



Las tensiones que vivencian los docentes de apoyo liderando la educación inclusiva

Cenaida Barragán Ramírez

Tesis de maestría presentada para optar al título de Magíster en Educación

Asesora

Yólida Yajasiel Ramírez Osorio, Magíster (MSc) en Educación

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Maestría en Educación

Medellín, Antioquia, Colombia

2022

Cita	(Barragán Ramírez, 2022)
Referencia	Barragán Ramírez, C. (2022). <i>Tensiones en el rol del docente de apoyo en la educación inclusiva presentes en los municipios de Medellín e Itagüí</i> . [Tesis de maestría]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Maestría en Educación, Cohorte XIX.

Grupo de Investigación Pedagogía y Diversidad Cultural (DIVERSER).

Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP).



Seleccione biblioteca, CRAI o centro de documentación UdeA (A-Z)

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes.

Decano/Director: Wilson Bolívar Buriticá.

Jefe departamento: Ruth Elena Quiroz Posada.

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Agradecimientos

En este camino con nuevos horizontes a conquistar, quiero agradecer a todas las personas que estuvieron apoyándome con sus palabras y motivación constante para poder resistir y renovar energías, a mi familia por comprender cada uno de los momentos por los que atravesé para la culminación de este sueño y estar incondicionalmente con su apoyo.

De igual manera, quiero dar las gracias a mi asesora Yólida Yajasiel Ramírez Osorio, Magíster en Educación, sin su paciencia, acompañamiento con cada una de sus orientaciones y conocimiento en este caminar no hubiera sido fácil llegar a la meta propuesta y a los resultados que buscaba alcanzar

Tabla de contenido

1. Planteamiento del problema	16
1.1 Contextualización	16
1.2 Situación problema	20
1.2.1 Problemáticas alrededor del rol del docente de apoyo	21
1.3 Justificación.....	31
1.4 Antecedentes	36
1.4.1. Contexto internacional	36
1.4.2. Contexto nacional	41
1.4.3. Contexto local.....	47
1.5 Objetivos	52
1.5.1. Objetivo general.....	52
1.5.2. Objetivos Específicos.....	53
2. Marco conceptual.....	54
2.1. Enfoque de educación inclusiva.....	54
2.1.1. Diversidad.....	59
2.1.2. Discapacidad.....	61
2.2. Opiniones, percepciones y representaciones Sociales.....	63
2.2.1. Opiniones.....	63

2.2.2. Percepciones	64
2.2.3. Representaciones sociales	66
2.3. Rol del Docente de Apoyo.....	69
3. Ruta metodológica	73
3.1. Paradigma de investigación	73
3.2. Tipo de investigativo	76
3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de información	78
3.3.1. La entrevista	79
3.3.2. Relatos.....	83
3.4. Caracterización de la población.....	87
3.5. Plan de análisis.....	89
3.6. Componente ético.....	91
4. Análisis y resultados	93
4.1 Identificar las tensiones que se manifiestan en la relación profesional entre comunidad educativa y el docente de apoyo en la implementación de la educación inclusiva.	93
4.1.1 Tensiones frente a la relación profesional entre la administración municipal y el docente de apoyo.....	94
4.1.2 Tensiones en la relación profesional entre los directivos y el docente de apoyo	

4.1.3 Tensiones en la relación profesional entre los docentes de aula y el docente de apoyo	111
4.1.4 Tensión interna del docente de apoyo	125
4.2 Describir las opiniones, percepciones y representaciones que tiene la comunidad educativa del rol del docente de apoyo en la implementación de la educación inclusiva.	126
4.2.1 Las opiniones que tiene los docentes del rol del docente de apoyo en la implementación de la educación inclusiva.	127
4.2.2 Las percepciones que tiene los docentes del rol del docente de apoyo en la implementación de la educación inclusiva.	140
4.2.3 Las representaciones que tiene los docentes del rol del docente de apoyo en la implementación de la educación inclusiva.	146
4.3 Diseñar actividades que permitan mitigar las tensiones que surgen del rol del maestro de apoyo en la implementación de la educación inclusiva.	149
4.3.1 Objetivos	149
4.3.2 Metodología.....	150
4.3.3 Actividades	150
4.3.4 Evaluación	155
5. Conclusiones y recomendaciones	157
5.1 Conclusiones	157
5.2 Recomendaciones	162

5.2.1	Administrativos.....	162
5.2.2	Directivos	163
5.2.3	Docentes de aula	163
5.2.4	Docentes de apoyo	163
	Referencias.....	164
6.	Anexos.....	173

Lista de figuras

Figura 1. Objetivos de las unidades de apoyo a la educación regular	38
Figura 2. Principales características de las discapacidades	61
Figura 3. Concepciones de la opinión	63
Figura 4. Tipos de percepciones.....	65
Figura 5. Tensiones entre docentes de aula y de apoyo.....	124

Lista de tablas

Tabla 1. Leyes nacionales de inclusión educativa.....	58
Tabla 2. Características de la percepción	65
Tabla 3. Guía de entrevista docentes de apoyo	82
Tabla 4. Guía de entrevista docentes de aula	83
Tabla 5. Características de los docentes	88
Tabla 6. Actividad 1 Importancia del rol de docente de apoyo	150
Tabla 7. Actividad 2 Juego de roles	152
Tabla 8. Actividad 3 Pensando en las funciones.....	153
Tabla 9. Actividad 4 Autoestima a trabajar	154
Tabla 10. Autoevaluación diaria	156
Tabla 11. Matriz DOFA.....	156

Lista de anexos

Anexo 1. Consentimiento informado	173
Anexo 2. Análisis de las opiniones, percepciones y representaciones	175

Siglas, acrónimos y abreviaturas

DUA	Diseño universal para el aprendizaje
IE	Institución Educativa
MAITE	Escuela Entorno Proyector y Modelo de Acción Integral Territorial
MEN	Ministerio de Educación Nacional
NEE	Necesidades Educativas Especiales
PEI	Proyecto educativo institucional
PIAR.	Planes Individuales de acuerdo con los ajustes razonables
PMI	Plan de Mejoramiento Institucional
SIMAT	Sistema Integrado de Matricula
UAI	Unidad de atención integral
UNESCO.	La Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación
UNICEF	El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
USAER	Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo general comprender las tensiones que surgen en el rol del docente de apoyo en la implementación de la educación inclusiva. Para ello se utilizó como camino tres objetivos específicos, a través de los cuales se identificaron tensiones, se describieron opiniones, percepciones y representaciones, y se diseñó una propuesta de intervención para mitigar las tensiones que se relacionan con la labor del docente de apoyo. Para ello se tuvo en cuenta una metodología cualitativa, teniendo como enfoque el estudio de caso, usando como técnicas de recolección de la información la entrevista y los relatos. Como principal conclusión se tiene que se encontraron cuatro grupos de tensiones, las cuales se enlazan con los actores que intervienen o conviven en la comunidad educativa, como: la relación profesional entre la administración municipal y el docente de apoyo; la relación profesional entre los directivos y el docente de apoyo; la relación profesional entre los docentes de aula y el docente de apoyo; y la interna del docente de apoyo.

Palabras clave: Docente de apoyo, inclusión, tensiones, relaciones interpersonales, percepciones, opiniones, representaciones.

Abstract

The general objective of this research was to understand the tensions that arise in the role of the support teacher in the implementation of inclusive education. For this purpose, three specific objectives were used as a path, through which tensions were identified, opinions, perceptions and representations were described, and an intervention proposal was designed to mitigate the tensions related to the work of the support teacher. For this purpose, a qualitative methodology was used, with a case study approach, using interviews and narratives as data collection techniques. The main conclusion is that four groups of tensions were found, which are linked to the actors that intervene or coexist in the educational community, such as: the professional relationship between the municipal administration and the remedial teacher; the professional relationship between the directors and the remedial teacher; the professional relationship between the classroom teachers and the remedial teacher; and the internal relationship of the remedial teacher.

Key words: remedial teacher, inclusion, tensions, interpersonal relationships, perceptions, opinions, representations.

Introducción

El presente trabajo investigativo está relacionado con el rol que cumplen los docentes de apoyo dentro de las Instituciones Educativas públicas de algunos municipios de Antioquia, y las tensiones que se generan por su labor. Es así como en esta investigación se tienen en cuenta un objetivo general que es comprender las tensiones que surgen en el rol del docente de apoyo en la implementación de la educación inclusiva y tres específicos, que se enmarcan en la identificación de las tensiones, describir las opiniones y diseñar la estrategia, los cuales se lograron alcanzar con eficiencia.

En este momento es importante nombrar que esta investigación tuvo como metodología la investigación cualitativa a través de un enfoque de estudio de caso, donde se implementaron estrategias encargadas en entrevistas y escritura de relatos contruidos a partir del diálogo con los participantes conformados por los docentes del aula de apoyo de diferentes instituciones de Antioquia.

En el trabajo que se presenta a continuación se evidencian cinco capítulos, a partir de los cuales se desarrolla todo el proceso investigativo. En el primer capítulo se expone el planteamiento del problema, dejando ver que el rol del docente cuenta con algunas tensiones relacionadas con aspectos como la itinerancia, los formatos de contratación, la falta de apoyo de los directivos y la poca atención a estos por parte de los maestros.

En el segundo capítulo se presenta el marco teórico, donde se desarrollan los tres conceptos centrales de la investigación que son el rol del maestro de apoyo, la inclusión y las representaciones sociales de los maestros de apoyo. En el tercer capítulo se expone la metodología, donde se desarrolla el tipo de investigación, el enfoque, las técnicas e instrumentos y el estado ético.

En el cuarto capítulo se presentan los resultados o hallazgos junto con su análisis, para ello se tienen en cuenta los tres objetivos específicos, los cuales se desarrollan en su totalidad. Y es así donde se constata que los docentes de apoyo tienen tensiones relacionadas con la administración municipal (la itinerancia, los formatos de contratación), los directivos (la falta de apoyo de los directivos), los docentes de aula (la poca atención a estos por parte de los maestros) y ellos mismos (Inseguridades).

Finalmente, en el capítulo cinco se proponen las conclusiones y un grupo de recomendaciones para cada una de las personas de la comunidad educativa, las cuales están en constante relación con los docentes de apoyo.

EL ROL DEL DOCENTE DE APOYO¹ EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

1. Planteamiento del problema

1.1 Contextualización

El trabajo con personas con discapacidad trae consigo experiencias satisfactorias que enriquecen los procesos de inclusión dentro de las instituciones educativas (IE). El docente de apoyo lleva a cabo en las IE públicas un trabajo arduo por la inclusión de los estudiantes con discapacidad en los procesos educativos, más específicamente en la transformación de prácticas, políticas y culturas inclusivas, con ello se procura que se faciliten las relaciones interpersonales, pedagógicas y sociales. Asimismo, se mitigan y disminuyen situaciones, expresiones y modos de relacionarse negativas como la exclusión, agresión, discriminación y deserción. Escenarios que impiden a los estudiantes tener procesos pedagógicos en condiciones de igualdad, equidad y calidad, lo que implica la flexibilización del aprendizaje de acuerdo con capacidades, habilidades y condiciones de funcionalidad.

En ese sentido, el docente de apoyo cumple un rol importante dentro de la educación inclusiva, la que se define como “un proceso permanente que reconoce valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, necesidades, intereses, posibilidades y expectativas de todos los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, con pares de su misma

¹ Son los docentes que tienen como función principal acompañar pedagógicamente a los docentes de aula que atienden estudiantes con discapacidad, para lo cual deberán: fortalecer los procesos de educación inclusiva a través del diseño, acompañamiento a la implementación y seguimiento a los Planes Individuales de Apoyos y Ajustes Razonables (PIAR) y su articulación con la planeación pedagógica y el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI); la consolidación y refrendación del Informe Anual de proceso pedagógico o de competencias; el trabajo con familias; la sensibilización y formación de docentes y los ajustes institucionales para garantizar la atención pertinente a esta población. (Decreto 1421, 2017, Art. 5, N° 3)

edad” (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2017, p. 4). Este docente, es quien guía, promueve y facilita la educación inclusiva, ya que es quien, a través de su trabajo, presencia en las IE y el cumplimiento de las funciones que desempeña, aporta para que los estudiantes con discapacidad puedan tener procesos educativos acordes a sus necesidades y capacidades.

Es el docente de apoyo, quien guía y propicia en compañía del docente de aula, las herramientas, espacios y estrategias para que se lleve a cabo un verdadero trabajo inclusivo. Con las cuales se permite que el estudiante con discapacidad pueda adquirir los conocimientos, habilidades y competencias, en las mismas condiciones de equidad que los demás estudiantes.

Pero los docentes de apoyo se ven enfrentados a ciertas circunstancias que se vuelven problemáticas al momento de desarrollar sus funciones, las cuales se observan en la cotidianidad como docente de apoyo dentro de diferentes Instituciones Educativas (IE) de Medellín e Itagüí, estas relacionadas principalmente, con la itinerancia y el desconocimiento de las de las funciones de los docentes de apoyo. También se evidencian en las opiniones, percepciones, estereotipos y demandas que se tienen con relación al rol que desempeñan como docentes, manifestaciones que se indican en la voz de directivos y docentes sobre su trabajo, funciones y desempeño dentro de las IE.

Por ejemplo, a los docentes de apoyo los reconocen en el quehacer diario a partir de un grupo de funciones clínicas, equiparables a lo que hace un orientador escolar, por tal motivo, desde algunas IE, se le exige al docente de apoyo un número determinado de atenciones donde se debe responder a metas y métricas de cumplimiento. Otro ejemplo, se observa en que algunos docentes de aula muestran resistencia frente al trabajo que se debe hacer con los estudiantes con discapacidad. Estas circunstancias, se traducen en tensiones que surgen frente al rol del docente

de apoyo dentro de las IE y en muchas ocasiones, principalmente con los docentes de aula, quienes tienen una mayor interacción con los docentes de apoyo, ya que es con ellos que este último, en mayor medida, trabaja de la mano en los procesos de inclusión. A continuación, narro un relato propio para contextualizar lo antes señalado:

Todo empezó un día, en el que me disponía a abordar a los docentes de aula para brindarles asesoría sobre la elaboración de un PIAR². Al momento de ir al encuentro con una docente directora de grupo, observo resistencia al apoyo que quería brindarle, sus gestos demostraban malestar y prevención ante mi llegada. No tuve oportunidad de expresar el motivo de mi presencia pues me encontré con una barrera que me impedía llevar a cabo mi cometido y desarrollar una de mis funciones, que para ese momento era asesorar la elaboración del PIAR. Las palabras de la docente al verme fueron “yo no tengo sino uno, y no le pienso hacer todo eso que usted le manda hacer a los demás docentes, sé cómo trabajar con él” (Docente 2) refiriéndose al estudiante con discapacidad que tiene en su grupo.

La anterior no fue la única oportunidad en la que la docente de aula rechazaba el acompañamiento del docente de apoyo, otro hecho se evidenció cuando se indagó por las prácticas de aula en las que el docente de apoyo tiene participación, relacionadas con el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) para marcar pautas en el desarrollo de las clases donde todos los estudiantes puedan participar, expresó: “no me gusta tener a alguien observando mis clases” (Docente 2).

² Planes Individuales de acuerdo a los ajustes razonables.

Como la anterior, muchas han sido las experiencias que narran los docentes de apoyo por falta de trabajo colaborativo en algunas IE, con docentes de aula, familias, directivos docentes y estudiantes. En este sentido Rappoport y Echeita (2017) proponen que los docentes de apoyo están enfrentados a diferentes situaciones de malestar con relación al cumplimiento de sus funciones, las cuales trascienden el aula e incluso llegan de los hogares de los estudiantes.

De ahí el hecho, de que enfrentarse a este tipo de inconvenientes no es fácil, máxime cuando desde el ámbito laboral los docentes de apoyo son llamados a cumplir unas funciones específicas y unas metas en tiempo y en cantidad. Solo por señalar algunas que se encuentran descritas en el contrato laboral para los docentes de apoyo:

Realizar un número determinado de asesorías a docentes de aula, de atenciones a estudiantes, de talleres de capacitación a docentes y a familias, actualización de los estudiantes que se encuentran reportados Sistema Integrado de Matricula (SIMAT), articulación con los diferentes programas de la IE, por ejemplo, Escuela Entorno Proyector y Modelo de Acción Integral Territorial (MAITE), apoyar la transformación de las políticas institucionales desde el enfoque de educación inclusiva. (p. 4)

Ese acompañamiento se convierte, de alguna forma, en una prueba del buen desempeño laboral, entre otras cosas, es la evidencia que permite demostrar un trabajo activo frente a los procesos de inclusión educativa en las IE que son asignadas a los docentes de apoyo.

Además de lo nombrado anteriormente, el docente de apoyo debe enfrentarse al hecho de que muchos docentes de aula muestran cierta resistencia al trabajo con estudiantes con discapacidad y al trabajo alrededor de la educación inclusiva. Esto lo propuso González y Triana (2018) cuando nombran que los docentes de aula no se sienten capacitados para atender a la

población con discapacidad teniendo como consecuencia una apatía en los procesos de formación a los estudiantes que muestran dichas necesidades.

Finalmente, como se observa hasta el momento, la presente investigación se realizará dentro de un grupo de IE públicas del municipio de Medellín e Itagüí que son acompañadas por docentes de apoyo, quienes utilizan la experiencia, el análisis, la reflexión y la práctica para liderar sus funciones, no obstante, han sentido algunas tensiones relacionadas con el acompañamiento en las IE. Dichas problemáticas se enmarcan en la situación problema reales, algunas problemáticas son la itinerancia, el desconocimiento de las funciones y la desaprobación de su labor desde lo profesional. Evidenciándose, la necesidad de obtener información en esta investigación relacionada con las experiencias que vivencian otros maestros de apoyo, y cómo son vistos estos por los docentes de aula, con el fin de ratificar o negar lo evidenciado desde la práctica docente propia.

1.2 Situación problema

Este trabajo investigativo se enfoca en comprender y señalar las tensiones que se presentan alrededor del rol del docente de apoyo, respecto al cumplimiento de sus funciones y la implementación de la educación inclusiva, desde la experiencia propia como docente de apoyo y desde las experiencias de profesionales que se desempeñan bajo el mismo rol en diferentes instituciones educativas de Medellín y de Itagüí, municipios que se encuentran ubicados en Antioquia (Colombia).

Sin embargo, para describir la situación problema de forma explícita, lo primero que se propone es la definición del término tensiones, que debe ser entendido como esas circunstancias que impiden que el docente, para este caso de apoyo pueda desempeñar su rol y/o trabajo en pro de la educación inclusiva, esta “se conforma en virtud de la historicidad, por consiguiente, a partir del reconocimiento de la capacidad de auto producirse la sociedad” (Touraine, 2002, p.3). Es decir, las tensiones son todos esos obstáculos a los que se puede enfrentar o que puede encontrar en su trabajo con la discapacidad. Esas tensiones, en este trabajo investigativo se han observado a partir de la experiencia y de diferentes autores Osnaya (2003), Rojas (2017), Angulo (2016), Gómez et al. (2016), Casallas (2019), Echavarría y Echeverry (2013), Ceballos (2015) y Arias et al. (2008), que están relacionadas con la interacción que el docente de apoyo tiene con el docente de aula, el acompañamiento en la modificación del PEI, el manual de convivencia, los sistemas de evaluación, el trabajo con las familias, entre otras cosas.

Es por ello, por lo que a continuación se presentan algunas problemáticas que se han identificado sobre el rol del docente de apoyo, las cuales se caracterizaron en el desconocimiento de las funciones del docente de apoyo, la percepción del docente de aula frente al rol del docente de apoyo, el papel parecido al de un psicólogo o docente orientador, la itinerancia, la exigencia de metas y las condiciones de contratación. Cada una de ellas se presentan a continuación.

1.2.1 Problemáticas alrededor del rol del docente de apoyo

A continuación, se relacionan algunos temas que se convierten en circunstancias problemáticas frente al rol que desempeña el docente de apoyo, las cuales resultan ser un obstáculo en la implementación de la educación inclusiva dentro de las IE relacionando las con

las conclusiones y hallazgos de diferentes investigaciones que se han ocupado de dicha problemática.

1.2.1.1.Desconocimiento de las funciones del docente de apoyo

El docente de apoyo se debe enfrentar muchas veces a que en la IE a la que llega no tengan claridad de las funciones que debe desempeñar. Es muy común el encuentro con docentes de aula que requieran que el docente de apoyo esté mayor tiempo en el aula de clase, resolviendo la casuística correspondiente a problemas de comportamiento, de aprendizaje y/o conflictos cotidianos. Lo anterior se evidencia en los planteamientos de Casallas (2019) en el momento de nombrar que “se presentaron dificultades y obstáculos derivados principalmente del desconocimiento, por parte de la profesional que allí se desempeñaba, pues algunas de las tareas propias del rol” (p.21) con lo que se observa que se tiene un desconocimiento de las funciones de los maestros, sin importar el rol que ejerzan dentro de las IE.

De este modo el desconocimiento de las funciones del docente de apoyo por parte de los docentes de aula y directivos de la institución no permite la comprensión el papel de asesor pedagógico del docente e apoyo en tanto acompaña el proceso de apropiación de la inclusión y el impacto que tiene a nivel institucional, y dejar sus funciones solo al que se encarga de los estudiantes con discapacidad en cada grado delimitando su rol a unas cuantas funciones. Como lo propone Sabando (2016) en el momento de nombrar que cuando se desconocen las funciones de los maestros, lo que ocurre es que se restringen los procesos fundamentales que permiten el avance significativo de los estudiantes, generando barreras en la inclusión y limitando el éxito educativo.

En consonancia con lo anterior, también se presenta una gran dificultad en relación con cómo fueron pensadas las funciones de los docentes de apoyo, en tanto que, no se tienen en cuenta las dinámicas de las IE y las eventualidades que se pueden llegar a presentar al interior de estas. Desconociendo que estas tienen sus propios objetivos, metas y culturas que en muchas ocasiones se priorizan sobre este tipo de acompañamientos. En consonancia con ello el trabajo de los docentes de apoyo demanda espacios y tiempos para reuniones, planeaciones, propuestas y trabajo colaborativo que usualmente no se dispone dadas las múltiples tareas a las que debe obedecer la institucionalidad. Situación que es argumentada por Arias et al. (2008) en el momento de nombrar que los docentes de apoyo tienen un grupo de acciones cotidianas que deben estar dentro de sus funciones, las cuales se manejan dentro del currículo oculto, dándoles poco valor dentro de la cotidianidad de la escuela.

Esta apreciación deja ver que el desconocimiento de la importancia de una las funciones como es la formación de docentes por parte de las directivas, dificultan el trabajo colaborativo entre docentes para fortalecer en las instituciones el enfoque de inclusión. Desconociendo que el trabajo cooperativo es un proceso importante tanto dentro de los estudiantes como de los docentes que habitan el espacio escolar (Rappoport y Echeita, 2017).

Finalmente, esto permitiría comprometer a las instituciones no solo a comprender las funciones que debe desempeñar el docente de apoyo, sino que además se podrán compromisos para que de esta manera gestionen los espacios necesarios para el trabajo articulado con la comunidad educativa, donde se tome importancia el rol del docente de apoyo en las dinámicas de las instituciones. Como lo expresa Arnáiz

Si las escuelas quieren ser más inclusivas y avanzar hacia una repuesta educativa acorde a las características heterogéneas de sus alumnos es necesario que reflexionen sobre aspectos tales como su organización y su funcionamiento, la existencia o no de coordinación y trabajo colaborativo entre los profesores, la cooperación de toda la comunidad educativa, la utilización de los recursos y las prácticas educativas. (Arnaiz, 2004, p.27.)

1.2.1.2.Percepciones del docente de aula frente al rol del docente de apoyo.

El docente de aula es el actor institucional con el que el docente de apoyo tiene mayor interacción, debido a que su trabajo de apoyo pedagógico incide sobre medida en el trabajo que el docente de aula lleva a cabo con los estudiantes con discapacidad, el docente de apoyo debe brindarle las asesorías en diferentes temas. Por ejemplo: Diseño Universal del Aprendizaje, Plan Individual de Ajustes Razonables, realizar talleres que van dirigidos a los docentes y se abordan diferentes temáticas que aportan a la atención pedagógica a los estudiantes con discapacidad, tales como: las características de cada una de las clases de discapacidad, estrategias para trabajar con cada discapacidad, todo lo relacionado con evaluación flexible, principios y pautas contenidos en el Diseño Universal para el aprendizaje como herramienta metodológica para la atención a la diversidad, entre otros aspectos.

Desde lo que se vivencia diariamente como la itinerancia, el desconocimiento de las de las funciones de los docentes de apoyo, la visión en relación al rol que desempeñan como docentes y diferentes teóricos como Osnaya (2003), Rojas (2017), Angulo (2016), Gómez et al. (2016), Casallas (2019), Echavarría y Echeverry (2013), Ceballos (2015) y Arias et al. (2008), se ha

podido constatar que el rol del docente de apoyo no es visto como relevante dentro de la educación inclusiva, es decir, en términos de procesos relacionados con la gestión educativa que apuntan a la transformación del contexto escolar hacia una educación inclusiva que acoge y responde de manera permanente a todos los estudiantes con o sin discapacidad desde sus procesos individuales, cómo organizan y comprenden la información, estilos y ritmos de aprendizaje, habilidades e intereses. Lo anterior, es sustentado por Arias et al. (2008) cuando exponen que los docentes de apoyo deben ser valorados a partir de la experiencia y funciones que cumplen en pro de la inclusión de los estudiantes, situación que en algunos entornos no se evidencia.

La percepción que se tiene del rol del docente de apoyo se aleja de lo que en realidad éste es, ya que este es percibido como una persona instrumental y a la cual no le dan la importancia que tiene o debe tener dentro de la educación inclusiva y en los procesos de transformación institucional. El rol del docente de apoyo queda en la atención individualizada, sin un cambio de paradigma educativo para la educación de las personas con discapacidad. Frente a la anterior percepción evidenciada del rol del docente de apoyo la autora Arnaiz (2004) indica que “parece que algunos profesores estamos aprendiendo demasiado fácilmente a 'segregar' a nuestros alumnos y alumnas; a considerar que 'estos' alumnos son los del profesor de apoyo, los del orientador, los 'especiales'..., de los que han de encargarse otros 'especialistas” (p. 4).

Por otro lado, la percepción que tiene los docentes de aula frente al nuevo paradigma de la Educación inclusiva, en el que deben acoger, aprender y brindar una atención educativa de calidad desde su saber específico, también afecta el rol que desempeña el docente de apoyo ya que se ven obligados a cambiar de percepción frente al modelo de educación tradicional y tener siempre una actitud de apertura frente a los cambios y aprendizajes que deben adquirir para los

procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con discapacidad. Fracturando las relaciones entre los docentes de aula y los docentes orientadores, ya que el cambio de visión en los procesos inclusivos implica una desacomodación en las prácticas pedagógicas que poseen los maestros de aula, según ellos mismos implica mayor esfuerzo y trabajo (Sabando, 2016).

Lo anterior deja ver cómo el trabajo articulado para fortalecer el proceso de inclusión de la mano del docente de apoyo se afecta en cuanto a las representaciones que tienen de la Educación Inclusiva. Ahora bien, como lo propone Gil (2005) se requiere del trabajo articulado de los docentes de aula y los profesionales de apoyo porque

en el tratamiento de la diversidad desde la inclusión, se ... presentan algunas dimensiones fundamentales a desarrollar y tener en cuenta en los procesos de formación del profesorado, como las siguientes: El trabajo colaborativo y comunicación en el profesorado, que se concreta en tareas como la planificación conjunta de la enseñanza. El desarrollo profesional del profesorado se considera muy importante, de modo que se favorecen las actividades de formación. (p. 50)

Por lo tanto, es importante la apertura al cambio de los docentes de aula frente al enfoque de Educación Inclusiva y las acciones pedagógicas que se pueden llevar a cabo con los docentes de apoyo para favorecer, los procesos que adelantan tanto los estudiantes como los docentes en relación con la inclusión y la educación inclusiva.

1.2.1.3. Papel parecido al de un psicólogo o docente orientador.

Otra situación que se vuelve común en las IE, es el hecho que, a raíz del desconocimiento de las funciones del docente de apoyo, se tiende a situarlo en otro tipo de roles y funciones como

lo es el de psicólogo, poniendo sus funciones desde una mirada clínica y no pedagógica. Como lo propone Hirmas (2014) los docentes de apoyo no deben ser vistos como profesionales encargados de la salud mental de los estudiantes, sino que se deben visualizar como personas presentes en las instituciones educativas que son importantes en los procesos inclusivos de los estudiantes.

Estas situaciones desfiguran el papel y el rol del docente de apoyo, debido a que no se le da la importancia que debe tener dentro de las instituciones educativas. Lo anterior se traduce en un gran desconocimiento que se tiene de las funciones del docente de apoyo por parte de los diferentes actores educativos. Ese desconocimiento conlleva a que no se mire al docente de apoyo desde lo que él puede llevar a hacer y transformar en la IE, en esa medida se le da una mirada clínica al rol del docente de apoyo donde se le quita el componente pedagógico que tiene ese rol, lo que le permite llevar a cabo transformaciones a nivel curricular que posibiliten que los contenidos de las asignaturas se adapten a las necesidades de cada estudiante (Hirmas, 2014). Finalmente, ese componente pedagógico es lo que se ve más afectado con el desconocimiento de las funciones del docente de apoyo.

1.2.1.4.Itinerancia.

El docente de apoyo se enfrenta a circunstancias, la mayoría de las veces, adversas, para el cumplimiento de sus funciones, máxime cuando se le asignan dos o tres instituciones para acompañar, en las que debe atender metas de cumplimiento diferenciadas, de acuerdo con las culturas institucionales y a sus singularidades. En tanto que debe reportar metas asignadas por el operador, sumadas a las que les indica la normatividad colombiana y las que son propuestas por las demandas propias de la IE.

Dentro de la caracterización se pudo identificar, que la itinerancia es una problemática que afecta los procesos de inclusión en las IE, ya que el docente de apoyo debe moverse de una IE a otra. Como lo nombra la misma resolución 2565 de octubre 24 de 2003

Por lo menos un docente o profesional de apoyo, en el establecimiento educativo donde haya un número igual o superior a diez (10) estudiantes con necesidades educativas especiales. Cuando el número de estudiantes sea menor se utilizarán estrategias como docentes o profesionales de apoyo itinerantes, programas en convenio intermunicipal, entre otros. (p. 5)

La itinerancia más que afectar el rol del docente de apoyo, tiene gran incidencia en los procesos de inclusión al interior de las instituciones educativas, toda vez que el docente de apoyo al tener que atender más de una IE a la vez afecta el impacto que se pueda generar a nivel de políticas, prácticas y culturas dentro de la IE, debido a que las dinámicas en cada IE son diferentes. El ir y venir entre instituciones no permite llevar de manera satisfactoria los objetivos trazados, en cierta medida se ven afectados por el caso tiempo que se tiene para atender dos o más instituciones a la vez, afectando la calidad de los procesos dentro de las instituciones educativas.

1.2.1.5.Exigencia de metas.

Los docentes de apoyo, además de las exigencias que se les hace desde las IE, se deben enfrentar al cumplimiento de unas metas que los operadores piden mes a mes y tienen que ver, por ejemplo, con llevar a cabo un determinado número de asesorías y formaciones: talleres sobre temas relacionados con el DUA, los PIAR, rutinas de aprendizaje de los estudiantes, entre otros, a

familias y docentes. Estas metas imponen un alto compromiso ya que, en ocasiones, no se logran cumplir, toda vez que gracias a las dinámicas propias de cada IE los encuentros no se pueden llevar a cabo porque no se cuenta con los espacios propicios para ello. Situación que se complejiza gracias a la modalidad actual, educación a distancia que incrementó las tareas académicas para el personal docente y directivo.

Lo anterior es argumentado por diferentes autores, uno de ellos es Parihuamán (2017) quien nombra que los niveles de estrés de los docentes a nivel general, y en especial de los docentes de apoyo están relacionados con la exigencia al alcance de metas, donde cada día más se le asignan funciones a los docentes que se alejan de las funciones en para la que fueron contratados, limitándose en algunos casos al cumplimiento de funciones administrativas.

Si bien el docente de apoyo tiene estipuladas unas funciones, que de alguna manera le muestran un camino para implementar los procesos que sean necesarios dentro de las instituciones educativas con miras a la transformación de esta. Su papel no solo se circunscribe al mero cumplimiento y/o desarrollo de esas funciones, sino que desde los operadores del programa UAI se les hacen unas exigencias administrativas y de metas mensuales como el cumplimiento de un determinado número de apoyos en aula o de atenciones a familia.

Lo que hace que el docente de apoyo se deba enfocar en mayor medida en cumplirlas, debido a que de ello depende en cierta medida el pago de su trabajo. Esto aparta la mirada del docente de apoyo de lo que realmente debe ser su rol en las instituciones educativas, esto es, poder llevar a cabo la implementación de la educación inclusiva con miras a transformar las prácticas, políticas y culturas inclusivas.

1.21.6. Condiciones de contratación.

Las condiciones de contratación guardan relación con el tipo de contratación, los tiempos y las formas de vinculación laboral, condiciones que no favorecen la permanencia en los procesos, por el contrario, hacen ver al docente de apoyo como una figura que asiste y cumple con unas metas específicas lo que dificulta la interacción entre el docente de apoyo y los miembros de la comunidad educativa.

Esta problemática laboral, afecta el rol que desempeñan los docentes de apoyo dentro de las IE, toda vez que no se permite continuidad en la implementación de la educación inclusiva, dificultando que el trabajo que desempeña el docente de apoyo pueda cumplir los objetivos propuestos, porque la falta de continuidad impide que esos procesos inclusivos sean efectivos.

Cabe resaltar, que la existencia de estereotipos, ideas preconcebidas e imaginarios propicia que se presenten una serie de representaciones sociales, culturales, individuales y/o profesionales dentro del ambiente escolar, las cuales pueden ser del docente de aula frente al trabajo del docente de apoyo. En ocasiones se puede estar frente a docentes que se muestran reacios a generar cambios, a quienes se les puede escuchar decir frases o comentarios. Esas situaciones dificultan que se implementen procesos de inclusión educativa, toda vez que esas representaciones impiden que se fortalezcan procesos y aprendizajes para que se logre una educación en equidad, de calidad y en igualdad de condiciones.

Esas problemáticas que se tejen alrededor del rol del docente de apoyo y frente a las funciones que éste desempeña, y que se traducen en tensiones frente a su rol, en cierta medida, determinan el camino y las posibilidades de que se implemente verdaderos procesos inclusivos dentro de las IE. Las tensiones frente al rol del docente de apoyo afectan ese rol toda vez que esas

circunstancias impiden que el docente de apoyo desarrolle su labor de la mejor manera y de la misma forma, afectar los procesos de inclusión dentro de una IE. Por tanto, la pregunta que surge para este ejercicio investigativo se centra fundamentalmente en ¿Cuáles son las tensiones a las que se enfrenta un docente de apoyo en su rol cotidiano, constatando si son las observadas dentro del quehacer diario como docentes de apoyo en diferentes instituciones educativas de Medellín e Itagüí?

1.3 Justificación

El ambiente escolar propicia que se generen una serie de circunstancias que pueden afectar los procesos de inclusión dentro de las IE, impidiendo que la implementación de educación inclusiva sea efectiva y se produzca la transformación de prácticas, políticas y culturas. Esas circunstancias se pueden traducir en estereotipos e imaginarios frente a la educación, muchos docentes se muestran reacios a la transformación de modelos educativos tradicionales, al trabajo con personas con discapacidad y a los apoyos que pueden recibir para llevar a cabo ese trabajo en pro de la inclusión.

Esta investigación tiene su origen en la necesidad que surge desde mi propia experiencia como profesional que ejerce el rol de docente de apoyo, llevando a buscar comprender e identificar las tensiones que se tejen alrededor del rol y de las relaciones que se establecen con algunos miembros de la comunidad educativa. Ya que ello permite que se logre un aporte significativo en la resignificación de prácticas, políticas y culturas inclusivas desde la reflexión sobre el rol del docente de apoyo.

En ese sentido, identificar las tensiones contribuye a mitigar esas situaciones que se convierten en un obstáculo para la implementación de la educación inclusiva, en tanto que es en la escuela donde se debe propiciar la aceptación de las distintas formas de ser, pensar y de estar en el mundo. Es decir, la escuela es donde se debe abrir y brindar los espacios para que la educación inclusiva sea una realidad, ya que ello permite que estudiantes con discapacidad puedan tener procesos educativos acordes a su singularidad, toda vez que la educación inclusiva propende porque todas las personas tengan acceso a la educación sin ningún tipo de limitante u obstáculo, traducida en educación para todos, esto es, acceso total al sistema educativo sin importar las particulares de cada persona.

Esas tensiones que se presentan, en cierta medida, determinan el rol que desempeña el docente de apoyo dentro de las IE, ya que se crean ambientes en los cuales el docente se ve que su trabajo en pro de la inclusión esté siendo relegado a un enfoque clínico como lo tiene un psicólogo u orientador escolar. Dando al traste con el componente pedagógico que acompaña al docente de apoyo, porque sus funciones se enfocan, en mayor medida, en el acompañamiento a los procesos pedagógicos de los estudiantes con discapacidad. El único componente clínico con el que interactúa el docente de apoyo es el diagnóstico del estudiante donde se especifica el tipo de discapacidad que éste tiene.

Ese diagnóstico, se convierte solamente en el punto de partida de los apoyos pedagógicos y del ingreso al SIMAT, es decir, es el aval para que el estudiante pueda recibir los apoyos necesarios para que su proceso pedagógico se ajuste a sus necesidades y capacidades, que se concreta con el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), pero ello no quiere decir que la labor y el rol del docente de apoyo sea algo netamente clínico, puesto que desde el Decreto 1421

de 2017 se le asigna un carácter y componente pedagógico que lo habilita como guía del proceso pedagógico de los estudiantes con discapacidad en las IE.

Desde el punto de vista educativo y desde el trabajo con los estudiantes con discapacidad, esta investigación tiene gran importancia, ya que identifica aspectos que tensionan y limitan el proceso formativo de los esos estudiantes. Los cuales, en muchas ocasiones, deben interrumpir sus estudios por falta de apertura, permanencia y promoción en el sistema educativo, es decir, algunas IE no tienen procesos adecuados a las necesidades de los estudiantes con discapacidad, por ejemplo, la falta de currículos flexibles que propongan unas prácticas, políticas y culturas accesibles para todos.

Lo antes dicho, tiene gran incidencia en el rol que desempeña el docente de apoyo en la educación inclusiva, ya que es el llamado a liderar todos esos procesos de transformación institucional donde se vean involucrados aspectos referentes a la educación inclusiva o educación para todos, esto es, el acceso a la educación de todas las personas teniendo en cuenta sus necesidades y capacidades. El trabajo del docente de apoyo debe enfocarse en lograr que las IE a las que llega tengan una mayor apertura al trabajo con personas con discapacidad y no se les vea a esos estudiantes como un recurso monetario que recibe la IE (el Decreto 1421 de 2017 en el artículo 2.3.3.5.2.1. estipula el giro de recursos financieros a las IE para la atención educativa a personas con discapacidad).

El objetivo en últimas del docente de apoyo es propiciar esos cambios en diferentes áreas de las IE, mediante los cuales se logre una educación con mayor acceso para todos los estudiantes. En ese sentido, se debe romper con ese paradigma de un docente de aula rígido, con resistencia al cambio en las metodologías utilizadas y negándose a trabajar de la mano con el

docente de apoyo en esos procesos de inclusión. El resultado que se busca es que se apueste por un trabajo en equipo y por la resignificación del rol del docente de apoyo en las IE, toda vez que ello favorece que los estudiantes con discapacidad se puedan apropiarse de los conocimientos, por medio de la flexibilización curricular y de esa forma tener procesos académicos y educativos satisfactorios.

Este ejercicio investigativo ayuda a analizar y comprender el rol del docente de apoyo en la educación inclusiva y en los procesos de inclusión en las IE en las cuales lleva a cabo su labor como profesional que trabaja en pro de que estudiantes con discapacidad, puedan acceder a procesos educativos acordes a sus necesidades y en los cuales se tengan en cuenta los ajustes que se deban implementar para que estos estudiantes puedan apropiarse de los conocimientos y lograr adquirir las competencias para un determinado nivel educativo. Esa promoción debe darse en los términos que los demás estudiantes, pero deben tenerse en cuenta aspectos como la flexibilización curricular que un estudiante con discapacidad debe tener para lograr alcanzar determinadas competencias. De la misma forma, poder generar cambios y transformaciones en las IE a nivel de prácticas, políticas y culturas frente al trabajo con personas con discapacidad

La investigación, en mi fuero personal permite que, mi voz como docente de apoyo y la de otros de docentes de apoyo, ayude a comprender la importancia de nuestro rol en la implementación de la educación inclusiva. Quitando ese encasillamiento en el que se tiene al docente de apoyo, considerado como un rol clínico y no pedagógico, para el que está capacitado y en últimas es esa su razón de ser, apoyar los procesos académicos y/o pedagógicos de los estudiantes con discapacidad.

Entendiendo que el docente de apoyo desempeña un papel fundamental en la implementación de la educación inclusiva en las IE, toda vez que su trabajo está enfocado en la identificación de las características de la población con discapacidad, en brindar apoyos pedagógicos necesarios en el aula, asesorías a padres de familia, formación a docentes en temas como: identificación de barreras para el aprendizaje y la participación, elaboración e implementación de los PIAR y apuestas institucionales por instaurar prácticas, políticas y culturas inclusivas que favorezcan a toda la comunidad educativa, siempre en un trabajo transversal que involucre a unos y otros.

Muchas de las funciones referenciadas en apartados anteriores las he realizado en mi rol como docente de apoyo en municipios del Departamento de Antioquia, razón por la que se desarrolla este ejercicio investigativo, en tanto que y en conversaciones con otros docentes de apoyo surgen las apuestas por reflexionar sobre el rol que desempeñamos y en las IE, comprender nuestro rol y de igual forma identificar las condiciones que desde el campo de saber nos permite hacer y ser parte de una comunidad educativa.

Finalmente, es prudente nombrar que se debe dar un cambio de percepción frente a la labor del docente de apoyo, ya que él facilita que los docentes de aula puedan acercarse de una forma diferente a los estudiantes, entendiendo la diversidad que existe y el abordaje que se le debe dar a cada caso, y es el docente de apoyo quien le puede brindar las herramientas para llevar a cabo ese trabajo. Dado que no se puede pensar al docente de apoyo como un extraño dentro de la IE, ya que su presencia en las instituciones educativas tiene un propósito esencial en la transformación de prácticas inclusivas.

1.4 Antecedentes

En la línea en la que se viene desarrollando esta propuesta de investigación se han desarrollado una serie de estudios con miras a identificar las opiniones, percepciones, estereotipos y demandas del campo de estudio relacionado con la atención a las personas con discapacidad, y las tensiones que generan algunas de esas concepciones. De las investigaciones consultadas y que a continuación se referencian, se presentan a nivel internacional, nacional y local.

1.4.1. Contexto internacional

En el contexto internacional, se referencia en primer lugar, la investigación titulada “Las representaciones sociales de las unidades de servicios de apoyo a la educación regular”, realizada por Osnaya (2003) en España. El objetivo principal de este trabajo investigativo fue conocer el desarrollo de las funciones que las Unidades de Apoyo a la educación regular llevan a cabo en las escuelas de educación básica de la ciudad de México. Las cuales son conocidas como USAER por sus siglas, con la finalidad de conocer la manera en que influyen las representaciones sociales que construyen los actores que intervienen en el alcance y cumplimiento de las funciones de las USAER diseñadas para la atención de estudiantes con discapacidad y/o necesidades educativas especiales, asimismo, para el apoyo de docentes regulares en la ciudad de México. La metodología utilizada para la consecución de los objetivos fue la psicología social de corte constructivista bajo los parámetros de un enfoque socio crítico, para ello se utilizaron como instrumentos de recolección de información el cuestionario, la entrevista y la observación directa no sistematizada. Estos instrumentos son similares a los que se utilizan en la recolección de

información en la presente investigación, donde se utilizaron las entrevistas a los docentes de aula y de apoyo con el fin de construir relatos sobre las tensiones que vivencian estos últimos.

Entre los resultados conseguidos mediante esta investigación se encuentran los siguientes, la educación especial en las instituciones educativas ha representado un papel secundario en la política pública educativa de México. Debido a ello, ha estado bajo modelos asistenciales y terapéuticos, como se ha logrado evidenciar en el planteamiento del problema de la investigación que se desarrolla en curso. Es así como se constata que actualmente en México la educación especial se encuentra vinculada a un modelo educativo cuyo eje principal es la integración y la normalización educativa, el objetivo de este modelo es que las personas puedan tener una mayor autonomía tanto como individuo y como persona que conviva de manera plena dentro de la sociedad.

Esta investigación muestra que no existe un trabajo mancomunado entre los docentes de aula y los de apoyo. Ello se presenta porque existe rechazo y resistencia entre esos profesionales para llevar a cabo trabajos conjuntos, notándose falta de comunicación entre ellos. Siendo evidente también en lo observado en el transcurrir como maestra de apoyo en diferentes instituciones educativas, y por tanto se hace necesaria la realización de la presente investigación. De igual forma, por parte de los padres de familia no se ve un espíritu colaborativo hacia la labor que llevan a cabo los maestros de apoyo, esas situaciones impiden que los objetivos de las USAER se puedan llevar a cabo y a buen término.

El autor de esta investigación expone una serie de elementos que considera el eje problemático de la no consecución de los objetivos de las unidades de apoyo a la educación regular, los cuales son los que se evidencian en la figura 1.

Figura 1*Objetivos de las unidades de apoyo a la educación regular*

Nota. Adaptado de Osnaya (2003, p.362).

Problemas que también son evidentes en el entorno escolar de Colombia, donde se ha logrado constatar que las relaciones e interacciones entre los directivos y los docentes de aula con los docentes de apoyo no es la mejor, ya que menosprecian la labor de estos últimos, inculcándoles funciones donde se constata lo terapéutico y lo psicológico, más que las necesidades educativas a partir de la diversidad y las limitaciones de los estudiantes (Garnique y Gutiérrez, 2012).

En el contexto internacional, se referencia en segundo lugar, la investigación realizada en México por Garnique y Gutiérrez (2012), esta fue titulada “Las representaciones sociales sobre la inclusión. Una mirada desde el campo de la educación básica” condensado en el artículo

“Educación básica e inclusión: un estudio de representaciones sociales”. El propósito de esta investigación fue, como lo mencionan las autoras, “identificar las representaciones sociales que sobre la inclusión de la diversidad escolar tienen los maestros, directivos y supervisores de educación básica en México” (Garnique y Gutiérrez, 2012, p.2). La metodología que se usó estaba situada en un enfoque cualitativo, para recolectar la información se recurrió a la observación, los cuestionarios y las entrevistas, instrumentos que también se utilizan dentro de la actual investigación.

Entre los resultados o conclusiones arrojados por esta investigación que se relacionan explícita e implícitamente con el presente trabajo está el hecho de que las representaciones sociales sobre la inclusión de la diversidad escolar permitieron identificar que existen muchas barreras, entre las cuales están la falta de conocimiento e información para el trabajo con la diversidad; situación que se evidencia en el hecho de que los docentes de aula no conocen la forma como trabajar con los estudiantes que poseen diferentes limitaciones en sus procesos de aprendizaje.

Evidenciándose también una falta de apoyo de los padres de familia en el proceso de sus hijos. Asimismo, en la investigación se deja claridad del hecho que en las IE se da una priorización de aspectos administrativos sobre cuestiones académicas y de inclusión, desconociendo que los estudiantes son el centro del proceso académico, y la razón de ser de la escuela, situación que en algunos casos se ha observado en la actual investigación relacionada con las tensiones en el rol de los docentes de apoyo.

En el contexto internacional, finalmente se referencia la investigación realizada por Rojas (2017) en Venezuela, titulada “*Representaciones sociales de los docentes de Educación*”

Primaria sobre la inclusión de escolares con discapacidad". El objetivo de esta investigación se centró en la "reconstrucción de las representaciones sociales que poseen los docentes de Educación Primaria en torno a la inclusión educativa de los escolares con discapacidad" (Rojas, 2017, p.49). El diseño metodológico se enfocó en el paradigma cualitativo con un carácter fenomenológico, en la que se utilizó como técnica de recolección de la información la entrevista a profundidad y cuya aplicación se dio en una población conformada por nueve docentes de aula regular quienes pertenecían a los grados primero a sexto y por otro lado se escogieron dos docentes especialistas. El criterio de escogencia de esos docentes fue que tuvieran experiencia en inclusión educativa. Estos instrumentos son similares a los que se utilizan en la recolección de información en la presente investigación, donde se utilizaron las entrevistas a los docentes de aula y de apoyo con el fin de construir relatos sobre las tensiones que vivencian estos últimos, incluso se relaciona con la población en la que se hace énfasis en la presente investigación.

Algunas de las conclusiones a las que llega la autora y que se relacionan con el presente trabajo, está el hecho que presentan a la educación tradicional como una metodología que se usa en las aulas, y las cuales ostentan como imaginarios el hecho de que todos los estudiantes tienen iguales ritmos de aprendizaje, lo que impide que los docentes de aula regular lleven a cabo procesos de enseñanza-aprendizaje que tengan en cuenta los ritmos de aprendizaje que pueden tener uno u otro estudiante. Situación que implícitamente se encuentra en el actual trabajo, donde se ha logrado constatar que los docentes de aula trabajan bajo un mismo modelo de aprendizaje, en el cual no permiten el trabajo a partir de la diversidad o algunos de ellos lo limitan a mínimas acciones, donde no se tienen en la cuenta las diversidades que habitan el aula y los diferentes ritmos de aprendizaje; con esto se ha logrado evidenciar que los docentes tienen desconocimientos metodológicos y prácticos en relación con la atención a la diversidad.

Finalmente, la investigación arroja como resultado que, el docente ve la discapacidad como un factor de identificación negativa del estudiante, llevando a que haya una marcada diferencia en el aula de clase entre estudiantes “normales” y “anormales”, situación relega al estudiante con discapacidad y lo pone en una situación de inferioridad. Un tema que también se evidencia en el entorno donde se ha visualizado el actual problema, ya que los docentes a veces no acogen de la mejor manera a los estudiantes que poseen algunas limitaciones. Este hecho incluso se relaciona con las acciones que cotidianamente se trabajan en el aula de clase, donde se ha logrado analizar el hecho de que la diversidad a veces incomoda, ya que la ven como más carga laboral, pues la “normalidad” no necesita de mucho esfuerzo.

1.4.2. Contexto nacional

A **nivel nacional** se señalan los siguientes antecedentes investigativos, el primero de ellos es el trabajo llevado a cabo por Angulo (2016) en la ciudad de Bogotá y titulado *“Representaciones sociales del docente frente a la inclusión educativa de niños con discapacidad y su influencia en las prácticas pedagógicas”*. El objetivo de esta investigación se enfocó en “establecer y analizar la relación entre las representaciones sociales del docente frente a la inclusión educativa de niños con discapacidad y las prácticas pedagógicas” (Angulo, 2016, p. 13). El planteamiento del problema de este trabajo se basó en ese temor que tienen los docentes frente al trabajo inclusivo en las instituciones educativas y también frente a un modelo de educación inclusiva.

El diseño metodológico de esta investigación, se centró en un enfoque cualitativo/descriptivo y donde se utilizaron como herramientas de recolección de información las

encuestas y grupos focales, las cuales se relacionan de forma implícita con la presente investigación, ya que se utilizaron las entrevistas a los docentes de aula y de apoyo con el fin de construir relatos sobre las tensiones que vivencian estos últimos, sin embargo la relación directa estuvo enlazada con la población base de la investigación quienes fueron los docentes, en pro de construir conocimiento relacionado con la inclusión.

Entre los resultados que arrojó la investigación y que se enlazan con este proceso de indagación sobre las prácticas normalizadoras donde se incluyen acciones de exclusión, integración y omisión frente a los estudiantes con discapacidad, las cuales aún persisten. Esto surge a pesar de que se cuenta con docentes de aula bastante preparados en sus especificidades, quienes muestran grandes falencias y vacíos en el trabajo con la diversidad, ya que no incluyen en el aula y observan los procesos de atención a la diversidad como más carga laboral. Situación que también se ha evidenciado en el trasegar de los años como docente de aula de apoyo y que por ende se están constatando en la presente investigación. Asimismo, la autora obtuvo las siguientes conclusiones:

La inclusión educativa es una posibilidad de crecimiento y estructuración de la sociedad, aunque debe ser promovida desde varios frentes: el legal, el social, el educativo y estar de manera procesual permitiendo que más niños ingresen al sistema educativo en condiciones pertinentes a sus capacidades. (Angulo, 2016, p. 101)

Lo anterior se desea conseguir en este trabajo, ya que la educación inclusiva es un llamado para la educación y formación para todos, sin importar las limitaciones o capacidades que posean como estudiantes.

El segundo antecedente investigativo a nivel nacional fue desarrollado por Gómez et al. (2016) en Bogotá, llevando por título “La inclusión en el contexto educativo. Principios pedagógicos para la transformación de un paradigma” para optar al título de Magister en Educación. El objetivo principal de este trabajo investigativo fue

Proponer algunos principios pedagógicos, que contribuyan a mejorar las estrategias de los docentes que laboran en cualquier contexto, con el fin de buscar una inclusión efectiva, humanizante, donde las oportunidades sean puestas al servicio de todos, en pro de tan mencionada transformación social. (Gómez et al., 2016, p. 65)

La situación problema de este trabajo investigativo, estuvo basada en la tarea que tienen los docentes de “afrentar y responder a la diversidad” (Gómez et al., 2016, p. 10) y al mismo tiempo poder proteger a los estudiantes el derecho a la educación y que puedan tener las mismas condiciones de aprendizaje sin que se presente inequidad. El docente de aula, tiene una difícil labor en cuanto a la inclusión de la diversidad sin afectar sus derechos. Esta investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, en donde se hizo uso del análisis documental y algunos aspectos del estudio de caso. Estos instrumentos son similares a los que se utilizan en la recolección de información en la presente investigación, donde se utilizaron el análisis documental de forma implícita, en el que se construyó información relacionada con las tensiones que vivencian los docentes de apoyo en el aula.

Algunas de las conclusiones obtenidas durante la realización de este trabajo investigativo fueron:

[...] como docentes es necesario en caminar nuestra labor a crear ambientes que propicien la inclusión educativa, a través de la implementación de estrategias didácticas adecuadas a cada contexto, conforme a las capacidades institucionales y profesionales.

Remitirse a una Pedagogía de la Inclusión implica centrar la atención en la diversidad, y reestructurar los procesos de enseñanza-aprendizaje, promoviendo el desarrollo de programas currículos que respondan a las características y necesidades de todos los educandos, respetando los diversos ritmos de aprendizaje, y estimulando su participación.

[...] el aula es el perfecto espacio para reconocer al otro en su esencia y diversidad, en donde la fusión de contextos moldea la construcción social de cada sujeto, es ahí donde el maestro con su actitud comprensiva pero reflexiva puede lograr que los estudiantes convivan a partir del diálogo, la tolerancia y la alteridad, que conduce a que los actores involucrados en el sistema educativo cooperen para hacer de la inclusión una política y una práctica pedagógica efectiva.

[...] para que haya una verdadera educación inclusiva es necesario, propiciar espacios de reflexión conjunta en el aula hacia una proyección social donde ésta se construye haciendo partícipe a la comunidad educativa, dando paso a la diversidad, singularidad, subjetividad, creatividad, imaginación, expresión de sentimientos, conjetura y pensamiento divergente, como aspectos importantes a considerar en el desarrollo del proceso creativo y del potencial de cada individuo, a través de diversas estrategias didácticas que favorezcan el aprendizaje. (Gómez et al., 2016, pp. 91-94)

Cada una de ellas se relacionan con la investigación presente, ya que se requiere de una educación inclusiva, que puede generar a través de una constante y buena relación entre los docentes de aula regular y de apoyo.

Finalmente, la última investigación nacional se realizó en la ciudad de Bogotá por Casallas (2019), cuyo título es “*Sistematización de experiencia frente al rol y las funciones del docente de apoyo pedagógico. Una perspectiva en construcción*”. El objetivo de esta investigación fue “interpretar y analizar los relatos obtenidos a partir del acompañamiento a la experiencia profesional de la docente de apoyo, del colegio Cultura Popular, sus aprendizajes a lo

largo del tiempo en el ejercicio docente, sus sentires y significados construidos” (Casallas, 2019, p. 3). Este trabajo investigativo, realiza la recopilación de las experiencias de una docente de apoyo, se hace esa compilación para realizar un seguimiento a esas concepciones e imaginarios que se presentan frente al rol y las funciones del docente de apoyo. Asimismo, se preocupa por los campos en los que se puede desempeñar el educador especial.

La investigación en mención se circunscribe en el paradigma cualitativo y se realizó bajo la modalidad de sistematización de experiencias. Las técnicas utilizadas para la recolección de la información fueron: la observación participante, entrevista semiestructurada, relato de vida y la revisión documental. Dos elementos fundamentales en todo este proceso de construcción de la experiencia, fueron el diálogo e intercambio constante, metodología que se relaciona implícitamente con la usada en el presente trabajo, ya que se tiene un diálogo constante con los docentes. Para llevar a cabo esta investigación, se tuvo en cuenta las experiencias de una docente de apoyo del Colegio Cultura Popular de la ciudad de Bogotá, quien es profesional en Licenciatura en Educación Especial.

Entre las conclusiones que arrojó la sistematización de la experiencia de la docente de apoyo, se encuentra:

[...] se reconoce la participación y la experiencia de la docente de apoyo, como un pilar fundamental en el proceso formativo, ya que gracias a su propia reflexión y análisis de su quehacer como docente y su función en los contextos en los que ha ejercido, se pudo identificar como son visualizados y reconocidos los docentes de apoyo en los diferentes campos en los que se encuentra inmerso, y cómo esto influye en las dinámicas de las escuelas, en el trabajo conjunto con los demás profesionales y en los procesos que se logran o se dispersan en las instituciones educativas.

[...] en el trabajo con docentes, la docente de apoyo es reconocida por ser quien genera y permite espacios para repensar las prácticas, estrategias y metodologías de los docentes de las diferentes áreas académicas en pro de las mejoras en sus procesos de enseñanza y aprendizaje, donde la escuela sea identificada como un escenario para incentivar y permear el proceso de educación inclusiva, aprendizaje y participación de todos en el contexto educativo. [...]

El docente de apoyo, es entonces el que hace posible que en las instituciones educativas se generen procesos para el reconocimiento y atención a la diversidad, haciendo que cada estudiante sea visto como un sujeto activo dentro de la institución, donde se diseñan estrategias de sensibilización a docentes y padres de familia, para que este, no sea un trabajo aislado de la docente de apoyo, sino que facilite un trabajo en común con todo el equipo interdisciplinar y la comunidad educativa en general [...].

[...] el rol del docente de apoyo pedagógico es vital en los procesos educativos, pues es quien trabaja en una lucha constante por generar múltiples alternativas de enseñanza y aprendizaje, siendo capaz de adaptar, innovar y crear ambientes significativos en los diferentes contextos en los que se involucra a los sujetos. Su quehacer permite ser el punto central para que se pueda llegar a una construcción colectiva dentro de las instituciones educativas, haciendo validos los derechos y generando procesos de inclusión que garanticen con su accionar aprendizajes valiosos desde el campo de la educación especial. (Casallas, 2019, p. 82-84)

Cada una de esas situaciones y conclusiones son una realidad vivida en la cotidianidad docente, donde se evidencia la necesidad de implementar diferentes acciones en pro de la inclusión de todos los niños a los procesos de aprendizaje. Permitiendo que se visualice la diversidad que se vivencia en el aula y que se trabaje a partir de ella, ya que esta no es un limitante, sino que es un aspecto fundamental en la práctica y ejercicio de la labor docente.

Donde se trabaja con base a los derechos de los estudiantes, permitiendo que la inclusión se vivencie como una educación para todos.

1.4.3. Contexto local

A nivel local, se encontraron tres investigaciones realizadas en la ciudad de Medellín, la primera de ellas es la que tiene por título “***Representaciones sociales sobre diversidad³ y transformación de prácticas escolares violentas***” llevada a cabo por Echavarría y Echeverry (2013). El propósito de la misma fue, identificar la influencia de la resignificación de las representaciones sociales sobre diversidad en la transformación de las prácticas escolares violentas.

La situación problema de esta investigación, en pocas palabras se centra en esa comprensión de la otredad, es decir, el reconocimiento del otro y de igual forma del reconocimiento de sí mismo. Entender la diferencia y la diversidad en el otro nos lleva a la “renuncia a toda insolencia, a toda altivez, a todo nombrar a cualquier ser humano para excluirlo” (Echavarría y Echeverry, 2013, p. 11). La situación agrava en mayor medida, son las representaciones sociales que se tienen frente a ciertas circunstancias y frente a la diversidad, a la otredad. La existencia de esas representaciones sociales lleva a unas prácticas violentas de las cuales no es ajeno el ambiente escolar.

En esta investigación se utilizó una metodología bajo un paradigma cualitativo con un enfoque de investigación colaborativa, para recolectar la información se utilizaron encuestas,

³ Se retoma la tesis de las docentes Claudia Echeverry y María Ligia Echavarría, por la necesidad de explorar el concepto de representaciones sociales en la diversidad.

entrevista estructurada, la observación no participante, la observación participante, análisis documental, diario de campo. Estos instrumentos son similares a los que se utilizan en la recolección de información en la presente investigación, donde se manejaron las entrevistas a los docentes de aula y de apoyo con el fin de construir relatos sobre las tensiones que vivencian estos últimos.

Algunas conclusiones a las que se llegó en esta investigación y que se relacionan con el trabajo actual fueron:

La resignificación de las representaciones sociales sobre diversidad influye positivamente en la transformación de las prácticas escolares violentas porque crea las condiciones para que la violencia escolar disminuya, para que los estudiantes puedan aprender y se empodere a los docentes, coordinadora y docente orientador para que sueñen y construyan cosas que antes parecían imposibles.

Las representaciones sociales sobre diversidad que encontramos en la Institución educativa María Jesús Mejía son: “el otro como sujeto pleno de un grupo cultural”, “el otro es otro, no yo”, “el otro es un ser carente, desigual, con déficit”, “el otro como alguien a tolerar”, “el otro como fuente de todo mal”. (Echavarría y Echeverry, 2013, p. 136)

Representaciones como la generación de violencias psicológicas a partir de las representaciones sociales que se tienen de las funciones de los docentes apoyo, que se evidenciaron implícitamente en el planteamiento del problema, como el hecho de catalogarlos como docentes que se ocupan de funciones administrativas o psicológicas, además de ello clínicas, las cuales se evidencian de forma implícita en las presentes en las conclusiones y hallazgos de la investigación.

La segunda investigación a nivel local se desarrolló por Ceballos (2015), titulada “*El rol de los educadores especiales en los procesos de inclusión laboral: Experiencias y sentires de una Maestra*”. El objetivo principal de esta investigación fue

Identificar el rol profesional de los y las educadoras especiales en los procesos formativos en inclusión laboral de personas con discapacidad, a través de las narrativas biográficas, para significar la construcción identitaria a partir de la relación teoría práctica en contexto, como posibilidad de la ampliación del campo profesional de los educadores especiales. (Ceballos, 2015, p.7)

Esta fue una investigación cualitativa con un enfoque biográfico-narrativo, dentro de un paradigma hermenéutico, que utilizó como instrumento de recolección de información las historias de vida como relatos biográficos, implementando encuestas como en el presente trabajo.

Algunos resultados en cuanto a la inclusión laboral a los que llega el autor y que se relacionan con esta propuesta es que el educador especial juega un papel importante, ya que en sus manos está el proceso formativo del estudiante brindando habilidades sociales, cognitivas funcionales. Situación que también es importante y relevante dentro de este proceso investigativo, ya que el maestro de apoyo tiene como funciones aportar al desarrollo de los estudiantes, sin embargo, este sufre diferentes tensiones.

Como tercer antecedente a nivel local se referencia la investigación llevada a cabo por Arias et al. (2008) y que lleva por título “*El papel del maestro de apoyo: Liderar procesos de atención educativa en y para la diversidad*”. Este trabajo investigativo se centró en el estudio de las condiciones que hay en las instituciones educativas respecto a los procesos de inclusión

educativa, la implementación de los mismos y el trabajo colaborativo entre docente de apoyo, docente de aula y las familias.

Desde la investigación se expone que los procesos de inclusión no se deben quedar en la IE, sino que toda la comunidad debe tener una participación en dichos procesos. Desde ese punto, las autoras se encaminaron en analizar cuatro componentes de una IE de la ciudad de Medellín, los cuales son; “estructura del Proyecto Educativo Institucional (PEI); la formación docente; la formación de la familia y el desempeño de los estudiantes” (Arias et al, 2008, p. 4), con el fin de ver qué tan ajustados están a las políticas de inclusión educativa. En ese sentido, el objetivo principal de esta investigación se enfocó en “generar cambios en los aspectos conceptual, actitudinal y metodológico de la atención educativa [...], mediante el desarrollo de las funciones del maestro de apoyo, dirigidas a la cualificación de procesos educativos en y para la diversidad” (Arias et al, 2008, p. 17).

El diseño metodológico, se dirigió hacia un enfoque cualitativo enmarcada como una investigación Etnográfica. En cuanto a los instrumentos de recolección de información se utilizaron; el informe pedagógico, formato de evaluación pedagógica, entrevista semiestructurada, diario de campo, video grabación y la revisión documental. La población participante y que fue objeto de estudio de esta investigación, estuvo conformada por directivos docentes, docentes de tres niveles educativos de la IE (preescolar, básica y media técnica) y por padres de familias de los estudiantes de básica primaria. Estos instrumentos son similares a los que se utilizan en la recolección de información en la presente investigación, donde se utilizaron las entrevistas a los docentes de aula y de apoyo con el fin de construir relatos sobre las tensiones que vivencian estos últimos.

Entre las conclusiones a las que se llegó en este trabajo investigativo y que se relaciona con esta propuesta hace referente al docente de apoyo, asimismo frente a los docentes de aula, estas son:

Las funciones del maestro de apoyo permiten cualificar los procesos educativos de la institución, contribuyendo de esta manera avanzar hacia la calidad de la educación.

Decir que el maestro de apoyo lidera procesos atención educativa en y para la diversidad es posible, en tanto que este profesional está en la capacidad de preparar todo el andamiaje, que hace posible una atención educativa en y para la diversidad.

El maestro de apoyo cumple un papel fundamental en la dinámica institucional, debido a que acompaña al docente en el desarrollo de sus prácticas pedagógicas y le brinda conocimientos para el diseño de estrategias y la detección de estudiantes que requieren apoyos específicos; gestiona ayudas y recursos dirigidos a optimizar los procesos de atención educativa en y para la diversidad.

La cultura del trabajo colaborativo invita a los docentes a empoderarse de los elementos necesarios para construir conjuntamente un proyecto educativo contextualizado, que oferte desde todos sus componentes, una educación de calidad que dé respuestas a las necesidades de todos los estudiantes.

Cuando los docentes implementan estrategias pedagógicas acordes a las características, necesidades e intereses de sus estudiantes, estos, muestran más confianza y gusto en cuanto a las diversas actividades (lecto-escriturales, lógico-matemáticas...), lo que desencadena un aumento significativo en la participación e interés por los espacios académicos. (Arias et al, 2008, p. 223-325-326)

Como se evidencia, el aprendizaje cooperativo y el trabajo a partir de estrategias pedagógicas basadas en los intereses de los estudiantes permitirá que estos se desarrollen y avancen significativamente en los procesos inclusivos, lo que se espera lograr con la presente investigación.

Este recorrido por investigaciones en los tres contextos muestra que se ha llevado un proceso investigativo un tanto relacionado con mi objeto de estudio, pero, asimismo, permitió vislumbrar que, respecto al tema de investigación en específico, no existe un amplio espectro investigativo que aborde las tensiones del docente de apoyo en la implementación de la educación inclusiva.

Finalmente, es de aclarar que las investigaciones que se relacionaron arriba tocan algunas problemáticas que el trabajo investigativo aborda, por ejemplo, las representaciones sociales, la inclusión, discapacidad, rol del docente de apoyo, pero en cuanto a las tensiones que se generan alrededor del rol del docente de apoyo es poco lo que se puede encontrar. Esa situación, antes que ser desventajosa para el trabajo investigativo se pone en el lugar de estar trabajando un tema de investigación casi inédito y desde mi experiencia como docente de apoyo puedo aportar significativamente a la resignificación de mi rol. Cabe aclarar, que en las investigaciones que se relacionan en este apartado se muestran problemáticas que afectan procesos de inclusión educativa.

1.5 Objetivos

1.5.1. Objetivo general

Identificar las tensiones que surgen en el rol del docente de apoyo en la implementación de la educación inclusiva

1.5.2. Objetivos Específicos

- Reconocer las tensiones que se manifiestan en la relación profesional entre comunidad educativa y el docente de apoyo en la implementación de la educación inclusiva.
- Describir las opiniones, percepciones y representaciones que tiene la comunidad educativa del rol del docente de apoyo en la implementación de la educación inclusiva, determinando sí estas generan tensiones en los docentes de apoyo.
- Diseñar actividades que permitan mitigar las tensiones que surgen del rol del maestro de apoyo en la implementación de la educación inclusiva.

2. Marco conceptual

En este ejercicio de escritura e investigación, se hace referencia a un marco conceptual, en donde “el investigador define y delimita, según su criterio y de acuerdo con su marco teórico, conceptos involucrados en la investigación. Su función es definir el significado de los términos [...] que van a ser empleados con mayor frecuencia” (Alcaldía de Medellín, 2017, p. 46). Es importante también aclarar que, para el análisis, se van a ampliar los referentes bibliográficos desde el enfoque de educación inclusiva, en tanto que ella “constituye un enfoque educativo basado en la valoración de la diversidad, como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza aprendizaje y, en consecuencia, favorecedor del desarrollo humano” (Parra, 2011, p. 143). Esa perspectiva de educación inclusiva estará a la par de lo metodológico que se va a desarrollar y de lo que surja en las entrevistas.

2.1. Enfoque de educación inclusiva

La educación inclusiva, no puede ser concebida simplemente como la mera integración de un grupo poblacional al entorno escolar. La educación inclusiva va más allá, ya que lo que busca es transformar el entorno educativo en todos sus aspectos, tanto dentro de la escuela como fuera de ella, toda vez que el proceso de inclusión no es exclusivo de ese entorno. En ese sentido,

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. (UNESCO, 2005 citado en Leiva y Gómez, 2015, p.186)

Con ello lo que se pretende es que se logre dar diferentes cambios en los contenidos y estructuras del currículo, donde se incluyan todos los niños y las niñas, involucrándolos en la enseñanza convencional, donde se modifiquen los sistemas educativos y las formas de aprender, respetando siempre la diversidad de los estudiantes (UNESCO, 2005 citado en Leiva y Gómez, 2015). De igual forma se puede decir que,

La Educación Inclusiva es un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, necesidades, intereses, posibilidades y expectativas de todos los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, con pares de su misma edad, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras para el aprendizaje y la participación; garantizando en el marco de los derechos humanos cambios y modificaciones en el contenido, los enfoques, las estructuras y las estrategias,. (MEN, 2017, p.4-5)

La educación inclusiva tiene como objetivo “permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender” (UNESCO, 2005 citado en Leiva y Gómez, 2015, p.187). En ese sentido, Parra (2010) dice que, “la educación inclusiva constituye un enfoque educativo basado en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza y aprendizaje y, en consecuencia, favorecedor del desarrollo humano” (p. 77).

De lo antes dicho, se deriva que la educación inclusiva y el proceso de inclusión, se debe enfocar en las necesidades, diferencias y cualidades de la comunidad educativa, a quienes se hace referencia cuando se habla de este enfoque. Todo este proceso, requiere de una transformación

del cómo se ve y cómo se concibe la escuela y el proceso educativo hoy por hoy. Donde se vive una transformación en la que se debe dejar de lado el hecho de que a un grupo específico de estudiantes (con discapacidad) se le abra un espacio en el aula de clase, y pensar que la inclusión esté dada en tanto que es primordial involucrar todos los aspectos que son fundamentales en el día a día de la escuela y su cultura.

Ahora bien, se debe entender que “la educación inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad” (Parra, 2010, p.77) haciendo énfasis en la importancia de comprender lo que en sí misma significa e implica en la oferta educativa bajo sus parámetros, a lo que se suma que su oferta debe contener principios de calidad y equidad para todas las personas que accedan al servicio educativo y en ella la reducción de barreras para la participación y el aprendizaje.

Los sistemas educativos siempre están buscando la forma cómo se puede dar la implementación de la educación inclusiva, tarea que no es nada fácil, ya que ese tipo de educación debe tener en cuenta la diversidad que exista o esté presente en las instituciones educativas, es decir, se debe implementar una educación y sistemas educativos para todos. En ese sentido, se puede decir que:

El dilema fundamental que se mueve alrededor de los sistemas generales de educación dice relación con cómo lograr el difícil equilibrio entre lo común y lo diverso. Es decir, el dilema de cómo ofrecer una educación pertinente, ajustada a las diferencias socioculturales e individuales de los y las estudiantes y, al mismo tiempo, hacerlo en el marco de estructuras comunes e inclusivas (sistema, escuela y aula), que garanticen

condiciones de igualdad y favorezcan la convivencia en la diversidad, el sentido de pertenencia y la cohesión social. (Duk y Murillo, 2016, p.12)

Por otra parte, y después de los planteamientos anteriores, se hace necesario nombrar algunas leyes nacionales que se relacionan con la presente investigación, explícitamente con los procesos inclusivos en el entorno escolar. Estas se proponen en la siguiente tabla, donde se nombra el título de la ley, el objetivo y la relación con la inclusión para esta investigación.

Tabla 1.

Leyes nacionales de inclusión educativa

Título de la ley	Objetivo de la ley	Relación con el presente trabajo
Decreto 1421 de 2017 Que reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad	La presente sección reglamenta la ruta, el esquema y las condiciones para la atención educativa a la población con discapacidad en los niveles de preescolar, básica y media.	La inclusión educativa propuesta desde este decreto se relaciona con la investigación, ya que se busca implícitamente dentro de esta última mejorar las tensiones de los docentes de apoyo, lo que acarrea mejor inclusión de los estudiantes al aula.
Ley estatutaria 1618 de 2013 Que establece las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los	El objeto de la presente ley es garantizar y asegurar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, mediante la	Esta ley se relaciona explícitamente con la presente investigación, dado que los niños con más necesidades de ser incluidos son los que

derechos de las personas con discapacidad.	adopción de medidas de inclusión, acción afirmativa y de ajustes razonables y eliminando toda forma de discriminación por razón de discapacidad, en concordancia con la Ley 1346 de 2009.	poseen alguna discapacidad, y con esta ley se visiona el docente de aula y de apoyo como personas que deben brindar aportes pedagógicos para el desarrollo de ellos y ellas.
361 de 1997 Establecen mecanismos de integración social de la personas con limitación y se dictan otras disposiciones.	Los principios que inspiran la presente Ley, se fundamentan en los artículos 13, 47, 54 y 68 que la Constitución Nacional reconocen en consideración a la dignidad que le es propia a las personas con limitación en sus derechos fundamentales, económicos, sociales y culturales para su completa realización personal y su total integración social y a las personas con limitaciones severas y profundas, la asistencia y protección necesarias.	Está relacionada con la presente investigación ya que los estudiantes con necesidades educativas deben ser incluidos en las instituciones educativas, como espacio de aprendizaje y a socializador, y es allí donde los docentes de apoyo desarrollan su importante papel.

Nota. Adaptado de Ley estatutaria 1618 de 2013 y Decreto 1421 de 2017

Finalmente, los procesos de inclusión siempre van a representar una tarea ardua y de gran trabajo para las instituciones educativas, ya que se debe romper con los sistemas educativos tradicionales que, en muchas ocasiones, se resisten a transformarse y darle cabida a la diversidad en las instituciones educativas. Esa resistencia, siempre va a representar un obstáculo para que se pueda hablar de educación inclusiva, toda vez que romper con estereotipos, preconcepciones y representaciones que se tengan frente al trabajo con la diversidad van a frenar los procesos de inclusión.

2.1.1. Diversidad

En primer lugar, se debe nombrar que cuando se denomina la palabra diversidad se habla de las personas que no son como “nosotros”, de las que tienen otras costumbres o tradiciones, de las que viven en otros países o de las que hablan otro idioma aun dentro de la misma nación; también se puede hacer alusión a lo positivo o negativo del término: es conveniente ser diverso porque no se tiene que ser igual, o bien, no es favorable serlo porque se corre el riesgo de quedar fuera de diferentes beneficios o simplemente de no tener la oportunidad de participar o de no ser considerado. (Ramos, 2012, p.77)

Es por ello, por lo que la diversidad se asocia con la diferencia, respetando cada uno de los procesos que se adelantan y vivencian las personas. Permitiendo que se adelanten procesos del respeto por la diversidad social.

La diversidad es un reto que actualmente tienen las instituciones educativas a nivel nacional e internacional, esta necesita diferentes cambios en relación con las concepciones, formas de enseñar, estrategias pedagógicas, funciones de los docentes y procesos de valoración de los aprendizajes (Blanco, 2008). Por eso, para hablar de diversidad, se debe tener en cuenta

que se nombra es a partir de un grupo de “sistemas educativos que sean capaces de atender las distintas necesidades educativas de cada alumno, ya sean fruto de su origen social o cultural, o de sus características individuales en cuanto a motivaciones, capacidades y ritmos de aprendizaje” (Picovsky, 2022, p.16).

Agregando a lo anterior, la diversidad debe ser vista como parte de la diferencia de los estudiantes y su respeto por ella (Castellanos, 2021). Dando al estudiantado la oportunidad de reconocerse como parte de una historia donde no se muestran como seres aislados, sino como sujetos que hacen parte de un grupo que muestran diferentes características, gustos, sentires y rasgos físicos, dando pie a un entorno diverso (Santos, 2003).

En este sentido, las leyes nacionales proponen que las personas, aunque son diversas, poseen las mismas normas y derechos, ya que son seres en condición humana, los cuales poseen como merecimiento tener respeto y dignidad ante su ser (Castellanos, 2021). Entonces al ser diversos, ningún ser humano es superior que otro ya “que cada persona en el mundo debe tener garantizada la posibilidad de desarrollarse de forma plena según sus capacidades y necesidades” (Castellanos, 2021, p.49).

Finalmente, la diversidad es un elemento importante dentro del proceso social, ya que este permite que las personas se relacionen de una manera más justa, tolerante e igualitaria (UNESCO, 2003). Ya que la diversidad es “positiva, enriquecedora, que es una oportunidad que hay que aprovechar para crear una sociedad más tolerante e igualitaria” (Ramos, 2012, p.78). Es que la diversidad es un tema que se enlaza con el respeto por la diversidad mostrándose como un componente importante en las interacciones sociales, ya que es la base de estas.

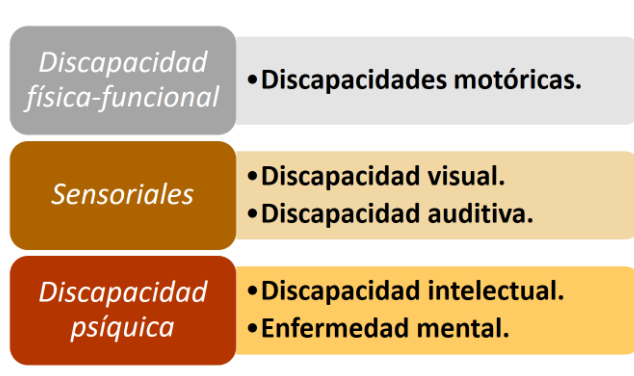
2.1.2. Discapacidad

La discapacidad es un término que actualmente es el resultado de diversos factores culturales que se basan en lo social y en la historia, construyéndose a través de las costumbres, vivencias y hábitos, que se fundamentan en la concepción de discapacidad a través del imaginario de dicho concepto (Barreto y Prado, 2020). Es por ello que la discapacidad esta enlazada con la visión que posee la sociedad sobre dicha temática, que está influenciada desde la economía hasta el actuar diario de la sociedad.

Ahora bien, dentro de Colombia las personas con discapacidad se pueden clasificar en cuatro tipos, donde está presente las discapacidades físicas, mentales, intelectuales y sensoriales. Estas se muestran como barreras a largo plazo, limitando la participación total de las personas en el entorno académico y social (Ministerio de Salud de Colombia, s.f) (ver figura 2).

Figura 2.

Principales características de las discapacidades



Nota. Adaptado de Cumellas y Estrany (2006), OMS (s.f), Bernal (2010), Fabián (2004)

Incluso, la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las personas con Discapacidad, propone que

La discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. (la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las personas con Discapacidad, s.f)

Es así como la discapacidad ha trascendido en su concepción, por lo tanto, se observa un cambio en la forma de definirse con un paso de la concepción de enfermedad a un enfoque de derechos “concibiendo la persona con discapacidad como un individuo sujeto de derechos y obligaciones con igualdad de oportunidades y participación social” (Hernández, 2015, p.1). Sin embargo, no existe una sola definición de este término, ya que este puede ser procesado y visto a partir de la historia, los conceptos y las leyes (Seoane, 2011).

No obstante, lo importante es brindarle dignidad y calidad de vida a las personas con discapacidad, ya que se debe promover el trabajo digno para ellos a largo plazo, como lo propone “El programa de discapacidad de la OIT promueve el trabajo digno para los hombres y mujeres con discapacidad y facilita medios para superar los obstáculos que impiden la plena participación de las personas con discapacidad en el mercado laboral” (Hernández, 2015, p.56)

Finalmente, la discapacidad es un concepto que está relacionado con las visiones culturales y sociales de las personas, donde se encuentra claramente una evaluación, pasando de enfermedad a un enfoque de derechos. Estas discapacidades pueden ser clasificadas en físicas, mentales, intelectuales y sensoriales, las cuales sino reenfocan adecuadamente se muestran como

barreras a largo plazo, limitando la participación total de las personas en el entorno académico y social

2.2.Opiniones, percepciones y representaciones Sociales

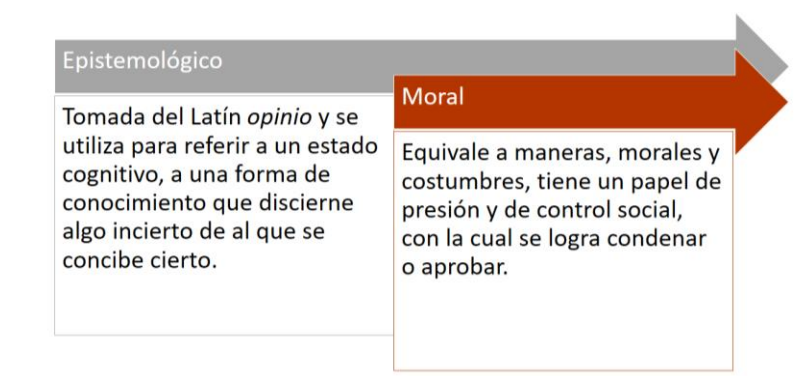
En este apartado se proponen las definiciones de las opiniones, las percepciones y las representaciones sociales a partir de diferentes autores.

2.2.1. Opiniones

De este primer componente se encontró poca teoría, sin embargo, se puede nombrar que con las opiniones “se logra el establecimiento de diferentes juicios, los cuales se encargan de la construcción de las visiones o interpretaciones que se hace de la realidad” (Phillips, s.f, p.2). Este se relaciona con dos acepciones que son una enfocada en lo epistemológico y la segunda en lo moral (Ver figura 3).

Figura 3.

Concepciones de la opinión



Nota. Adaptado de Phillips (s.f)

Ahora bien, las opiniones son observables, las cuales surgen de una situación o asunto público, con ellas se implican actitudes de afecto, donde intervienen gustos y fobias, creando momentos de apoyo u oposición hacia diferentes realidades (Fedelman, 1988).

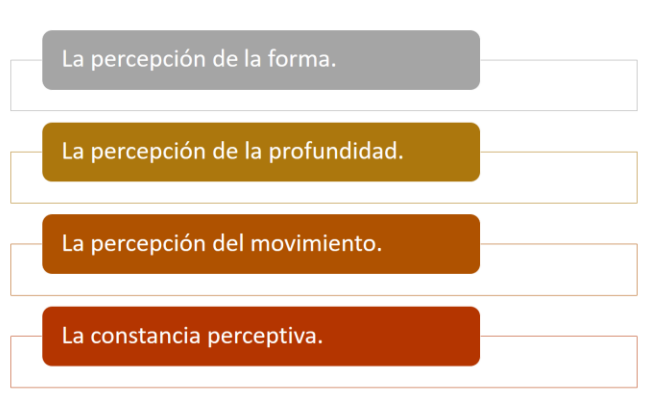
Finalmente, las opiniones son ideas que nacen de la realidad, pero tienen una visión de realidad mezclada con asuntos que no son reales, las cuales pueden generar un grupo de actitudes ante diferentes situaciones. Es por ello que las opiniones en algunos momentos definen los comportamientos de los seres humanos.

2.2.2. Percepciones

Las percepciones son un concepto que se ha utilizado en diferentes momentos históricos y por diferentes investigaciones específicamente dentro de la antropología, donde se centran en la visión que poseen las personas del mundo que les rodea (Vargas, 1994). Según el mismo autor las percepciones pueden ser definidas

como el proceso cognitivo de la conciencia que consiste en el reconocimiento, interpretación y significación para la elaboración de juicios en torno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social, en el que intervienen otros procesos psíquicos entre los que se encuentran el aprendizaje, la memoria y la simbolización. (p.48)

Por lo tanto, esta tiene como elementos importantes las sensaciones, lo vivencial y el lenguaje, que se unen en un proceso de psicoanálisis para llegar a la significación de los acontecimientos (Viguera, 2013). Estas se pueden clasificar en cuatro tipos, que se proponen en la figura 4

Figura 4*Tipos de percepciones*

Nota. Adaptado de Universidad de Alicante (s.f)

Ahora bien, las percepciones se relacionan con las sensaciones, estas últimas se definen como “experiencias más sencillas y menos significativas que las percepciones; son los elementos irreductibles que forman las percepciones en las cuales no influyen otros procesos psicológicos” (Severo, 2017, p.14). Mientras que las percepciones “se interpretan las sensaciones, en función de las experiencias sensoriales y del aprendizaje perceptivo y se las dota de significado” (Severo, 2017, p.14). Estas poseen cinco características que se presentan en la tabla 2.

Tabla 2.*Características de la percepción*

Característica	Definición
Inmediatez	En tanto que el proceso perceptual ocurre sin mediatización del pensamiento o la interpretación.

Estructura	Los preceptos se perciben como todos organizados más que como adiciones simples de elementos dispares.
Estabilidad o Constancia	Independientemente de cambios circunstanciales (por ejemplo: iluminación, distancia o posición), un estímulo se identifica como tal.
Significación	Los estímulos se perciben en términos de la experiencia del organismo con ellos y en términos de su relación con otros estímulos.
Selectividad	Hace referencia a la percepción de solo algunos estímulos de aquellos fisiológicamente susceptibles de ser percibidos en un momento y circunstancia específica.

Nota. Adaptado de Severo (2017)

Finalmente, es prudente nombrar que con la percepción se logra el establecimiento de diferentes juicios, los cuales se encargan de la construcción de las visiones o interpretaciones que se hace de la realidad. Para crearlos la percepción hace uso de diferentes sensaciones que se producen en el momento de relacionarse con los otros y el contexto.

2.2.3. Representaciones sociales

Las representaciones sociales, son las visiones que se crean respecto a algo en específico, por ejemplo, un grupo poblacional o un comportamiento. Con las representaciones sociales se

busca explicar determinados acontecimientos, en tanto que, son la forma como “las personas interpretamos y pensamos nuestra realidad cotidiana” (Villarroel, 2007, p.440). En este mismo sentido, de acuerdo con Moscovici (1987) citado en Garnique (2011)

Las representaciones sociales son un conjunto de conceptos, enunciados y explicaciones originados en la vida diaria, en el curso de las comunicaciones interindividuales. No son sólo productos mentales, sino que son construcciones simbólicas que se crean y recrean en el curso de las interacciones sociales. (...). La representación social es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran a un grupo o en una relación cotidiana de intercambios y liberan los poderes de su imaginación. (p. 105)

Igualmente, Moscovici (2000) citado en Tovar (2015) propone que

Las representaciones sociales se consideran formas de comprensión y comunicación de lo que se sabe, tienen una posición muy particular, pues están construidas por los conceptos, que le dan sentido a la abstracción y organización del mundo, y las percepciones, que reproducen el mundo de forma significativa en el sujeto (p. 224)

En ese entendido, las representaciones sociales se nutren de la interacción que se tiene con el entorno, no son situaciones imaginarias y mucho menos inventadas, sino que están siempre dadas por las interacciones de los sujetos entre sí. Las representaciones sociales tienen un sustento, si se quiere, en experiencias vividas por los individuos, que permite crear una concepción que ayuda a explicar y entender determinadas situaciones que se presentan cotidianamente.

Por otro lado, las representaciones sociales son

(...) una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación. (Moscovici, 1979 citado en Mora, 2002, p. 7)

Se puede decir que “las representaciones sociales nos permiten reconocer los modos y procesos de constitución del pensamiento social; por medio del cual las personas construyen y son construidas por la realidad social” (Garnique, 2011, p. 105). De acuerdo con esto, las representaciones sociales son esos conceptos, percepciones y hasta imágenes que se tienen frente a algo específico. Es eso que se construye respecto a aspectos de nuestra cotidianidad o lo que se percibe de la realidad y la forma cómo se interpreta. En este sentido, Villarroel (2007) dice que se

Se trata, en otras palabras, de una forma de conocimiento específico que circula en los intercambios de la vida cotidiana y se caracteriza por ser un conocimiento de tipo práctico, es decir, orientado a la comprensión, explicación y dominio de los hechos de la vida diaria, y por intervenir, al menos parcialmente, en la, así llamada, construcción social de la realidad. (p. 442)

Finalmente, las representaciones sociales son todas esas percepciones o ideas que se hacen las personas al estar inmersos en una realidad. Gracias a esas ideas representaciones se va dando una visión del mundo y de las personas que lo habitan. Estas aportan de forma positiva o negativa en los comportamientos y relaciones que se dan dentro de una comunidad.

2.3. Rol del Docente de Apoyo

La dinámica escolar integra un número plural de actores, los cuales desde distintas esferas aportan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes y más aún en los procesos de inclusión educativa al interior de las instituciones educativas. Entre esos actores se encuentra el docente de apoyo, quien tiene su origen en la necesidad de acompañar los procesos académicos de los estudiantes con discapacidad y su función principal, de acuerdo con el decreto 1421 de 2017, en su Artículo 5°, Numeral 3° es el de “acompañar pedagógicamente a los docentes de aula que atienden estudiantes con discapacidad” (p.18).

Además, el docente de apoyo, “es aquel que identifica las condiciones pedagógicas, biológicas y de contexto que facilitan o dificultan procesos de enseñanza aprendizaje a los estudiantes en riesgo de exclusión” (López, 2015 citado en Martínez, 2018, p. 171).

De igual modo, se suele hablar del Docente de Apoyo desde una didáctica de carácter especial, reforzando procesos de aprendizaje de los estudiantes con NEE, de manera personalizada y en función de un trabajo de equipo interdisciplinario de carácter generalmente terapéutico, fuera o dentro de aulas de las escuelas de modalidad común (Bonino, 2015 citado en Martínez, 2018, p.171).

Ahora bien, desde las normas que regulan la labor del docente de apoyo en Colombia, se le ha dejado bajo una figura de carácter asistencial, es decir, el docente de apoyo se convierte en la guía del docente de aula en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes con discapacidad y en los procesos de inclusión educativa al interior de las instituciones. Por ello el docente de apoyo es quien le brinda al docente de aula las herramientas para el trabajo con los

estudiantes con discapacidad, pero su trabajo con la discapacidad no es directo, ya que quien tiene el contacto permanente con los estudiantes con discapacidad es el docente de aula.

Ello es así, porque desde las funciones que el decreto 1421 de 2017 estipula para los profesionales que trabajan como docentes de apoyo, se ve reflejado que su labor se circunscribe únicamente a ser un acompañante en el proceso de inclusión educativa, delimitándole así su campo de acción a unas funciones taxativas. De acuerdo con el Decreto 1421 de 2017, en su artículo 5° numeral 3° propone que los docentes de apoyo:

Son los docentes que tienen como función principal acompañar pedagógicamente a los docentes de aula que atienden estudiantes con discapacidad, para lo cual deberán: fortalecer los procesos de educación inclusiva a través del diseño, acompañamiento a la implementación y seguimiento a los Planes Individuales de Apoyos y Ajustes Razonables (PIAR) y su articulación con la planeación pedagógica y el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI); la consolidación y refrendación del Informe Anual de proceso pedagógico o de competencias; el trabajo con familias; la sensibilización y formación de docentes y los ajustes institucionales para garantizar la atención pertinente a esta población. (p.18)

Aunque se piense la labor del docente de apoyo como asistencial y de acompañamiento a los demás docentes, ello no quiere decir que su función no tenga peso dentro de los procesos de inclusión en las instituciones educativas. Su trabajo es de suma importancia, ya que les muestra a los otros docentes el camino y la forma cómo trabajar con los estudiantes con discapacidad, sin que ello represente un mayor esfuerzo para esos docentes. Es por ello que el docente de apoyo,

(...) induce al docente [de aula] a renovar su formación permanente de tal forma que tenga como requisito cumplir con las exigencias evidenciadas en el sistema educativo actual y en las nuevas políticas inclusivas, las cuales, requieren de docentes que dominen intelectualmente todos los contenidos y que sean facilitadores de aprendizaje, preocupados por la población objeto de estudio no solo en el ámbito cognitivo, sino también psicológico y afectivo (Arnaiz, 2003 citado en Arias et al, 2008 p. 51-52)

Es de aclarar que, las funciones que desde la normatividad colombiana se le dan al docente de apoyo no son en si lo que define su rol, pero es un factor importante para entender cómo los docentes de apoyo abordan su trabajo en las instituciones educativas, ya que esas funciones sirven como hoja de ruta, pero éste profesional no debe quedar o ceñir a ellas, sino que su trabajo debe trascender en pro de que los estudiantes pertenecientes a la población con discapacidad, para que puedan apropiarse de los conocimientos en los mismos términos que los demás estudiantes del aula de clase, pero siempre teniendo en cuenta los ritmos y estilos de aprendizaje, ya que se debe adecuar y flexibilizar las actividades con el fin de lograr esa apropiación.

el docente de apoyo debe colaborar con los docentes, en el análisis de los procesos educativos “identificando y promoviendo los cambios necesarios para optimizar el aprendizaje y la participación de todos los alumnos”, sin embargo, estas funciones no deben ser únicas y exclusivas del maestro de apoyo, éste debe compartir sus conocimientos con el fin de generar una mayor autonomía en el diseño de estrategias para la atención a la diversidad. (Arias et al., 2008, p. 163)

En suma, el docente de apoyo tiene un rol dentro de la inclusión educativa bastante importante, ya que él facilita ese proceso de inclusión. Es el docente de apoyo, el llamado a propiciar las condiciones necesarias para que las instituciones educativas lleven a cabo una adecuada implementación de la educación inclusiva, toda vez que es mediante su labor e intervención que los docentes de aula pueden llegar a desarrollar un mejor trabajo con los estudiantes con discapacidad, entendiendo que las necesidades de estos estudiantes exige que se recurra a unas estrategias que ayuden a que alcancen las competencias necesarias en su proceso educativo.

3. Ruta metodológica

3.1. Paradigma de investigación

La investigación cualitativa se caracteriza porque se enfoca en el análisis, comprensión e interpretación de fenómenos sociales, es decir, de esas relaciones que se entretajan en la sociedad y la manera cómo se desarrollan. Es por ello, que “la investigación cualitativa tiene como propósito la construcción de conocimiento sobre la realidad social, a partir de las condiciones particulares y la perspectiva de quienes la originan y la viven ” (González, 2013 citado en Portilla et al., 2014, p. 91).

En ese sentido, este trabajo investigativo se enmarca bajo un paradigma cualitativo, dado que se enfoca en un fenómeno social que se presenta en las instituciones educativas, que guarda relación con los procesos de inclusión dentro de ellas, esto es, las tensiones que se presentan frente al rol del docente de apoyo en esas tensiones que se presentan en las instituciones educativas cuando de implementación de condiciones de inclusión se trata, que es esas tensiones que se presentan alrededor del rol que desempeña el docente de apoyo en los procesos de inclusión.

González (2013) citado en Portilla et al., (2014) dice que el propósito de la investigación cualitativa es la construcción de conocimiento sobre la realidad social, a partir de las condiciones particulares y la perspectiva de quienes la originan y la viven; por tanto, metodológicamente implica asumir un carácter dialógico en las creencias, mentalidades y sentimientos, que se consideran elementos de análisis en el proceso de producción y desarrollo del conocimiento con respecto a la realidad del hombre en la sociedad de la que forma parte. (p.91)

Por su lado, Stake (1995) citado en Balcázar et al. (2013), dice que

el objetivo de la investigación cualitativa es la comprensión y se centra en la indagación de los hechos, en el papel personal que adopta el investigador desde el comienzo de la investigación, así como su interpretación de los sucesos y acontecimientos, lo que se espera es una descripción densa, una comprensión experiencial y múltiples realidades. (p.23)

Después de la conceptualización, es prudente nombrar que se elige el paradigma cualitativo, porque a través de este se podrá describir de una manera detallada la dinámica que se presenta en el ámbito educativo frente a la labor que desarrollan los docentes de apoyo en las instituciones educativas respecto a la implementación de condiciones de inclusión. La escogencia de este paradigma se da, debido a que

la (...) solidez de la investigación cualitativa yace en el conocimiento que proporciona acerca de la dinámica de los procesos sociales, del cambio y del contexto social y en su habilidad para contestar (...) a las preguntas ¿Cómo? y ¿Por qué?” (Mason, 2006 citada en Vasilachis, 2006, p. 25)

Y en el caso de esta investigación donde se busca comprender esas tensiones que se presentan alrededor del rol del docente de apoyo, se podrá llegar a entender por qué se presentan esas tensiones y las condiciones que las propician. Teniendo en cuenta que la “finalidad de la investigación cualitativa está en el contexto real, en el que se presentan los problemas objeto de indagación, los que no son aislados o independientes” (Portilla et al., 2014, p. 92). Es por ello que en esta investigación tendrá en cuenta para su desarrollo la interacción que los docentes de apoyo tienen en las instituciones educativas en las que llevan a cabo sus funciones, esto es, se indagará

sobre esas situaciones que surgen en su campo de acción frente a su trabajo en pro de la implementación de las condiciones de inclusión y que son problemáticas frente a su rol.

Igualmente, la investigación cualitativa se escoge “cuando se busca comprender la perspectiva de individuos o grupos de personas a los que se investigará, acerca de los sucesos que los rodean, ahondar en sus experiencias, opiniones, conociendo de esta forma cómo subjetivamente perciben su realidad” (Guerrero, 2016, p. 3). Este tipo de paradigma investigativo según (Cerdeña, 2011) citado en Portilla et al. (2014) “hace alusión a caracteres, atributos o facultades no cuantificables que pueden describir, comprender o explicar los fenómenos sociales o acciones de un grupo o del ser humano” (p. 91).

Además, este trabajo investigativo se enfoca como una investigación cualitativa, ya que permitirá conocer la percepción de otras personas frente al rol del docente de apoyo en la inclusión educativa. Porque lo que se busca, con la investigación cualitativa es “comprender y profundizar los fenómenos, analizándolos desde el punto de vista de los participantes en su ambiente y en relación con los aspectos que los rodean” (Guerrero, 2016, p. 3). Es decir, desde las vivencias y/o experiencias que los docentes de apoyo tienen a lo largo del desarrollo de sus funciones, ya que desde ellos es que se puede entender y comprender las situaciones que rodean su trabajo en las instituciones educativas y esas tensiones que se entretienen.

Para reconocer que un trabajo investigativo se enmarca en lo que se denomina investigación cualitativa se deben tener en cuenta una serie de aspectos. Uno de esos aspectos, es que las investigaciones cualitativas se enfocan en la investigación de hechos, sucesos, circunstancias de orden social, es decir, que se busca estudiar y comprender fenómenos sociales que se pueden presentar. El segundo aspecto se relaciona con el hecho de que la investigación

cualitativa se busca construir y, muchas veces, reconstruir todo lo que sucede alrededor de un suceso que para el investigador es de gran importancia y por ello se encamina a investigar. Y el tercer aspecto propone que las investigaciones cualitativas se interesan más por entender y explicar situaciones complejas que se presentan y que desde otro tipo de método de investigación no se podría explicar.

En últimas, la investigación cualitativa se enfoca en las experiencias que las personas tienen en diferentes ámbitos, como por ejemplo el educativo, ámbito donde se desarrolla este trabajo investigativo, ya que las personas que inciden en el mismo guardan estrecha relación con el proceso educativo de estudiantes con discapacidad en su rol como docentes de apoyo, de las experiencias que esos docentes tienen en su diaria interacción e intervención en las instituciones educativas en las cuales brindan su apoyo profesional. En ese sentido, esta investigación busca entender y comprender ese fenómeno social que se presenta en las instituciones educativas frente a la figura del docente de apoyo, que, si bien es un elemento clave en los procesos de implementación de la inclusión, también puede generar ciertas situaciones problemáticas en cuanto a su rol.

3.2. Tipo de investigativo

El método investigativo del que se hace uso en esta investigación es el estudio de caso que es “útil en la generación de resultados que posibilitan el fortalecimiento, crecimiento y desarrollo de las teorías existentes o el surgimiento de nuevos paradigmas científicos; por lo tanto, contribuye al desarrollo de un campo científico determinado” (Martínez, 2011, p.189). El estudio de caso, lo que busca es centrar la investigación en algo particular y/o específico, que será

el objeto de estudio de esta investigación, ya que se busca tener como centro el rol del docente de apoyo, dentro de la educación inclusiva y en relación con los docentes de aula regular y con los directivos principalmente.

En relación con lo anterior el estudio de caso se puede considerar como una (...) multifacética investigación a fondo de un simple fenómeno social por medio de métodos cualitativos de investigación. El estudio se realiza minuciosamente y a menudo se basa en varias fuentes de análisis. El fenómeno social analizado puede ser una organización, puede ser un rol, puede ser una ciudad o puede ser un grupo de personas. El estudio de caso suele considerarse como instancia de un fenómeno, como una parte de un amplio grupo de instancias paralelas (Feagin, Orum y Sjoberg, 1991 citado en Arzaluz, 2005, p. 112).

Como se evidencia en la cita anterior, el estudio de caso se tiene en cuenta en esta investigación dado que se profundiza en el rol del maestro de apoyo, que está influenciado por otros roles dentro de la institución educativa. Igualmente, es una investigación basada en el estudio de caso, dado que se tienen en cuenta diferentes fuentes de análisis, donde intervienen diferentes docentes de apoyo de diferentes IE de Antioquia.

En este tipo de enfoque metodológico, “el caso puede ser una persona, un aula, una IE, un programa, una política, un sistema” (Simons, 2011, p. 19). Lo que quiere decir, es que se estudia un fenómeno o un campo específico desde la particularidad, lo que permite delimitar el campo de estudio y de investigación. Para este caso se tienen en cuenta personas los participantes en la investigación, ellos son los encargados a través de las entrevistas de brindar diferentes datos para

la construcción de los resultados de esta investigación, teniendo siempre presente el rol del docente de apoyo.

Después de los planteamientos anteriores, es oportuno nombrar que se elige este enfoque de investigación, dado que, permitió el estudio del rol del docente de apoyo y de las tensiones que se presentan frente a ese rol de una manera particular y minuciosa, siendo ese el principal objetivo del estudio de caso. Por lo tanto, se hace un trabajo investigativo desde un caso en particular sin llegar a generalidades, es decir, centrarse en esa particularidad para desarrollar el trabajo investigativo desde allí. Asimismo, la elección de este enfoque metodológico es pertinente dado que desde esta investigación se estudiará un fenómeno social como lo es el rol del docente de apoyo, situación que el mencionado enfoque permite.

Finalmente, dirigir este estudio investigativo hacia método de investigación como el estudio de caso, permitirá centrarse en aspectos fundamentales de la misma, ya que el estudio de caso se enfoca en profundizar en el objeto de estudio sin caer en generalidades, permitiendo que se logren los objetivos propuestos en la investigación. Toda vez, que a lo largo de esta investigación se estudió un rol específico, como lo es el del docente de apoyo y el estudio de caso permitió que me pudiera adentrar en las tensiones que se tejen alrededor de ese rol y la forma cómo ellas afectan la labor de los docentes de apoyo al interior de las instituciones educativas.

3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de información

Toda investigación necesita de la recolección de datos e información para llevar a cabo su objetivo o fin propuesto y de igual forma dar respuesta a la pregunta de investigación planteada, para ello se hace necesario recurrir a una serie de instrumentos para lograr esa recolección. La

recolección de datos es un aspecto fundamental en un estudio investigativo, de ello depende la consecución de los objetivos de esta, ya que es lo que nos permite acercarnos a la comprensión de fenómenos sociales, con el fin de construir nuevo conocimiento sobre esos fenómenos. En este estudio investigativo se hace uso de dos técnicas de recolección de información, siendo la entrevista la principal y como segunda técnica y/o instrumento de recolección de información se utilizan los relatos.

3.3.1. La entrevista

La conversación con otras personas es un mecanismo para llegar a conocerlas, saber más de sus vidas, pero también es un camino para adquirir nuevos conocimientos. A ese tipo de conversaciones se puede llegar a través de la entrevista, toda vez que en el intercambio de preguntas y el conducir la conversación hacia temas que de interés de cada uno de los interlocutores se va construyendo ese conocimiento por la percepción que cada uno tiene respecto a determinado tema. En el campo investigativo, la entrevista no puede ser como la conversación espontánea que surge entre dos personas, por ejemplo, cuando se están conociendo, sino que debe tener una intención u objetivo. Igualmente, la entrevista

es una interacción profesional que va más allá del intercambio espontáneo de ideas como en la conversación cotidiana y se convierte en un acercamiento basado en el interrogatorio cuidadoso y la escucha con el propósito de obtener conocimiento meticulosamente comprobado. (Kvale, 2008, p.37).

Es por ello que se utiliza la entrevista como principal instrumento de recolección de datos, ya que permite un acercamiento más profundo con el entrevistado y ello facilita que se pueda

entablar un diálogo a profundidad. Asimismo, se pueda navegar, durante su desarrollo, en los diferentes temas que vayan surgiendo y que de alguna forma ayuden a nutrir el trabajo investigativo. De esa forma, se pueda recolectar la mayor cantidad de información a la que inicialmente se pretendía recolectar.

Existen diferentes formas de llevar a cabo una entrevista, como entrevistadores podemos centrar la entrevista en un listado de preguntas con el que se quiere llegar a un objetivo sin salirnos de ellas, esto es, la entrevista se enfocará y será conducida por ese listado de preguntas (entrevista estructurada).

O por el contrario, se hace uso de un tipo de entrevista un poco más flexible, es decir, es un tipo de entrevista en la que, si bien se diseñan previamente una serie de preguntas, la misma no se queda solo en esas preguntas, sino que sirven de faro para encaminar la entrevista hacia el objetivo deseado, es decir, se hace uso de la entrevista semiestructurada o no estructurada, “no se rige a una estructura formal, sino que puede sondear razones y motivos, desarrollando nuevas interrogantes en el transcurso de la entrevista de acuerdo a sus necesidades” (Guerrero, 2016, p. 7). En otras palabras, la entrevista no estructurada le permite al investigador hacer uso de situaciones que vayan apareciendo en el transcurso de la misma y que le sean de ayuda para obtener la información necesaria que permita la consecución de los objetivos trazados con el diseño de la entrevista.

Este trabajo investigativo se hace uso de la entrevista semiestructurada o no estructurada, toda vez que da mayor libertad para entablar o llevar a cabo encuentros dialógicos, los cuales ayudarán a ir y volver en las memorias de los entrevistados, brindando así la facilidad de que los participantes puedan recordar momentos y hechos que en algún momento de la entrevista

pasaron por alto. Este tipo de entrevista, “se acerca a una conversación cotidiana, pero, en tanto que entrevista profesional, tiene un propósito e implica un enfoque y una técnica específicos” (Kvale, 2008, p.42).

El sentido de utilizar este tipo de entrevistas está dado en lo antes mencionado, ya que “en las entrevistas (...) los sujetos son inducidos a reconstruir su historia de vida, mediante un conjunto de cuestiones temáticas que van estimulando que el entrevistado recuente su vida” (Porta, 2010, p. 208). Es precisamente eso lo que se busca con la entrevista semiestructurada, que los docentes de apoyo que participarán en las mismas puedan tener la facilidad de contar de manera amplia y espontánea esos sucesos, vivencias y circunstancias que se han presentado en su labor y en el cumplimiento de sus funciones, todo ello encaminado en los procesos de inclusión educativa en los que son parte activa e importante en las instituciones educativas en las que prestan sus servicios de apoyo pedagógico.

Con la entrevista se debe posibilitar retomar algún tema que haya quedado pendiente e ir propiciando nuevos a los que las respuestas dadas por el entrevistado permitan llegar. Si ello es lo que se quiere y se desea obtener, no se debe ceñir el proceso de la entrevista a un listado rígido de preguntas y el entrevistador debe dirigirla hacia un diálogo ameno y amigable. Donde el entrevistado se sienta cómodo y pueda ir más allá de la respuesta a la pregunta que se le formula, esto es, que el entrevistado pueda contar situaciones de su vida que inicialmente no se pensaba que pudieran surgir, pero con el transcurrir del diálogo el entrevistador pueda ir deduciendo y encamine sus preguntas a que ello sea contado por las personas participantes de ese encuentro dialógico en calidad de entrevistados.

Finalmente, se presenta la entrevista realizada a los docentes que hacen parte de esta investigación, estas se dividen en dos, la primera relacionada con los docentes de apoyo y las segundas con los docentes de aula, la guía de cada una de ellas se presenta en las siguientes dos tablas.

Tabla 3.

Guía de entrevista docentes de apoyo

Preguntas

Desde su perspectiva y experiencia ¿cuál cree usted que es el rol del docente de apoyo en la educación inclusiva?

¿Qué tipo de experiencias ha tenido como docente de apoyo?

¿Quién o quiénes deben liderar las prácticas inclusivas en la institución? Y ¿de qué manera?

¿De qué manera el docente de aula debe apuntar a la transformación de los discursos y prácticas de una comunidad inclusiva?

¿De qué manera un docente de aula contribuye a que una institución sea inclusiva?

¿Cómo percibe el docente de aula el rol del docente de apoyo en la educación inclusiva?

Nota. Elaboración propia.

Tabla 4.

Guía de entrevista docentes de aula

Preguntas

¿Cuáles cree usted que son las funciones del docente de aula en la educación inclusiva?

¿Cuáles son los aspectos fundamentales que deben confluír en una institución para que se pueda denominar inclusiva?

¿Cómo concibe el rol del docente de apoyo en las dinámicas institucionales?

¿Cuál es el rol del docente de aula en el trabajo interdisciplinar de una institución en la educación inclusiva?

¿Considera importante el rol que cumple el docente de apoyo en los procesos formativos para docentes en la educación inclusiva? ¿Por qué?

¿Cuáles son las funciones que desempeña el docente de apoyo en una institución educativa?

Nota. Elaboración propia.

3.3.2. Relatos

En investigaciones donde se hace uso del estudio de caso, los relatos toman gran relevancia y es uno de los instrumentos de recolección de datos que tiene gran incidencia dentro de este tipo de investigaciones junto con la entrevista. De acuerdo con Martín (1995), se puede decir que los relatos son

una técnica cualitativa a partir de la cual un investigador recoge la narración (...) de un sujeto. El objetivo del relato de vida no es necesariamente la elaboración de una historia de vida (aunque sí puede serlo, sobre todo si la narración es excepcional o muy representativa del mundo real y representacional de un grupo de sujetos), sino más bien sirve como método para la obtención de información para cualquier tipo de estudio, más aún el de contenido cualitativo. (p. 47)

En ese sentido, los relatos dentro de esta investigación permitirán llegar a la información teniendo en cuenta todas situaciones que los docentes de apoyo narran respecto a sus experiencias respecto a su rol y en la interacción con los docentes de aula. Por medio de ellos se evoca la memoria de las personas, trayendo al presente hechos vividos y que ayudan a construir y reconstruir aspectos esenciales en una investigación, como en este caso las circunstancias que llevan a que se presenten tensiones entre los docentes de apoyo y docentes de aula frente al trabajo en pro de la inclusión. Es por ello que

Los relatos pretenden captar la experiencia tal como se “vivió” en un determinado contexto, a través de la descripción detallada, la observación y la interpretación, y mantener esta conexión al contar la historia. Esto posibilita que otros experimenten de forma indirecta lo que ocurrió y/o establezcan sus propias conexiones. (Simons, 2011, p.131)

El tipo de relato del que se hará uso en este trabajo investigativo es el relato de vida profesional ya que lo que se busca es que los participantes cuenten sus experiencias como docentes de apoyo en ese trabajo que llevan a cabo en las instituciones educativas en pro de la implementación de condiciones de inclusión.

Cuando se hace referencia a relatos de vida, en este caso, no se está diciendo que se conocerá o se hará una historia de vida de los docentes participantes, solo se enfocará en las experiencias que han tenido y tienen en el desarrollo de sus funciones como docentes de apoyo, toda vez que el objetivo de esta investigación es comprender esas tensiones que se presentan alrededor del rol del docente de apoyo en su trabajo en favor de la educación inclusiva. Se puede decir, que lo que se busca es conocer una pequeña parte de la vida de los participantes de esta investigación, que estará enfocada únicamente en lo laboral y que guarde relación con su desempeño como docentes de apoyo.

Los relatos, si se quiere, guardan estrecha relación con las entrevistas, toda vez que desde esas entrevistas se pueden llegar a esos relatos, es decir, los relatos surgen de un proceso de interacción que se tiene con el otro, que se puede dar en el marco de una entrevista bajo una estructura no rígida. El investigador puede propiciar durante una entrevista que el entrevistado narre sucesos que guarden relación con las preguntas y que ayuden a la construcción de ese relato. No se puede pensar un relato, sin una interacción directa del investigador con el relatante, ya que, de esa conversación, de ese encuentro dialógico que se propicie es que se puede llegar a obtener la mayor cantidad de información relevante para el proceso investigativo.

De acuerdo con Bolívar (2002) citado en Huchim y Reyes (2013), “Los relatos son meras interpretaciones de los fenómenos sociales vividos (...) y manifestados en “textos” cuyo valor es ser relatados en primera persona, el aspecto temporal y biográfico ocupa una posición central” (p.8). Entender que los relatos son interpretaciones, se da en el sentido que la intención del mismo se la da quien vive las circunstancias que se están narrando, es por ello que se puede decir que son una percepción subjetiva de la realidad o de los acontecimientos que se presentaron en un tiempo y lugar específicos. Es por ello, que los relatos que se obtengan de los docentes de apoyo

participantes en este trabajo investigativo, deben estar sujetos en mayor medida a un recuento espacio-temporal que permita tener una mayor claridad sobre lo narrado.

Agregando a lo anterior, Pujadas (1992) citado en Martín (1995) propone que “los relatos de vida sirven para tomar contacto, ilustrar, comprender, inspirar hipótesis, sumergirse empáticamente o, incluso, para obtener visiones sistemáticas referidas a un determinado grupo social, poseen como característica primordial su carácter dinámico-diacrónico” (p. 47). Mediante el relato de vida los docentes de apoyo participantes (entre los que me incluyo) permitirán conocer aspectos esenciales de su rol, por medio de los cuales se podrá identificar esas tensiones que se surgen del rol del docente de apoyo. Dado que el rol del docente de apoyo se puede convertir en algo problemático, partiendo del hecho que, en muchas instituciones educativas, parece que no se tiene claridad sobre el mismo y se le llega a dar una mirada clínica a ese rol, donde se le exige al docente de apoyo una atención individual y personalizada de los estudiantes, desconociendo que el docente de apoyo llega a una IE a impactar tres aspectos esenciales como lo son políticas, prácticas y cultura educativa.

En esta línea de ideas, escoger el relato como instrumento de recolección de información fue de gran importancia, ya que como guarda estrecha relación con la entrevista en el transcurso de ellas se puede ir construyendo esos relatos que recojan todas las vivencias y experiencias de los docentes de apoyo a lo largo del desarrollo de sus funciones. Asimismo, desde mi experiencia puedo construir un relato de vida profesional donde dé cuenta de todas las situaciones y circunstancias que se generan frente a nuestro rol de docente de apoyo.

Finalmente, la importancia de los relatos dentro de esta investigación está dada en el hecho de que son esenciales para la reconstrucción de sucesos, hechos y/o acontecimientos que

los participantes de la investigación hayan tenido a lo largo de sus vidas y en este caso en específico a lo largo de sus vidas profesionales como docentes de apoyo. En últimas como lo dice Martín (1995), “el relato de vida se refiere exclusivamente a la reconstrucción biográfica” (p. 47), es decir, el relato no se va a centrar en aspectos diferentes por los cuales se está elaborando, no importa nada que esté fuera de las experiencias de quien narra los eventos sucedidos y que guarden relación con el objetivo de la investigación.

3.4. Caracterización de la población

La población a la que se recurrió para realizar la recolección de la información estuvo compuesta básicamente por personas que tenían incidencia directa en los procesos de inclusión educativa en favor de los estudiantes con discapacidad. En ese entendido, se llevó a cabo entrevistas a dos docentes de apoyo licenciados en educación especial, a dos docentes de apoyo no licenciados en educación especial y a dos docentes de aula, en total se entrevistaron seis (6) personas. Ello con el fin de tener percepción del trabajo del docente de apoyo en la implementación de condiciones de inclusión, desde diferentes puntos de vista.

Con relación a las características de los docentes se tiene que estos tienen una edad entre los 25 y 45 años, el tiempo de experiencia radica entre los 5 y 15 años, el tipo de vinculación de los docentes de apoyo eran todos por prestación de servicios y el de los docentes de aula vinculados con el municipio de Medellín y de Itagüí (ver tabla 5).

Tabla 5.

Características de los docentes

Docente	Profesional	Tipo de vinculación	Edad	Experiencia laboral
Docente 1	Docente de aula	Propiedad	45	15
Docente 2	Docente de aula	Propiedad	39	10
Docente 3	Docente de apoyo Lic. en educación especial	Prestación de servicios	29	5
Docente 4	Docente de apoyo Lic. en educación especial	Prestación de servicios	32	10
Docente 5	Docente de apoyo otra formación	Prestación de servicios	38	12
Docente 6	Docente de apoyo otra formación	Prestación de servicios	36	10

Nota. Elaboración propia.

El criterio de selección de las personas a entrevistar se basó en su relación con los procesos de educación inclusiva al interior de las instituciones educativas, es por ello que se elige

entrevistar a docentes de apoyo licenciados en educación especial y docentes de apoyo profesionales en áreas diferentes a la educación especial, esto se hace con el fin de tener la mirada de cada uno de los profesionales desde su saber. Ya que, aunque desempeñan la misma labor, su visión de los procesos de inclusión puede tener ciertas diferencias. Asimismo, se elige entrevistar a docentes de aula, porque es importante conocer la percepción que desde las instituciones educativas se tiene del rol del docente de apoyo en la educación inclusiva y es desde allí que se pueden identificar las tensiones que se generen entre la escuela, específicamente, entre el docente de aula y el docente de apoyo.

Finalmente, la selección de los entrevistados se hizo de la siguiente forma, en cuanto a los docentes de apoyo se escogieron profesionales adscritos a las Unidades de Atención Integral de los municipios de Medellín e Itagüí. Respecto a los docentes de aula, se escogen docentes de aula que hacen parte de las instituciones educativas en las cuales me desempeño como docente apoyo, asimismo, docentes de aula de otras instituciones, con el fin de que las entrevistas no se vean permeadas por mi cercanía con esos docentes.

3.5. Plan de análisis

Para tener un análisis de los datos construidos de forma satisfactoria, se tienen en cuenta tres codificaciones que han sido propuestas por Monge (2015), que son la codificación abierta, axial y selectiva. Cada una de ellas se define a continuación según el mismo autor, complementadas con las concepciones de otros autores.

Ahora bien, la codificación abierta es el análisis de los diferentes apartados dentro de la investigación, en este sentido Monge (2015) propone que

Por medio de la codificación abierta se van analizando los fragmentos de los datos tal como se recabaron. Se identifican categorías emergentes (o códigos que revelan una significación mayor) y los conceptos que sinteticen similitudes y revelen abstracciones al respecto de lo que empieza a perfilarse como una categoría central. (p.80)

No obstante, la codificación axial se relaciona con el enlace entre cada una de las categorías que se tienen en el proceso investigativo, las cuales surgieron de la codificación abierta, por lo tanto, mientras se van construyendo los resultados, se van relacionando y enlazando unas categorías con otras (Salinas y Cárdenas, 2009).

En tercer lugar, se tiene la codificación selectiva, con la que se da el centro de la búsqueda de información y hallazgos con relación a las categorías centrales. En este sentido Monge (2015) la identifica como el ahondamiento “en las conceptualizaciones alrededor de una categoría central, recopilando nuevos datos de ser necesario, con el propósito de lograr mayor definición de la categoría” (p.80).

A modo de conclusión, se puede nombrar que el análisis de los resultados está relacionado con la triangulación de la información, proceso que se llevará a cabo a través de las tres codificaciones anteriores, haciendo uso de diferentes teóricos unidos con la percepción personal de la investigadora. Teniendo siempre en la mira los objetivos de la investigación, además de las categorías de análisis centrales para el desarrollo de la misma.

3.6. Componente ético

Toda investigación debe estar sujeta a unos criterios éticos, mediante los cuales se debe direccionar la misma y más cuando en ella se involucran personas en las mismas. A ellos se les deben respetar y proteger sus derechos como entrevistados, para lo tanto se utilizó un consentimiento informado (Ver anexo 1) de los alcances y objetivos de la entrevista, todo ello con el fin de que se tenga la certeza que la finalidad de los datos recolectados será enteramente académica. De acuerdo con Fernández (2012) citado en Landín y Sánchez (2019) esas consideraciones éticas, se recogen en tres principios, los cuales son:

Principio de respeto a la autonomía personal. Se debe de tener el consentimiento explícito para ser sujeto de la investigación; cuidar que el investigado no se sienta estafado o engañado con respecto a los objetivos establecidos y la información que ha proporcionado la cual debe validarla previo y posterior al análisis.

Principio de confidencialidad. Es brindar al sujeto investigado garantía de anonimato.

Principio de justicia. Es imprescindible no juzgar las o sancionar las ideas, experiencias y formas de pensar de los sujetos de estudio. Es por ello por lo que la escucha atenta libre de prejuicios debe de estar presente en todo momento de la investigación. (p. 237)

Finalmente, la información y/o datos recolectados durante todo el proceso de las entrevistas se mantuvo con total confidencialidad, sin que tuvieran acceso a ella ninguna persona ajena a este estudio investigativo, todo con el fin de preservar el anonimato de los participantes y que sus respuestas no los comprometan en ningún aspecto con las instituciones en las cuales

trabajan como docentes de aula y como docentes de apoyo. Los extractos que se utilizaron de las mismas no dan cuenta de quién es la persona que brinda esa información, solo se utilizan como instrumento para dar claridad.

4. Análisis y resultados

La presente sesión se desarrolla teniendo en cuenta cada uno de los objetivos que sustentan la presente investigación, los cuales se clasifican para tener una mayor claridad, en las relaciones que se establecen con la administración municipal, los directivos y los docentes de aula regular. A continuación, por ende, se presentan cada uno de esos hallazgos.

4.1 Identificar las tensiones que se manifiestan en la relación profesional entre comunidad educativa y el docente de apoyo en la implementación de la educación inclusiva.

Frente al rol del docente se presentan una serie de circunstancias que de alguna manera lo afecta y si se quiere determinan el papel de ese profesional dentro de las instituciones educativas. Esas circunstancias se traducen en tensiones, las cuales no son otra cosa que las problemáticas que se ciernen alrededor del rol del docente de apoyo, que, en cierta medida, impiden que estos profesionales puedan llevar a cabo la tarea de contribuir a labrar el camino para que en las IE se pueda hablar de educación inclusiva, esto es, educación para todos sin ningún tipo de obstáculos o como lo dice Villafuerte et al (2017) las tensiones son “dificultades o desacuerdos en procesos humanos que distancian a las personas, generando descontento y frustración que impide la relación en armonía” (p. 14).

En ese sentido, se deben tener en cuenta que, el rol del docente de apoyo puede estar de frente a una serie de eventos que generan tensiones en las relaciones con las diferentes personas pertenecientes a la comunidad educativa. Es por ello, por lo que se tendrán en cuenta las dificultades y desacuerdos que se evidencien las entrevista, donde se muestren tensiones entre los

diferentes miembros de la comunidad educativa brindándole de esta forma la respuesta al primer objetivo específico (Ver anexo 2).

Las tensiones que se presentan están relacionadas con:

- La relación profesional entre la administración municipal y el docente de apoyo
- La relación profesional entre los directivos y el docente de apoyo
- La relación profesional entre los docentes de aula y el docente de apoyo
- Interna del docente de apoyo

Cada una de ellas se desarrolla a continuación, presentándose la triangulación de la información, donde se tiene en cuenta el resultado, la visión de la investigadora y diferentes autores que sustentan dicho hallazgo.

4.1.1 Tensiones frente a la relación profesional entre la administración municipal y el docente de apoyo

A nivel general y después de las entrevistas y de escuchar unos relatos de vida cortos de los docentes de aula y de apoyo, se tuvo como resultado que, entre la administración municipal, es decir el sistema educativo municipal y nacional se evidencian algunas tensiones relacionadas con la itinerancia, la contratación, los profesionales, la coherencia entre la práctica y lo escrito y el número de docentes de apoyo. Cada uno de esos conceptos se proponen a continuación.

En primer lugar, se puede decir que algunos docentes nombran tensión o dificultad entre la administración y los docentes de apoyo el hecho de presentarse contrataciones itinerantes, es decir poco continuas, interfiriendo notablemente en el acompañamiento tanto a los docentes como a los estudiantes que poseen diferentes limitaciones y discapacidades. Es por ello por lo

que se da poca continuidad y además poco impacto en la comunidad educativa. Algunos de los docentes nombran que

Yo digo que en general han sido buenas, sin embargo algunas de las cuestiones que eran como debilidades en Medellín cuando uno está en esa cuestión de rotación porque a uno le daban ciertas instituciones que tenían prevalencia estos chicos, es que uno no tiene impacto a nivel institucional, o sea, uno tiene más impacto es en el estudiante como tal, luego un poquito menos en familias y luego un poquito menos en docentes y mucho menos ya a nivel de grupo de docentes y ya mucho menos a nivel institucional, a nivel de políticas y de coordinación. Cuando uno está en ese rol itinerante o rotativo, que uno va de institución en institución, eso sí ha sido como una de las grandes dificultades.

(Docente 1)

De hecho, para el trabajo de la maestría uno de los aspectos entorno a los cuales reflexionaba que era, cómo tenemos una propuesta institucional de inclusión, sin embargo, hay muchos factores que emergen y se constituyen en barreras, no quiere decir que todos sean barreras, también hay factores que yo concibo como facilitadores, como la presencia de la Unidad de Atención Integral, pero siento que, en mi caso, en el caso de la institución, existen más barreras que facilitadores. Entonces, encontramos que por ejemplo en el trabajo de grado que yo llevé a cabo yo reflexionaba en torno a la legislación, de cómo los recursos que se destinan para llevar a cabo los procesos de inclusión educativa no son suficientes, que por decir, las reformas de infraestructura en una institución están supeditadas a que existan estudiantes con discapacidad a nivel sensorial o motriz en la institución para que se hagan, pienso también que el número de profesionales de apoyo que están llegando a las instituciones educativas es insuficiente

con relación al número de estudiantes que tenemos. Entonces, hay muchos obstáculos, muchas barreras que tienen que ver, por decir algo, con la legislación, pero no solo son barreras de tipo, pues, físico o que tenga que ver con obstaculizar la accesibilidad física de los estudiantes o de algunos estudiantes en situación de discapacidad. Como lo llamo yo en el trabajo de grado, se trata de culturas, políticas y prácticas inclusivas. (Docente 4)

yo creo que eso no es un punto que está por fuera del deseo de uno como docente de apoyo, sino que el tiempo no me alcanza por la población, son demasiados los procesos, entonces, a mí me causaba cierta desazón como no poder acompañar. (Docente 5)

Como se evidencia en cada uno de los relatos de los docentes, la rotación entre instituciones disminuye la eficiencia y eficacia en el momento de desarrollar las labores de docente de apoyo, limitando de esta manera que se den buenos procesos y de tener un excelente impacto en las instituciones educativas. En este sentido Luque et al. (2019) proponen que esta forma de contratación limita el desempeño de los docentes de apoyo en relación a las actuaciones que lideran con los docentes y con los estudiantes interviniendo de esta forma en la IE educativa a través de la poca continuidad.

Además, en los resultados anteriores se evidencia que los docentes con esta forma de contratación no se aportan a una cultura inclusiva, ya que los momentos de acompañamiento a las instituciones está limitado tanto en tiempo como en enfoque a los estudiantes y docentes que necesitan de dicho acompañamiento. Es así como se observa que esto limita la atención de los estudiantes en términos de inclusión ya que no se desarrolla adecuadamente la educación inclusiva, desconociendo que

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. (UNESCO, 2005 citado en Leiva y Gómez, 2015, p.186)

Con lo cual se está generando un proceso de exclusión implícito, ya que no se tienden regularmente los estudiantes dentro de las instituciones, generado por la falta de tiempo por la itinerancia en la contratación de los profesionales. Donde el docente de apoyo no cumple sus funciones, pues el docente de apoyo, “es aquel que identifica las condiciones pedagógicas, biológicas y de contexto que facilitan o dificultan procesos de enseñanza aprendizaje a los estudiantes en riesgo de exclusión” (López, 2015 citado en Martínez, 2018, p. 171), sin embargo, lo que se está generando es una exclusión implícita por falta de tiempo y atención a los casos relevantes por la contratación.

En segundo lugar, se tiene como resultado la temporalidad en los contratos o la duración de estos, que se enlaza con los que se ha venido proponiendo como hallazgo, donde se evidencian contratos por pocos periodos de tiempo, limitando la relación de la comunidad educativa con los diferentes docentes de apoyo. Además, con ello no se tiene una continuidad en los procesos y el rol del docente de apoyo se centra solo en la escritura y caracterización de estudiantes, pues por lo general el tiempo de esta labor no alcanza para más. En palabras de los docentes entrevistados se evidencia que

considero que no son las más adecuadas, primero en cuanto a la temporalidad, pero yo digo que todo es recursos, o sea, lo que se prioriza a nivel estatal en cuanto a recursos,

entonces, eso hace que las condiciones de contratación no sean las más idóneas y eso también hace también que una persona no se especialice, un profesional de apoyo, alguien que se dedique solo a eso, es debido a que las mismas condiciones laborales no son muy idóneas. Yo creo que, si se colocaran unas buenas condiciones laborales y se colocaran unos criterios de selección bien exigentes, ahí estarían los mejores de los mejores, pero ya sabemos que eso no funciona así. Eso no es propio de esto, es propio de un sistema que estamos viviendo y que cada vez va a ser más normal. Ahora miremos lo que pagan, a mí me parece que, comparando con otros actores, en algunos lugares pagan muy poco. (Docente 1)

La contratación por pocos periodos de tiempo limita enormemente una atención integral a las personas que lo necesitan dentro de las instituciones educativas, dado que se dan posesos inconclusos, apresurados o no realizados, por la misma falta de tiempo. Lo anterior es un limitante en la construcción del acompañamiento adecuado en el aula, como lo propone Duk y Murillo (2016) en el momento de decir que para que se dé un acompañamiento y una formación adecuada se necesita de tiempo continuo, ya que esto permite el desarrollo adecuado de cada uno de los procesos que se lideren.

Agregando a la interpretación anterior, se tiene que con estar presentes en las instituciones educativas los docentes del aula de apoyo por cortos periodos de tiempo, no se están desarrollando bien sus funciones y además no se está acompañando adecuadamente a los estudiantes y docentes dentro del aula, lo que hace observar el rol del maestro de apoyo como poco contundente. No obstante, el verdadero rol de él en el aula es determinante para tener buenos procesos de inclusión, es así como el

Docente de Apoyo desde una didáctica de carácter especial, reforzando procesos de aprendizaje de los estudiantes con NEE, de manera personalizada y en función de un trabajo de equipo interdisciplinario de carácter generalmente terapéutico, fuera o dentro de aulas de las escuelas de modalidad común (Bonino, 2015 citado en Martínez, 2018, p.171).

Entonces, con el trabajo por cortos periodos de tiempo, lo que se está generando es un incumplimiento de sus funciones, que no permite que se generen los cambios que necesitan para su labor. En este sentido Arias et al. (2008) propone que los docentes de apoyo están encargados de la identificación y la promoción de los cambios para facilitar la construcción y aprendizajes de los estudiantes con discapacidad, que se debe enfocar en su trabajo continuo y permanente con la comunidad educativa.

En tercer lugar, se propone otro hallazgo que limita la labor de los docentes de apoyo por las tensiones que se generan, este se relaciona con la administración municipal contrata a diferentes profesionales para ejercer el rol de docente de aula de apoyo, limitando enormemente el adecuado acompañamiento a los docentes de aula regulares y a los estudiantes con discapacidad. En este sentido los docentes entrevistados nombran que los docentes de apoyo son psicólogos, trabajadores sociales, docentes de religión o de preescolar. Como se observa a continuación:

Yo no creo en esa cuestión de que no eso solamente deben ser personas educadoras especiales, a mí me parece que más bien eso es una jugada política que se está haciendo como una queja. Nosotros nos preparamos y vemos que nuestro campo de acción está lleno de psicólogos, está lleno de trabajadores sociales, está lleno de mucha gente que no

se ha preparado para esto, entonces, para qué nos están formando a nosotros para esto. Digamos que, de alguna manera, se han puesto de acuerdo algunas personas influyentes para delimitar un poco más el rol. (Docente 1)

En mis años como profe en una IE publica, tuve la oportunidad de tener dos docentes de apoyo, una era licenciada en educación infantil y el otro en educación religiosa, entonces, no sé cuál formación a nivel de necesidades educativas especiales él tiene para asesorar en ese aspecto, cómo a la hora de tener yo a un niño en el aula con autismo él me puede ayudar mucho, si no tuvo esa formación es muy complejo. (Docente 6)

Dentro de la visión general, se tiene que los docentes del aula de apoyo deben ser personas preparadas para el acompañamiento a los docentes y estudiantes en relación con la inclusión y por ello deben tener conocimientos sobre esta inclusión y la discapacidad. Esto significa que los docentes que lideren estos procesos deben tener desde la formación de base estos conocimientos. En este sentido, la resolución 2565 de octubre 24 de 2003 propone que los docentes de aula de apoyo deben ser profesionales con conocimientos en las necesidades educativas especiales y en la discapacidad, como lo son los “profesionales en educación especial, psicología, fonoaudiología, terapia ocupacional, trabajo social, intérpretes de lengua de señas colombiana, modelos lingüísticos, etc.” (p.3). Situación que debe ser revaluada, dado que los docentes de aula de apoyo además del saber ya planteado deben tener saberes pedagógicos, que algunos de los demás profesionales no los poseen.

Es de aclarar que dentro de la resolución 2565 de octubre 24 de 2003, se deja por fuera los docentes que son de aula regular, ya que no poseen los conocimientos suficientes para adelantar este liderazgo. Situación que no se cumple en la cotidianidad, pues hay docentes licenciados en

diferentes áreas o en educación infantil que están ejerciendo estas funciones. Con lo que se da un cumplimiento de funciones de forma parcial, ya que el decreto 1421 de 2017, en su Artículo 5°, Numeral 3° propone como principal función “acompañar pedagógicamente a los docentes de aula que atienden estudiantes con discapacidad” (p.18), y los docentes de aula regular no poseen todos los conocimientos necesarios sobre la discapacidad.

Con estas contrataciones lo que se evidencia, es que desde la administración municipal no se le está prestando la atención necesaria a la educación especial, y envían a cualquier profesional a cumplir el rol del docente de aula de apoyo. Lo anterior también es observado en México, en este sentido la educación especial en las instituciones educativas ha representado un papel secundario en la política pública educativa de ese país, debido a ello, ha estado bajo modelos asistenciales y terapéuticos (Osnaya, 2003).

En cuarto lugar, se propone un hallazgo que se relaciona con el anterior, el cuales se relaciona con la cantidad de docentes de apoyo que están presentes en las instituciones educativas. Incluso hasta el momento se ha podido percibir que las instituciones poseen solo medio o un docente de apoyo, lo que se dificulta el cumplimiento de las funciones de forma adecuada. En este sentido los docentes entrevistados, principalmente los docentes de aula proponen que

Me parece que es un rol que le implica muchos retos, ya que como lo mencionaba ahora se están enviando muy pocos profesionales de apoyo a las instituciones educativas, teniendo en cuenta que el número de estudiantes es un número alto que no están dando abasto, por ejemplo, en la institución educativa Alfonso López Pumarejo teníamos una

sola profesional de apoyo para 100 estudiantes diagnosticados con discapacidad o en situación de discapacidad. (Docente 4)

Si encontré respuesta porque hay muchos estudiantes con necesidades educativas especiales en un colegio para que un solo maestro de apoyo pueda hacer las funciones de ayudarlos a todos y que esté constantemente, yo me refiero por ahí varias veces en la semana, para que pueda visitarnos 4 o 5 veces a la semana que se necesita, porque yo he sentido la necesidad de que me acompañe el maestro de apoyo en muchas situaciones que no he sabido qué hacer, pero supongo que está con otros estudiantes porque tiene muchos niños y es solo una persona. Entonces, lo entiendo totalmente, es un problema más desde la administración. (Docente 6)

Lo anterior dificulta el cumplimiento de las funciones del docente de apoyo, ya que el tiempo y la distribución de sus responsabilidades en cada IE no son coherentes. Aunque no hay claridad de cuantos docentes de apoyo deben estar en las instituciones educativas, si se puede decir que uno o medio no son suficientes para la cantidad de estudiantes con discapacidad que se poseen en el aula. Ya que lo que se busca es “la educación inclusiva [La cual] implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad” (Parra 2010, p.77).

En relación con lo propuesta, también es importante nombrar que, con pocos docentes de aula de apoyo dentro de una institución, se limita el desarrollo de los procesos inclusivos que se viven en este espacio. Ya que los docentes de aula regular constantemente se encuentran enfrentados a situaciones que requieren de una guía o acompañamiento por parte de profesionales

especializados en las Necesidades Educativas especiales. Ya que el mismo decreto 1421 de 2017, en su artículo 5° numeral 3° propone que los docentes de apoyo cumplen como función relevante acompañar pedagógicamente a los docentes de aula que atienden estudiantes con discapacidad, para lo cual deberán: fortalecer los procesos de educación inclusiva a través del diseño, acompañamiento a la implementación y seguimiento a los Planes Individuales de Apoyos y Ajustes Razonables (PIAR) y su articulación con la planeación pedagógica y el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI). (p.18)

Por tanto, al no tener un adecuado número de docentes de aula de apoyo, lo que se está limitando la atención a los mismos estudiantes, ya que no se sigue un adecuado acompañamiento a la labor dentro del aula.

En quinto lugar, se propone que hay un distanciamiento notable entre lo que propone a nivel reglamentario la administración municipal y lo que se desarrolla a nivel práctico dentro de las instituciones educativas. Este distanciamiento se evidencia principalmente en relación con las funciones que tienen el maestro de apoyo y las que son exigidas dentro de la IE, igualmente se observan en el momento de evidenciar el cumplimiento o no de la inclusión educativa en el aula. Algunos de los docentes proponen lo anterior con sus propias palabras

Porque a veces es muy complejo cuando uno quiere hacer el deber ser, lo que está escrito, lo que debe hacer el docente de apoyo, ignorando que la realidad no es aplicable, que no siempre se ajusta a eso que está escrito. Entonces, yo le añadiría que se tenga en cuenta o que oriente no solamente con base a la ley y toda la documentación que pueda haber sobre el tema, sino también ajustando él mismo esa documentación a la realidad.
(Docente 3)

O que pasa creo que es un trabajo que se desborda en lo que hay que cumplir. (Docente 5)

En este sentido, se ha logrado evidenciar que las instituciones educativas deben optar por tener una coherencia con los planteamientos o guías desde la administración municipal, y la administración debe tener en cuenta la realidad en la que viven las personas dentro de las instituciones educativas. Lo anterior es propuesto por Duk y Murillo (2016) en el momento de nombrar que a la escuela está en una dualidad donde lo que se aplica a veces no está escrito o viceversa.

Por tanto, al no tener una coherencia entre lo propuesto con relación a la inclusión propuesta desde la administración municipal y a los procesos que se vivencian en el aula se dan procesos de quiebre y de exclusión. Incluso Duk y Murillo (2016), expresan que hay un dilema en relación a la guía de formación permanente y ajustada para los estudiantes con el fin de que sea inclusiva, pues esta no se cumple en la cotidianidad de los estudiantes.

Con esta incoherencia entre los lineamientos y lo que se vivencia en la cotidianidad, los que se genera es una confusión para los docentes de aula en general. Es por ello que se hace un llamado tanto a las instituciones como a la administración municipal para que se cumpla una coherencia entre lo que se propone y se implementa.

4.1.2 Tensiones en la relación profesional entre los directivos y el docente de apoyo

Como se ha evidenciado la comunidad educativa también está conformada por los directivos, quienes son una parte importante en la administración y coordinación del entorno educativo. Es por ello que la adecuada relación entre ellos y el personal de apoyo facilita la

inclusión en el aula, donde los docentes y estudiantes aporten significativamente a ella. Es por ello, que a continuación se presentan un grupo de tensiones relacionadas con la relación profesional entre estos dos integrantes de la comunidad educativa, estas son tres.

En primer lugar, después de las entrevistas se logró evidenciar que los maestros de apoyo perciben poco apoyo por parte de los directivos para el adecuado desarrollo de sus funciones, lo que limita enormemente lograr la finalidad del programa que lideran enfocado en la inclusión. Es por ello que dos de los docentes nombran

Digamos que me falta a nivel de administración y que también los vimos en Itagüí este año, es que falta como un apoyo a nivel de secretarías o a nivel de la propia coordinación de UAI que hagan una carta de compromiso con las instituciones y que esa carta implique que por ejemplo, hay unos talleres que hay que hacer, hay unas funciones que hay que hacer que esa institución se comprometa a que va a cumplir, porque uno cada vez siendo gestionado, digamos que no todos los maestros de apoyo somos igual de gestores e incluso uno puede ser buen gestor, pero si no hace migas con las directivas institucionales se hace muy difícil. (Docente 1)

Ha habido experiencias malucas en donde uno encuentra barreras actitudinales en el directivo, menosprecia el trabajo que hace la UAI o dice; “ustedes a qué vienen, no sirve lo que están haciendo”, momentos en los que uno siente que ambas partes, docentes, directivos, familias (sobre todo docentes y directivos) se ponen en una actitud de resistencia ante lo que uno plantea y en ese proceso de resistencia también lanzan argumentos o lanzan preguntas con el fin de corcharlo o hacer quedar mal el proceso

públicamente. Entonces, también me ha pasado como esos momentos en talleres donde los docentes hacen como un sindicato y dicen “no voy a aplicar el DUA”. (Docente 3)

La falta de apoyo por parte de los directivos limita enormemente el desempeño de las funciones del docente de apoyo, dado que este último es el encargado de acompañar los procesos de cambio del PEI, del sistema de evaluación y del manual de convivencia, documentos de los que son responsables los directivos. Entonces al no tener este apoyo lo que se genera son inconvenientes que se ven reflejados en esas construcciones, ya que se obstaculizan los procesos administrativos que se ven reflejados en la inclusión y en lo académico de la institución educativa (Garnique y Gutiérrez, 2012).

Además, con el poco apoyo brindado se limitan los procesos de inclusión en el aula, ya que los maestros de apoyo no tendrán la autoridad necesaria para el trabajo con los maestros, los estudiantes y los padres de familia, generando un ambiente tenso y de exclusión. Es así, como no se dan procesos de atención a la diversidad, limitando el hecho de que los estudiantes sean vistos como sujetos activos dentro de las IE, ya que las estrategias de sensibilización a los maestros estarán limitadas y el trabajo cooperativo entre los miembros de la comunidad y en pro de la inclusión también serán pocos (Casallas, 2019).

Lo anterior evidencia que el directivo docente no está cumpliendo con una de sus funciones, dado que el directivo es quien debe apoyar al docente de apoyo, donde se les brinde los recursos y la autoridad necesaria para el trabajo en el aula. Esto es sustentado por Arias et al. (2008), quien propone los directivos deben apoyar y aceptar las funciones que poseen los docentes de apoyo, mostrando interés por tener y conocer las prácticas inclusivas que lideran dichos profesionales.

Igualmente, es prudente nombrar que con la falta de apoyo por parte de los directivos se está incumpliendo con las características que debe poseer una gestión directiva inclusiva, en aspectos como

La identificación de apoyos requeridos para asegurar experiencias de aprendizaje individuales y colectivas, significativas. (...) La presencia del trabajo colaborativo a partir de la articulación, el consenso y la co-construcción. (...) La aplicación de indicadores y mecanismos que permiten realimentar las prácticas educativas, el acompañamiento a las familias y el fortalecimiento de los docentes. (...) La legitimización de las prácticas institucionales inclusivas. (...) El establecimiento de alianzas para favorecer la inclusión. (Begué y Bedoya, 2010, p.4)

Situaciones que son un poco comunes en la relación entre los directivos y los docentes de apoyo, ya que constantemente se vivencian tensiones de falta de ayuda, apoyo y respaldo para la realización de sus labores dentro del entorno escolar.

En segundo lugar, se pudo evidenciar que los docentes tienen una percepción de que no se administra bien en relación con los docentes de apoyo, limitando de esta manera el acompañamiento y el cumplimiento de las funciones de estos últimos. En palabras de los docentes se tiene que

Me falta a nivel de administración y que también los vimos en Itagüí este año, es que falta como un apoyo a nivel de secretarías o a nivel de la propia coordinación de UAI que hagan una carta de compromiso con las instituciones y que esa carta implique que por ejemplo, hay unos talleres que hay que hacer, hay unas funciones que hay que hacer que esa institución se comprometa a que va a cumplir, porque uno cada vez siendo

gestionado, digamos que no todos los maestros de apoyo somos igual de gestores e incluso uno puede ser buen gestor, pero si no hace migas con las directivas institucionales se hace muy difícil. (Docente 1)

Realmente implica que se brinden unos espacios suficientes a nivel institucional que desafortunadamente muchas veces rellenan espacios institucionales para formaciones que no tienen nada que ver o que no están siendo significativas para nosotros como docentes. (Docente 4)

Esta falta de administración de los administrativos hacia los docentes de apoyo ha generado un desconcierto en la autonomía de estos últimos, es así como no poseen las funciones claras dentro de la IE, así tengan unas establecidas desde los lineamientos nacionales. Y esto ocurre porque no se le da el valor necesario dentro de la institución, limitando que se dé la educación inclusiva como una “valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza y aprendizaje y, en consecuencia, favorecedor del desarrollo humano” (Parra, 2010, p. 77).

Esta falta de acompañamiento a nivel administrativo, donde no se cumplen bien las funciones es argumentado y apoyado por los planteamientos de Casassus (2000) quien afirma: “La gestión trata de la acción humana, por ello, la definición que se dé de la gestión está siempre sustentada en una teoría - explícita o implícita - de la acción humana” (p.4). Es así como si no se administra bien, no se tendrán buenos resultados a nivel general, donde se dé un adecuado acercamiento entre la administración y los docentes, se tendrán buenos resultados.

Los resultados que se esperan tener están relacionados con la inclusión y la atención a la diversidad, teniendo siempre presente una coherencia entre lo que exprese la administración a los

padres y a los docentes. Con ello se facilita la inclusión, que es un proceso que permite el “crecimiento y estructuración de la sociedad, aunque debe ser promovida desde varios frentes: el legal, el social, el educativo y estar de manera procesual permitiendo que más niños ingresen al sistema educativo en condiciones pertinentes a sus capacidades” (Angulo, 2016, p. 101).

En tercer lugar, se evidencia que a nivel de los directivos la principal tensión se encuentra en la falta de claridad con relación a las funciones que poseen los docentes de apoyo, asignándoles incluso roles que no son adecuados como la de psicólogos, con acompañamientos a estudiantes que se alejan de la discapacidad. En palabras de los docentes se tiene que

Hay confusión y ellos quieren que haga también un montón cosas, pero no tienen claridad que yo no lo puedo hacer todo y es un trabajo colaborativo entre docente orientador, coordinador, rector, docente de aula y docente de apoyo. Siento que a veces se confunde las funciones que uno tiene. (Docente 2)

En una de las instituciones sí, pero de manera muy sutil, pues que le amplíen la información de las funciones, pero lo solicitaron de manera muy formal. Se les aclaró y no pasó a mayores. Es como más de recordarles. Recuerda que yo debo hacer esto y esto, y no tengo dentro de mis funciones una terapia psicológica, por ejemplo. (Docente 4)

Como se observa las funciones de los docentes de apoyo están siendo malinterpretadas o incluso se les asignan otras que se alejan de su competencia, donde los confunden incluso con terapeutas. Es así como se desconocen las funciones del docente de apoyo, que de acuerdo con el Decreto 1421 de 2017, en su artículo 5° numeral 3°

Son los docentes que tienen como función principal acompañar pedagógicamente a los docentes de aula que atienden estudiantes con discapacidad, para lo cual deberán:

fortalecer los procesos de educación inclusiva a través del diseño, acompañamiento a la implementación y seguimiento a los Planes Individuales de Apoyos y Ajustes Razonables (PIAR) y su articulación con la planeación pedagógica y el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI); la consolidación y refrendación del Informe Anual de proceso pedagógico o de competencias; el trabajo con familias; la sensibilización y formación de docentes y los ajustes institucionales para garantizar la atención pertinente a esta población. (p.18)

Esta poca información y claridad con las funciones de los maestros del aula de apoyo, ponen en manifiesto el hecho de que no se permitirá y trabajará del todo en relación a los procesos de inclusión en el aula. Dado que la inclusión es un proceso que necesita de una concentración en el fortalecimiento de las practicas pedagógicas con el fin de mejorar los procesos de todos los estudiantes dentro del aula de clases. Ya que las prácticas normalizadoras frente a los estudiantes con discapacidad aún persisten, se cuenta con docentes de aula bastante preparados en sus especificidades, pero con grandes falencias y vacíos en el trabajo con la diversidad (Angulo, 2016).

Finalmente, la no claridad entre las funciones de los docentes de apoyo limita enormemente el adecuado acompañamiento por parte de estos docentes a los maestros y estudiantes que pertenecen a la IE. En este sentido Arias et al. (2008) propone que las funciones del docente de apoyo deben estar claras con el fin de que se logre una adecuada participación de este en la inclusión de los estudiantes.

4.1.3 Tensiones en la relación profesional entre los docentes de aula y el docente de apoyo

Las tensiones que están presentes en la relación entre los docentes de aula y los docentes de apoyo son las más marcadas en los resultados evidenciados de las entrevistas. Es así como se evidencia que los docentes de aula poseen poca apertura en el momento de recibir las indicaciones de los docentes de apoyo, limitando de esta manera que los estudiantes logren un adecuado desarrollo a partir de sus capacidades y discapacidades. En este sentido los docentes nombraron que

Yo creo que lo principal es la apertura, porque si no hay esa apertura yo considero que todo lo demás que tú te puedas imaginar es puramente instrumental, sea lo que sea. Todo lo demás son cuestiones instrumentales que va a ir cambiando. En algún momento el PIAR va a dejar de ser lo máximo, el DUA va a tener su revolución, yo creo que todo eso es instrumental y no está dentro de la esencia de lo que es la inclusión. Yo creo que la inclusión es una predisposición, como bien lo dice Skliar, es entender que la educación es para cualquiera. Es un asunto más de predisposición, mucho más que de aplicar la receta adecuada. Lo instrumental cambia, yo creo que lo esencial es la mentalidad y la predisposición de cómo entendemos a las personas, de cómo entendemos la educación.

(Docente 1)

Creo que es fundamental desde allí, desde el mismo docente de aula, sino hay un docente de aula flexible, dispuesto, que quiere conocer cómo funciona el mundo de ese estudiante, no hay nada. Yo creo que se pierde todo el proceso, así la familia sea súper juiciosa, súper comprometida y la secretaría de educación mandé un montón de decretos, el

docente de apoyo haga y deshaga, y mueva, pero si el docente de aula no aplica nada, todo el proceso se pierde. Igual, creo que es complementario, ósea, sino hay una familia comprometida y el profesor es súper bueno y hace mil cosas, ahí también se cae el proceso. (Docente 2)

La formación que a veces los docentes no tienen para atender a esta población. (...) porque mira que uno todavía tiene muchos sesgos en el discurso, entonces, que esa mirada también sea cambiante, que se vaya abriendo, que se vaya más hacia el reconocimiento del sujeto, del otro, pero sin olvidar que hay una particularidad. (Docente 5)

Cuando inicié en la institución educativa Barrio París, teníamos una chica que creo que era licenciada en educación preescolar, a mí me generaba la inquietud de por qué ella ejercía ese cargo si no era licenciada en educación especial, se supone que debe tener los saberes para poder ayudar en ese sentido. (Docente 6)

En este sentido, la poca disposición de los docentes de aula para recibir las indicaciones y formaciones limita el adecuado acompañamiento a los estudiantes, evidenciándose poca inclusión. Limitando ser guía de los procesos inclusivos en el aula, ya que el docente de apoyo es quien le brinda al docente de aula las herramientas para el trabajo con los estudiantes con discapacidad, pero su trabajo con la discapacidad no es directo, ya que quien tiene el contacto permanente con los estudiantes con discapacidad es el docente de aula (decreto 1421 de 2017).

Ahora bien, la poca receptividad por parte de los docentes de aula regular a los planteamientos de los docentes del aula de apoyo limita enormemente el adecuado desarrollo de los estudiantes y los procesos inclusivos. Dado que la educación inclusiva se basa en “permitir

que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender” (UNESCO, 2005 citado en Leiva y Gómez, 2015, p.187).

Además, con la poca respectividad se limita también la introducción del docente de aula regular a la renovación permanente hacia la inclusión, donde se evidencie nuevas formas de enseñar.

(...) induce al docente [de aula] a renovar su formación permanente de tal forma que tenga como requisito cumplir con las exigencias evidenciadas en el sistema educativo actual y en las nuevas políticas inclusivas, las cuales, requieren de docentes que dominen intelectualmente todos los contenidos y que sean facilitadores de aprendizaje. (Arnaiz, 2003 citado en Arias et al, 2008 p. 51-52)

Entonces por todos los planteamientos anteriores, se requiere de un trabajo mancomunado entre los docentes del aula de apoyo con los del aula regular.

En segundo lugar, se tuvo como resultado que existen un grupo de relaciones un poco tensionantes entre los docentes de aula y de apoyo, donde se evidencia una relación de incomodidad, falta en claridad entre la relación que se establece, entre otras. Algunas de las palabras de los docentes son las siguientes

Desde la función del docente de apoyo está ese incomodar y mostrarle al otro así no le parezca. (Docente 2)

Más allá de delegarle la responsabilidad al docente de apoyo; “es que solo el docente de apoyo nos puede dar estrategias” (...) la maestra de apoyo es la que sabe, yo no sé”. No falta el profe que enfrenta a la maestra de apoyo y le dice “a ver dígame qué hago, usted

es la que sabe”, eso se vuelve una relación tóxica de poder, a ver el que más sabe y también de menosprecio, porque entonces sale el ego del profe a decir “esta no va a venir a decirme a mí qué tengo que hacer”, como el ego de la maestra de apoyo sale a decir “no, yo me tengo que lucir”. Entonces, se pierde el foco que es el beneficio del estudiante, que el estudiante avance, acceda. El rollo es que podamos trabajar colaborativamente y gestar procesos de inclusión dentro de la escuela. (...) la relación se torna más una relación de poder, de quién es el que más sabe o simplemente delegar su función o de salvavidas, entonces la docente de apoyo que me va a salvar, que me va a apoyar en la comisión o en otro entorno con este caso. (Docente 3)

En una ocasión recuerdo que asistí a una de las profesionales de apoyo y le pedí como ayuda, pues era como un grito desesperado de auxilio frente a qué podría yo hacer con ellos, pero realmente sentía que no me aportaban lo que yo esperaba, sentía que lo que me estaban diciendo yo ya mismo había reflexionado entorno a eso. Entonces, por decir algo simplificar mi enseñanza a través de la asociación de imagen con palabra o imagen-oración, pero eso yo ya lo había reflexionado y había pensado en ello, pero no sentía que me aportara más como para buscar otro tipo de estrategias a nivel de la instrucción que pudiera contribuir a que los estudiantes en situación de discapacidad pudieran tener mejores resultados y que yo pudiera visibilizar en ellos que estaban aprendiendo. (...) La relación con los profesionales de apoyo, es más una relación de carencia, al menos desde mi punto de vista del saber específico que manejo, porque siento que no he encontrado suficientes herramientas que me puedan ofrecer para yo, digamos, maximizar el aprendizaje que puedan tener estos estudiantes. (Docente 4)

Es así como se evidencia una relación tensionante entre los docentes de aula regular y de apoyo, esto tal vez por la misma dificultad en relación con las funciones que estos últimos cumplen dentro de las instituciones educativas. Es así como se debe tener claridad en el hecho de que las funciones del maestro de apoyo se enmarcan en el acompañamiento al docente de aula, la modificación del PEI, del sistema de evaluación, del manual de convivencia, la atención a estudiantes y a padres de familia, cada uno de ellos enfocados en los procesos de inclusión (decreto 1421 de 2017).

Lo anterior posee un grupo de consecuencias, dado que las relaciones entre los docentes de aula y de apoyo no se están dando de la mejor manera, y los procesos de inclusión en el aula se están viendo limitados. Es por ello que se requiere de un trabajo conjunto, donde se vea a la inclusión como “una posibilidad de crecimiento y estructuración de la sociedad”. (Angulo, 2016, p. 101), donde todos los miembros de la comunidad educativa deben aportar.

Ya que si esto continua así no se darán adecuadamente los procesos de inclusión y no se dará una formación basada en la diversidad como lo propone Parra (2011) en el momento de decir que se requiere de “un enfoque educativo basado en la valoración de la diversidad, como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza aprendizaje y, en consecuencia, favorecedor del desarrollo humano” (p. 143). Lo que se logrará con relaciones adecuadas entre los docentes de aula y de apoyo.

En tercer lugar, se tiene que entre los docentes de aula y de apoyo hay poca comunicación y no se observan como una guía, dado que los docentes de aula se cierran solo a lo aprendieron en el pregrado y a no escuchar nuevas ideas o formas de acompañar a los estudiantes con discapacidad. En este sentido los docentes nombran que

Ha sido muy difícil llegar a los docentes, a que ellos abran, a que ellos permitan que se les muestre cómo hacerlo, que hay otras estrategias. Ha sido muy complicado, sobre todo en ese aspecto del trabajo docente ellos se cierran demasiado, ponen como una barrera y el hecho de que uno llegue, ellos sienten que uno les invade su espacio y sienten que están equivocados y lo están haciendo mal. No todos, pero si la mayoría o al menos desde mi experiencia. (Docente 2)

Entonces, me parece un papel muy complejo, que adicionalmente nosotros como docentes esperamos que nos estén asesorando todo el tiempo, entonces esto genera también unas resistencias porque esperamos mucho de ustedes como docentes de apoyo, pero muchas veces tampoco estamos facilitando su trabajo; entonces, por decir algo, bueno entonces requiero que revisemos los talleres que estamos destinando para los estudiantes y sus necesidades educativas. Entonces empezamos; no, es que nosotros no podemos, no sabemos, pues, los docentes comenzamos con ese tipo de resistencias que considero eso también dificulta la labor de ustedes en las instituciones educativas. Adicionalmente, entonces, no pueden estar atendiendo individualmente a los estudiantes, entonces, no sé si realmente se estaría apuntando a esas características particulares de tantos estudiantes que tienen ustedes que estar atendiendo. Me parece un papel muy difícil. (Docente 4)

Porque las docentes realizan visitas muy esporádicas al salón, de pronto el diálogo con uno no es muy constante, entonces no conocen muy bien los procesos de los niños y en la experiencia que he tenido he visto como que no me han ayudado mucho, demás que si hay unas que han hecho muy bien la labor y supongo que ni siquiera es culpa de ellas, porque supongo que tienen muchos niños que atender en la institución y eso dificulta la labor que

realizan y que el acompañamiento sea más constante, pero esa ha sido mi experiencia.

(Docente 6)

La falta de comunicación es lo que se presenta dentro de la relación entre los docentes, limitando la formación con fines inclusivos, es decir que los procesos de inclusión también se ven afectados por esa falta de comunicación en este sentido Osnaya (2003) propone que existe rechazo y resistencia entre esos profesionales para llevar a cabo trabajos conjuntos, notándose falta de comunicación entre ellos.

Ahora bien, esta falta de comunicación es una relación de tensión entre estos dos tipos de docentes. Ya que esta hace parte de una relación pedagógica, donde se da la socialización a través de una interacción y valoración mutua entre las personas que se comunican (Assaél et al., 1992). Lo cual trae como consecuencias dificultad para tener procesos inclusivos en el aula y no se logra atender a todos los estudiantes a partir de la diversidad y de las discapacidades que pueden presentar (Arias et al, 2008).

En cuarto lugar, se tiene como resultado poca motivación por parte de los docentes de aula para la construcción de conocimientos y para el cambio en sus prácticas pedagógicas, es así como se evidencia que los docentes no poseen ánimo ni interés para la participación en las formaciones y en la aplicación de estas en el aula. Esto se evidencia en las palabras de los docentes entrevistados

Pero si vos no queréis o lo estás haciendo porque te obligan, tampoco se hace nada. Yo creo que es más trabajar esa motivación en el mismo docente, fijarse también como en esa capacidad del docente. Si hay un docente que no le interesa y no quiere, no va a pasar, por más que uno le insista. También brindarle esas herramientas de motivación, de

acompañamiento. Lo pienso desde esa parte un poquito más como amigable, como motivacional, de compañía, de apoyo. (docente 2)

Yo creería que una de las formas y algo que podríamos a veces pensarnos en las instituciones es esta parte de las mesas de trabajo, no sé si esa es la palabra, pero es como la investigación dentro del plantel, porque a veces tanto los docentes como los niños requieren salirse un poco de lo tradicional y a mí me ha parecido que el ejercicio de investigar no solamente se puede dar afuera, porque a veces ellos dice: “ay no es mucho tiempo el que tendría que invertir para este caso, entonces voy a buscar, por ejemplo, si llega un estudiante con autismo, voy a buscar el autismo, yo no sé, yo no estudié, yo no me preparé, dicen los docentes”. (docente 3)

Lo digo basado como que uno también en las reuniones escucha comentarios de que para qué vamos a trabajar eso si no tenemos la capacidad de hacerlo, pero que sea directamente relacionado pues con el rol y el funcionamiento del programa, no, es más con respecto a lo que implicaría que nosotros trabajemos con estudiantes en situación de discapacidad. Tampoco he escuchado como comentarios que diga es que fulanita no sé para qué está en la institución, no eso no, pero si percibo como por parte de los docentes en general, porque a veces tendemos como ser muy solidarios frente a los miedos que nos generan ciertas dinámicas institucionales a que haya esa resistencia, pero con la persona como tal no, más como con el programa por decirlo así. (docente 4)

Esta poca motivación limita enormemente la construcción de saberes en los docentes y el cambio de las practicas, como lo propone Vidal et al. (2010) en el momento de definir la

motivación como “un elemento complejo y multidimensional que es necesario para el aprendizaje y el desarrollo” (p.938).

Entonces si los docentes no están motivados, por ende, no construirán los saberes necesarios para favorecer la inclusión de los niños con discapacidad que están presentes en el aula. Y esto ocurre en algunos de los casos porque el docente de aula regular ve la discapacidad como un factor de identificación negativa del estudiante, llevando a que haya una marcada diferencia en el aula de clase entre estudiantes “normales” y “anormales”, situación relega al estudiante con discapacidad y lo pone en una situación de inferioridad (Rojas, 2017).

En quinto lugar, se encuentra como resultado de las tensiones, el poco conocimiento que poseen los docentes de las funciones del docente de apoyo. Donde se asocia este como un docente que hace las veces de psicólogo o terapeuta, atendiendo casos desde abuso sexual hasta dificultades familiares. Interfiriendo en el adecuado desarrollo de su labor, es así como los docentes nombran que

Cómo hay un sistema que todavía está de cierta forma cómo enraizado en lo tradicional y que de cierta forma sigue siendo muy nuevo para muchos profes y para muchas instituciones. Yo creo que por eso todavía les falta abrirse. Creo que no se lo han tomado en serio o no lo han tomado de la manera que debería ser. No le han dado la importancia que debería tener a la educación inclusiva o a la inclusión en general. (Docente 2)

Hay otros que dice “la psicóloga lo atiende, vaya”, entonces, la maestra de apoyo termina siendo la psicóloga que se encarga de casos de abuso sexual, casos de maltrato infantil, mejor dicho, nos entregan todos, casos que uno dice; “uy esto está muy grave, muy delicado y muy importante pero no es el foco de mi atención, una intervención

clínica por abuso sexual no.(...) Entonces, la caracterización a veces nos ocupa y se vuelve como la única función que tiene el maestro de apoyo en el colegio, sobre todo para algunos profes la maestra de apoyo; “ay si, vea le voy a remitir cinco niños de este grupo”, entonces, eso es como todo para algunos profes “para que usted los atienda”, y más allá que debo hacer, cómo hago; ese tipo de preguntas salen una que otra vez, es por eso que quitaría la caracterización(...) Los profes en ese colegio cuando yo llegué se confundían mucho, porque decían “ay no, pero la otra si atendía esos casos, usted por qué no; cómo así si usted es psicóloga también” y yo “no profe, yo soy educadora especial”, para algunos eso era nuevo, sin embargo he de reconocer que, a nivel de documentación, de muchas cosas, la labor de los PIAR la chica llevaba un proceso maravilloso. Entonces, creo que es cuestión de estudiar, de leer la inclusión igual que nosotras las educadoras especiales porque igual eso no nos lo enseñan en la universidad de lleno. (Docente 3)

Yo siento en mi caso que necesitamos más información por parte del programa de la UAI con respecto a las funciones, ya que en el modelo de atención que se brindaba antes, que tengo entendido era a través de un aula de apoyo, el estudiante se sacaba del aula regular y se conducía a un espacio donde se realizaba una especie de nivelación con respecto a las competencias que están desarrollando los estudiantes en el aula regular. (...) Desafortunadamente si veo como que estamos descargando esa parte de la responsabilidad en la atención al docente de apoyo. Entonces lo hace mucho más abrumador el trabajo para ustedes, más complejo. (Docente 4)

Lo anterior posee un grupo de inconvenientes en relación a el rol que debe cumplir el docente de apoyo. Ya que lo ideal es conocer que la labor del docente de apoyo

está dirigida a sensibilizar a la comunidad educativa frente a la inclusión; implementar estrategias que faciliten el proceso de enseñanza del maestro, y por ende la adquisición de un aprendizaje significativo en el estudiante; trabajar con familia cuando sea necesario, y también colaborar en la detección de aquellos estudiantes que deben ser evaluados por otro profesional para que se establezca un diagnóstico; y llevar a cabo un trabajo individualizado con aquellos que realmente lo necesiten. (Arias et al., 2008, p.1986)

Sin embargo, este conocimiento no se brinda, por lo que las funciones del docente de apoyo a veces se asocian con los de un terapeuta o un psicólogo. Es así, como se debe tener claridad que las funciones de los docentes de apoyo van desde la cualificación de los procesos educativos, hasta el acompañamiento a las familias que poseen estudiantes con discapacidad (Arias et al, 2008), las cuales incluso están propuestas desde el decreto 1421 (2017).

En sexto lugar, se propone como resultado el hecho de que los docentes poseen pocos deseos de cambiar la forma como enseñan y como les enseñaron dentro de las facultades a las cuales pertenecieron, con lo que no se permite el avance significativo y la adecuada guía a los estudiantes que poseen discapacidades. Es por ello que en las entrevistas los docentes nombraron que

Entonces, el profe que escribe y llena todo el tablero, y luego le proponemos que no llene todo el tablero que haga también trabajo participativo. “No, no, yo siempre he hecho eso así. Yo siempre lo he hecho así entonces yo no quiero y esa inclusión no, que pereza”.
(...) a veces ellos en los talleres dice; “no, es que yo no estudié eso, a mí no me prepararon para eso” y digamos que en cierta manera se la tiran a la docente de apoyo, “es que este caso es suyo porque usted es la que sabe manejar esa situación, yo no”. Ahí

se detuvo el proceso de investigación y ahí se detuvo todo para ellos, ya lo próximo en una comisión es decir “ay yo no sé, yo se lo atribuye a la maestra de apoyo”. (Docente 3)

El maestro de aula en realidad no mucho porque en su formación profesional en la universidad solamente tuvo algún curso sobre eso, pero su formación no es mucha. (Docente 6)

Este poco deseo de cambiar las prácticas pedagógicas limita la forma actual como se le puede enseñar a los niños y niñas con discapacidad con el fin de que se sientan incluidos en el aula de clases. Sin embargo, hay que entender que “la desmotivación del profesor es un tipo de respuesta defensiva, cuando se siente agotado e impotente para mejorar sus condiciones de trabajo y lograr un rendimiento superior al obtenido previamente” (Trujillo, 2011, p.4). Por ello se debe trabajar constantemente para que aumente su nivel de motivación y mejoren sus prácticas pedagógicas.

Ya que al mejorar lo proceso de motivación y por donde el deseo de aprender, se mejorarán enormemente las prácticas pedagógicas, la atención a los estudiantes con discapacidad y se permitirá una educación inclusiva. La cual posee como característica principal la atención a todos, sin importar sus capacidades o limitaciones (UNESCO, 2005 citado en Leiva y Gómez, 2015).

En séptimo lugar, se propone que los docentes de aula se sientan sin herramientas para la atención de los niños con discapacidad, evidenciándose de esta manera que hay una contradicción entre lo que expresan y las acciones en la cotidianidad. Pues la mayoría no quiere atender a las formaciones, pero se consideran como docentes sin herramientas. En palabras de uno de los docentes de aula se tiene que

El hecho de sentirme personalmente sin herramientas para hacer ajustes o lo que llamaban en ese momento, para hacer una flexibilización curricular, me perturbaba como profesional y me inquietaba el no poder dar lo mejor de mí para que los chicos pudieran ser atendidos de la forma como se lo merecían o se lo merecen, entonces me cuestionaba qué puedo hacer yo desde mi área, qué hiciera yo a nivel metodológico o qué podría adaptar para que los chicos en situación de discapacidad puedan comprender, puedan mejorar o potenciar su aprendizaje en el idioma extranjero en este caso que es el área que yo sirvo en la institución.(...) Básicamente, el rol de nosotros se torna fundamental, pero a la vez sentimos en la institución que no estamos preparados para ello, nos apoyamos en el discurso de las condiciones del sistema educativo, la falta de capacitación para decir que realmente que no sabemos cómo abordar el tema de la discapacidad y la atención como tal de la discapacidad en la institución. (Docente 4)

Esta poca coherencia entre lo que se hace y se dice posee consecuencias en la atención a los estudiantes, es por ello que se evidencia la necesidad de una formación a los maestros, estando estos dispuestos a recibirla. En este sentido Arias et al., (2008) plantean que se requiere de una coherencia entre lo que está expresado desde los sistemas educativos hasta lo que se practica en el aula. Situación que se debe estar trabajando constantemente, con el fin de que no sea una simple utopía.

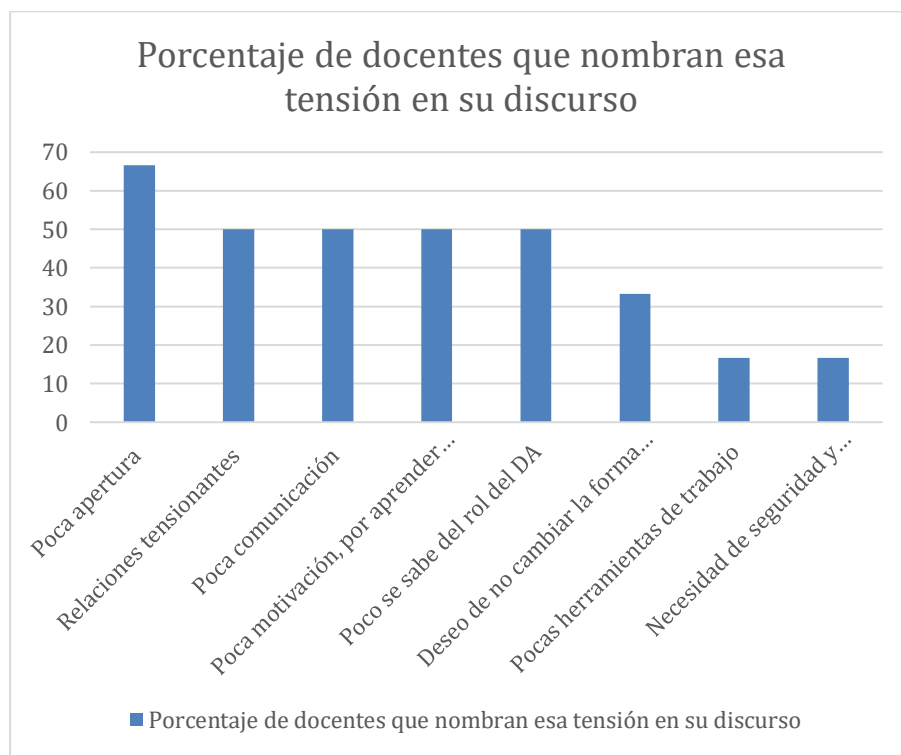
Además, se evidencia la necesidad de poseer recursos dentro de las aulas a partir de los cuales se pueda atender a la población con discapacidad, permitiéndoles de esta manera que mejoren las prácticas pedagógicas. Cuestiones que puede aportar el docente de apoyo, ya que

El maestro de apoyo cumple un papel fundamental en la dinámica institucional, debido a que acompaña al docente en el desarrollo de sus prácticas pedagógicas y le brinda conocimientos para el diseño de estrategias y la detección de estudiantes que requieren apoyos específicos; gestiona ayudas y recursos dirigidos a optimizar los procesos de atención educativa en y para la diversidad. (Arias et al, 2008, p.325)

Finalmente, es por ello, que se ve de nuevo la necesidad de un trabajo continuo entre los docentes de aula y de apoyo, con el fin de mejorar las practicas pedagógicas inclusivas dentro de las instituciones educativas. En la figura 5 se presentan estas tensiones, donde se propone el porcentaje de docentes que la nombran entre su discurso.

Figura 5.

Tensiones entre docentes de aula y de apoyo



Nota. Elaboración propia.

4.1.4 Tensión interna del docente de apoyo

Como hallazgo final, se evidencia que uno de los docentes de apoyo expresa una tensión interna, la cual también limita enormemente el acompañamiento a los docentes de aula y a los estudiantes con discapacidad. Esta esta enlazada con la falta de confianza y una necesidad de seguridad con relación a lo que conoce y a como debe ser el acompañamiento que brinda dentro del aula. En palabras del docente se tiene que

Yo creo que, al menos desde mi profesión, no tengo las bases más firmes o más amplias de pedagogía, sé que me falta mucho, hay cosas que no manejo, que no comprendo y que en este ámbito educativo se deben manejar. (Docente 2)

Esta falta de confianza permite el análisis del resultado con base a dos vías, el primero relacionado con la confianza en pro de la formación y acompañamiento a otro y el segundo con relaciona a su avance personal. Es por ello que se observa la necesidad de proponer estrategias para que los docentes de apoyo logren potenciar esa confianza y mejorar las prácticas y relaciones que poseen con los miembros de la comunidad educativa.

Agregando a lo anterior, el docente de apoyo debe tener un alto nivel de seguridad con el fin de que los docentes de aula logren permitir el acceso a su formación. En este sentido Peña et al. (2018) propone que “La confianza es una dimensión subjetiva en torno a la cual se cimientan las relaciones entre los distintos estamentos que conforman las comunidades educativas” (p.2). Y la confianza de los maestros de apoyo será importante para las interacciones que se den con los demás docentes y con los estudiantes con discapacidad.

Finalmente, el docente de apoyo debe comprender que es un ser humano, que tiene una historia y unas emociones que a veces interfieren en su seguridad y comportamientos. Es por ello que este necesita de un acompañamiento constante por los equipos de trabajo, con el fin de permitirse un avance no solo a nivel profesional sino también personal.

4.2 Describir las opiniones, percepciones y representaciones que tiene la comunidad educativa del rol del docente de apoyo en la implementación de la educación inclusiva.

El segundo objetivo específico está presente en este apartado se relaciona con tres momentos, en el primero se exponen las opiniones que tienen los docentes sobre el rol del maestro de apoyo en relación con la educación inclusiva. En el segundo se proponen las percepciones que poseen sobre el mismo componente y por último se presenten las representaciones que poseen de dicho componente.

Para tener una mayor claridad de lo que se desarrolla en este apartado, se retoman las definiciones de lo que son cada una de las subconceptos. Por tanto, **las opiniones** son un grupo de ideas que poseen las personas que se generan al estar en contacto con diferentes portavoces presentes en la realidad (Uribe y Manzur, 2007).

Las percepciones son “Las experiencias sensoriales se interpretan y adquieren significado moldeadas por pautas culturales e ideológicas específicas aprendidas desde la infancia” (Vargas, 1994, p.47).

Las representaciones según Garnique (2011)

Son un conjunto de conceptos, enunciados y explicaciones originados en la vida diaria, en el curso de las comunicaciones interindividuales. No son sólo productos mentales, sino que son construcciones simbólicas que se crean y recrean en el curso de las interacciones sociales. (...). La representación social es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran a un grupo o en una relación cotidiana de intercambios y liberan los poderes de su imaginación. (p. 105)

Ahora bien, a continuación, se presentan los resultados y el análisis de cada uno de ellos (ver anexo 3), teniendo como centro las opiniones, percepciones y representaciones, dándole así respuesta al segundo objetivo específico. Por tanto, se desarrolla:

- Las opiniones que tiene los docentes del rol del docente de apoyo en la implementación de la educación inclusiva.
- Las percepciones que tiene los docentes del rol del docente de apoyo en la implementación de la educación inclusiva.
- Las representaciones que tiene los docentes del rol del docente de apoyo en la implementación de la educación inclusiva.

4.2.1 Las opiniones que tiene los docentes del rol del docente de apoyo en la implementación de la educación inclusiva.

Las opiniones que se tienen los docentes de apoyo según las entrevistas y los relatos trabajados se desenvuelven entre siete formas de opinar sobre ellos, estas son: se desempeñan como portavoces; diligencian documentos y forman; son personas que ayudan; son orientadores;

investigadores; personas con un saber específico; y personas tranquilas. Cada uno de estos hallazgos se presentan a continuación.

En primer lugar, se nombra que los docentes son portavoces y que estos no son necesarios dentro del procesos que se vivencia en las aulas de clase, es por ello que los docentes no le brindan la importancia que deben tener. En palabras del docente se nombra que

Yo creo que es ser un portavoz, porque perfectamente o idealmente las instituciones podrían hacer eso sin necesidad de un maestro de apoyo, y yo creo que a eso es a lo que se tiende, se tiende a que todos los maestros y todas las instituciones desde las políticas que existan, puedan tener un perfil o un enfoque inclusivo sin necesidad de que haya una persona que esté allí como portavoz, bueno estoy hay que hacer, esto hay que direccionarlo de esta manera. (Docente 1)

La anterior opinión se relaciona con la desvalorización que actualmente posee la figura y las funciones que cumplen los docentes de apoyo, es así como Arnaiz (2004) propone que actualmente los docentes no son valorados a partir de sus capacidades y actitudes, dificultando la realización de sus labores cotidianas.

Esta, aunque es una opinión válida, se considera que los docentes de apoyo son más que portavoces y que si son unas personas muy importantes dentro del aula y de las instituciones educativas. Ya que los docentes de apoyo son personas que deben asumir el reto de la inclusión, con el fin de minimizar las diferentes barreras que están presentes en los procesos de aprendizaje y de participación de los estudiantes (Ainscow y Booth, 2000).

Igualmente, los docentes de apoyo no son solo portavoces, ya que entre sus funciones se ve claramente el acompañamiento en la labor docente, permitiendo de esta manera que se den los

procesos de inclusión dentro del aula de clase (Gómez et al., 2016). Incluso, según los mismos autores, los docentes de aula de apoyo son personas que deben estar abiertas al diálogo, el acompañamiento, el conocimiento, la pedagogía y la inclusión, permitiendo el desarrollo adecuado tanto en los docentes como en los estudiantes, en pro siempre de una inclusión educativa.

En segundo lugar, se propone que los docentes de apoyo son los encargados de diligenciar documentos y formar a los docentes de aula. Es por ello que deben diligenciar el PIAR, el DUA, la caracterización entre otros documentos, además de ser los encargados de forma a los docentes en la atención a la discapacidad. En palabras de los docentes

Sin embargo, todavía falta mucho camino para entiendan porque se vuelve otra vez todo nuevamente administrativo, porque es simplemente hacer un PIAR ahí a la ligera o que simplemente aparezca allá en el MASTER en un formato el registro de que yo hice esta adaptación o demás, se vuelve algo muy administrativo, pero es como para salir a la ligera y que no genere mucho trabajo. (Docente 1)

La premura es también para nosotras como docentes de apoyo, “haga la caracterización”, pero cómo vamos a caracterizar en un contexto donde la urgencia que tiene la familia es el restaurante escolar, por ejemplo. Necesitamos que el niño vaya a la escuela para que coma, necesitamos que el niño vaya a la escuela para que esté protegido de los abusos sexuales y de una cantidad de cosas, no podemos desescolarizar. En esas instituciones el perfil de la maestra de apoyo cambia y a veces la maestra de apoyo es considerada aquella psicóloga que viene a acompañar a este estudiante, que no aprende y no lee, pero que no aprende y no lee porque tiene una situación emocional

difícil y compleja más allá de la discapacidad. Hay muchas otras situaciones de acuerdo al contexto, en las que uno dice “Dios mío”, aquí están para caracterizar, para sensibilizar en términos de inclusión, para capacitar inclusive, pero esa no es la necesidad de esa institución; la necesidad es otra, tanto en los profes como en los niños, como en las familias y bueno, en las directivas también. Creería yo en ese sentido que la norma no encaja con las diferentes realidades institucionales que hay en Medellín y yo diría que en toda Colombia. (Docente 3)

He visto que hay mucha conciencia en el caso de la profesional de apoyo de mi institución de cómo se necesitan más un proceso de capacitación docente mucho más efectivo, que no se quede simplemente en mencionar autores o teorías, sino que se permita vivenciar en el aula como sería, por decir algo, la implementación del DUA, o sea, considero que en ese proceso de materialización serían clave para nosotros como docentes, ya que como lo mencionaba inicialmente, el rol del docente de aula adquiere una mayor relevancia, y sin el apoyo de ustedes considero que no se podría como impulsar esos procesos de apropiación y esos procesos de entendimiento y de comprensión de realmente qué es lo que debemos de hacer para responder a la atención a la discapacidad. Entonces, es un rol fundamental ya que con su conocimiento nos pueden aportar, primero información y segundo, ideas sobre cómo cristalizar la propuesta inclusiva en la institución. (Docente 4)

Entonces, el docente de apoyo es el que viene como a brindar esa formación, él puede asesorar de una mejor manera al maestro de aula, a la familia y también al estudiante de manera que ese proceso de enseñanza y aprendizaje sea más efectivo porque él conoce

cuál es la metodología, qué se puede hacer teniendo en cuenta cada particularidad.

(Docente 6)

Lo cierto es que los docentes del aula de apoyo si tienen como función estas opiniones que poseen los docentes sobre ellos. Es así como lo propone el decreto 1421 de 2017

Docentes de apoyo pedagógico: son los docentes que tienen como función principal acompañar pedagógicamente a los docentes de aula que atienden estudiantes con discapacidad, para lo cual deberán: fortalecer los procesos de educación inclusiva a través del diseño, acompañamiento a la implementación y seguimiento a los Planes Individuales de Apoyos y Ajustes Razonables (PIAR) y su articulación con la planeación pedagógica y el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI); la consolidación y refrendación del Informe Anual de proceso pedagógico o de competencias; el trabajo con familias; la sensibilización y formación de docentes y los ajustes institucionales para garantizar la atención pertinente a esta población. (p.18)

Es decir que las opiniones que nombran no se alejan mucho de la realidad, ya que dentro de la cotidianidad los docentes de apoyo deben diligenciar documentos, y actualizar otros, además de acompañar y formar a maestros en pro de la mejora educativa, enfocadas principalmente en la inclusión (Arias et al, 2008).

En tercer lugar, se tiene que los docentes de apoyo son las personas que ayudan a los demás docentes, a los estudiantes y a los padres de familia. es por ello que los docentes de apoyo por lo general están dispuestos a cumplir su labor y sobrepasar sus funciones, en pro de la comunidad educativa. Es así como lo nombran los docentes

Yo lo que creo, que en muchos casos ellos no saben muy bien qué hacemos nosotros. Ellos están conscientes de que hay un profesional de apoyo pedagógico que les puede ayudar en cierto momento, sobre todo cuando hay una problemática con estos chicos. Entonces, se vuelve más como una persona que ayuda a solucionar problemas o unas personas como un portavoz o una persona más parecida a un psicólogo que atiende a estos chicos de manera individualizada, como consultas, pero no nos dan el rango de apoyo pedagógico, como que bueno, cómo me van a apoyar pedagógicamente, cómo esa persona me va ayudar a transformar mis prácticas educativas en pro de la inclusión; yo no creo que nos vean de esa manera todavía. Nos ven más como una persona como más parecido al docente orientador, más bien como el psicólogo, incluso en muchas instituciones me decían el psicólogo. (Docente 1)

Visibilizar los casos, situaciones, las problemáticas que muchas veces se presentan con los estudiantes y con los docentes también. Que se normalizaron y que desde el sistema tradicional se creía muy normal o simplemente no se le ponía cuidado. Desde la función del docente de apoyo está ese incomodar y mostrarle al otro así no le parezca, hay que notarlo y trabajarlo, hay que hacerlo, hay que modificarlo, hay que adaptarlo.

Visibilizar, enseñar sobre al sistema educativo en general (profes, directivos), mostrar que hay otras opciones, que hay otras formas de hacerlo que no es complicado, que no se exige un montón de dinero ni inversión. Que son cosas muy básicas, pero que hay educar y enseñar, y mostrar esa otra cara que desde el sistema educativo colombiano va muy lento como la mayoría de las cosas que funcionan en este país. (...) Yo creo que es como muy positivo, pero también negativo. Es un 50 y 50. Un 50% que cree que el docente de apoyo aporta un montón y otro 50 % que cree que no. (Docente 2)

Hay profes que sí reconocen que en nosotros pueden encontrar una orientación, una asesoría, como esa asistencia técnica que llamamos, como una orientación o una asesoría respecto a qué dice el ministerio de educación entorno a la inclusión. Hay profes que tienen esa claridad, pero es una minoría. (Docente 3)

No, yo creo que ni siquiera es un asunto de la educadora de apoyo, de la docente de apoyo que no tenga la voluntad o el compromiso, lo que pasa creo que es un trabajo que se desborda en lo que hay que cumplir. Primero, creo que se necesitan más ayudas como para que las personas con discapacidad que están en las instituciones tengan todas las condiciones porque si usted tiene una parálisis usted va necesitar desplazarse y esa es una realidad. (Docente 5)

En parte estas opiniones tienen un grado de razón, ya que los docentes de apoyo se encargan de ayudar a la comunidad educativa, incluso algunos sobrepasan sus funciones. Sin embargo, nunca se puede perder de vista que

Los educadores especiales han sido visualizados como el personal de apoyo de una entidad estatal, que hace que su profesión sea delimitada por cumplir con determinadas funciones pedagógicas, educativas y didácticas en el contexto de una población puntual. Razón por la que su quehacer es reducido a prestar un apoyo o de “ayudas educativas diferenciales” a los estudiantes con discapacidad y capacidades o talentos excepcionales. (Casallas, 2019, p.37)

Igualmente, se debe tener claridad en el hecho de que los docentes de apoyo son personas que están dispuestas a ayudar a los demás, en pro de facilitar la inclusión en el aula y en la institución educativa. Es por ello que los docentes de apoyo son los encargados de “liderar

procesos atención educativa en y para la diversidad es posible, en tanto que este profesional está en la capacidad de preparar todo el andamiaje, que hace posible una atención educativa en y para la diversidad” (Arias et al, 2008, p.223).

En este mismo sentido, es importante citar a Gil (2005) en el momento de nombrar que los docentes de apoyo, como nombran los docentes poseen diferentes funciones entre las cuales está la recopilación de diferentes materiales donde se potencie la multiculturalidad, el guiar y asesorar a los docentes, apoyar a los estudiantes para que aprendan, favorecer la inclusión y la equidad, entre otras. Funciones que se cumplen dentro del quehacer diario en las instituciones educativas, por parte de los docentes de apoyo y que en algunos momentos son observadas y valoradas por otras personas.

En cuarto lugar, se tiene como resultado que los docentes de apoyo son orientadores, colaboradores y se encargan de acompañar los procesos de las diferentes personas que están presentes en la IE. Con ello no solo se encargan de las personas con discapacidad, sino que están al tanto de ayudar por lo general a todos los estudiantes y docentes que lo necesitan. En palabras de los docentes

Creo que es el de orientador, en todos los procesos de inclusión educativa según lo que la ley y el ministerio de educación ha declarado, en las orientaciones y en todo eso. Ese creo que es el rol del docente de apoyo. Eso aplica para toda la comunidad educativa, orientar a familias, orientar a profes, a directivas y a estudiantes, a toda la comunidad educativa. Ese creo que es el rol del docente de apoyo y cuál debería ser; yo creería que ese mismo, pero añadiéndole que esa orientación parta no solo de lo que el ministerio dice y la ley, sino también de lo que la realidad dice y ofrece. (Docente 3)

Teniendo en cuenta que nosotros estamos iniciando el camino, proyectándolo; yo pienso que debe ser un rol colaborativo. Un rol en que pongamos todo nuestro potencial como profesionales al servicio de la atención a la diversidad y a la discapacidad. (Docente 4)

A mí me parece que es muy valioso, me parece que hacen todos los intentos para acompañar a los estudiantes en esta condición de discapacidad. Me parece que se tienen que seguir, como todos, por unas normas que a veces son muy difíciles de cumplir, como todos los docentes también tienen que elaborar unos instrumentos que son buenos, que son cargados, que a veces digamos que no se alcanzan a desarrollar en todo el año, yo creo que según como yo he visto desde afuera a los docentes de apoyo tienen todo el ánimo de acompañar y eso es un trabajo muy valioso. Tienen todo el saber que se requiere y yo creo que los docentes de aula debemos escuchar ese saber, porque eso nos proporciona la manera de crear estrategias, aunque yo diga, es que el trabajo se desborda, sí, pero no se puede olvidar que debemos hacer un trabajo entre las aulas. (Docente 5)

Y como se ha nombrado en los resultados anteriores, los docentes de apoyo brotan de las funciones de los orientadores y los de apoyo pedagógico, que surgen de los procesos que se dan en la IE. En este sentido Casallas (2019) propone que esta labor es un desafío ya que se debe “comprender y visibilizar cuáles son las rutas de atención diferenciales, es decir, los roles y funciones diversas pero complementarias que ejercen estos dos profesionales” (p.68).

Es así, como se aclara que esta opinión tiene un grado de cierto, ya que los docentes de apoyo se encargan de trabajar en pro del bien de los estudiantes de la comunidad educativa, sin embargo, se hace énfasis en los estudiantes con discapacidad. Ya que

Son bastantes las exigencias y retos que requiere el trabajo con población con discapacidad, en ocasiones no se cuenta con la formación y /o experiencia para asumirlo; sumado a ello las representaciones sociales de los docentes, el ámbito escolar como tal y la práctica pedagógica, hacen que sea necesario indagar sobre el tema (Angulo, 2016, p.17).

Es por ello que el énfasis de los docentes de apoyo es el trabajo con estudiantes, docentes y padres de familia que tengan constante relación con la discapacidad. En este sentido Murillo (2020) propone que los docentes de apoyo constantemente deben brindar ayudas a las personas que están presentes en la comunidad educativa de forma especial a las personas con discapacidad, brindándoles múltiples ayudas a partir de sus capacidades, permitiendo de esta manera una educación inclusiva.

En quinto lugar, se tiene que los docentes del aula de apoyo poseen un grupo de saberes específicos para los cuales se forman desde la universidad. Es así como son especialistas en identificar y guiar los procesos a partir de la discapacidad, permitiendo la construcción significativa de saberes a partir de las competencias. En este sentido los docentes proponen que

Porque no se puede desconocer que hay un saber específico como en todas las disciplinas o como en todas las ramas, o sea, cada uno de nosotros va a la universidad, elige una formación también por su interés personal y los docentes de apoyo tienen un saber muy específico o tenemos, me voy a incluir ahí por la formación, es que nosotros digamos que nos orientamos también hacia cómo las personas que aprenden, cómo es ese aprendizaje conociendo un poco lo anatómico si se puede hablar así o lo orgánico, cuáles son esas dificultades que se pueden presentar, cuáles son esas estrategias que uno pudiera

plantear, o sea, el pregrado es muy largo y trata de brindar ese saber específico que no lo tiene un docente de aula porque el docente de aula tiene otro. Ese papel del docente de apoyo es absolutamente importante, porque da el saber específico que requiere para apoyar esos procesos de inclusión que se deben dar en la escuela. (Docente 5)

Es el docente de apoyo el que posee el saber frente a las diferentes capacidades que puedan tener los estudiantes y como él es el que está formado al respecto, entonces, él puede brindar una mejor formación a toda la comunidad educativa de una manera constante a los procesos de aprendizaje de los niños, especialmente a los que tengan necesidades educativas especiales y de esa manera debe acompañar todas las dinámicas institucionales, tanto las que competen a los directivos como las que competen a los padres de familia y las que competen a los docentes de aula porque él de una u otra forma es como el puente entre los estudiantes que puedan tener necesidades educativas especiales con el resto de la comunidad educativa. (Docente 6)

Esta opinión de algunos docentes es completamente válida, ya que los profesionales de apoyo deben tener las competencias básicas para lograr el adecuado desarrollo de los estudiantes a partir de la inclusión. Donde se tienen en cuenta sus habilidades y sus discapacidades, pues el rol del docente de apoyo trasciende el de un educador de aula, y sus conocimientos se relaciona con los procesos de inclusión. Es por ello que el docente de apoyo

[...] reconoce al otro en su esencia y diversidad, en donde la fusión de contextos moldea la construcción social de cada sujeto, es ahí donde el maestro con su actitud comprensiva pero reflexiva puede lograr que los estudiantes convivan a partir del diálogo, la tolerancia y la alteridad, que conduce a que los actores involucrados en el sistema educativo

cooperen para hacer de la inclusión una política y una práctica pedagógica efectiva.

(Gómez et al., 2016, pp. 91).

Por tanto, los docentes de apoyo deben tener una formación adecuada, ya que esta permite liderar y guiar los procesos de forma significativa. Es por ello que estos profesionales deben ser formados en el análisis, la reflexión y la crítica, permitiendo siempre tener una actitud positiva y con sentido ante la inclusión (Arias et al., 2008). Además de ser reconocidos por la institución y el sistema educativo como sujetos importantes dentro de la labor docente ya que se debe “reconocer el rol de los docentes y directivos docentes como agentes de cambio y su liderazgo para avanzar en calidad” (MEN, s.f, p.3).

En sexto lugar, se propone que el docente de apoyo debe ser un ser humano que le agrade investigar y que sea tranquilo, dado que constantemente debe estar en actualización con el fin de cumplir con los requerimientos de un mundo que cambia y que requiere de nuevas personas que ayuden y formen. Es así como uno de los docentes nombra que

Yo qué pienso qué debe ser un docente, muy inquieto, muy investigador, muy lector, es que tenemos que ser así y muy contemporáneo en escuchar cuáles son las necesidades que hay ahorita también, porque es que las necesidades son cambiantes de los estudiantes, creo que hay unas necesidades de concebir al estudiante en condición de discapacidad como una persona más allá de la discapacidad, eso me parece muy importante. Creo que cuando uno empieza a concebir a esa persona que tiene esta condición, como sujeto, que está hablando que tiene un discurso y que tiene unas necesidades y deseos, se involucra de una manera diferente en este proceso de inclusión y puede aportar. Yo creo que hay que ser muy conversador de eso, de lo que está pasando

también en las aulas, de lo que requiere la institución de cómo mejoramos este proceso, eso me gusta mí también de la institución, porque yo creo que va mucho en el orden de la conversación que se establece también por el docente apoyo y que cada uno desde el saber que tiene, el docente del aula también tiene un saber muy importante, pueden congeniar y decir, “Bueno, hagámoslo de esta manera, establezcamos este plan de trabajo”, con anterioridad haber tenido en cuenta mucho al estudiante y a la familia.
(Docente 5)

El docente de apoyo, porque me parece que brinda absoluta tranquilidad cuando dice “usted puede hacer esto, puede acompañar de esta manera, a usted le puede funcionar esta estrategia, incluso lea sobre esto, o sea, es una orientación que le señala una ruta que creo que deja más tranquilo al docente de aula para tener a ese estudiante en el aula regular. Percibo mucha devolución a los profes como de los procesos que se llevan también, una devolución muy respetuosa, manteniendo la integridad de sus estudiantes.
(Docente 5)

La investigación es una cuestión que debe estar presente, como un ser que se forme constantemente, pues como docentes se tiene un compromiso con la educación y la actualización. En este sentido Meléndez (2006) propone que el docente de apoyo debe “ser un planificador creativo, flexible y pertinente de la educación; Ser mediador y modelo en estrategias de atención a la diversidad; Ser un investigador permanente; Ser un promotor de la inclusión educativa” (p.14).

En este mismo sentido, al ser el docente de apoyo una persona que investigue e indague sobre su papel en la educación, se está potenciando en los estudiantes una forma nueva de

aprender, donde ellos puedan “adquirir las competencias de análisis, investigación, creación y aplicación del conocimiento, si se espera que alcancen el desarrollo óptimo de sus capacidades potenciales” (UNESCO y UNICEF, 2008, p.70).

Finalmente, este docente de apoyo investigador es una persona que constantemente está indagando y actualizándose, con el fin de mejorar las practicas pedagógicas en cada uno de sus docentes. Por lo tanto, un docente de apoyo investigador, será una persona que atienda y comprenda que todos los estudiantes y docentes son diversos y que era diversidad es lo que hace rica la escuela.

4.2.2 Las percepciones que tiene los docentes del rol del docente de apoyo en la implementación de la educación inclusiva.

Dentro de las entrevistas que se les realizaron a los docentes, se pudo constatar que estos poseen un grupo de percepciones relacionadas con el rol que cumple el docente de apoyo, es así como se percibe que estos no aportan, que cumplen otras funciones, que son vigilantes y que enseñan. Cada uno de estos resultados se presentan a continuación con sus respectivos análisis.

En primer lugar, se debe nombrar que uno de los docentes propone que los maestros de apoyo no aportan mucho a la labor de docente de aula. Es así como nombra que

Para muchos no aportan nada, por lo que se cierran y piensan que ellos lo pueden hacer solos, entonces, no es necesario ese apoyo. (Docente 2)

Es así como algunos docentes de aula trabajan desde la soledad y con los conocimientos que poseen, excluyendo completamente que los maestros de apoyo pueden apoyar su labor. En este sentido no se da un adecuado proceso de inclusión, ya que no se actualizan ni se forman

(...) induce al docente [de aula] a renovar su formación permanente de tal forma que tenga como requisito cumplir con las exigencias evidenciadas en el sistema educativo actual y en las nuevas políticas inclusivas, las cuales, requieren de docentes que dominen intelectualmente todos los contenidos y que sean facilitadores de aprendizaje, preocupados por la población objeto de estudio no solo en el ámbito cognitivo, sino también psicológico y afectivo (Arnaiz, 2003 citado en Arias et al, 2008 p. 51-52)

Que es un indicio del desconocimiento con relación a las funciones del maestro de apoyo, quien debe estar siempre para acompañar a los docentes en su quehacer, permitiéndoles siempre que se desarrollen y construyan conocimientos con relación a la inclusión. Incluso, con el desarrollo de acompañamientos por parte de los docentes de apoyo, se puede observar una mejora en los procesos de inclusión (Casallas, 2019).

En segundo lugar, se tiene como percepción que los docentes poseen diferentes saberes a partir de la profesión, pero también mezclan esta con las funciones que poseen como maestros de apoyo. Es así como las personas perciben que, si es psicólogo, entonces le puede realizar terapia a los estudiantes y esto no es así, ya que los docentes de apoyo deben cumplir unas funciones. En palabras de los docentes

En parte, porque a veces se confunde y más cuando, por ejemplo, yo lo hablo desde mi profesión, como soy psicóloga y no licenciada, inmediatamente uno dice que es

psicólogo, entonces ya creen que estás en la capacidad de hacer terapia psicológica a los chicos con discapacidad y de eso no se trata. (Docentes 2)

Al final si me di cuenta de que nos diferenciábamos, en que de pronto ella ofrecía mucho una atención psicosocial, claro por su rol como psicóloga, pero yo ese tipo de atenciones las desplazaba hacia la psicóloga. (Docente 3)

Si, considero fundamental la intervención de ustedes como docentes de apoyo, ya que ustedes son más conocedores del tema y nos podrían dar luces sobre hacia dónde apuntar. (Docente 4)

Con esto se evidencia una falta de claridad en las funciones de los maestros de apoyo, las cuales no deben sobrepasar el trabajo por la inclusión. Ya que se debe tener claridad en el hecho de que los docentes de apoyo son los que participan como

Pilar fundamental en el proceso formativo, ya que gracias a su propia reflexión y análisis de su quehacer como docente y su función en los contextos en los que ha ejercido, se pudo identificar como son visualizados y reconocidos los docentes de apoyo en los diferentes campos en los que se encuentra inmerso, y cómo esto influye en las dinámicas de las escuelas, en el trabajo conjunto con los demás profesionales y en los procesos que se logran o se dispersan en las instituciones educativas. (Casallas, 2019, p. 82)

Es así, como los procesos que se establecen con los docentes de aula regular deben estar guiados por la claridad en relación con las labores y funciones que se tienen como maestros de apoyo. Donde no están incluidas las terapias, los trabajos psicológicos, entre otros, ya que estas funciones son cubiertas por otras personas que pertenecen a las IE, como los encargados de la escuela entorno protector o el Modelo Integral de Atención en Salud -MIAS-, donde se

encuentran psicólogos y otros profesionales que apoyan labores diferentes a las relacionadas con la educación inclusiva (Alcaldía de Medellín, 2018a / secretaria de educación de Medellín, s.f).

En tercer lugar, se tiene como resultado el hecho los docentes de aula perciben que los docentes de apoyo son unos vigilantes y su ayuda se encarga de disminuir las consecuencias por el porcentaje de perdida de los estudiantes que poseen dificultades. En palabras de los docentes

Hay otros que reconocen en nosotros a veces una vigilante, aquellas que vigilan que sí se esté llevando el proceso de inclusión, entonces no saldrá el profe que manda la evidencia “mira, yo estoy aplicando el DUA” como con cierto temor y mandan fotos. Esas son como las diferentes posturas, otros que si se lo toman a veces muy personal y dice; “esta chica de la UAI no me apoya” porque condicionan el apoyo a estar de acuerdo con ellos, a veces la docente de apoyo pasa por ese oscuro túnel en el que varios docentes ante un caso están esperando que ella esté de acuerdo con ellos, lo mismo con las directivas, también dicen ella es la docente de apoyo, pero apoyo en qué, piensa que es apoyo es apoyo en lo que yo quiero, entonces, yo quiero que al estudiante lo saquen del colegio, voy a llamar a la docente de apoyo, entonces es como la que acolita. “Qué dices tú”, entonces, el docente o el directivo a veces juega con las palabras para dejarle a uno saber que, lo que él quiere es que uno lo apoye en su decisión de sacar al niño del colegio o de que pierda el año, ignorando que mi apoyo no se basa en eso, sino que es un apoyo más centrado en orientarlo así yo no esté de acuerdo en su opinión, lo tengo que orientar en que el estudiante no puede salir del colegio, un ejemplo. Creo que esa es la imagen que ellos tienen del docente de apoyo. (Docente 3)

Esperan que el apoyo sea modo “apóyame en lo que yo quiero que el rector sepa que el estudiante tiene problema para que así cuando yo hable en la comisión de él no se asuste y entienda porque en mi grupo perdieron tantos”. La concepción que tiene del docente de apoyo cada profe es diferente a lo que hacemos, entonces, de allí cuando hacemos y deshacemos con un caso no pasó nada “a la de la UAI se lo entregué y ella no me dijo como mucho” o dicen; “a la de la UAI yo le remití ese caso, pero ella no ha hecho nada”. (Docente 3)

Es así, como se desconoce la principal funcionalidad del docente de aula, ya que este no es un vigilante, sino que es una persona que ayuda a la construcción de logros de los estudiantes con discapacidad. En este sentido Arias (2008) propone que “las funciones del maestro de apoyo permiten cualificar los procesos educativos de la institución, contribuyendo de esta manera avanzar hacia la calidad de la educación”. (p. 223)

Igualmente, al ver a los maestros de apoyo como vigilantes, se limitan los procesos educativos que se vivencian dentro del aula, ya que no se tiene un proceso de comunicación y de honestidad entre las dos partes. Desconociendo que el docente de apoyo es el encargado de “identificar las condiciones pedagógicas, biológicas y de contexto que facilitan o dificultan procesos de enseñanza aprendizaje a los estudiantes en riesgo de exclusión” (López, 2015 citado en Martínez, 2018, p. 171).

Entonces con esta percepción se observa que los maestros de apoyo se observan cómo personas que permiten la construcción de aprendizajes en los estudiantes, ya que ayudan a disminuir la pérdida de grado. En este sentido Arnaiz (2004) propone que los docentes de apoyo deben asumir diferentes estrategias innovadoras, donde no solo se tenga en cuenta la

discapacidad o falencia, sino las habilidades, pensando siempre en la construcción significativa de los aprendizajes.

En cuarto lugar, se tiene como resultado que los docentes de aula perciben que los docentes de apoyo poseen afectividad y buen trabajo como acompañantes del proceso, es así como en un inicio no sabía la comunidad educativa quienes eran, sin embargo, actualmente se reconocen como personas importantes. En palabras de los maestros

Hay docentes con los que se hace un trabajo en equipo muy efectivo. Ha sido armonioso, chévere, divertido, uno hasta se divierte. Hay profes de los que uno aprende mucho cuando se da ese trabajo en equipo, así como armonioso. (Docente 3)

Poco a poco hemos sentido que la comunidad educativa se ha ido involucrando más con lo que tiene que ver con la atención y el apoyo a los estudiantes con discapacidad, pero inicialmente no sabíamos que estaban haciendo esas personas en la institución. (Docente 4)

Como se evidencia, para algunos docentes de aula se reconoce que los docentes de apoyo son importantes en el entorno académico, ya que este brinda herramientas para mejorar las prácticas pedagógicas. Es así como estos docentes de apoyo siempre están llamados a aportar para la construcción de saberes sobre “la diversidad, singularidad, subjetividad, creatividad, imaginación, expresión de sentimientos, conjetura y pensamiento divergente, como aspectos importantes a considerar en el desarrollo del proceso creativo y del potencial de cada individuo” (Gómez et al., 2016, pp. 91-94).

Con lo que se les está reconociendo como personas importantes en la labor docente, en este sentido el MEN (s.f) propone que los docentes y los directivos deben ser reconocidos y

apoyados con el fin de mejorar las diferentes prácticas educativas de las cuales hacen parte.

Permitiendo de esta forma la construcción significativa de conceptos y aprendizajes, aportando a la calidad educativa.

Finalmente, con esta percepción sobre los docentes de apoyo, se mejora notablemente los procesos y las relaciones que se establecen con los demás docentes, permitiendo de esta manera una mejora en los procesos de inclusión. Viendo este como una construcción que se da a través de la interacción con otros, permitiendo un aprendizaje colectivo y lleno de sentido (López, 2015).

4.2.3 Las representaciones que tiene los docentes del rol del docente de apoyo en la implementación de la educación inclusiva.

Los resultados de las representaciones que poseen los docentes sobre el maestro de apoyo se enlazan con dos subcategorías principalmente, que son la ayuda para mejorar las prácticas y la reflexión sobre la propia práctica. A continuación, se presentan cada uno de esos resultados.

En primer lugar, se tiene que los docentes poseen la representación social de que los docentes de apoyo son maestros que dan herramientas para la transformación de las prácticas, donde se respeta y atiende a la diferencia. En palabras de los docentes

Entonces, es porque es más el imaginario, es como un psicólogo que atiende a estas personas cuando están deprimidas o no quieren estudiar, de pronto le ayudan en algunas técnicas de estudio o apoya a las familias en los duelos, pero como una cuestión de que sea un profesional de apoyo pedagógico que me va a ayudar a transformar mis prácticas educativas en pro de la inclusión no creo que nos vean de esa manera. (Docente 1)

Yo creo que es fundamental que los mismos docentes de aula, porque hay muchas veces, en las mismas prácticas de ellos multiplican esa discriminación. En la forma cómo se dirigen al estudiante, en la forma que se niegan a enseñarle de otra manera. (...) En este caso con estudiantes venezolanos que he visto demasiada discriminación por parte de los docentes en la forma en que se dirigen, cómo les hablan, como los tachan. También en la cuestión de equidad de género por ejemplo o diversidad sexual, cómo los profes incentivan a esa igualdad, ese respeto a la diferencia. (Docente 3)

Ya que los docentes de aula permiten con esta representación que los docentes de apoyo cumplan efectivamente su función de acompañar la transformación de prácticas en pro de un ambiente inclusivo dentro de la escuela. Ya que “El maestro de apoyo cumple un papel fundamental en la dinámica institucional, debido a que acompaña al docente en el desarrollo de sus prácticas pedagógicas y le brinda conocimientos para el diseño de estrategias y la detección de estudiantes” (Arias et al, 2008, p.325).

Con esto se constata que algunos de los docentes de aula, si ven como personas importantes a los docentes de apoyo, que les permite un adecuado desarrollo y procesos de inclusión dentro de su quehacer docente. Donde se logra “centrar la atención en la diversidad, y reestructurar los procesos de enseñanza-aprendizaje, promoviendo el desarrollo de programas curriculos que respondan a las características y necesidades de todos los educandos, respetando los diversos ritmos de aprendizaje, y estimulando su participación” (Gómez et al., 2016, pp. 91-94).

Igualmente, con ello se evidencia que los docentes de apoyo permiten y facilitan la educación integral, a través de la garantía de un grupo de acciones inclusivas dentro del aula de

clase. Con las cuales se llega a la transformación y modificación acertada y positiva de las practicas pedagógicas, permitiendo de esta forma

Desarrollar ambientes de aprendizaje y proyectos pedagógicos acordes con las características de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, respondiendo a la diversidad, a través de recursos, didácticas, prácticas pedagógicas para el progreso y promoción de toda la población. (MEN; s.f, p.4)

En segundo lugar, se tiene que los docentes de apoyo a veces utilizan la exclusión al igual que los docentes de aula, ya que todos son seres humanos y como tales se tiende a ser subjetivos.

En palabras del docente 3

El docente que se rehúsa y dice “esto no es posible, no hay nada más que hacer” o el que dice “yo siempre trabajo así”, sino está el docente, está el rector que dice “No, ese estudiante aquí no puede estar”, aunque sea un estudiante funcional. Sino es el rector, es la coordinadora, sino la psicóloga, sino es la psicóloga es la maestra de apoyo porque aún el perfil de maestra de apoyo no es garantía de que no tengamos a veces prácticas excluyentes, nosotras también, aunque hablemos de inclusión muchas veces también tenemos algunas actitudes orientadas a la segregación o a la integración. (Docente 3)

Con esto se logra evidenciar que los docentes son seres humanos que tratan de estar siempre dentro del deber ser, con el fin de facilitar la construcción de saberes y de guiar a los docentes en los procesos de inclusión. Aunque a veces se den procesos de “homogeneización de los procesos de aprendizaje entre los estudiantes y en las prácticas pedagógicas trae repercusiones importantes dentro de los ambientes académicos, lo que implica la exclusión de quienes no alcanzan los estándares esperados para un año escolar determinado” (Rojas, 2017, p.54).

Finalmente, y como se nombró en párrafos anteriores, no se puede perder de vista que los docentes de apoyo son seres humanos y que también poseen defectos como todos. Sin embargo, su principal función es permitir los procesos de inclusión, viendo siempre el lado positivo de cada situación que se le presenta en el aula o con sus compañeros. es así, como el docente de apoyo buscara siempre reforzar los procesos de aprendizaje en los estudiantes con discapacidad, individualmente y con interdisciplinariedad (Bonino, 2015).

4.3 Diseñar actividades que permitan mitigar las tensiones que surgen del rol del maestro de apoyo en la implementación de la educación inclusiva.

Para la presentación de los resultados del presente objetivo genera se debe tener en cuenta que las tensiones observadas dentro del proceso de análisis están relacionadas con las relaciones que se establecen entre los administrativos, los directivos, los docentes y el propio ser. Es por ello que se propondrán tres actividades para cubrir la población y las tensiones que se observaron. Estas estarán relacionadas con el arte como principal estrategia.

4.3.1 Objetivos

4.3.1.1 Objetivo general

Mitigar las tensiones que surgen del rol del maestro de apoyo en la implementación de la educación inclusiva, a través de diferentes actividades basadas en el arte.

4.3.1.2 Objetivos específicos

- Proponer acciones basadas en el arte con el fin de mitigar las tensiones con los directivos, los docentes y el propio docente de apoyo.

- Implementar las actividades diseñadas, donde se busca la mitigación de las tensiones con los directivos, los docentes y el propio docente de apoyo.
- Determinar la forma como las actividades implementadas lograron mitigar las tensiones con los directivos, los docentes y el propio docente de apoyo.

4.3.2 Metodología

Para el desarrollo de este componente se tienen en cuenta como principal metodología el aprendizaje cooperativo, donde los docentes deberán participar con otros compañeros en la construcción de los aprendizajes relacionados con la mitigación de las tensiones con los directivos, los docentes y el propio docente de apoyo. Es así como se debe entender por aprendizaje cooperativo como las acciones que usan un grupo de personas en pro de un aprendizaje común, sin embargo, buscando siempre sacar a flote las capacidades de los participantes (Vera, 2009). Es por ello por lo que cada uno de los docentes deberá cumplir un rol en el equipo, con el fin de que todos logren participar y aprender.

4.3.3 Actividades

Tabla 6

Actividad 1 Importancia del rol de docente de apoyo

Sesión 1	Participantes Directivos y docentes
Objetivo	Contenido
Brindar las herramientas necesarias para la identificación del rol del docente de apoyo	Inclusión. Rol del docente de apoyo.

como una persona importante para la inclusión.

Descripción

1. Preguntas relacionadas con los docentes de apoyo ¿Cuál es el rol del docente de apoyo? ¿Él debe brindar un rol de acompañamiento? ¿Cuál es la relación que debe tener con los docentes? ¿Cuál es la relación que debe tener con los directivos? ¿Cuáles son las funciones de los docentes de apoyo?
2. Video llamado El rol de los docentes en la educación inclusiva <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/node/121151> que habla sobre la importancia de los conocimientos enlazados con los docentes de apoyo.
3. Diálogo sobre lo observado en el video haciendo énfasis en la relevancia de la continuidad y buena cantidad de docentes de apoyo, los cuales deben permitir siempre una educación inclusiva.
4. Trabajo en parejas, realizar un mapa conceptual con algunas ideas que surjan sobre la importancia o no del rol del maestro de apoyo, para esto se deben basar en el video, el diálogo y en la lectura de la siguiente imagen.



5.	Socialización de los mapas conceptuales.
6.	Evaluación de la sesión.
Evaluación	Realizar la autoevaluación.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 7

Actividad 2 Juego de roles

Sesión 2	Participantes: Docentes y directivos
Objetivo	Contenido
Favorecer el reconocimiento de la labor del otro, a partir de ponernos en los zapatos de este.	Reconocimiento de la labor docente de apoyo.
Descripción	
1.	Diálogo sobre el rol del docente de apoyo, para ello se tiene en cuenta los temas trabajados en la sesión anterior.
2.	Construcción de un grupo de palabras que se relacionan con los docentes de apoyo de forma conjunta en el tablero, para ello se tendrá la lectura del apartado de las funciones del maestro de apoyo que está presente en el decreto 1421 de 2017.
3.	En parejas, deberán construir un verso o poema haciendo uso de esas palabras y teniendo siempre presente el rol del docente de apoyo.
4.	Socializar los versos o poemas, haciendo uso de una voz grave en el momento de leer, con el fin de tener encuentros con la diversidad.

-
5. Elegir un poema de los realizados en el trabajo anterior y pasar a realizar una dramatización sobre el papel del docente de apoyo, teniendo en cuenta el decreto y la creatividad.
 6. Socializar la presentación y también nombrar como se sintieron con la actividad.
-

Evaluación

Realizar la autoevaluación.

Nota. Elaboración propia

Tabla 8

Actividad 3 Pensando en las funciones

Sesión 3

Participantes: Docentes y directivos

Objetivo

Contenido

Reconocer las funciones de los docentes de apoyo.

Funciones.

Docentes de apoyo

Descripción

-
1. Preguntas relacionadas con las funciones de los docentes de apoyo.
¿Cuáles son las funciones de los docentes de apoyo? ¿Cómo se evidencian dichas funciones en el aula? ¿Por qué son importantes las responsabilidades que poseen los docentes de apoyo? ¿considera que se cumplen estas funciones?
 2. Cuento llamado “Y si aprendernos de lo que hacemos” que habla de las funciones de los docentes de apoyo.
 3. Reunirse en parejas e inventar una canción sobre una función de los docentes de apoyo.
 4. Socializar la canción.
-

-
5. Jugar un tingo tango con una pelota y a quien le caída debe leer y explicar una de las funciones que están presentes en la legislación colombiana.
 6. Evaluar la sesión.
-

Evaluación

Realizar la autoevaluación.

Nota. Elaboración propia

Tabla 9

Actividad 4 Autoestima a trabajar

Sesión 4

Participantes Docentes de apoyo

Objetivo

Contenido

Potenciar la autoestima y la seguridad en los docentes de apoyo.

Autoestima.
Seguridad.
Docentes de apoyo.

 Descripción

1. Diálogo sobre la seguridad, a partir de preguntas como ¿Qué es la seguridad? ¿Qué es la confianza? ¿A quién se le tiene confianza?
 2. Dibujar a la persona que más le tengan confianza en su vida, escribir su nombre y por qué.
 3. Socializar los dibujos y nombrar que a quienes se les debe tener más confianza es a uno mismo.
 4. Realizar un proceso de meditación con relajación, teniendo como eje principal la autoestima, para ello se debe tener ropa cómoda y estar ubicados sobre una colchoneta. La meditación se llama Meditación para aumentar tu CONFIANZA y
-

AUTOESTIMA y se encuentra en

<https://www.youtube.com/watch?v=3LHwE3Ssxmo>

5. Diálogo sobre lo que se sintió con la actividad de relajación.
6. Socialización de las emociones encontradas en el proceso de mejoramiento de la autoestima.
7. Evaluación de la sesión.

Evaluación

Realizar la autoevaluación.

Realizar la matriz DOFA:

Nota. Elaboración propia

4.3.4 Evaluación

El proceso de evaluación a la propuesta se realizará como un proceso continuo, donde se observará en cada una de las sesiones los avances de los docentes en la disminución y mitigación de las tensiones que se observaron en el rol del docente de apoyo dentro de las instituciones educativas.

Es por ello, que, en cada una de las sesiones, los docentes como evaluación deberán responder tres preguntas como autoevaluación, estas se diligenciarán una vez se haya implementado la actividad. (Ver tabla 10). Con lo que se estará determinando la efectividad de la propuesta, en relación a la mitigación de las tensiones que hay con relación a los docentes de apoyo.

Tabla 10*Autoevaluación diaria*

Pregunta	Respuesta		
	Si	No	Observación
¿Aprendí algo relacionado con la inclusión?			
¿Cuál es la visión que complementa sobre los docentes de apoyo?			
¿Los docentes de apoyo aportan a la inclusión dentro del aula?			

Nota. Elaboración propia

Además, como evaluación final se tendrá el diligenciamiento de una matriz DOFA, donde se diligenciarán las debilidades, las oportunidades, las falencias y las amenazas de la propuesta y de las tensiones que se tienen con relación a los docentes de apoyo. (Ver tabla 11).

Tabla 11*Matriz DOFA*

Debilidades	Oportunidades
Falencias	Amenazas

Nota. Elaboración propia

5. Conclusiones y recomendaciones

5.1 Conclusiones

En este apartado se proponen un grupo de conclusiones que se espera que sean usadas en otros momentos o investigaciones, con el fin de complementar los hallazgos que en esta se tuvieron. Estas conclusiones se relacionan con los objetivos de la investigación, a través de los cuales se comprendieron las tensiones que surgen del rol del docente de apoyo en la educación inclusiva. Lo primero que se debe nombrar es que esta investigación surgió de la práctica de aula como maestra de apoyo unida a diferentes estudios que se han realizado, identificando algunas tensiones en el rol del docente, las cuales se pueden visualizar no solo en la cotidianidad, sino en el discurso de cada uno de los docentes entrevistados.

Es así como se concluye que a nivel general se reafirman los planteamientos que se tuvieron en el inicio, por lo tanto, los docentes de aula y de apoyo viven diferentes tensiones, las cuales pueden ser mejoradas desde diversas estrategias basadas en el arte, el disfrute y la diversión. Proceso que puede generar nuevas preguntas de investigación relacionadas con el proceso para el mejoramiento de las tensiones que se vivencian en el aula de clase por parte de los docentes de apoyo y a futuro se podría incluso indagar sobre las tensiones que vivencian los docentes de aula.

En primer lugar, se proponen las conclusiones relacionadas con el primer objetivo específico que propuso *identificar las tensiones que se manifiestan en la relación profesional entre comunidad educativa y el docente de apoyo en la implementación de la educación inclusiva*. De este se concluye que se encontraron cuatro grupos de tensiones, las cuales se enlazan con los actores que intervienen o conviven en la comunidad educativa, unas de ellas se

entablan con la administración municipal, donde se evidencia inconvenientes en la contratación, ya que es itinerante, por tiempos cortos y no se cumplen las condiciones del escrito desde las normas. Con lo que no se da una continuidad en los procesos y se dan dificultades relacionados con los procesos de inclusión en las instituciones educativas.

Otra conclusión que surge de este objetivo está relacionada con las tensiones en la relación profesional entre los directivos y el docente de apoyo, donde se tienen que poco acompañan a los docentes dentro de su quehacer, y no se les da el lugar que necesitan o merecen. Interviniendo en los procesos que se adelantan con los maestros, ya que no se tienen en cuenta como personas con autoridad dentro de la formación docente, interviniendo en la construcción de nuevas prácticas inclusivas con el personal de la institución educativa.

Enlazado con lo anterior, están las conclusiones que surgen de las tensiones en la relación profesional entre los docentes de aula y el docente de apoyo, donde se logró evidenciar que los docentes poseen poca apertura en el momento de recibir las indicaciones de los docentes de apoyo, limitando la construcción de nuevas prácticas y formas de enseñar, teniendo como principal énfasis la IE. Además, se puede concluir que todo esto está limitando de esta manera que los estudiantes logren un adecuado desarrollo a partir de sus capacidades y discapacidades, ya que ven al docente del aula de apoyo con incomodidad y se cierran a lo que aprendieron en el pregrado.

Es así, como se evidencia una falta de formación de los docentes vs falta de interés del docente por la inclusión por más formación que reciben, impidiendo de esta forma que se den los procesos inclusivos en las aulas de clase. Y esto es generado por los mismos devenires enlazados

con las historias de cada docente, donde interviene el interés, los deseos y la motivación para aprender y salir en muchos casos de su zona de confort.

Otra conclusión en relación a este objetivo específico se relaciona con la tensión interna del docente de apoyo, donde se evidencian sensaciones de inseguridad en el momento de desarrollar su labor dentro del aula, que trae consecuencias tanto a nivel personal como educativo con los docentes de la institución. Ya que la seguridad es una de las habilidades que debe tener toda persona que está enfrentada a la formación de otras, en este caso de docentes de aula, con el fin de mejorar las prácticas de inclusión que se vivencian dentro de las aulas de clase.

El segundo objetivo específico proponía *describir las opiniones, percepciones y representaciones que tiene la comunidad educativa del rol del docente de apoyo en la implementación de la educación inclusiva*, del que se puede concluir con relación a cada una de estas subcategorías. Ahora bien, concluye que la comunidad educativa opina que los docentes del aula de apoyo se desempeñan como portavoces; solo diligencian documentos y forman a los maestros en pro de la inclusión; son personas que ayudan a los estudiantes, docentes y padrea de familia; son orientadores e investigadores; son personas con un saber específico; y son personas tranquilas.

Dentro de las percepciones se logró ver y concluir que la comunidad educativa tiene una percepción de los docentes del aula de apoyo enmarcada en los hechos de que estos no aportan a los procesos de que lideran dentro del aula. Que cumplen otras funciones diferentes a las de acompañar y trabajar en pro de la inclusión. Perciben además que los docentes son vigilantes y que enseñan a los demás docentes con el fin de mejorar diferentes prácticas educativas. Dentro de las representaciones se logró probar y concluir que los docentes del aula de apoyo se observan

como persona que ayuda para mejorar las prácticas y la reflexión sobre la propia práctica. Es así como se concluye que los docentes poseen la representación social de que los docentes de apoyo son maestros que dan herramientas para la transformación de las prácticas, donde se respeta y atiende a la diferencia. Igualmente, se observa que los docentes de apoyo en algunos casos usan la exclusión, dado que son seres humanos.

Igualmente se puede concluir que la relación del docente de apoyo y el docente de apoyo sigue permeada por las percepciones, representaciones que los docentes tienen de las personas con discapacidad y del proceso de inclusión. Además de una visión sesgada de lo que son las funciones que deben cumplir los docentes del aula de apoyo, ya que en los relatos de los docentes de aula regular se constata que desconocen las funciones que desempeña el docente de apoyo en las demás áreas de gestión de la IE. Las cuales se relacionan con las prácticas, políticas y culturas en la IE, donde los docentes de apoyo fortalecen la inclusión. Sin embargo, se concluye que la cantidad de funciones de acuerdo con los relatos de los docentes de apoyo no permite llevarlas de manera eficaz involucrando a todos los actores educativos del establecimiento desde un trabajo articulado.

El tercer objetivo específico propuso el *diseño de actividades que permitan mitigar las tensiones que surgen del rol del maestro de apoyo en la implementación de la educación inclusiva*. Es así como se diseñaron cuatro actividades enfocadas a mejorar dichas tensiones, para lo que se tuvo como objetivo general mitigar las tensiones que surgen del rol del maestro de apoyo en la implementación de la educación inclusiva, a través de actividades basadas en el arte. Este se espera conseguir a través de tres objetivos específicos, que se enmarcan en el diseño e implementación de las actividades ya diseñadas.

Ahora bien, además de las conclusiones anteriores, se puede concluir lo importante que desde el programa de la Unidad de Atención Integral (UAI) se brinde claridad y acompañamiento al iniciar labores, entorno a la información de las funciones del docente de apoyo, las cuales apuntan a la transformación de las prácticas, políticas y culturas inclusivas, para que de esta manera su trabajo pueda estar más articulado con los directivos y docentes.

Se puede concluir que se requiere una formación donde se socialice a la comunidad educativa sobre el impacto que el docente de apoyo tiene en los procesos de inclusión, los cuales aportan a la minimización de la exclusión en el aula, con lo cual se mejoraran las representaciones sociales que tiene la comunidad educativa sobre la atención a los estudiantes con discapacidad, comprendiendo que es el aula de apoyo, donde al estudiante se le brindaba atención basada en sus habilidades y debilidades, las cuales lo hacen diferente a sus compañeros, permitiendo que ellos aprendan a partir de dicha diversidad, alejando por ende la visión del docente de apoyo como asistencialista.

Agregando a lo anterior, se hace necesario continuar con la formación a los docentes de aula, puesto que desde sus reflexiones consideran no tener las herramientas necesarias ni los conocimientos para brindar una atención educativa de calidad a los estudiantes con discapacidad, indicando que no es su área de conocimiento. Permitiendo de esta manera que logren enseñar a partir del DUA, donde la diversidad y el respeto y trabajo a partir de ella, viéndola más como una oportunidad de aprendizaje, y no como una limitante dentro de la labor docente.

Finalmente, se debe concluir que es conveniente que a nivel departamental se realice la revisión de la asignación de los recursos y los procesos de contratación, entre otros aspectos, con los cuales se garantizarían un buen proceso de inclusión en las instituciones, ya que habría

continuidad en las contrataciones y con un salario digno. Incluso, se ve necesario que se asigne un docente de apoyo por institución, aspecto que influye en llevar a cabo buenos procesos de transformación hacia una educación inclusiva de manera articulada con los docentes y directivos. En esta misma línea de reflexión a partir del trabajo de campo, es importante que los entes territoriales brinden posibilidades de postulación de plazas para los profesionales de apoyo que asesoran los procesos inclusivos, para que su campo pedagógico no desaparezca o desdibuje en los procesos de la educación.

5.2 Recomendaciones

Como recomendaciones se proponen algunas para los administrativos, los directivos, los docentes y los propios maestros de apoyo.

5.2.1 *Administrativos*

- Se requiere que se contraten a los docentes de apoyo de forma regular y por tiempos prolongados, con el fin de que estos no sean itinerantes y por el contrario posean un buen impacto y continuidad con las comunidades educativas.
- Se necesita que contraten a profesionales relacionados con la educación especial, ya que eso les permitirá que los estudiantes con discapacidad avancen de forma significativa.

5.2.2 Directivos

- Se recomienda que apoyen los procesos que los docentes de apoyo adelantan dentro del aula, donde se observe una adecuada administración con el fin de tener un buen impacto.
- Se recomienda el estudio y la claridad sobre las funciones de los maestros de apoyo, con el fin de no sobrepasar dichos planteamientos.

5.2.3 Docentes de aula

- Se requiere de apertura en la formación del profesorado, con el fin de permitir que se logren construir aprendizajes significativos sobre la discapacidad y como trabajarla en el aula.
- Se recomienda el estudio y la claridad sobre las funciones de los maestros de apoyo, con el fin de no sobrepasar dichos planteamientos.
- Se requiere de mentalidad abierta para el cambio de prácticas educativas inclusivas en pro del mejoramiento de la forma como se enseña en el aula.

5.2.4 Docentes de apoyo

- Se recomienda que crean en su potencial y que entiendan que la seguridad permite que se reaccionen con los otros de una forma asertiva.
- Se necesita del fortalecimiento de la autoestima para que se mejoren los procesos con los docentes, directivos y estudiantes dentro de las instituciones educativas.

Referencias

- Ainscow, M. y Booth, T. (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en escuelas*. Centro de Estudios en Educación Inclusiva.
- Alcaldía de Medellín. (2018). *Investigación cualitativa y transformación. Cartilla para primaria y secundaria*. Divegráficas.
https://medellin.edu.co/images/MOVA/MOVA_publicaciones/Cartilla_de_investigacion_cualitativa.pdf
- Alcaldía de Medellín. (2018a). *Implementación Modelo Integral de Salud –MIAS Ruta de promoción y Mantenimiento de la Salud*.
https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/pccdesign/medellin/Temas/Salud_0/Programas/Shared%20Content/MIAS/Presentacion/Presentacion%20MIAS%20Medellin%202018.pdf
- Angulo Martin, N. (2016). *Representaciones sociales del docente frente a la inclusión educativa de niños con discapacidad y su influencia en las prácticas pedagógicas*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional (Bogotá)]. <http://bdigital.unal.edu.co/52301/>
- Arias, D., Cadavid, S., Castro, J., Echeverry, C., García, Y., Gaviria, S., Higuera, M. y Tabares, L. (2008). *El papel del maestro de apoyo: liderar procesos de atención educativa en y para la diversidad*. [Tesis de Pregrado, Universidad de Antioquia].
- Arnaiz Sánchez, P. (2004). La educación inclusiva: dilemas y desafíos. *Educación, Desarrollo y Diversidad*, 7(2), 25-40.

- Arzaluz, S. (2005). La utilización del estudio de casos en el análisis local. *Región y Sociedad*, 17(32), 107-144.
- Assaél, J., Soto, S., Edwards, V., Remedi, E., Tarrés Picas, M., Ávila Aponte, R., Salas García, B., Cruz, M., Condemarín, M., Álvarez, F., Palacios, F., Magendzo, A., Soto, V., Carrillo, R., Fierro, R. y Tezanos, A. (1992). *Cómo aprende y cómo enseña el docente: informe de seminario*. PIIIE.
- Barreto Montoya, J. y Prado C., J. (2020). *Inclusión y discapacidad en Colombia: análisis y recomendaciones para la construcción de política pública*. Editorial Universidad Católica de Colombia.
- Begué, A. y Bedoya Sierra, M. (2010). *Instituciones educativas inclusivas: aspectos a tener en cuenta para el análisis de los resultados del índice de inclusión de Colombia*.
<https://isonorsupam.files.wordpress.com/2010/11/instituciones-educativas-inclusivas.pdf>
- Casallas, Y. (2019). *Sistematización de experiencia frente al rol y las funciones del docente de apoyo pedagógico. Una perspectiva en construcción*. [Tesis de Pregrado, Universidad Pedagógica Nacional].
<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/11659/TE-23864.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Casassus, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina*. Editorial de la Unesco.
- Ceballos, L. (2015). *El rol de los educadores especiales en los procesos de inclusión laboral: Experiencias y sentires de una Maestra*. [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia].
<http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2056/1/D0330.pdf>

Decreto 2105 de 2017. (2017). *Por el cual se modifica parcialmente el Decreto 1075 de 2015, Único Reglamentario del Sector Educación, en relación con la jornada única escolar, los tipos de cargos del - sistema especial de carrera. docente y su forma de provisión, los concursos docentes y la actividad laboral docente en el servicio educativo de los niveles de preescolar, básica y media.*

<https://dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%202105%20DEL%2014%20DE%20DICIEMBRE%20DE%202017.pdf>

Decreto 1421 de 2017. (2017). *Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad.*

<http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>

Duk, C. y Murillo, J. (2016). La inclusión como dilema. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 11-14.

Echavarría, M. y Echeverry, C. (2013). *Representaciones sociales sobre diversidad y transformación de prácticas escolares violentas*. [Tesis de Maestría, Universidad de Antioquia]. <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/135/1/PB0730.pdf>

Garnique, C. (2011). Las representaciones sociales. Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar. *Perfiles Educativos*, 34(137) 99-118.

Garnique Castro, F. y Gutiérrez Vidrio, S. (2012). Educación básica e inclusión: un estudio de representaciones sociales. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 577-593.

- Gil Jaurena, I. (2005). Radford primary school: las claves de una escuela inclusiva. *REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 618-628.
- Gómez, R., García, A. y Hurtado, Y. (2016). *La inclusión en el contexto educativo. Principio pedagógico para la transformación de un paradigma*. [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/704>
- González-Rojas, Y. y Triana-Fierro, D. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y educadores*, 21(2), 200-218.
- Hernández Ríos, M. (2015). El Concepto de Discapacidad: De la Enfermedad al Enfoque de Derechos. *Revista CES Derecho*, 6(2), 46-59.
- Hirnas Ready, C. (2014). Tensiones y desafíos para pensar el cambio en la formación práctica de futuros profesores. *Estudios Pedagógicos*, XL, 127-143.
- Leiva Olivencia, J. y Gómez Gerdel, M. (2015). La educación inclusiva como constructo pedagógico en el alumnado universitario de educación primaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8(2), 185-200.
- Ley 361 de 1997. (7 de febrero de 1997). *Por la cual se establecen mecanismos de integración social de las personas con limitación y se dictan otras disposiciones*.
https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=343
- Ley estatutaria 1618 de 2013. (27 de febrero de 2013). *Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con*

discapacidad.

<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/documento-balance-1618-2013-240517.pdf>

Luque de la Rosa, A., Hernández Garre, C., Fernández Martínez, M. y Carrión Martínez, J. (2019). Docentes de audición y lenguaje itinerante: el trabajo colaborativo, reto pendiente para un nuevo perfil. *Revista Educación*, 43(1), 1-13.

Martínez, R. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Silogismo*, 4(8), 27-38.

Martínez, M. (2018). Rol del profesional de apoyo a la escuela inclusiva: acciones desde una visión sistémica. Constructo por parte de la Organización Psicoeducativa Taeho en el marco del proyecto “escuela de brazos abiertos”. *Educación: Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 24(2), 169-186.

Meléndez, L. (2006). El docente de apoyo educativo de cara a las políticas de inclusión social en América Latina. En *Ponencia presentada en III Congreso Internacional de Discapacidad. Medellín, Colombia.*

Ministerio de Educación Nacional-MEN. (s.f). *Inclusión y Equidad en la Educación.*

<https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-388256.html?noredirect=1>

Ministerio de Educación Nacional-MEN. (2017). *Enfoque de educación inclusiva en la actualización pedagógica de los educadores.* Min educación.

http://web.usbmed.edu.co/usbmed/CURSO_DOCENTE/GUIA_CONCEPTUAL/ANEXO_13_EDUCACION_INCLUSIVA.pdf

Ministerio de Salud de Colombia. (s.f). *ABECÉ de la discapacidad*.

<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/abece-de-la-discapacidad.pdf>

Murillo Hoyos, C. (2020). *Culturas, Políticas y Prácticas Inclusivas en atención a estudiantes con discapacidad: ¿Proceso que tensiona la convivencia escolar?* [Tesis de posgrado, Universidad de Antioquia]. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/17969>

Organización Mundial de la Salud (1980). *Clasificación Internacional de las Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías*. IMSERSO.

Osnaya, A. (2003). *Las representaciones sociales de las unidades de servicios de apoyo a la educación regular*. [Tesis de Doctorado, Universitat Autònoma de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/handle/10803/5033#page=1>

Parihuamán Aniceto, M. (2017). *Nivel de estrés de los docentes de las instituciones educativas de Villa Vicús y Kilómetro 50, distrito de Chulucanas - Morropón – Piura*. [Tesis de posgrado, Universidad de Piura]. https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/3022/MAE_EDUC_343.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Parra, C. (2010). Educación inclusiva: un modelo de educación para todos. *Revista ISEES*, (8), 73-84.

Parra, C. (2011). Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. *Revista educación y desarrollo social*, 5(1), 139-150.

- Peña Fredes, J., Weinstein Cayuela, J. y Raczynski, D. (2018). Construcción y pérdida de la confianza de docentes: Un análisis de incidentes críticos. *Psicoperspectivas*, 17(1), 1-13.
- Phillips, D. (s.f). *Concepto y valor de la opinión pública en la modernidad*.
https://www.um.es/docencia/pguardio/documentos/doc_1.pdf
- Ramos Calderon, J. (2012). Cuando se habla de diversidad ¿de qué se habla? Una respuesta desde el sistema educativo. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 34(1), 76-96.
- Rappoport Redondo, S. y Echeita, G. (2017). *El docente, los profesionales de apoyo y las prácticas de enseñanza: aspectos clave en la configuración de aulas inclusivas*. [Tesis de posgrado, Universidad Autónoma de Madrid].
http://www.perspectivaeducacional.cl/public/journals/1/articulos_prensa/n57_3/740.pdf
- Resolución 2565 de octubre 24 de 2003. (2003). Por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85960_archivo_pdf.pdf
- Rojas, M. (2017). Representaciones sociales de los docentes de Educación Primaria sobre la inclusión de escolares con discapacidad. *Educación en Contexto*, 3, 49-86.
- Sabando Rojas, D. (2016). *Relación entre el grado de inclusión y el rendimiento académico en las escuelas públicas de primaria de Cataluña*. [Tesis de posgrado, Univerddidad de Barcelona].
[https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/402901/DSSR_TESIS.pdf?sequence=](https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/402901/DSSR_TESIS.pdf?sequence=3)

- Santana Tovar, N. (2021). *Educación en la diversidad: una propuesta a partir de la formación de docentes en ciencias sociales*. [Tesis de pregrado, Universidad pedagógica nacional].
<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/16389/Educación%20en%20la%20diversidad.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Secretaría de Educación de Medellín. (s.f). *Entorno escolar protector*.
<https://www.medellin.edu.co/estudiantes/entorno-escolar-protector/>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Ediciones Morata.
- Tovar Fuentes, K. (2015). Aproximación a las representaciones sociales de profesores universitarios sobre discapacidad visual. *Revista de Investigación*, 39(86), 221-235.
- Trujillo García, A. (2011). Desmotivación de los docentes. *Revista digital para profesiones de la enseñanza*, (17), 1-6.
- UNESCO y UNICEF. (2008). *Un enfoque de la educación basado en los derechos humanos*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Universidad de Alicante. (s.f). *Introducción a la psicología*.
<https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/12917/3/Tema%203.%20Sensaci%C3%B3n%20y%20Percepci%C3%B3n.pdf>
- Uribe, R. y Manzur, E. (2007). Los Estudios de Opinión y su Influencia en las Preferencias de las Personas. *PSYKHE*, 16(2), 97-105.
- Vargas Melgarejo, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(8), 47-53.
- Vidal Martínez, F., García, J. y Pacheco, D. (2010). La motivación en los profesores. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 937-942.

Viguera, A. (2013). *Justificación del concepto signos de percepción para una metapsicología de lo originario*. [Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata].

<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.910/te.910.pdf>

Villarroel, G. (2007). Las representaciones sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad. *Fermentum Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 17(49), 434-454.

Villafuerte, J., Luzardo, L. Bravo, S. y Romero, A. (2017). Implicaciones y tensiones del proceso de inclusión educativa, los adolescentes con discapacidades físicas cuentan sus experiencias. *Revista CUMBRE*, 3(2), 9-16.

6. Anexos

Anexo 1. Consentimiento informado

U N I V E R S I D A D D E A N T I O Q U I A

Consentimiento informado entrevista

El propósito de este consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación una clara explicación de la naturaleza de esta, así como su rol en ella como participantes. Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista. Esto tomará aproximadamente 60 minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante la sesión se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado. Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta entrevista, conducida por_____. He sido informado(a) de la meta de esta entrevista. Me han indicado también que tendré que responder preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente 60 minutos. Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre

el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a _____ al teléfono _____.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido.

Nombre del Participante

Firma del Participante

Fecha

Anexo 2. Análisis de las opiniones, percepciones y representaciones

Opiniones	Percepciones	representaciones o estereotipos
<p>Yo creo que es ser un portavoz, porque perfectamente o idealmente las instituciones podrían hacer eso sin necesidad de un maestro de apoyo, y yo creo que a eso es a lo que se tiende, se tiende a que todos los maestros y todas las instituciones desde las políticas que existen, puedan tener un perfil o un enfoque inclusivo sin necesidad de que haya una persona que esté allí como portavoz, bueno estoy hay que hacer, esto hay que direccionarlo de esta manera</p>	<p>Hay otros que todavía están bajo la otra perspectiva de que le mando al niño para que usted me lo atienda y hay otros que definitivamente son renuentes a esto de la inclusión.</p>	<p>Entonces, es porque es más el imaginario, es como un psicólogo que atiende a estas personas cuando están deprimidas o no quieren estudiar, de pronto le ayudan en algunas técnicas de estudio o apoya a las familias en los duelos, pero como una cuestión de que sea un profesional de apoyo pedagógico que me va ayudar a transformar mis prácticas educativas en pro de la inclusión no creo que nos vean de esa manera.</p>
<p>yo creo que unas formas de solucionar ese problema, son dos: una es que la abarcabilidad que tenga un maestro de apoyo se reduzca a una institución, máximo a dos y lo otro, es que haya un compromiso a nivel de coordinaciones donde haya como una especie de carta formal y demás, donde esas instituciones se comprometan a abrir esos espacios para que ese rol sea mucho más significativo y tenga mucho más impacto en lo que podía ser.</p>		
<p>sin embargo todavía falta mucho camino para entiendan porque se vuelve otra vez todo nuevamente administrativo, porque es simplemente hacer un PIAR ahí a la ligera o que simplemente aparezca allá en el MASTER en un formato el registro de que yo hice esta adaptación o demás, se vuelve algo muy administrativo, pero es como para salir a la ligera y que no genere mucho trabajo</p>		
<p>Yo lo que creo, que en muchos casos ellos no saben muy bien qué hacemos nosotros. Ellos están conscientes de que hay un profesional de apoyo pedagógico que les puede ayudar en cierto momento, sobre todo cuando hay una problemática con estos chicos. Entonces, se vuelve más como una persona que ayuda a solucionar problemas o unas personas como un portavoz o una persona más parecida a un psicólogo que atiende a estos chicos de manera individualizada, como consultas, pero no nos dan el rango de apoyo pedagógico, como que bueno, cómo me van a apoyar pedagógicamente, cómo esa persona me va ayudar a transformar mis</p>		

prácticas educativas en pro de la inclusión; yo no creo que nos vean de esa manera todavía. Nos ven más como una persona como más parecido al docente orientador, más bien como el psicólogo, incluso en muchas instituciones me decían el psicólogo

Visibilizar los casos, situaciones, las problemáticas que muchas veces se presentan con los estudiantes y con los docentes también. Que se normalizaron y que desde el sistema tradicional se creía muy normal o simplemente no se le ponía cuidado. Desde la función del docente de apoyo está ese incomodar y mostrarle al otro así no le parezca, hay que notarlo y trabajarlo, hay que hacerlo, hay que modificarlo, hay que adaptarlo. Visibilizar, enseñar sobre al sistema educativo en general (profes, directivos), mostrar que hay otras opciones, que hay otras formas de hacerlo que no es complicado, que no se exige un montón de dinero ni inversión. Que son cosas muy básicas, pero que hay educar y enseñar, y mostrar esa otra cara que desde el sistema educativo colombiano va muy lento como la mayoría de cosas que funcionan en este país.

2

está ese otro plus de que soy psicóloga y que puedes aportar también un montón, de que hay unas problemáticas familiares, que el docente de aula también trae otro montón de problemáticas a nivel emocional, entonces de pronto eso hace de que uno comprenda o se ponga en el lugar del otro o sea un poquito más flexible

Para muchos no aportan nada

en este caso con estudiantes venezolanos que he visto demasiada discriminación por parte de los docentes en la forma en que se dirigen, cómo les hablan, como los tachan. También en la cuestión de equidad de género por ejemplo o diversidad sexual, cómo los profes incentivan a esa igualdad, ese respeto a la diferencia.

Yo creo que es fundamental que los mismos docentes de aula, porque hay muchas veces, en las mismas prácticas de ellos multiplican esa discriminación. En la forma cómo se dirigen al estudiante, en la forma que se niegan a enseñarle de otra manera.

Yo creo que es como muy positivo, pero también negativo. Es un 50 y 50. Un 50% que cree que el docente de apoyo aporta un montón y otro 50 % que cree que no.

En parte, porque a veces se confunde y más cuando, por ejemplo yo lo hablo desde mi profesión, como soy psicóloga y no licenciada, inmediatamente uno dice que es psicólogo, entonces ya creen que estás en la capacidad de hacer terapia psicológica a los chicos con discapacidad y de eso no se trata.
