este parte de las principales dificultades en el desarrollo de procesos inclusivos en las aulas regulares.

Por todo lo anterior, es importante establecer un verdadero análisis de cuáles serían los requisitos mínimos que debe tener un escolar para ser vinculado. Sin embargo, al hacer la

revisión de los artículos considerados se observa que ellos se centran en las barreras, los recursos, la apreciación cultural de la comunidad educativa y la comunidad externa, a la política educativa y a la legislación nacional y de entes internacionales, pero aún más importante la actitud de quienes se encuentran en el proceso pero en especial de la actitud de los padres y de los escolares con necesidades educativas, porque si bien es preciso que como padre se desea lo mejor para los hijos, también se debe ser justo en cómo, cuándo y bajo qué procesos lo puede hacer.

Según lo referido por Ossa, Castro, Castañeda y Castro (2014) "Uno de los procesos más significativos y desafiantes que se le presentan a la escuela en la actualidad tienen que ver con la capacidad y condiciones que debe desarrollar para acoger y responder a la población heterogénea de estudiantes", por lo cual se puede determinar que hoy día la inclusión es un reto que predomina desde la infancia, teniendo en cuenta que en las escuelas ha aumentado la diversidad diagnóstica en la población estudiantil, lo cual genera cambios en las condiciones tanto físicas como sociales que pueden ser facilitadores o limitantes en diversos casos.

De acuerdo con lo referido por Montánchez, Jornet, Perales, Carrillo y Wilches (2017), la base de la problemática en relación con los comportamientos que se asumen en la sociedad frente a los procesos de inclusión, resaltando la influencia de los contextos familia, social y educativo dentro de esto.

Es importante continuar ofreciendo procesos de investigación, análisis y mesas de trabajo no solo nacionales,

sino de tipo internacional a fin de disminuir las inadecuadas interpretaciones o la variedad de conceptos que existen frente a la inclusión que en caso contrario de favorecer el diseño y planeación de acciones, afecta que no existan lineamientos claros y que se susciten interpretaciones acorde a las experiencias individuales, colectivas, políticas y los casos que se generen, por ello se destaca la interpretación de varios autores, como Echeita y Ainscow (2011), hablan de ello aclarando el impacto frente a "La confusión que existe dentro de este campo surge a escala internacional, al menos en parte, porque la idea de una educación inclusiva puede ser definida de muchas maneras (Ainscow, Farrell & Tweddle, 2000; Dyson, 2001; Echeita, 2006. 2008, Escudero y Martínez, 2011)".

Sin embargo, es relevante destacar que se generan opiniones internas, ya sea en gobiernos en organizaciones en las que se habla de resultados óptimos frente a las regulaciones implementadas y en las que establecen se mantendrán para continuar obteniendo el logro de metas propuestas, es tal el caso de España, donde Echeita y Ainscow (2011) refieren que es contradictorio los procedimientos que se llevan a cabo en algunos escenarios educativos, pues al tiempo que se apoya al más alto nivel de educación inclusiva, declarando con firmeza la implementación de sus principios, se están aplicando procedimientos y normas para la escolarización de los estudiantes en condición de discapacidad, que promuevan la segregación de algunos a los centros de educación especial, contraviniendo las opciones inclusivas defendidas por sus padres (Echeita, 2004), Siendo incluso, por ello, tomada como ejemplo a seguir en sus aportes por otros países a nivel general o de tipo individual a

fin de tomar en cuenta la bibliografía que deja establecida para actividades de investigación.

CONCLUSIONES

Dentro de todo lo indicado en los procesos de inclusión escolar es importante definir que no puede ser una actividad aislada, sino que por el contrario es un proceso integral desde el establecimiento de sus acciones, los participantes involucrados, y las estrategias diseñadas, así como la individualidad que debe tener cada alumno. Lo que permite entonces la consideración de la visualización desde la integralidad del estudiante, si se ha de hablar de inclusión. Sin embargo, este debe contar con requerimientos mínimos para su desempeño en el rol escolar; a pesar de que muchos de los actores involucrados en estas actividades consideren que para hablar de inclusión escolar solo se debe llevar al individuo al ambiente académico y ya es partícipe del mismo, incluso forzando la ejecución de tareas que no tienen la habilidad para desarrollar. Es entonces, cuando se crea la dualidad entre lo que indica la legislación y la realidad en el desempeño frente a sus procesos de habilitación. Partiendo desde el conocimiento del diagnóstico de base y el reconocimiento de las habilidades del usuario para enfrentar las exigencias del medio académico y, por ende, establecer las estrategias necesarias para que sea una participación no solo del derecho de la inclusión escolar, sino del beneficio del usuario, su familia y la comunidad como lo establecen las políticas públicas.

Es por todo lo anterior, que en el cumplimiento de la investigación se obtiene como aprendizaje, que es el equipo

interprofesional que trata el escolar a nivel de habilitación o de rehabilitación según el caso, en compañía de la docente, quienes deben definir si este cuenta con las destrezas mínimas que son necesarios para iniciar un proceso de flexibilidad curricular desde la metodología de las clases, la evaluación y la adaptación de espacios para el escolar. Así como la anticipación de los demás escolares y sus familias involucrados en los procesos académico para que se garantice no solo el dominio individual, sino también el dominio emocional y social favoreciendo la transformabilidad de la capacidad de aprender, eliminando barreras para una inclusión con calidad, calidez y oportunidad, en busca de reflejar una realidad actual y veraz en la educación de nuestro país, basándose en fomentar la cultura del respeto a la diferencia, logrando la equidad y la igualdad como algo natural y agradable dentro del desempeño en los diferentes contextos y entornos.

REFERENCIAS

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas.* Madrid: Narcea.

Arnáiz, P., Escarbajal, A., y Caballero, C. (2017). El impacto del contexto escolar en la inclusión educativa. *Revista de Educación inclusiva, 10*(2), 195-210.

Aubert, J., Berenguer, L., Cofré, M., Leyton, C., González, A., y Sepúlveda, R. (2013). Explorando la participación ocupacional en niños con epidermólisis bullosa integrados al sistema educacional chileno. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 81-91.

Azcárraga, M., Pomes, M., y Sanhueza, S. (2012). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, 51-59.

Bagnato, M. (2017). La inclusión educativa en la enseñanza superior: retos y demandas. *Educar en revista*, 15-26.

Benítez, A. (2014). La inclusión educativa desde la voz de los padres. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva, 7*(10), 110-120.

Carlos , O., Castro, y Castañeda, M. (2014). Cultura y liderazgo escolar: factores claves para el desarrollo de la inclusión educativa. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 1-23.

Carrillo, S., Bastos, N., Ramírez, M., Rojas, A., y Montánchez, L. (2018). Actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes frente a la inclusión educativa. En A. Aguilar, Y. Hernandez, Y. Contreras, y M. Flórez, *La investigación educativa: Reconociendo la escuela para transformar la educación* (pp.82-106). Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.

Cobos , A., y Moreno, M. (2014). Personas sin hogar y discapacidad. *Revista española de discapacidad*, 1-288.

Concha, F. S. (2008). *SaldarriagaConcha.org*. Obtenido de www.saldarriagaconcha.org/images/fsc/pdf/biblioteca_virtual/discapacidad/estadisticas_e_investigaciones/05_tomo_1_exclusion_DEPTAL_CH.pdf

Cruz, M., y Villa , M. (2016). Manos a la Hoja: Un Taller de Escritura entre Jóvenes Sordos y Oyentes. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 167-182.

Donato, R., Kurlat, M., Padín , C. y Rusler, V. (2014). Experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos. *UNICEF*, 6-129.

Echeita, G. (2004). ¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano? Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2*(2), 30-42.

Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de actuación para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*(12), 24-46.

Fernández, J. (2010). Estrategias y prácticas educativas eficaces para la inclusión educativa: Un estudio de caso en Andalucía. *Revista académica evaluada por pares, independiente, de acceso abierto y multilingüe*, 1-25.

Fernández, J. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 15*(2), 82-99.

Fernández, J., y Bermejo, B. (2012). Actitudes docentes hacia las tic en centros de buenas prácticas educativas con orientación inclusiva. *Revista Enseñanza &Teaching: revista interuniversitaria de didáctica*, 45-61.

Fernández, J., y Hernández, A. (2013). Liderazgo directivo e inclusión educativa Estudio de casos. *ScienceDirect*, 27-41.

Figueroa, I., & Muñoz, Y. (2014). *La Guía para la Inclusión Educativa como herramienta de autoevaluación institucional: Reporte de una experiencia.* ISSN 0718-5480, Vol. 8, N° 2.

Figueroa, M., Gutiérrez, C., y Velázquez, J. (2016). *Estrategias de inclusión en contextos escolares.* 13-26: Divers.: Perspect. Psicol. ISSN: 1794-9998 .

García, A., y Fernández, A. (2005). La inclusión para las personas con discapacidad: entre la igualdad y la diferencia. *Revista Ciencias de la Salud*, 235-246.

González, S. (2016). *Impacto de la inclusión en la educación escolar pública de niños y niñas que padecen de síndrome de Down.* Bogotá.

Hurtado, L., y Agudelo, A. (2014). Inclusión educativa de las personas con discapacidad en Colombia. *Revista ces Movimiento y Salud, 2*(1), 45-55.

Kekutt, C. (2015). Aportes desde la bioética para la incluisión de niños y niñas con necesidades educativas especiales en la escuela común a través de musicoterapia. *Tesis, facultad ciencias médicas*, 54.

Leiva, J. (2013). De la integración a la inclusión: evolución y cambio en la mentalidad del alumnado universitario de educación especial en un contexto universitario español. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 1-27.

López, D., Méndez, J., y Auces, M. (2017). Diagnóstico Situacional en un Centro de Capacitación para el Trabajo en México: Desafíos para Atender a la Diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 265-281.

López, M., Assaél, J., y Muñoz, M. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la

inclusión educativa? *Psicoperspectivas Individuo y Sociedad*, 68-79.

López, N. (2016). Inclusión educativa y diversidad cultural en America Latina. *Revista Española de Educación Comparada*, 35-52.

Llorent, V., y López, R. (2013). *Buenas prácticas inclusivas en educación formal y no formal: Análisis de experiencias educativas reales en la provincia de Cádiz (España).* Cadiz: ISSN (Ed.Impr.): 1889-4208.

Martínez, I., y García, I. (2017). Análisis de las Prácticas Evaluativas Inclusivas de tres Docentes de Educación Preescolar en México. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 225-243.

Mirete, A., Soro, M., y Maquillon, J. (2015). El fracaso escolar y los enfoques de aprendizaje: medidas para la inclusión educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación, 18*(3), 183-196. doi:http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.3.239021

Moneo, B., y Anaut, S. (2017). Inclusión del alumnado con discapacidad en los estudios superiores. Ideas y actitudes del colectivo estudiantil. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 129-148.

Moreno , E., Barrero, V., Marín, Y., & Martínez, Y. (2009). Núcleos problemáticos para la inclusión escolar de adolescentes en situación de discapacidad. *Umbral Científico, 14*, 8-26.

Moreno, E., Barrero, V., Marín, Y., & Martínez, Y. (2009). Núcleos problemáticos para la inclusión escolar de adolescentes en

situación de discapacidad. *Umbral Científico, Revista de la Universidad Manuela Beltrán, 14*, 8-26. Obtenido de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30415059002

Naranjo, B. (2017). *Elementos básicos para la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad.* Guayaquil: Boletín virtual I S N N 2 2 6 6 - 1 5 3 6 .

Navarro, M. J., y Gordillo, M. (2014). El aula como escenario de la diversidad: análisis de las prácticas educativas del profesorado de educación infantil y primaria. *Campo Abierto, 33*(2), 115-125.

Novo, I., Muñoz, J., y Calvo, N. (2015). Los futuros docentes y su actitud hacia la inclusión de personas con discapacidad. Una perspectiva de género. *Anales de Psicología, 31*(1), 155-171.

Núñez, M. (2017). Estudiantes con discapacidad e inclusión educativa en la Universidad: Avances y retos para el futuro. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 13-30.

Ossa, C., Castro, F., Castañeda, M., y Castro, J. (2014). Cultura y liderazgo escolar: factores clave para el desarrollo de la inclusión educativa. *Revista Actualidades Investigativas en Educación,, 14*, 1-23. doi:10.15517/aie.v14i3.16157

Padilla, E., Sarmiento, P., y Coy, L. (2013). Educación inclusiva y diversidad funcional en la Universidad. *Revista de la Facultad de Medicina*, 195-204.

Parra , E., y Peñas, O. (2015). El niño con discapacidad: elementos orientadores para su inclusión social. *Red de Revistas*

Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal, 329-346.

Pérez, C., y Eizaguirre, M. (2000). *Diccionario de acción humanitaria y cooperación al desarrollo.* Barcelona: Icaria.

Richmond, V. (2009). El camino de la inclusión de personas con necesidades educativas especiales en Costa Rica: aportes para la discusión. *Revista Educación*, 81-93.

Ruiz, P. (2016). Percepciones de docentes y padres sobre la Educación Inclusiva y las Barreras para su Implementación en Lima, Perú. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva,*, 115-133.

Serrano , C., Ramírez , C., y Ramón. (2013). Barreras contextuales para la participación de las personas con discapacidad física. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal Sistema de Información Científica*, 41-51.

Tenorio, S., y Ramírez, M. (2012). Experiencia de inclusión en educación superior de estudiantes en situación de discapacidad sensorial. *Educ. Educ., 19(1), 9-28. DOI: 10.5294/edu.2016.19.1.1*.

Valenzuela, B. (2017). *La inclusión de estudiantes con discapacidad en educación superior chilena, factores favorecedores y obstaculizadores para su acceso y permanencia.* Granada, España: DIGIBUG.

Vásquez, D. (2015). Políticas de inclusión educativa: Una comparación entre Colombia y Chile. *Educ.Educ., 18*(1), 46-61.

Veliz , V., y Uribe, L. (2009). *Aportes de la terapia ocupacional al contexto educacional inclusivo: interrelación entre el enfoque*

psicosocial, la teoría de integración sensorial y acciones de atención temprana.

Yupanqui , A., Aranda, C., Vásquez , C., y Verdugo, W. (2014). Educación inclusiva y discapacidad: su incorporación en la formación profesional de la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 93-115.

Cómo citar el capítulo:
Peñaranda-Solano, L.Y., y González-Pérez, M.A. (2020). Requerimientos básicos para la inclusión de los estudiantes con discapacidad. En S.M. Carrillo-Sierra., y M.A. Ramírez-Serrano. (Ed.), *Panorama actual de la educación inclusiva*. (pp.191-231). Cúcuta, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

CAPÍTULO VII

Dua en el aula: el saber que reportan docentes de una institución educativa bogotana*

UDL in the classroom: The know-how that report teachers of an educational institution in Bogotá

María Juanita Jaramillo-Casanova[1]
Leidy-Evelyn Díaz-Posada[2]

* Estudio realizado en el marco del proyecto "Educación Inclusiva en la Universidad: Sobre las Estrategias Pedagógicas Empleadas por Docentes en sus Aulas", financiado por la Facultad de Educación de la Universidad de La Sabana (EDU-42-2018).

1 Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad de La Sabana, Colombia.
mariajaca@unisabana.edu.co
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3418-8454

2 Psicóloga y Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad de La Sabana. Magíster en Investigación aplicada a la Educación de la Universidad de Valladolid (España), como becaria de la Fundación Carolina y el Banco Santander. Profesora e investigadora de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Sabana.
leidy.diaz3@unisabana.edu.co
ORCID:https://orcid.org/0000-0003-3349-1283

Resumen

Objetivo: identificar la manera en que los docentes de preescolar y primaria de la Fundación Celia Duque saben aplicar las pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) **Metodología:** en su quehacer pedagógico. Mediante un enfoque cualitativo, empleando un diseño de estudio de caso que permitió indagar sobre un tema en su contexto real. El alcance del estudio fue descriptivo ya que se buscó comprender y describir el fenómeno en cuestión, y participaron 6 docentes de primer ciclo, cuyas edades oscilan entre los 23 y los 55 años. **Resultados:** El análisis del material demostró que los docentes contaban con un conocimiento práctico sobre la aplicación de los principios y pautas del DUA dentro del aula. Ello se evidencia en las actividades planteadas por las participantes, la utilización de los materiales concretos y la identificación de herramientas tecnológicas, proporcionando múltiples opciones para sus estudiantes. **Conclusión:** Desconocen que esto responde al enfoque del DUA y el fundamento al respecto es básico, lo que no da lugar a que la implementación del currículo se transforme de manera intencional y, por lo tanto, la institución, se siga fortaleciendo en términos de atención a la diversidad desde una perspectiva de calidad y pertinencia.

Palabras clave: educación, inclusión, diseño universal para el aprendizaje, docentes, currículo.

Abstract

The objective of this research was to identify the way in which the preschool and primary teachers of the Celia Duque Foundation know how to apply the guidelines of the Universal Design for Learning (DUA) in their pedagogical work. By means of a qualitative approach, using a case study design that allowed them to investigate a topic in its real context. The scope of the study was descriptive in that it sought to understand and describe the phenomenon in question, and six first cycle teachers, ranging in age from 23 to 55, participated. Analysis of the material showed that teachers had practical knowledge about the application of SAD principles and guidelines in the classroom. This is evident in the activities proposed by the participants, the use of concrete materials and the identification of technological tools, providing multiple options for their students. They do not know that this responds to the approach of the SAD and the foundation in this regard is basic, which does not result in the implementation of the curriculum being transformed intentionally and, therefore, the institution continues to be strengthened in terms of attention to diversity from a perspective of quality and pertinence.

Keywords: education, inclusion, universal design for learning, teachers, curriculum.

INTRODUCCIÓN

"La educación inclusiva constituye un eje fundamental del derecho a una educación de calidad para todos y todas" (UNESCO, 2015, p.13), premisa ante la cual la escuela no puede hacer caso omiso. Es indispensable que esta se piense frente a la diversidad, basándose en el supuesto de que todos los seres humanos son diferentes, y se requieren atenciones pertinentes y oportunas (Marulanda-Páez, 2013). Partiendo de allí, la educación debe ser inclusiva y las estrategias que se planteen en el aula deben dar respuesta a las múltiples formas y ritmos de aprendizaje que presentan los estudiantes. Lo que se necesita es cualificar las prácticas docentes y, para lograrlo, se hace indispensable que las instituciones educativas velen por que se cumpla el derecho a una educación inclusiva; realizándose procesos de caracterización, formación y acompañamiento a docentes (Centre for Applied Science and Technology - CAST, 2011).

Ahora bien, si lo que se espera es fomentar la participación de toda la población, tanto en la escuela como en la comunidad se deben desarrollar acciones para superar barreras existentes y generar cohesión social. Es decir, promover comunidades en que las diferencias sean pilar de construcción colectiva, no de división (Booth & Ainscow, 2000). Por tanto, es importante que las prácticas pedagógicas de los docentes sean tenidas en cuenta ya que es desde ahí que se parte para brindar una atención distinta en materia educativa, generándose una multiplicación de saberes y haceres (Marulanda-Páez, 2013). A raíz de ello, las prácticas pedagógicas cobraron un rol indispensable en esta investigación, y se buscó analizarlas desde la perspectiva

de la atención a la diversidad. Esto, comenzando por tener claridad respecto a qué se entiende por educación inclusiva, para lo cual resultó pertinente acoger la definición brindada por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia(2017) cuando se expone que esta es:

> ... un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos, cuyo objetivo es promover su desarrollo, aprendizaje y participación, con pares de su misma edad, en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna, y que garantiza, en el marco de los derechos humanos, los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo. (p.5).

Así, con base en esto y con miras a promover currículos flexibles y enriquecer los procesos pedagógicos y didácticos, surgió el Diseño Universal para el Aprendzaje (DUA). Esta es una propuesta que tuvo origen a partir el concepto de diseño universal aplicado a la arquitectura; y partió de una propuesta realizada por Gordon, Rose y Meyer, en los 90, quienes adaptaron tal concepción a la educación (Alba-Pastor, Sánchez-Serrano y Zubillaga del Río, 2011; Lieberman, Lythle, & Clarcq, 2008; Rose, 2001; Rose & Meyer, 2000a, 2000b, 2002, 2006).

ESTADO DEL ARTE

Como lo afirma Bou (2011), el diseño universal, en sus inicios, buscaba la integración social de todos los individuos

a determinada comunidad. Sin embargo, el ámbito educativo requiere especificaciones que permitan la inclusión de todos los estudiantes dentro del aula de clases y, para dar respuesta a esto, fue que se originó el DUA. Según Bou (2011), este enfoque facilita una estructura práctica a los docentes en el aula, y permite comprender que la educación inclusiva no se centra en los procesos de adaptación curricular. De hecho, busca que estos no sean requeridos en tanto los currículos y planeaciones, desde su inicio, son diseñados de tal forma que respondan a la diversidad –evitándose adaptaciones posteriores que involucran esfuerzos innecesarios y actitudes desfavorecedoras– (Alba-Pastor, Zubillaga del Río, y Sánchez-Serrano, 2015; Burgstahler, 2013). Sin duda, es importante que los maestros estén cada vez más preparados para atender las diferencias individuales que son naturales en sus estudiantes, y tal preparación se logra más fácilmente a través de la apropiación del DUA. Este enfoque, desde la reglamentación más reciente en Colombia en lo referido a educación inclusiva, es definido como:

> Diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. En educación, comprende los entornos, programas, currículos y servicios educativos diseñados para hacer accesibles y significativas las experiencias de aprendizaje para todos los estudiantes a partir de reconocer y valorar la individualidad. Se trata de una propuesta pedagógica que facilita un diseño curricular en el que tengan cabida todos los estudiantes, a través de objetivos,

> métodos, materiales, apoyos y evaluaciones formuladas partiendo de sus capacidades y realidades. Permite al docente transformar el aula y la práctica pedagógica y facilita la evaluación y seguimiento a los aprendizajes. (MEN Colombia, 2017, p.5)

De este modo, el DUA favorece la flexibilización de los procesos educativos, dando respuesta a la diversidad en maneras, formas y ritmos de aprendizaje. Además, permite que no se dejen de lado los ajustes razonables que sean necesarios cuando esta metodología ya no sea suficiente y, de hecho, brinda pautas para su formulación. Sobre esto, Sánchez y Díez (2015), revisaron los resultados de un estudio en que se realizaba la correspondencia entre los principios y pautas del DUA y los requerimientos de los estudiantes con determinada condición específica (en materia de adaptaciones). Como resultados, los autores encontraron que el DUA permite minimizar las demandas de los estudiantes, aún en aquellos casos en que se cuenta con barreras mayores. Además, recalcaron la importancia de formar al profesorado en este tema ya que, con esto, se crearán estrategias para dar origen a unidades didácticas más inclusivas, que verdaderamente estén al alcance de todos y potencien el uso de diversos recursos físicos y tecnológicos (Alba-Pastor, Zubillaga del Río y Sánchez-Serrano, 2015; CAST, 2018; Oswald, Adams, & Hiles, 2018; Rose, Meyer, & Hitchcock, 2005).

Frente a esto último, Elias (2011) realizó una investigación en la que se analizan las pautas y principios del DUA aplicados a la educación móvil. La autora considera que este tipo de educación permite que todos los estudiantes sean incluidos en

las enseñanzas brindadas y, por lo tanto, el DUA es la metodología indicada; considerando, además, la tecnología como un gran componente en esta. Sin embargo, aclara que los docentes que trabajen bajo este enfoque deben tener en cuenta otros materiales que se encuentren en el contexto y no únicamente las herramientas tecnológicas disponibles (Elias, 2011). Así las cosas, la perspectiva del DUA permite que "el currículum resulte accesible para el mayor número de personas y no sea discapacitante (por inflexible) para conseguir el aprendizaje por parte de toda la población que debe adquirir competencias a través del mismo" (Casanova, 2015, p.25.). En consecuencia, permite que el currículo se modifique y se flexibilice para que, dentro de este, se tengan en cuenta las diferencias individuales propias de los estudiantes (Poore-Pariseau, 2011).

BASES TEÓRICAS

Para lograrlo, cuenta con tres principios básicos, acompañados de 9 pautas (3 por cada uno de los principios). En la Figura 1 se expone cada principio junto con sus pautas, teniendo como base lo publicado por el CAST (2011), en la última versión en español que tiene el documento de orientaciones sobre el DUA (versión 2.0).

Con base en la estructura del DUA, investigadores de la Universidad Nacional, con apoyo del MEN Colombia, realizaron un macro-estudio demostrando la manera en la que se puede incorporar el DUA en el currículo, involucrando estrategias prácticas. Lo realizado favoreció el trabajo en contextos inclusivos a nivel nacional en tanto participaron aulas de los distintos niveles educativos, involucrándose aulas incluyentes

y demostrándose la eficacia del DUA para enriquecer los ambientes de aprendizaje desde una perspectiva de educación con calidad para todos. Concretamente, los autores Moreno, Murillo, Padilla, Albarracín, Pinzón y Bernal (2014) partieron de considerar que las implementaciones del DUA en el aula de clases disminuyen barreras para el aprendizaje porque los aprendizajes que se realizan son significativos y reales. Al respecto, se aclara que esto se logra siempre y cuando las actividades sean planteadas con rigurosidad, creatividad e innovación, permitiendo la interacción en torno a múltiples estrategias y la manipulación de diversos materiales. Del mismo modo, cabe resaltar que, como también resaltan Moreno et al. (2014), es imperante el rol activo de los actores parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje, haciendo énfasis en lo que sucede con el profesor. Es desde su rol que se puede consolidar una formación verdaderamente significativa y un incremento notable en los resultados positivos de aprendizaje y en los indicadores educativos.

Figura 1. Descripción de principios y pautas del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

Fuente: CAST (2011)

Ahora bien, pese a lo anterior, es de destacar que se reportan más experiencias de aplicación del DUA en niveles de educación secundaria y superior (Sánchez-Fuentes, Díez-Villoria, & Martín-Almaraz, 2016; Tzivinikou, 2014), con una excepción de la investigación planteada por Moreno et al. (2014) que abarca todos los niveles educativos. Es por esta razón que se hace indispensable trabajar este tema en y desde la primera infancia ya que, hasta ahora, la preocupación por los procesos inclusivos en este período tiende a ser poca (Arias-Castilla y Ayala-Cardona, 2018). De allí que este trabajo investigativo sea relevante y pertinente, en tanto indagó sobre el saber hacer de docentes de educación inicial con respecto al DUA, comprendiendo que –en variadas ocasiones– el docente, "en su práctica pedagógica, carece de recursos físicos, materiales y técnicos que permitan el desenvolvimiento autónomo del educando (...) en el aula, así como la accesibilidad y dominio de los contenidos del currículo común" (Acosta y Arráez, 2014, p.150).

Esta, sin duda, es una situación que debe ser asumida como prioritaria en la formación que se brinda en los distintos niveles formativos, e iniciar con los docentes de la primera infancia. Así, es claro que, para lograr una aplicación adecuada del DUA –siendo este enfoque altamente favorecedor de las prácticas inclusivas–, es imperante: analizar, evaluar y fortalecer la práctica docente. Sin duda, es en el aula donde el currículo se hace visible y se pueden implementar las pautas y principios formulados por el CAST (2011) y son los docentes quienes, en primera instancia, pueden aportar a los contextos educativos inclusivos, ya que es allí donde se ponen en práctica estrategias y metodologías que conducen a la transformación educativa. Sobre esto, Marulanda-Páez (2013) enuncia que "pensar en

prácticas educativas inclusivas, exige considerar de otros modos la idea de diversidad, de necesidad educativa especial y de apoyo o atención diferencial" (p.72).

Sánchez y Diez (2013) también brindan una alta importancia a la formación docente respecto del DUA y a las flexibilizaciones curriculares que puedan hacerse utilizando este enfoque. Estos autores destacan que pensar en la diversidad impacta positivamente a los educandos porque aumenta la satisfacción de los mismos, y reduce la necesidad de realizar modificaciones posteriores según las condiciones de cada individuo que ingrese a la escuela. Para esto, se hace necesario un proceso reflexivo por parte de los docentes y de los demás miembros de la institución, analizándose constantemente la intencionalidad que hay detrás del uso de materiales, objetivos, contenidos programáticos, sistemas de evaluación, entre otros (Arias-Castilla y Blanco-Vega, 2018). Es ahí cuando se apropia el término diversidad, cuando se comprende que la escuela debe ser pensada de una manera distinta a la convencional si se espera que la educación sea realmente para todos, sin importar las condiciones. Diversidad es un término que recoge un amplio espectro; por ejemplo, se refiere tanto a una persona que pertenece a una etnia o grupo político, como a un ser humano con alguna discapacidad o talento excepcional, o a un individuo con diferente credo, origen o nacionalidad (Frederickson & Cline; citados por Marulanda-Páez, 2013). Son muchas las posibilidades para referirse a aquellas poblaciones diversas que están o pueden estar en las aulas; de allí que sea indispensable un cambio de perspectiva; de actitudes y prácticas respecto a la manera en que se concibe al estudiante y a la educación misma (Vreeburg-Izzo, 2012).

Es indispensable revisar y analizar los procesos formativos liderados por los docentes, ya que se han encontrado barreras en la formación de los mismos para poder llevar a cabo los procesos de enseñanza en contextos inclusivos (Arias-Castilla y Blanco-Vega, 2018; Moreno et. al., 2014). Es imperante determinar si las prácticas son inclusivas y brindar recomendaciones específicas con base en la evidencia. En cuanto a estas, la implementación del DUA como enfoque metodológico principal permitirá promover procesos de formación que conduzcan a la adquisición de aprendizajes significativos por parte de los estudiantes (y también de los docentes). Todo, teniendo como base la premisa de educación para todos, partiendo de las particularidades de cada individuo escolarizado, y cualificando continuamente el quehacer de los maestros.

METODOLOGÍA

La presente investigación contó con un enfoque cualitativo, empleando un diseño de estudio de caso que permitió indagar sobre un tema en su contexto real (Martínez, 2006). El alcance del estudio fue descriptivo ya que, como lo enuncia Stake (2010), se buscó comprender y describir el fenómeno en cuestión: El saber hacer de los docentes de primer ciclo, que hacen parte del Colegio Nuevo Gimnasio, respecto a los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

CONTEXTO Y PARTICIPANTES

Como se mencionó antes, la investigación se llevó a cabo en la Fundación Celia Duque Jaramillo - Colegio Nuevo Gimnasio, vinculando la participación de 6 profesoras de preescolar y

primaria (pertenecientes a los grados Kínder 1, Preparatorio, Primero, Segundo y Tercero). Todas las docentes son mujeres, con edades entre los 23 y los 55 años; son directoras de grupo y docentes integrales de los cursos mencionados. Cinco son Licenciadas en Pedagogía Infantil y 1 en Educación Preescolar. Además, una de ellas es Magíster en Neuropsicología y otra estaba cursando Maestría en Educación en el momento en que se recogieron los datos. El tiempo de experiencia de las participantes varía de 3 a 34 años, y el tiempo de trabajo dentro de la institución está entre 1 y 8 años. El Colegio Nuevo Gimnasio ha apostado a la educación inclusiva, recibiendo estudiantes de diferentes condiciones específicas, como aquellos que presentan barreras en el lenguaje, discapacidad cognitiva, Síndrome de Down, baja visión, entre otras. Además, cuenta con un Grupo de Apoyo Pedagógico (GAP) en el que se plantea la flexibilización curricular correspondiente en la planeación docente y se le brindan estrategias específicas para que su aula sea un ambiente de educación inclusiva.

INSTRUMENTOS

Para recolectar los datos necesarios en esta investigación, se elaboró una guía de entrevista que cuenta con preguntas abiertas, plantea estudios de caso e incluye preguntas de selección múltiple. Dicho instrumento se construyó a partir de las categorías de análisis mencionadas posteriormente, y los ítems propuestos para el instrumento se pueden observar en la Tabla 3, dentro de los resultados, en tanto su exposición allí permite una visualización más clara de lo obtenido a partir de la situación planteada a las docentes en cada caso. Además, su

contenido fue validado por 4 jueces expertos, cuyos perfiles se identifican en la Tabla 1.

Tabla 1. Perfil de jueces expertos

Juez	Sexo	Profesión y ocupación actual
Juez 1	Femenino	Profesora ayudante. Doctora del Departamento de Aprendizaje y Currículum. Facultad de Educación y Psicología. Universidad de Navarra, Navarra, España.
Juez 2	Femenino	Profesora Investigadora. Universidad de La Sabana, Chía, Colombia.
Juez 3	Femenino	Profesora. Universidad de Navarra, Navarra, España.
Juez 4	Femenino	Investigadora. Universidad Nacional, Bogotá, Colombia.

Fuente: elaboración propia

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

A través de la Tabla 2 se exponen las categorías de análisis formuladas de manera *a priori*, con sus subcategorías y definiciones correspondientes. Esta tabla está basada en el documento elaborado por Pastor, Sánchez-Serrano y Zubillaga-del-Río (2001), referente citado en el documento del CAST en el 2008, y actualizado en su versión 2.0 en el 2011.

Tabla 2. Categorías de análisis, subcategorías y definiciones

Categoría	Definición	Subcategorías	Definición
Proporcionar múltiples formas de representación	Todos los estudiantes difieren en su manera de recibir la información que se les presenta; por esto, debe ofrecerse de múltiples maneras. Hace referencia a qué se aprende.	Proporcionar diferentes opciones para la percepción.	Ofrecer la información a través de diferentes maneras o canales.
		Proporcionar múltiples opciones para el lenguaje, las expresiones matemáticas y los símbolos.	Utilizar alternativas en las representaciones, para aumentar la claridad y mejorar la comprensión de los estudiantes.
		Proporcionar opciones para la comprensión.	Brindar el apoyo necesario para que el aprendizaje sea significativo, garantizando acceso a la información requerida y su procesamiento adecuado.

Proporcionar múltiples formas de acción y expresión	Existen diferentes modos de vincularse con un entorno aprendizaje o expresarlo. Por esto, es necesario brindar diferentes maneras para que los estudiantes puedan realizar diversas tareas y expresar su aprendizaje. Se refiere a cómo se aprende.	Proporcionar opciones para la interacción física.	Tener un diseño curricular compatible con las tecnologías y demás medios que sirven como apoyo para que los estudiantes puedan expresar lo que saben.
		Proporcionar opciones para la expresión y la fluidez de la comunicación.	Fomentar el uso de diferentes medios para la expresión.
		Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas.	Permitir que el estudiante supere reacciones impulsivas a través del desarrollo y aprendizaje de las funciones ejecutivas.
Proporcionar múltiples formas de motivación	La emocionalidad es un componente fundamental en el aprendizaje; por esto, es indispensable que los estudiantes puedan implicarse en las actividades propuestas basándose en sus intereses.	Proporcionar opciones para captar el interés.	Disponer alternativas para captar el interés de los estudiantes, respondiendo a las diferencias existentes.
		Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia.	Garantizar oportunidades para aprender al desarrollar habilidades individuales, como la autodeterminación.
		Proporcionar opciones para la autorregulación.	Desarrollar esta habilidad a través de observación de modelos o por ensayo y error, ya que esta es una habilidad fundamental.

Fuente: Elaboración propia

PROCEDIMIENTO

En la Figura 2 se presenta al procedimiento elaborado para el desarrollo de esta investigación. Este tuvo siete fases específicas que dan cuenta de la totalidad del proceso.

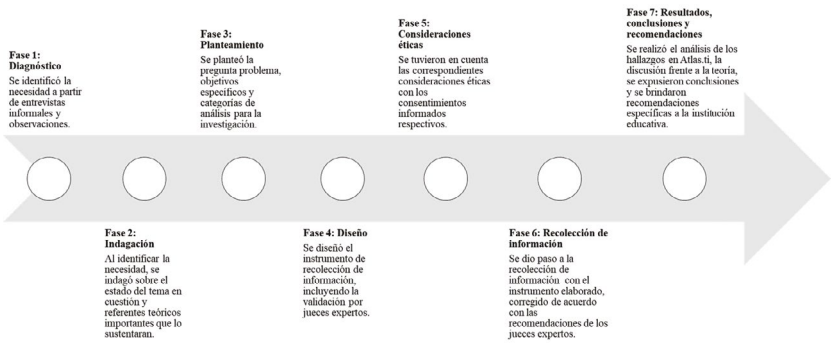


Figura 2. Fases del procedimiento investigativo llevado a cabo

Fuente: Elaboración propia

CONSIDERACIONES ÉTICAS

Para esta investigación se tuvieron en cuenta todas las consideraciones éticas necesarias; es decir, los consentimientos informados debidamente diligenciados por los participantes y la institución educativa, donde consta que los datos y la información recogida son confidenciales, respetando el anonimato de los participantes.

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

En la Figura 3, presentada a continuación, se encuentra la red semántica elaborada a partir de las categorías de análisis y subcategorías, con sus relaciones respectivas, haciendo uso del software Atlas. Ti. De igual modo, se presenta la Tabla 3, donde se encuentran las categorías y las subcategorías, se muestran los ítems del instrumento y los hallazgos asociados.

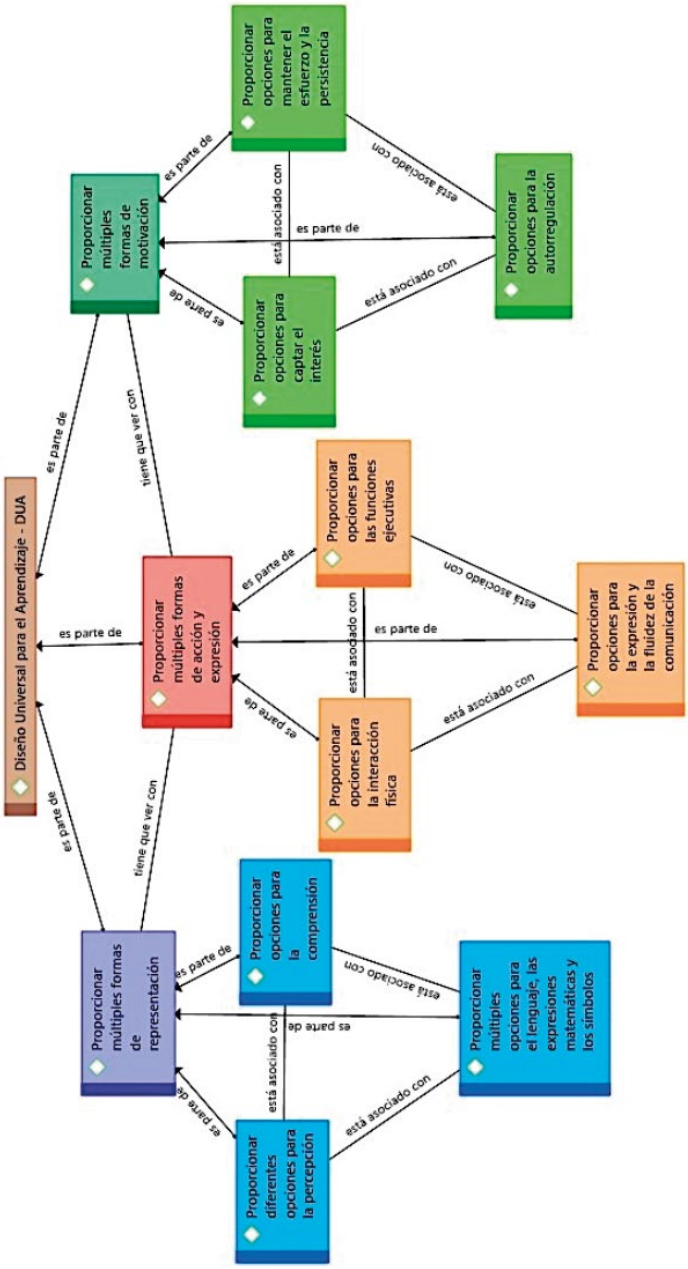


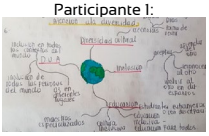
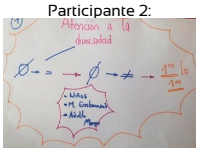
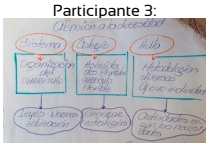
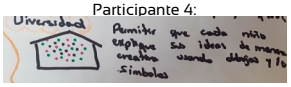
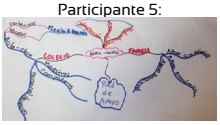
Figura 3. Red semántica establecida entre categorías y subcategorías del estudio

Fuente: elaboración propia

Tabla 3. Categorías de análisis, subcategorías, ítems respectivos, resultados encontrados y análisis

Categoría	Subcategoría	Ítems	Resultados encontrados	Interpretación
Proporcionar múltiples formas de representación	Proporcionar diferentes opciones para la percepción	1. Por favor escoja alguno de los siguientes contrastes de papel y responda: - ¿Por qué lo escogió? *¿Utilizaría un texto o una imagen (o ambos) sobre este contraste? *¿Cómo sería el texto que utilizaría? / ¿Cómo sería la imagen que utilizaría? *¿Para qué cree que sirve el contraste que escogió? Contrastes: 	Se pudo evidenciar que el total de las participantes eligió el contraste amarillo-morado para lo que daban razones en materia de atracción visual y atracción por estos colores. Además, tres de ellas utilizarían dicho contraste con una imagen o texto sobre este; otra de las profesoras lo usaría con textos, otra con imágenes y otra enunció que lo haría dependiendo de la situación que se le presente.	La elección de las docentes se dio por su interés propio, por el color que más les llamaba la atención. Todas las participantes plantearon diferentes usos para el contraste, brindando diferentes formas para presentar la información.
		2. Imagine que tiene que dictar uno de estos temas (animales, colores, suma y resta). Ahora explique de una manera didáctica cómo lo haría en los siguientes situaciones: Situación 1: Todos sus alumnos tienen los ojos vendados. Situación 2: Tiene que dictar su clase virtualmente porque está enfermo. Situación 3: Solo puede utilizar mímica.	Cuatro de las cinco profesoras eligieron "Animales" como tema para abordar las diferentes situaciones propuestas. La quinta participante, por su lado, integró todos los temas dentro de sus actividades propuestas. Situación 1: Ojos vendados. Todas las participantes mencionaron que utilizarían materiales concretos y texturas para explicar el tema elegido. Sin embargo, solo tres de ellas utilizarían sonidos onomatopéyicos y, una utilizaría pistas y preguntas para que los educandos identificaran el animal que están abordando. Situación 2: Clase virtual. Tres del total de los casos utilizarían vídeos y sonidos para dar una explicación del tema; otro, usaría diversos links donde se pueda evidenciar el tema y se apoyaría en cuaderno o tablero para dar su explicación y la última, a su vez, utilizaría una "aplicación a través de la cual se trabajaran los temas jugando y concursando en línea". Para terminar, dos participantes señalaron que finalizarían sus actividades a través de la elaboración de un dibujo y solo una de ellas haría esto de manera virtual. Situación 3: Mímica. Tres de las participantes representarían los animales a través de la expresión corporal. Una de ellas utilizaría una obra de teatro como estrategia pedagógica; las dos participantes restantes dejarían que fueran sus estudiantes los que representaran los animales corporalmente. Dos de las participantes realizarían un juego de mímica entre los educandos y una de ellas utilizaría pictogramas e imágenes como herramienta para dar explicación al tema en cuestión.	Pese a que la elección del tema fue similar, las participantes demostraron múltiples formas para explicar el tema en cuestión. Sin embargo, se esperaba que articularan muchas más estrategias para dar respuesta a las soluciones.

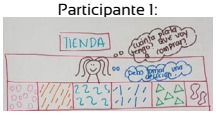
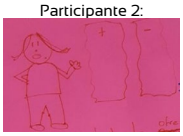
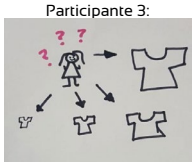
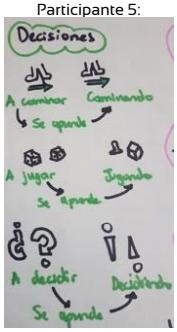
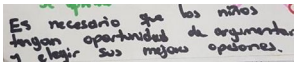
Proporcionar múltiples formas de representación	Proporcionar múltiples opciones para el lenguaje, las expresiones matemáticas y los símbolos	3. A su clase llega un estudiante extranjero que no sabe hablar español: ¿Qué estrategia utilizaría para que esta estudiante comprendiera el tema que usted está explicando?	Una de las participantes emplearía la mímica, y al respecto dijo: "Nosotros no solo hablamos con palabras. Yo puedo mostrarle a alguien que estoy muy furiosa sin necesidad de decir una palabra (...). Es clave que ellos puedan entender el idioma antes del lenguaje hablado, que puedan entenderlo desde la parte gestual". Otra, indicó lo siguiente: "Aprendería algunas palabras del idioma que habla el estudiante" y le enseñaría ciertas palabras y conceptos semanalmente. Por su parte, la tercera participante utilizaría imágenes para explicar el tema. La cuarta realizaría actividades grupales, utilizando material concreto, para que el educando aprendiera de sus compañeros. Y, la quinta usaría un traductor virtual para que el estudiante comprendiera las palabras más relevantes y buscaría una Pina web interactiva que aborde el tema trabajado en el idioma natal del niño.	Se esperaba que las participantes dieran cuenta de un lenguaje gestual, no verbal, respuesta que fue favorable. Además, que proporcionaran herramientas y estrategias pedagógicas para responder a la situación, a lo varias de las docentes se limitaron a brindar estrategias visuales, como los pictogramas.
		4. ¿Conoce herramientas tecnológicas que lo apoyen en la enseñanza de la asignatura que dicta? Sí*____ No____ *¿Cómo las usa en sus clases?	Todas las cinco participantes expresaron conocer herramientas tecnológicas que los ayudan al desarrollo de sus clases. Algunas de las nombradas fueron Santillana (aula virtual del colegio), tableta interactiva (videos, mapas, búsquedas) y juegos interactivos. Dos de las participantes enunciaron que utilizan estas herramientas en sus clases para iniciar la actividad pedagógica propuesta o terminarla, así como reforzar conceptos y determinados temas.	Se evidencia un manejo adecuado de la tecnología como medio de accesibilidad para fomentar el aprendizaje significativo en los estudiantes.

Proporcionar múltiples formas de representación	Proporcionar opciones para la comprensión	5. Explique el tema de la atención a la diversidad a través del organizador gráfico que más use (mapa mental, mapa conceptual, etc). ¿Cómo podría potenciar el uso de organizadores gráficos en su clase?	Todas las docentes realizaron diferentes organizadores gráficos, siendo el mapa mental el más utilizado. Asimismo, las participantes comunicaron que potenciarían el uso de estas herramientas en sus clases explicando diferentes temas a través de estos, y empleándolos ellas –primero– como docentes. Los siguientes son los organizadores gráficos elaborados: Participante 1:  Participante 2:  Participante 3:  Participante 4:  Participante 5: 	Se esperaba que las participantes dieran cuenta de múltiples organizadores gráficos, que les permitieran organizar la información y facilitar su comprensión. Pese a que esto ocurrió así, es importante que se recuerden las características de cada organizador gráfico para que se logre hacer realmente como está planteado. Respecto del dominio del tema de atención a la diversidad, se evidencia que cada docente tiene un dominio diferente de este. Sin embargo, pese a que las participantes tienen una idea general al respecto, es necesario profundizar en ello, ya que, al ser un tema amplio, puede causar confusiones.
		6. Observe el organizador gráfico que realizó y haga un cuadro comparativo sobre beneficios e inconvenientes del uso de esta herramienta para explicar diferentes temas.	Algunos beneficios que las participantes encontraron fueron: Desarrollar el pensamiento visible, organizar las ideas, facilitar la comprensión a través de símbolos, permite apoyo visual, es práctico y significativo, desarrolla la creatividad. De estos beneficios, los más destacados por las docentes fueron que los organizadores gráficos permiten ordenar las ideas mentalmente y facilitan la comprensión del tema. Por su parte, algunos inconvenientes mencionados fueron: Los símbolos pueden no ser claros porque se pueden tener diversas percepciones sobre estos, no se pueden utilizar todos los tipos de organizadores gráficos debido a las edades de los estudiantes, el organizador no es claro si no tiene jerarquía y buena organización, requiere capacitación docente al respecto, el tiempo que se emplea en la elaboración del mismo puede ser demasiado y que se debe realizar un organizador grupal para explicar una temática, mermando el trabajo individual. Así las cosas, los inconvenientes más destacados tienen que ver con la posibilidad de que no sea claro el organizador gráfico y que requiere de una intervención constante del docente para su elaboración.	Se esperaba que las docentes reflexionaran con este ítem para que identificaran cómo utilizarlo en sus clases, propósito que se cumplió ya que las participantes presentaron su punto de vista crítico y analítico, siendo congruentes con sus experiencias previas.

	Proporcionar opciones para la interacción física	7. En un minuto, escriba en post-its los elementos que considera necesarios para dictar una clase empleando las TIC en el aula. Tiene 30 segundos para pensar su respuesta. *¿Qué herramientas utilizaría y cómo lo haría?	Una de las participantes enunció no conocer cómo se usaban las TIC. Por su lado, las otras cuatro participantes mencionaron las siguientes herramientas: Internet, herramientas virtuales, videos, links sugeridos, computadores, aplicaciones, fotos, música (opcional), aplicaciones para cada tema y asignatura, pantallas digitales grupales e individuales, juegos, experimentos. Además, dentro de los usos que les darían a dichas herramientas se destaca: "crear espacios para desarrollar habilidades".	En este ítem se observa una incongruencia por parte de una de las participantes porque en un ítem anterior (ítem 4) planteó que conocía las herramientas tecnológicas que la ayudaban al desarrollo de sus clases y, sin embargo, aquí declaró que no conocía el uso de las TIC. Las demás participantes enuncian elementos que pueden brindar opciones a los estudiantes como maneras de expresión y acción.
Proporcionar múltiples formas de acción y expresión		8. Si a uno de sus estudiantes se le dificulta agarrar el lápiz/esfero, ¿qué estrategia implementaría para que diera respuesta a las actividades planteadas? ¿y se le ocurriría un dispositivo a crear o adaptar para que se le facilite? Ejemplifique, por favor	Las docentes propusieron diferentes alternativas. Una señaló, en primer lugar, mostrarle al educando cómo se toma correctamente el lápiz o color y tres de las docentes mencionaron poner un pedazo de papel o una bolita de plastilina en la mano para que la agarre con los dedos corazón, meñique y anular. De estas tres, dos participantes incluirían realizar actividades pedagógicas de motricidad fina (entorchado, punzón, rasgado, lanzado de pelotas, pintura en papel grande en varias posiciones). La última participante expresó que le facilitaría una tableta o un portátil para que el estudiante pueda realizar su actividad.	Todas las docentes propusieron diferentes opciones, situación acorde con lo esperado. Sin embargo, solo una proporcionó una posibilidad relacionada con tecnología.
	Proporcionar opciones para la expresión y la fluidez de la comunicación	9. Por favor, imagine que debe dictar una clase sobre suma con números de una cifra, ¿qué uso les daría a materiales como plastilina, cuentas y plumas si solo pudiera hacerlo con estos?	Una docente participante dijo que diseñaría una actividad pedagógica donde se utilizaran dichos materiales integradamente para lograr que sus estudiantes sumen y cuenten. Otra dijo que realizaría un ábaco y unas regletas y que las trabajaría en actividades de trabajo niño-niño, niño-objeto y objeto-objeto. Una tercera participante propone que los estudiantes realicen las figuras geométricas con plastilina; luego, que realicen conteo con otro material, también que desarrollen la grafía de los sumandos y el total de las sumas. Una cuarta docente, lo estructuró así: "plastilina, hacer palitos de plastilina por colores, hacer los números con plastilina; cuentas y plumas, conteo y clasificación por la cantidad indicada". Y, la última participante planteó que realizaría conteo de cuentas de 2 colores diferentes para agrupar (contar y separar) y, luego, realizar conteo de la totalidad del material empleado.	No todas las participantes incluyeron todos los materiales dentro de sus actividades. Esto es desfavorable ya que es indispensable que dentro de las múltiples opciones que se planteen, se incluyan diversos materiales para la manipulación de los estudiantes.

	10. Si tuviera que explicar un tema específico de la materia que enseña en su aula de tres formas diferentes, ¿cuál sería el tema? ¿qué formas emplearía? Además, por favor especifique: 1. ¿Para cuántos estudiantes estaría dirigida? 2. ¿Qué recursos o materiales utilizaría? 3. ¿Cuál sería el procedimiento? ¿Qué iría primero, qué después, y cómo?	Las participantes proponen diferentes actividades, así: Participante 1: "Actividad para estudiantes de 5 a 6 años. Tema: Animales. Actividades: Mímica y juegos, vídeos sobre canciones aprendidas en clase, visita al zoológico". Participante 2: "Actividad para 15 o más estudiantes. Tema: Direccionalidad de las letras. Actividades: Realización del trazo correcto de las letras sobre arena, trazar las letras con lápiz teniendo en cuenta la direccionalidad correcta, escribir las letras en el tablero acrílico teniendo en cuenta arriba, abajo, izquierda, derecha. Primero, se realizará una explicación de las diferentes formas de las letras; después, se muestra la correcta direccionalidad de las letras. Los estudiantes deberán realizar las letras con los diferentes materiales, como se expuso previamente". Participante 3: "Actividades sobre el reciclaje: Primera actividad, mostrar un vídeo. Segunda actividad, realizar una cartelera. Tercera actividad, recolección y clasificación de basura en el patio del colegio". Participante 4: "Actividad para 25 niños. Materiales: Computador, copias y libros. Actividades: 1. "Lectura de fábulas. Cada niño trae una fábula, los que prefieran las leerán para deducir características de estas. 2. Buscar en internet fábulas para escuchar o ver y deducir las moralejas. 3. Copias con distintos animales que se sacan al azar (1 par para cada niño) para escribir una fábula". Participante 5: "Actividad para 13 estudiantes. Tema: Comprensión de la fracción. Material: Concreto, galletas, torta y material didáctico. Primera situación: Significativa y experimental. Segunda situación: Expresión o representación gráfica. Tercera situación: Representación simbólica – numérica".	Todas las docentes proponen múltiples actividades, circunstancia que concuerda con lo esperado respecto de esta subcategoría.
Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas	11. Por favor piense en un tema y diseñe tres actividades o procedimientos para evaluar a sus alumnos utilizando los siguientes materiales: Arcilla, colores, hoja de papel, espuma y pintura. Especifique: Preguntas que le haría al alumno y criterios para la valoración de su respuesta.	Todas las participantes escogieron diferentes temas, pese a que algunos de estos enseñan materias similares. Dos de ellas utilizarían la espuma como elemento para pintar algo determinado; una, la usaría como exploración de texturas; otra, no la usaría en absoluto y una última participante la emplearía como medio de identificación en su tópico a tratar. Por su parte, todas las participantes usarían la arcilla para moldear diferentes elementos según el tema elegido. Además, tres de las cinco docentes participantes utilizarían colores y hojas, los relacionan directamente para utilizarlos en una misma actividad. Una, por su lado, usaría los colores como material concreto y específico dentro de su actividad y las hojas para finalizar la misma y, otra, no utilizaría colores dentro de la actividad planteada. Y, por último, solo dos de las cinco participantes manipularían pintura en su actividad. De estos, una docente la mezclaría con espuma, como se mencionó anteriormente.	Se puede evidenciar que las docentes son flexibles para evaluar a través de diferentes materiales. Esto es muy favorable y cumple completamente con la subcategoría planteada.

		12. Imagine que usted llega y su salón está así: Todos los estudiantes están gritando y desordenados, ¿qué haría para minimizar la distracción?	Respecto de este ítem, tres participantes cantarían una canción a sus estudiantes para minimizar la distracción. Dos, realizarían un juego con los estudiantes y una mostraría una seña corporal que significa silencio, se acercaría al estudiante que esté más distraído y le tocaría el hombro para centrar su atención. Igualmente, una de ellas felicitaría a los que no están distraídos y otra escribiría en el tablero una instrucción para que los niños la siguieran y, así, eliminar la distracción.	Todas las participantes cuentan con varias herramientas para llamar la atención de sus estudiantes, siendo la más predominante la música y las canciones. Esto es adecuado, pero es necesario profundizar en diferentes estrategias para esto.
Proporcionar múltiples formas de motivación o compromiso	Proporcionar opciones para captar el interés	13. Estas son algunas opciones para mantener a los estudiantes centrados en una clase: * Felicitarlos. * Llamarles la atención. * Alejarlos de la distracción. * Darles un dulce. ¿En qué situaciones utilizaría cada una de estas estrategias? Por favor escriba la situación y únala a la situación que corresponde con una lana. (Si no utilizaría ninguna de las opciones, puede crear las suyas propias).	Todas las participantes felicitarían a sus estudiantes como manera de reforzar algún comportamiento específico (recoger basura sin necesidad de indicarles que lo hagan, si el docente llega y están en su puesto en silencio y al realizar un trabajo propuesto adecuadamente). Las profesoras les llamarían la atención a sus estudiantes para eliminar determinada conducta, en situaciones que necesitan una corrección como que se golpeen bruscamente, no permitan dar inicio a la actividad propuesta, se distraigan en el trabajo individual o grupal, entre otras. También, utilizarían la estrategia de alejarlos de la distracción en casos como que haya una fiesta en el salón del lado; lo harían identificando qué produce dicha distracción, mostrándoles algo llamativo para centrar su atención o con retos y acertijos donde todos puedan participar. Por último, las participantes les darían un dulce a sus estudiantes en ciertas circunstancias como al finalizar el día, en el Día del Amor y la Amistad o en el último día de la semana porque los niños van a la tienda este día para comprar un dulce. Únicamente, una participante enunció que no les daba dulce a los estudiantes.	Todas las participantes brindaron varias situaciones en las que utilizarían las múltiples opciones planteadas para captar el interés de sus estudiantes. Sin embargo, es una constante que felicitarían a sus estudiantes para reforzar una conducta y les llamarían la atención para eliminarla. Ninguna de las docentes creo una nueva opción para captar el interés de sus estudiantes, así que sería favorable abordar este tema con mayor profundidad.
		14. ¿Cómo maneja el tiempo en sus clases? Haga una línea de tiempo donde se evidencien los momentos más importantes de esta.	Todas las participantes dividen sus clases en tres grandes bloques: Inicio o motivación, explicación o desarrollo de la actividad, evaluación y cierre. Entre estas etapas, una participante permite un tiempo para tomar agua e ir al baño; otra, brinda un espacio para preguntas del tema, para consignar en el cuaderno y dejar tarea.	Se esperaba que las docentes participantes dividieran sus clases de esta manera para que reflexionaran sobre el tiempo empleado a cada sección y pudieran ser flexibles al respecto.

15. ¿Cómo enseñaría a un estudiante a tomar decisiones? Ilustre la estrategia correspondiente a través de un dibujo.	Cuatro de los dibujos evidencian a un niño decidiendo en diferentes contextos (comprando en la tienda, eligiendo ropa, etc.). En uno, se presentan analogías y un texto al final, donde el participante expresa que "es necesario que los niños tengan oportunidad de argumentar y elegir sus mejores opciones". A continuación, se presentan los dibujos realizados por las participantes: Participante 1:  Participante 2:  Participante 3:  Participante 4: Participante 5:  	Se esperaba que las participantes dibujaran situaciones en las que los niños tuvieran que decidir, para así, identificar el rol docente en estas. Todas las docentes dibujaron diferentes situaciones, sin embargo, no dejan muy claro el rol docente, más que el de guía, al presentarles dichas situaciones a los educandos.

Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia	16. ¿Qué hace si uno de sus estudiantes termina rápidamente la actividad que se le propuso? ¿Y si uno se demora mucho?	Todas las participantes proponen que al estudiante que termina más rápido se le debe asignar una tarea extra. Esta puede ser trabajar en material Montessori o con determinado material didáctico. Además, dos participantes mencionan que es necesario el apoyo del docente para los estudiantes a los que se les dificulta realizar determinada tarea. Asimismo, otras dos participantes proponen que otro estudiante lo apoye y sea este segundo quien guíe al primer estudiante para poder llevar a cabo la tarea propuesta. La última participante, plantea que el educando terminará su tarea al día siguiente, apenas llegue al colegio.	Lo esperado para este ítem era que las docentes propusieran diferentes maneras de abordar ambos casos, para lo que la respuesta fue satisfactoria.
	17. Si hiciéramos el ejercicio de describir sus clases, en una palabra: ¿cómo lo haría usted? ¿qué cree que dirían sus estudiantes? Utilice las letras en foami para formar la palabra que escoja.	Las palabras que más se destacan fueron diferentes y dinámicas.	Este apartado invitaba a las participantes a reflexionar sobre sus propias clases, por lo que tenían que brindar una palabra que las describiera desde la perspectiva de sus estudiantes.
	18. Imagine que uno de sus estudiantes está frustrado por no poder responder a una tarea. Desiste sin querer continuar. ¿Qué estrategia implementaría para motivarlo?	Tres de las cinco docentes participantes enuncian que utilizarían diversos métodos para explicar la tarea nuevamente al estudiante que no logró completarla. Una participante dice que hablaría con el estudiante sobre la importancia de terminar la tarea y otra enuncia que le pediría a otro estudiante que lo apoye y lo motive.	Las opciones brindadas por las docentes son válidas ya que abordan el trabajo entre pares y son flexibles ante la posibilidad de brindar nuevas explicaciones.
Proporcionar opciones para la autorregulación	19. En su aula se presentan las siguientes situaciones conflictivas: 1. Dos estudiantes se prohíben tener otros amigos además de sí mismos, lo que genera exclusión. 2. Una estudiante es grosera con la docente. 3. Algunos estudiantes ven novelas y contenidos no aptos para su edad. 4. Un educando presenta comportamientos disruptivos en las clases y distrae a los demás. Ahora relacione cada situación planteada con la acción necesaria que usted desarrollaría para manejar el conflicto y escriba las consecuencias de determinada acción.	Dos participantes plantean actividades prácticas de acompañamiento, tales como: Mostrar vídeos de sensibilización, ausentarse del salón por determinado tiempo y explicaciones necesarias sobre ciertos tópicos. Las participantes restantes acuden al diálogo reflexivo con padres y directivos, de ser necesario, como consecuencia oportuna ante las faltas realizadas.	Se evidencia que, para este ítem, las docentes están acatando un conducto regular previamente establecido y muy pocas plantean actividades de sensibilización y acompañamiento, actividades que son indispensables en esta categoría.

20. Existen diferentes tipos de evaluación: la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación. Clasifique los siguientes elementos según el tipo de evaluación y responda la pregunta: *Cada estudiante dice qué piensa sobre su propio trabajo. *El docente evalúa a los estudiantes. *Se permite un espacio para la propia reflexión. *Se da una retroalimentación al estudiante por su trabajo. *Los estudiantes se evalúan entre sí. ¿De qué manera puede implementar cada tipo de evaluación en su clase?	Una participante utilizaría la autoevaluación durante la actividad y los demás tipos de evaluación (heteroevaluación y coevaluación) al finalizar la actividad. Las demás participantes plantean que todos los tipos de evaluación pueden ser utilizados en todas las clases. Sobre esto, una de estas participantes enuncia que lo importante es que los estudiantes sean conscientes de cada tipo de evaluación y otra, por su parte, aclara que la retroalimentación es un momento de la evaluación, pero no explica cómo la utilizaría.	Es importante que se profundice en este tema porque, pese a que los docentes tienen cierto conocimiento al respecto, es muy general.
21. ¿Qué herramientas elaboraría para la gestión de emociones en el aula? ¿Cómo las usaría?	Dos de las participantes enuncian que trabajarían el control emocional a través de videos, cuentos, imágenes y películas. La s demás participantes, apelan a la expresión de las emociones y sentimientos a través de un buzón de emociones o cuaderno de sentimientos. También, apuntan a la realización de notas escritas donde se expongan aspectos positivos de los estudiantes y se invite a que los compañeros los imiten y a través del reconocimiento de las virtudes y cualidades en los otros.	Se evidencia que las docentes dan importancia a la dimensión emocional de los educandos. Esto está dentro de lo esperado porque es uno de los pilaras para el aprendizaje.

Fuente: elaboración propia

Pues bien, de acuerdo con los hallazgos, las docentes participantes del estudio demostraron un conocimiento práctico sobre la aplicación de los principios y pautas del DUA dentro del aula. Ello se evidencia en las actividades planteadas por las participantes, la utilización de los materiales concretos y la identificación de herramientas tecnológicas, proporcionando múltiples opciones para sus estudiantes. Sin embargo, desconocen que esto responde al enfoque del DUA y el fundamento al respecto es básico.

DISCUSIÓN

En aras de contrastar los hallazgos con la teoría, se puede decir que –dentro de la primera categoría "proporcionar múltiples opciones de representación"– la primera subcategoría, que hace referencia a "Proporcionar diferentes opciones para la percepción", los docentes respondieron brindando varias maneras para dar respuesta a diversas situaciones, teniendo similitudes en muchas actividades planteadas y en las estrategias utilizadas para presentar la información a sus estudiantes. Esto, según el CAST (2011; 2018), es adecuado ya que permite que todos los estudiantes, sin importar su condición específica, tengan acceso a la información expuesta por el profesor. Del mismo modo, frente a la pauta 2 (denominada "proporcionar múltiples opciones para el lenguaje, las expresiones matemáticas y los símbolos"), se evidencia que los docentes participantes proponen varias actividades, conformando un hallazgo óptimo, de acuerdo con lo esperado para esta subcategoría. Sin embargo, es indispensable ahondar en el uso de las TIC y de diferentes herramientas tecnológicas en el aula, ya que, si bien algunas se conocen, no todas se utilizan de la manera esperada. Esto, debido a que las docentes no las tuvieron en cuenta en primera instancia para brindar sus respuestas.

Asimismo, la subcategoría 3, que responde a "proporcionar opciones para la comprensión", tiene que ver con el para qué del aprendizaje y la multiplicidad de opciones que un docente debe brindar para que un estudiante tenga acceso a la información necesaria (CAST, 2011). Sobre este tópico, los participantes reflejan un conocimiento básico, ya que la predominancia en

términos de utilización fue la del mapa mental y se desconocieron otras opciones como los métodos KWL, enunciados por el CAST (2011). Además, es posible que dichos organizadores gráficos sean introducidos en las clases de una manera más estructurada y rutinaria y se reconozcan otras estrategias para la activación de los conocimientos previos, planteamientos que no fueron expuestos por los participantes. En la misma línea, la pauta 4, que corresponde con la subcategoría 4, se refiere a la proporción de materiales con los que los educandos puedan trabajar y utilizar para sus actividades y está denominada como "proporcionar opciones para la interacción física". Sobre esto, se puede evidenciar que los participantes desconocen las múltiples posibilidades y herramientas tecnológicas que se pueden utilizar dentro del aula, ya que solo nombran algunas herramientas (tabletas, pantallas virtuales, etc.), sin mencionar cómo las utilizarían ni las aplicaciones específicas que potencien las habilidades que buscan desarrollar.

De la misma manera, en cuanto a la pauta de "proporcionar opciones para la expresión y la comunicación" se encontró que, pese a que los docentes participantes proponen diferentes actividades con material concreto para un mismo tema, se hace necesaria una articulación entre este y los recursos virtuales para que los docentes integren ambos en sus clases (y no únicamente una o algunas de estas opciones). Igualmente, en la sexta subcategoría –referida a "proporcionar opciones para las funciones ejecutivas"– se evidenció que los participantes, a pesar de tener ideas poco tradicionales en relación con el uso e integración de diferentes materiales concretos dentro de las actividades propuestas y de determinar medios para centrar

la atención de los estudiantes, poco utilizan estrategias como modelos para enseñar determinado tema o dar una explicación. Lo anterior puede llevar a que se minimice el desarrollo de las funciones ejecutivas como autorreflexión; lo cual es de consideración importante.

Asimismo, sobre "proporcionar opciones para captar el interés", se enuncia que captar el interés de los estudiantes y mantenerlo es indispensable para que el aprendizaje sea exitoso y los participantes respondieron satisfactoriamente. Desde sus respuestas y ejecuciones, demostraron que tienen en cuenta la motivación dentro de sus clases y utilizan diferentes estrategias como felicitar a los estudiantes, llamarles la atención, darles un premio y alejarlos de las distracciones. Sin embargo, no precisan ciertos momentos específicos en los que es indispensable mantener el interés de los estudiantes, como puede ser el inicio de una clase o el desarrollo de la misma. De igual manera, la subcategoría 8 –que alude a "proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia"– implica velar porque el medio en el que se encuentran los estudiantes permita que ellos puedan encontrar motivación y esforzarse por alcanzar las metas planteadas (CAST, 2011). Sobre esto, los docentes participantes expresaron que buscarían diversas maneras de explicar determinado tema para que el estudiante comprenda y se motive por terminar su tarea; también, brindarían opciones para terminar la tarea en otros espacios específicos. Finalmente, se mencionó, además, la intervención de otros estudiantes como agentes motivadores y de ayuda, promoviéndose un aprendizaje colaborativo. Sin embargo, casi no se tuvo en cuenta la retroalimentación como herramienta

evaluativa formalmente, pues esto solamente fue mencionado por una participante (como explicación de los momentos de la evaluación).

Por último, la subcategoría 9 –que hace referencia a "proporcionar opciones para la autorregulación"– exalta que la emocionalidad es indispensable para el aprendizaje, y de allí se deriva la importancia de la autorregulación, como medio para desarrollar habilidades intrínsecas que fomenten el aprendizaje. Los participantes declararon que, para lograr esto, se deben utilizar los tipos de evaluación en diversos momentos de la clase; además de la necesidad constante de un apoyo continuo y real por parte del docente en el manejo y control emocional de los estudiantes. Empero, si bien los docentes participantes mencionaron estrategias reales que pueden llevarse fácilmente a la práctica, no se tuvieron en cuenta algunas habilidades específicas como el autorreflexión, ni el momento evaluativo de la retroalimentación (como herramientas para lograr objetivos propuestos).

CONCLUSIONES

Por todo lo expuesto anteriormente, se puede concluir que, pese a que los participantes de esta investigación aplican algunos de los principios y pautas enmarcadas en el DUA, no lo hacen de manera consciente, teniendo un objetivo claro que vaya de la mano con lo planteado por esta metodología, sino que lo hacen de manera empírica. Lo anterior es favorable ya que permite desarrollar determinadas habilidades, pero no da lugar a que la implementación del currículo se transforme de manera intencional y, por lo tanto, la institución, se siga fortaleciendo en términos de atención a la diversidad desde

una perspectiva de calidad y pertinencia. De este modo, se recomienda que los docentes reciban una capacitación en los principios y pautas del DUA, con herramientas y maneras de aplicación específicas, para que los profesores de la institución educativa puedan cualificarse y atender a la diversidad presentada en el colegio. Ello, mediante un enfoque metodológico que permite la inclusión de las diferencias individuales en un mismo entorno, y con naturalidad, como es la del DUA (MEN, 2017; Moreno et al., 2014).

Para concluir, respecto del estudio, se puede afirmar que los objetivos planteados en la investigación se cumplen; se pudo reconocer el saber de las docentes participantes respecto a los principios del DUA y sus pautas respectivas. Además, se brindaron recomendaciones específicas para que en la institución educativa se implemente esta metodología y se propenda por el desarrollo integral de todos los educandos, disminuyendo las barreras que puedan existir y acercando las realidades y diferencias particulares de cada individuo. Finalmente, se recomienda que se realicen investigaciones con mayores poblaciones y en diferentes contextos educativos, para que se pueda observar y comprender la aplicación del DUA en diversos ambientes. Todo, recordando siempre que este permite convertir a la educación en el mayor agente de cambio y "la mejor estrategia para incrementar el bienestar y la felicidad de los individuos" sin importar sus diferencias particulares, en la pluralidad de entornos existentes (UNESCO, 2015).

REFERENCIAS

Acosta, A., y Arráez, T. (2014). Actitud del docente de educación inicial y primaria ante la inclusión escolar de las personas con discapacidad motora. *Revista de Investigación, 38*(83), 135-154.

Alba-Pastor, C., Sánchez-Serrano, J. M., y Zubillaga del Río, A. (2011). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo*. Madrid: EducaDUA - Universidad Complutense. Recuperado de https://bit.ly/2bW4Dbi

Alba-Pastor, C., Zubillaga del Río, A., y Sánchez-Serrano, J. M. (2015). Tecnologías y Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): Experiencias en el contexto universitario e implicaciones en la formación del profesorado. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa - RELATEC, 14*(1), 89-100. doi: 10.17398/1695-288X.14.1.89

Arias-Castilla, C. A., y Ayala-Cardona, J. A. (2018). *Diversidad en educación infantil. Programas de formadores para la infancia en Colombia*. Bogotá, D.C.: IberAM. Recuperado de https://bit.ly/2CylFLs

Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Index for Inclusion*. London, UK: CSIE.

Bou, C. (2011). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como Herramienta para la Inclusión*. San Juan: Grisel Hurtado. Recuperado de https://bit.ly/2HxMguO

Burgstahler, S. (2013). *Universal design in higher education: Promising practices*. Seattle: DO-IT - University of Washington. Recuperado de https://bit.ly/2GbGYDB

Casanova, M. (2015). Educación inclusiva: Un modelo de futuro. Lima.

CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines* (v. 2.0). Wakefield, MA: Autor. [Traducción al español realizada por Alba-Pastor, Sánchez-Hípola, Sánchez-Serrano y Zubillaga del Río].

CAST (2018). *UDL and the learning brain*. Wakefield, MA: Autor. Recuperado de https://bit.ly/2WwzsZz

Díez, E., y Sánchez, S. (2015). Diseño universal para el aprendizaje como metodología docente para atender a la diversidad en la universidad. *Aula Abierta, 43*(2), 87-93. Recuperado de https://goo.gl/hgHn6t

Elias, T. (2011). Universal Instructional Design Principles for Mobile Learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 12*(2), 1-14.

Lieberman, L., Lythle, R., & Clarcq, J. (2008). Getting it right from the start: employing the universal design for learning approach to your curriculum. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 79*(2), 32-40.

Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión, 20,* 174.

Marulanda-Páez, E. (2013). ¿Inclusión educativa o educación inclusiva? Mitos, retos y desafíos. *Revista Javeriana, 149*(791), 70-77.

Ministerio de Educación Nacional - MEN Colombia (2009). *¿Qué es la educación inicial?*. Bogotá D.C: Autor. Recuperado de https://goo.gl/EpDVVq

Ministerio de Educación Nacional - MEN Colombia (2010). *Niveles de la educación básica y media*. Bogotá D.C: Autor. Recuperado de https://goo.gl/RF5f3q

Ministerio de Educación Nacional - MEN Colombia (2017). *Decreto 1421 de 2017*. Bogotá D.C: Autor.

Moreno, M., Murillo, A., Padilla, G., Albarracín, A., Pinzón, N., Bernal, Y., Merchán, L., Puentes, A., y Riveros, L. (2014). *Estrategias pedagógicas basadas en el diseño universal para el aprendizaje: una aproximación desde la comunicación educativa*. Bogotá, D.C: Editorial Universidad Nacional de Colombia.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO (2015). *IX y X Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre Educación Especial e Inclusión Educativa*. Santiago de Chile: Autor.

Oswald, G., Adams, R., & Hiles, J. (2018). Universal Design for Learning in Rehabilitation Education: Meeting the needs for equal access to electronic course resources and online learning. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling, 45*(1), 19-22.

Rose, D. (2001). Universal Design for Learning: Deriving guiding principles from networks that learn. *Journal of Special Education Technology, 16*(2), 66-67.

Rose, D., & Meyer, A., (2000a). Universal design for individual differences. *Educational Leadership, 58*(3), 39-43.

Rose, D., & Meyer, A. (2000b). Universal Design for Learning. *Journal of Special Education Technology, 15,* 67-70.

Rose, D., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. Alexandria, VA: ASCD.

Sánchez, S., y Díez, E. (2013). La educación inclusiva desde el curriculum: El Diseño Universal para el Aprendizaje. En H. Rodríguez-Navarro y L. Torrego-Egido (Eds.), *Transformando la escuela: Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia*. Madrid: Wolters Kluwer.

Stake, R. (2010). *Qualitative Research*. New York, NY: Guilford Press.

Cómo citar el capítulo:
Jaramillo-Casanova, M.J., y Díaz-Posada, L.E. (2020). Dua en el aula: el saber hacer que reportan docentes de una institución educativa bogotana. En S.M. Carrillo-Sierra., y M.A. Ramírez-Serrano. (Ed.), *Panorama actual de la educación inclusiva*. (pp.233-267). Cúcuta, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.