



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

LA INCLUSIÓN ESCOLAR: UNA REALIDAD QUE NOS CONCIERNE A TODOS

VIVIANA PATRICIA GALEANO PINEDA

SANTIAGO GÓMEZ AGUDELO

LEONEL BERNARDO VANEGAS ÁLVAREZ

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS

NATURALES Y EDUCACIÓN AMBIENTAL

SECCIONAL MAGDALENA MEDIO

PUERTO BERRÍO, 2017



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

ii

LA INCLUSIÓN ESCOLAR: UNA REALIDAD QUE NOS CONCIERNE A TODOS

VIVIANA PATRICIA GALEANO PINEDA

SANTIAGO GÓMEZ AGUDELO

LEONEL BERNARDO VANEGAS ÁLVAREZ

Trabajo de grado como requisito parcial para optar el título de Licenciado en Educación

Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental

Asesora

Adriana Marcela Torres Durán

Magíster en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

SECCIONAL MAGDALENA MEDIO

PUERTO BERRÍO, 2017



Agradecimientos

Queremos expresar nuestros más sinceros agradecimientos a nuestra asesora de práctica, Adriana Marcela Duran Torres, por su acompañamiento y entrega incondicional en este proceso de formación e investigación.

A la Universidad de Antioquia y su Facultad de Educación por brindarnos una formación de calidad en estos cinco años.

A nuestros compañeros de estudio de la línea formación de maestros, por las recomendaciones dadas en los momentos de socialización.

Al Colegio La Inmaculada y La Institución Educativa Alfonso López Pumarejo por abrirnos el espacio para nuestras prácticas y llevar a cabo esta investigación.

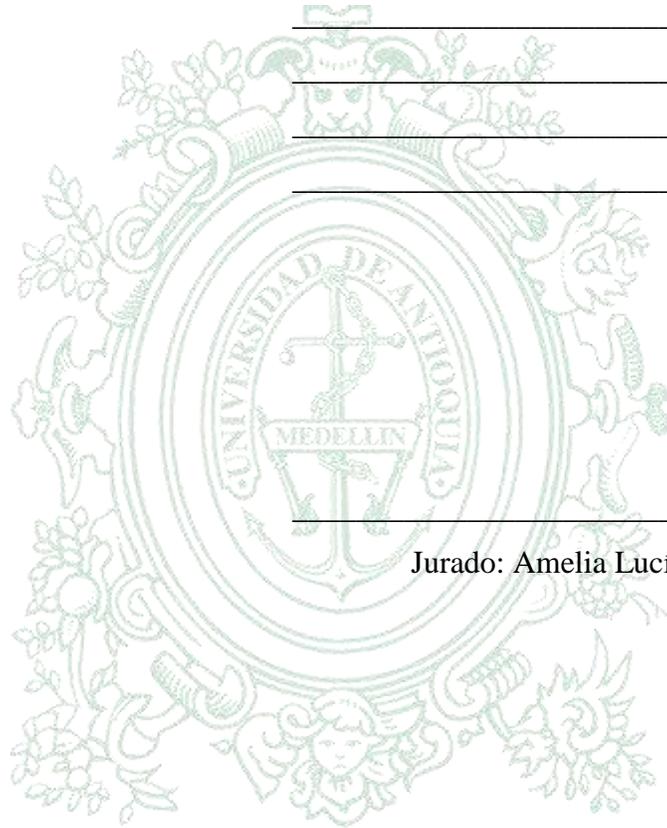
A las maestras y madres participantes de nuestra investigación por su disposición y colaboración.

A nuestras familias por su apoyo incondicional y por ser el motor que nos motiva a seguir adelante.

A Jaiber Alexander Rodríguez (QEPD), por haberme apoyado en vida en todos mis propósitos académicos. Viviana Galeano



Notas de aceptación



Jurado: Amelia Lucía Coy Galvis

Jurado: Adriana Marcela Torres Durán

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Medellín, noviembre de 2017



RESUMEN

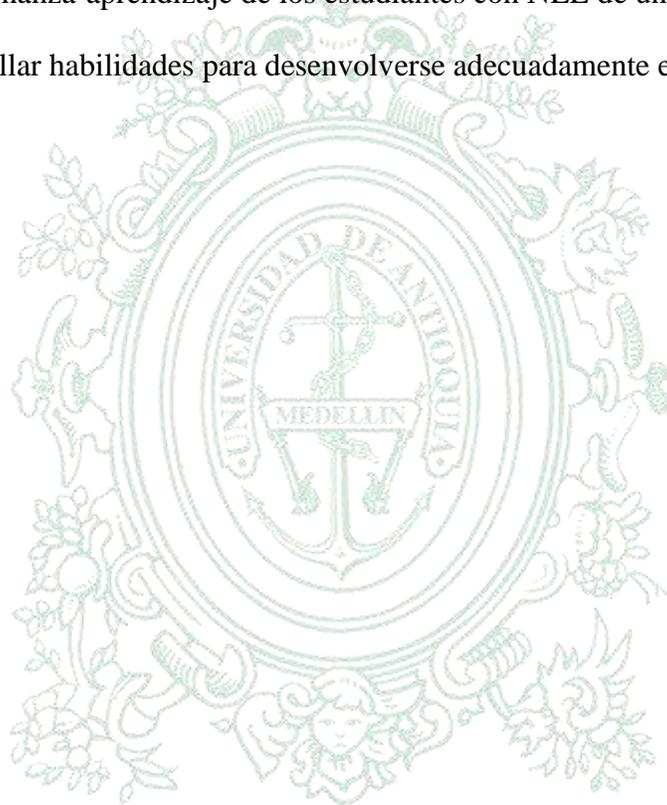
La inclusión escolar se ha convertido en un reto para los maestros, debido a los diferentes diagnósticos que poseen los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y/o en condición de discapacidad. Además, de la exigencia que tiene el proceso de enseñanza para esta población escolar y la falta de capacitación y herramientas para dirigir adecuadamente los procesos escolares de estos niños. Por esta razón, como equipo nos motivamos a analizar las actitudes, creencias y estrategias de inclusión escolar de dos maestras de Ciencias Naturales de primaria y su impacto en el ejercicio docente de maestros en formación inicial.

Nuestras participantes fueron dos maestras de primaria de dos instituciones educativas del Municipio de Puerto Berrio, una de un colegio privado y otra de una institución educativa estatal que tenían un estudiante diagnosticado con NEE. En el primer caso, con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y en el segundo con Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH). También se tuvo en cuenta a las acudientes (madres de familia) de los estudiantes de las maestras participantes.

La investigación está basada en estudio de caso múltiple, enmarcada dentro de un enfoque de investigación cualitativo. La recolección de la información se hizo por medio de observaciones de clase, cuestionarios tipo Likert y entrevistas semiestructuradas, aplicándose los tres a las maestras y la entrevista a las madres de familia. Para el análisis de la información, utilizamos la categorización y una posterior triangulación (instrumentos, autores, ideas propias).



Luego de analizar la información y realizar la respectiva triangulación, podemos concluir que se hace necesario que tanto docentes como instituciones educativas, se comprometan a adquirir los conocimientos y herramientas necesarias que permitan dirigir el procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes con NEE de una manera eficaz, que les permita desarrollar habilidades para desenvolverse adecuadamente en sociedad.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

TABLA DE CONTENIDO

Facultad de Educación

1	INTRODUCCIÓN.....	3
1.1	Justificación.....	4
1.2	Planteamiento del problema.....	6
2	OBJETIVOS.....	10
2.1	Objetivo General.....	10
2.2	Objetivos Específicos.....	10
3	MARCO REFERENCIAL.....	11
3.1	Antecedentes.....	11
3.2	Marco teórico.....	26
3.3	Normatividad colombiana.....	35
4	METODOLOGÍA.....	37
4.1	Enfoque y tipo de estudio.....	37
4.2	Instrumentos de recolección de datos.....	39
4.3	Categorización y triangulación.....	43
4.4	Participantes y criterios de selección.....	44
4.5	Consideraciones éticas.....	45
4.6	Contexto.....	46
4.6.1	Colegio La Inmaculada.....	46
4.6.2	Institución Educativa Alfonso López Pumarejo.....	51
5	RESULTADOS Y ANÁLISIS.....	55
5.1	Actitudes y creencias de las maestras participantes.....	55
5.2	Estrategias metodológicas inclusivas de las maestras participantes.....	64
5.3	Estrategias de inclusión escolar propuestas por los expertos.....	71
6	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	77
6.1	Conclusiones.....	77
6.2	Recomendaciones.....	82
7	REFERENCIAS.....	84
8	ANEXOS.....	92



TABLAS, FIGURAS Y ANEXOS

Tabla 1 Principales trabajos que sustentan nuestra investigación. Elaboración Propia.....	23
Figura 1. Desarrollo de la inclusión educativa, Tomado de Valcarce (2011).....	29
Figura 2. Retos presentes en la escuela inclusiva. Tomado de Valcarce (2011)	30
Figura 3. Categorías y subcategorías. Elaboración propia.....	44
Figura 4. Ubicación del Colegio La Inmaculada. Tomada de Google Maps.....	47
Figura 5. Ubicación de la Institución Educativa Alfonso López. Tomada de Google Maps	52
Figura 6. Actitudes y creencias de los maestros participantes. Elaboración propia	64
Figura 7. Estrategias metodológicas inclusivas, observadas durante el estudio a las maestras participantes. Elaboración propia.....	71
Figura 8. Estrategias de inclusión escolar recomendadas por los expertos. Elaboración propia	75
Anexo A. Formato de Observación de clases. Elaboración propia.....	92
Anexo B. Formato Cuestionario tipo Likert. Elaboración propia.....	93
Anexo C. Formato Entrevista docentes. Elaboración propia.....	94
Anexo D. Formato Entrevista padres de familia. Elaboración propia	95
Anexo E. Consentimiento informado (madres). Elaboración propia.....	96
Anexo F. Consentimiento informado (docentes). Elaboración propia	97
Anexo G. Cuestionario Likert docente Bertha.....	98
Anexo H. Cuestionario Likert docente Andrea.....	99



1 INTRODUCCIÓN

“Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades»

Declaración de Salamanca (Unesco, 1994)

Desde nuestra experiencia como docentes, somos conocedores de los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje que presentan los estudiantes, así como de las dificultades que presentan algunos para el desarrollo o el cumplimiento de actividades o tareas que implica el proceso educativo. Esta situación exige que los maestros implementen estrategias educativas que permitan un aprendizaje significativo en sus estudiantes. Sumado a esto, algunos estudiantes presentan necesidades educativas especiales (NEE), lo que implica mayor preparación y compromiso, no solo de los docentes sino también de los padres de familia para acompañar los procesos de formación y educación de sus hijos.

Sin embargo, no solo es el maestro el que debe asumir una actitud diferente frente al proceso de inclusión, sino padres de familia, directivos y estudiantes; también se requieren adaptaciones curriculares que permitan la vinculación de los estudiantes con NEE en todo el proceso de enseñanza, teniendo en cuenta que este proceso hace parte del compromiso institucional junto con las condiciones de enseñabilidad y educabilidad. Por otro lado, se requiere mayor compromiso de las instituciones educativas, para garantizar el derecho a la educación de esta población, brindando la capacitación y apoyo necesario a los maestros, generando condiciones de enseñabilidad adecuadas y pertinentes para que estos estudiantes adquieran conocimientos y desarrollen actitudes que les permitan desenvolverse en su vida social.



Es así, como identificamos y analizamos las estrategias de inclusión escolar de dos maestras de Ciencias Naturales de las instituciones educativas en las que realizamos nuestras prácticas pedagógicas y en las cuales se encontraban estudiantes con NEE. Como futuros licenciados, no estaremos exentos de esta realidad social y educativa, además deseamos fortalecer nuestras prácticas con estrategias inclusivas asertivas que permitan generar aprendizajes significativos en la población con NEE y demás estudiantes.

1.1 Justificación

En la actualidad es necesario abordar problemáticas educativas que han sido invisibilizadas por muchos años en Colombia, como por ejemplo, los procesos de enseñanza generalizados para los estudiantes en condición de discapacidad y la misma exclusión de esta población del ámbito educativo. Es así, como las necesidades educativas especiales (NEE), fueron un problema para la educación, las familias optaban por llevar a sus niños a aulas “especiales”, que los excluían. En los últimos años se ha venido dando procesos administrativos y de gestión escolar que favorecen la inclusión escolar en Colombia, donde los niños, niñas y adolescentes con NEE han llegado a las aulas regulares, lo que ha exigido una mayor preparación de los docentes. Esta situación despertó nuestro interés, por lo que investigamos, cómo los maestros han llevado a cabo la inclusión de niños con NEE en aulas regulares.

Puerto Berrío cuenta con varios casos de niños con NEE de diversos orígenes y características que se encuentran en aulas regulares, los cuales logramos identificar desde nuestro vínculo como maestros, con las instituciones educativas en las que fuimos practicantes y su vez dos de los investigadores, hemos sido maestros durante tres años. Por esta razón, fue pertinente



llevar a cabo este proyecto, debido a que muchas familias requieren apoyo para la formación de sus hijos con NEE. Por esto, fue importante conocer la preparación que tenían las maestras para atender cada uno de los casos, las estrategias educativas que han llevado a cabo para mediar el aprendizaje y cómo las instituciones educativas han provisto a estos niños lo que necesitan para aprender, conocer, convivir y desempeñarse en sociedad. Sin embargo, son pocos los casos reportados en la Secretaría de Salud del municipio y ninguno todavía en la Secretaría de Educación, generando no solo desconocimiento sino falta de apoyo. Esto implica que existe poca articulación interinstitucional en los procesos de inclusión escolar.

Desde el panorama nacional, Colombia en 1990 se empezó a encaminar en la dinámica de inclusión escolar. Es así como en el artículo 44 de la Constitución Política de Colombia de 1991, se establece que los menores cuentan con una protección especial frente a las demás personas. Es el estado el que tiene la obligación de proteger a aquellas que se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta en razón a su condición física o mental. Por lo tanto, el gobierno nacional exigió a las instituciones educativas, la integración de la población con discapacidades físicas y mentales, lo que puso en juego el papel del docente frente a la forma de abordar la educación de estudiantes con NEE.

La importancia del presente proyecto, radicó en que la Institución Educativa Alfonso López Pumarejo y el Colegio La Inmaculada, tienen varios casos de necesidades educativas especiales y la disposición de los directivos de las instituciones nos permitió su ejecución, con miras a lograr un diagnóstico y una evaluación de las prácticas pedagógicas que en ellos se realizan. Por lo tanto, centramos el análisis en dos maestras de Ciencias Naturales, una del grado segundo de la IE Alfonso López y la otra del grado tercero de la Inmaculada.



El interés de esta investigación, parte del desconocimiento sobre las prácticas de inclusión que se llevan a cabo en las instituciones educativas, pues en la formación inicial, la preparación para la enseñanza a estudiantes con NEE, se limita a un curso teórico de inclusión que tomamos en el noveno semestre. Esto implica que no necesariamente todos los docentes en ejercicio desde su aprendizaje han estado relacionados con las necesidades educativas y su impacto en la práctica docente es poco. En este curso, se abordaron temas generales de la historia de la inclusión escolar, los diagnósticos más conocidos, algunas enfermedades y trastornos. Sin embargo, requeríamos mayores conocimientos tanto generales como particulares sobre las estrategias pedagógicas para casos que surgen en la práctica docente, ya que para casos específicos las estrategias pedagógicas dependen de la valoración psicopedagógica y la atención interdisciplinar (salud, protección, educación, familia...).

Por otro lado, en nuestro municipio son pocos los docentes capacitados en inclusión escolar y es frecuente escuchar entre los maestros la necesidad de formación para los procesos de estudiantes con NEE, pues no tienen claridad de cómo actuar frente a los diferentes casos que se presenta en las instituciones educativas. De esta manera, Analizamos cómo influye la inclusión en aulas regulares de niños con NEE en el ser y quehacer pedagógico de las docentes de Ciencias Naturales, así como su aporte al conocimiento profesional y la formación inicial de maestros.

1.2 Planteamiento del problema

El proceso de inclusión educativa es un tema que ha tomado relevancia en los últimos años en las instituciones educativas, esto se debe al aumento de niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en aulas regulares, en respuesta a las políticas de inclusión y al



cambio de paradigma frente a la atención de la discapacidad. Sin embargo, no siempre ha sido así, se ha evidenciado que muchos de los niños con necesidades educativas no hacían parte de la vida escolar, porque sus familias preferían desescolarizarlos o eran llevados a aulas “*especiales*” donde se relacionaban con otros niños con condiciones similares.

El panorama a nivel mundial cambió a partir de 1994 por medio de la Declaración de Salamanca, cuando se enunció que:

Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves. Esta idea ha llevado al de escuela integradora. El reto con que se enfrentan las escuelas integradoras es el de desarrollar una pedagogía centrada en el niño, capaz de educar con éxito a todos los niños y niñas comprendidos los que sufren discapacidades graves (UNESCO, 1994, p. 6).

En este sentido, se ha implementado la inclusión escolar en las escuelas colombianas, educación que ha venido cambiando a partir de las orientaciones que realizó el Ministerio de Educación Nacional (MEN), con la Ley 115 de 1994, el Decreto 2082 de 1996, el Decreto 366 del 9 de Febrero de 2009, la ley 1618 de 2013, la Ley 1620 del 15 de marzo del 2013 y el reciente decreto 1421 del 29 de Agosto de 2017. Esta reglamentación es coherente con el momento socio-cultural del país, donde prima el reconocimiento a la diversidad y al respeto de los ritmos y estilos de aprendizaje; debido a que es común encontrar estudiantes con NEE en las aulas regulares de las instituciones educativas del país.

A nivel local, en el municipio de Puerto Berrío (Antioquia), las Instituciones Educativas cuentan con casos de estudiantes con NEE, entre ellas la Institución Educativa Alfonso López Pumarejo y el Colegio La Inmaculada, pública y privada respectivamente. Entre los diagnósticos más frecuentes encontramos: trastornos generalizados del desarrollo, retraso mental leve, trastorno de déficit de atención con hiperactividad (TDAH), retraso global del aprendizaje,



trastorno específico del aprendizaje escolar, discapacidad intelectual en el estudio, trastorno opositor desafiante (TOD), astigmatismo, conjuntivitis crónica, predominio del pensamiento, rumiaciones obsesivas, autismo moderado y parálisis espástica de un lado del cuerpo, casos presentados en diferentes grados tanto en básica primaria, básica secundaria como en la media académica. Algunos de estos diagnósticos involucran discapacidades permanentes, y otras transitorias como algunos trastornos; esto implica que algunos presenten necesidades educativas especiales y otras transitorias.

Era necesario contar con una propuesta que indague sobre las dificultades en el proceso de enseñanza a estudiantes con NEE. Igualmente sobre la dificultad en la formación de los maestros para dirigir la enseñanza a niños con NEE y acompañar el proceso de aprendizaje de los mismos, como lo menciona Sánchez (citado por Granada, Pomés y Sanhueza, 2013), “El 92% de los estudiantes de pedagogía, manifiestan que los maestro de educación regular no tienen la formación necesaria para atender a los alumnos con NEE” (p.52), lo cual genera un conflicto en el quehacer diario de los mismos, pues las estrategias utilizadas no son las adecuadas.

Por tanto, los docentes de aulas regulares han tenido que modificar sus metodologías, enfocándolas a la inclusión, no solo de niños y niñas con necesidades educativas especiales sino de todos los niños. Esto se convierte en un beneficio para las instituciones educativas, debido a que las conduce a mejorar las prácticas pedagógicas tanto en niños con NEE, como en estudiantes sin ningún tipo de discapacidad física o mental ni problemas de atención aparentes. De esta manera, es de gran importancia, realizar ajustes en los planes curriculares de las instituciones, así como iniciar la búsqueda de estrategias asertivas por parte de los docentes que integren a todos los niños con o sin limitaciones.



Algunas de las investigaciones que se han llevado a cabo en torno a la inclusión escolar, son las realizadas por Granada, Pomés y Sanhueza (2013), que hablan de la actitud positiva o negativa hacia prácticas inclusivas; Fernández (1989), analiza en vínculo de las NEE en los sistemas educativos; Giné (1993), se preocupa por las estrategias de aprendizaje utilizadas en la Educación Especial; Soto (2003), estudia la Inclusión Educativa y el papel de la sociedad y a nivel contextual y Giraldo (2008), desarrolla un programa de integración para personas en situación de discapacidad, en el municipio de Puerto Berrío.

Ampliando lo mencionado por Giné (1993), quien concluye que:

Sin duda conviene insistir, una vez más, en que el diseño de las estrategias de aprendizaje, así como la evaluación, no se centre exclusivamente en tareas “académicas”.

Fundamentalmente deben propiciarse situaciones de aprendizaje directamente relacionadas con problemas relevantes de la vida diaria de los alumnos, de acuerdo con sus necesidades. De esta manera se conseguiría con mayor facilidad uno de los objetivos irrenunciables de la educación: facilitar que el alumno tome sus propias decisiones de tal manera que le permita una vida tan independiente como sea posible (p. 73).

De acuerdo con la información preliminar sobre los procesos de inclusión hasta ahora presentados, consideramos pertinente preguntarnos:

¿Qué estrategias de inclusión escolar aplican dos maestras de Ciencias Naturales de primaria de dos instituciones de Puerto Berrío y cómo aporta este conocimiento profesoral a la formación inicial de maestros?



2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo General

Analizar las actitudes, creencias y estrategias de inclusión escolar de dos maestras de Ciencias Naturales de primaria de dos instituciones de Puerto Berrío y su impacto en el ejercicio docente de tres maestros en formación inicial.

2.2 Objetivos Específicos

- Conocer las actitudes y creencias sobre inclusión escolar que tienen dos maestras de Puerto Berrío y su relación con el ejercicio docente.
- Describir las estrategias metodológicas de aula que dos maestras de Ciencias Naturales de primaria, implementan con dos niños diagnosticados con TDAH y Trastorno del espectro autismo.
- Reconocer las estrategias de inclusión escolar que recomiendan los expertos, como aporte para el ejercicio docente de maestros en formación inicial.



3 MARCO REFERENCIAL

"Me es muy difícil entender la naturaleza de todas las cosas, es natural ser diferente, esta diferencia nos hace únicos ante los demás... entonces ¿por qué me señalas como diferente a ti?; ¿acaso no somos distintos y por lo tanto en esencia lo mismo?"

Yadiar Julián Márquez

3.1 Antecedentes

Se hace necesario conocer diferentes resultados de investigaciones que se han realizado sobre el tema de inclusión escolar a nivel nacional o internacional. Con ello se pretendía tener una base más sólida para abordar el tema de investigación del presente proyecto. A continuación se presentará en orden cronológico los estudios que corresponden a los antecedentes del presente trabajo.

Respecto a la Formación de docentes de necesidades educativas especiales, Fernández (1989), pretende analizar comparativamente sistemas educativos, planes de formación, elementos cuantitativos y tipos de servicios, relacionados a las NEE, a través de un trabajo documentado, basado en los datos estadísticos de diferentes países en cuanto a las NEE.

Fernández concluye que los programas de formación de expertos en NEE deben, necesariamente dirigirse al cambio apuntado por las diversas instituciones y profesionales que atienden a estos alumnos.

Del mismo modo, Giné (1993) con su artículo *Las estrategias de aprendizaje y la educación especial: aportación a la educación de alumnos con necesidades especiales a partir del currículo*, pretende examinar el papel y las posibilidades de la enseñanza de las estrategias de aprendizaje en el campo de la educación especial, a partir de una breve reflexión sobre algunas de sus limitaciones, y analizar las implicaciones que tal opción supone en la toma de decisiones



en relación con el currículum. Giné concluye en su artículo que: “Sin duda conviene insistir, una vez más, en que el diseño de las situaciones de aprendizaje, así como la evaluación, no se centre exclusivamente en tareas académicas” (p.6).

Fundamentalmente deben propiciarse situaciones de aprendizaje directamente relacionadas con problemas relevantes de la vida diaria de los alumnos, de acuerdo con sus necesidades. De esta manera se conseguiría con mayor facilidad uno de los objetivos irrenunciables de la educación: facilitar que el alumno tome sus propias decisiones de tal manera que le permita una vida tan independiente como sea posible.

Con la llegada del siglo XIX, el desarrollo por una comunidad más humana es indispensable y es así como Soto (2003), desarrolla el artículo *La Inclusión Educativa: Una Tarea que le compete a toda una sociedad*, la cual tuvo como idea principal el hacer conciencia social sobre el papel que la institución educativa tiene, sobre todo, en cuanto a proporcionar oportunidades equitativas de progreso a todos los miembros de la sociedad; en un marco de respeto hacia las diferencias, en dicho trabajo se evidenciaron conclusiones como: Los procesos de inclusión no corresponden únicamente a la Educación, sino que van más allá. Por lo tanto, es un fenómeno social y comunal que debe partir de las experiencias que se desarrollan en las interacciones de todas las personas que conviven en un contexto.

En Puerto Berrío, Giraldo (2008), psicólogo de profesión y habitante de este municipio, quien en el año 2007, se centró en la importancia que abarca la inclusión desde lo social en su proyecto *Construyendo Juntos La Integración Y La Inclusión De Personas En Situación De Discapacidad*, tuvo como propósito sistematizar las experiencias de inclusión e integración de jóvenes entre los 4 y 19 años en las instituciones educativas de Puerto Berrio. Dentro de la



metodología empleada, las principales actividades fueron las visitas, las entrevistas y los talleres, intervenciones llevadas a cabo con la población en situación de discapacidad de la Fundación Integrar. Finalmente se concluyó que las comunidades educativas comprenden y valoran los estilos de aprendizaje en la población discapacitada cognitiva, favoreciendo su participación en sociedad.

Aunque es la sociedad misma quien desarrolla las diferentes maneras de exclusión, es el profesorado desde su práctica pedagógica juega un papel fundamental en el desarrollo que se puede evidenciar en una determinada comunidad, según Vega (2009), desarrolla el trabajo de investigativo *Integración De Alumnos Con Necesidades Educativas Especiales: ¿Existe Coherencia Entre El Discurso Y Las Prácticas Pedagógicas Ejercidas Por Los Profesores Básicos?* el cual posee como objetivo develar, por medio del análisis de los discursos, las representaciones simbólicas de los profesores sobre la integración de alumnos con NEE, por medio de la metodología estudio de casos. Atendiendo a lo anterior, se pudo inferir que, mientras las profesoras afirmaban abordar la integración con estrategias centradas en los alumnos y alumnos, el análisis de sus prácticas revelaba un proceso pedagógico homogenizante. Por otro lado, las prácticas pedagógicas que ejercen las profesoras, estaban estrechamente vinculadas con los procesos de socialización vividos, creencias y pautas del quehacer docente, marcadas por una enseñanza tradicional, academicista.

Por otro lado, Tenorio (2011), en su trabajo *Formación Inicial Docente y Necesidades Educativas Especiales*, describe la formación recibida por estudiantes de distintas carreras de pedagogía, en materia de integración escolar y estrategias didácticas para el abordaje de las NEE, donde halló que los temas acerca de las NEE no son considerados esenciales en la formación del



profesor y las mallas curriculares no tienen incorporadas actividades orientadas al trabajo pedagógico pensando en la diversidad del alumnado, solo en carreras de la Facultad de Filosofía y Educación se observa una mayor aproximación al tema, la carrera de Educación Básica posee una asignatura en su malla curricular con dicha orientación, y en la carrera de Párvulos se aborda el tema en distintas actividades como investigaciones, análisis de documentos y conversaciones.

De igual manera, este autor plantea que a pesar de que en varios estudiantes de pedagogía, prima un paradigma tradicional (médico- Clínico) acerca de la discapacidad, existe un enfoque más renovado en conceptos como NEE, adecuaciones curriculares e inclusión. Sin embargo, reclaman la falta de práctica e implementación de ellos en situaciones educativas concretas en la escuela. Lo anterior es mencionado en su artículo *“formación inicial docente y necesidades educativas especiales”*, que tiene por objetivo dar a conocer los principales hallazgos de una investigación realizada a estudiantes de cuarto año de distintas carreras de pedagogía de la UMCE, acerca de su formación en temas relativos a la integración escolar, discapacidad, NEE, y su abordaje pedagógico.

Es importante tener en cuenta que la inclusión vincula a todos los agentes relacionados en los sistemas educativos, como entes gubernamentales, directivos, docentes, padres de familia y los mismos estudiantes con o sin condición de discapacidad. En este sentido, Serrano y Camargo (2011), desarrollaron un trabajo llamado *“Políticas de Inclusión Educativa del discapacitado. Barreras y facilitadores para su implementación”* cuyo objetivo fue explorar factores barrera y facilitadores de orden físico, social, político y asistencial para la implementación de las políticas de inclusión educativa de la persona discapacitada en Bucaramanga.



Este estudio dio lugar a algunas discusiones entre las que se refleja que la generación de espacios que promuevan la inclusión de las personas discapacitadas en las instituciones educativas, es una preocupación de los organismos gubernamentales de orden municipal. En conclusión se requiere continuar acogiendo el tema de la inclusión de las personas discapacitadas en los planes de desarrollo, también ajustar los programas existentes de acuerdo con los resultados de la caracterización de la población en situación de discapacidad, además, desarrollar estrategias que faciliten el transporte de las personas discapacitadas, asimismo, revisar la efectividad de las estrategias de socialización de los programas adelantados por la administración, igualmente, enmarcar las acciones de los programas en proyectos educativos institucionales incluyentes, con currículos y estrategias pedagógicas flexibles y finalmente, propiciar entornos que disminuyan la resistencia frente al proceso de inclusión.

Por su parte Asencio (2012) en su proyecto “Inclusión de personas en condición de discapacidad sensorial visual por medio del aprendizaje experiencial”, tenía como fin, generar espacios de inclusión mediante la realización de actividades guiadas por el aprendizaje experiencial. La anterior, basada en la utilización de actividades complejas, que permitan crear espacios de socialización de conocimientos y lograr objetivos individuales y grupales de niños con algún tipo de discapacidad. Esto permitió la utilización de las actividades para el fortalecimiento de los aprendizajes y el establecimiento de relaciones amenas en los estudiantes con diferentes discapacidades.

Atendiendo a lo anterior, la realización de actividades que van dirigidas hacia el desarrollo de la inclusión deben estar planteadas por medio de estrategias que van ligadas a su contexto. Gómez (2013), en su texto *“Estrategias Metodológicas aplicadas por los docentes*



para la atención de niñas(os) con necesidades educativas especiales, asociados a una discapacidad en III Grado “A” de la Escuela Oscar Arnulfo Romero de la ciudad de Estelí, durante el I semestre del año lectivo 2012”, pretendió a través de una investigación cualitativa, analizar las diferentes Estrategias aplicadas por los docentes a niñas/niños con Necesidades Educativas Especiales asociada a una discapacidad. Se realizó Análisis documental, entrevistas y observación a: docentes, director, padres de familia, expertos en educación inclusiva y niños con NEE. En este se halló que “Actualmente, en la sociedad en que vivimos, surgen variados tipos de necesidades, las cuales se presentan u originan por diversas formas y causas, transformándose en variadas ocasiones como impedimentos para el aprendizaje de los alumnos y alumnas, por lo que aquellos niños que presentan estas dificultades requieren de una atención especial para poder superar sus deficiencias”.

Así mismo, Llorens (2012) en su trabajo *Actitudes ante la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales. Consideraciones de padres, madres y profesionales en educación*. Encontró que: “Al realizar la observación de dos grupos específicos de edades en los docentes, se encontró que el grupo entre 25 a 45 años, tiene más información, para el trabajo con niños con NEE, en cambio, los docentes entre 45 y 65 años están informados en dificultades lectoras, auditivas y problemas de conducta. Con este artículo, Llorens busca analizar la actitud de padres, madres y profesionales de la educación hacia a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) en aula regulares de clase, así como, analizar si las actitudes están influenciadas por el género, la profesión, estudios realizados, conocimiento de las dificultades, entre otras. Para esto se utilizó un método de encuesta sobre actitudes aplicada a 33 maestros de primaria y secundaria, 22 padres y 26 madres.



Granada, Pomés y Sanhueza (2013) también han hecho sus contribuciones sobre NEE y en su artículo Actitudes de los profesores hacia la inclusión escolar, concluyen que: “Una actitud positiva hacia prácticas inclusivas va a favorecer dicho proceso. En tanto una actitud negativa minimizará las oportunidades de aprendizaje y participación de estudiantes con algún tipo especial de necesidades educativas”. En ese texto se pretende describir analíticamente algunas dimensiones centrales que impactan en las actitudes que los profesores manifiestan hacia la inclusión. Los factores que se describen son la experiencia docente, las características de los estudiantes, el tiempo, recursos de apoyo, la formación docente y capacitación. El estudio contempla una metodología cualitativa descriptiva, donde se analizan cuatro factores que impactan en las actitudes de los docentes.

No solo basta con poseer el conocimiento, si no que este debe ir ligado a estrategias que permitan mejorar el análisis de los estudiantes, es así como llega la tecnología a ejercer un papel importante dentro de su cotidianidad de personas con NEE. Márquez et al. (2014), en su trabajo *“Estado del arte. Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para la inclusión de personas con discapacidad en ámbitos educativos”*, elaboran una base de datos, sobre la utilización de las TIC para la inclusión de personas con discapacidad y evaluar el impacto en la escuela. En este sentido, se realiza una revisión sobre todo lo que se ha trabajado sobre el tema las TIC para la Inclusión de PCD, por lo tanto, es una investigación de carácter documental y descriptivo, llevando un orden específico: Declaraciones, Convenciones, Foros, Informes de Organizaciones Internacionales, leyes y decretos, en Chile, Argentina, Colombia y México estableciendo criterios de búsqueda, logrando crear un repositorio latinoamericano de inclusión educativa.



Por otra parte, Osorno (2014) en su texto “*Propuesta integradora para el desarrollo del pensamiento geométrico en estudiantes con discapacidad intelectual*”, identifica estrategias didácticas exitosas que permiten desarrollar el pensamiento geométrico en estudiantes con discapacidad intelectual de una institución educativa de Medellín, además de caracterizar los avances obtenidos, en comparación con estudiantes no diagnosticados. En este sentido se plantea un estudio de casos, tomando 4 estudiantes del grado 6 con discapacidad intelectual. Como resultado de esta propuesta, se reconoce hoy el contexto cultural como elemento importante que puede proveer al individuo de aptitudes, competencias y herramientas para resolver problemas y para representar las ideas matemáticas, lo que explica que una determinada cultura desarrolle más significativamente unas u otras ramas de la matemática, sin querer esto decir desde luego que la aptitud matemática sea privilegio de una cultura o grupo.

El interés que gira alrededor de la inclusión ha llevado a formular proyectos que faciliten la misma. Tal es el caso del *Proyecto Mosqueteros*, que fue diseñado en el 2010 por la Fundación Integrar, para generar ambientes sociales adecuados para la inclusión escolar. Este proyecto está basado en el desarrollo de prácticas educativas justificadas en la metodología de aprendizaje cooperativo, el cual se fundamenta en que los estudiantes construyan, descubran, transformen y compartan el conocimiento en un proceso social que solo tiene lugar a través de la interacción, la interdependencia y responsabilidad individual.

Teniendo en cuenta esto, Zuluaga, Arias y Montoya (2015) buscaron evaluar si dicho proyecto aumentaba la interacción entre pares con y sin deficiencias cognitivas y si aumentaba las conductas prosociales de niños. Para ello se realizaron dos pruebas piloto. La primera evaluó si jóvenes entre los 11 y 18 años, y la segunda evaluó a 29 estudiantes de segundo grado de



primaria de una institución educativa pública de Medellín. En ambas pruebas se encontró que *Mosqueteros* aumentó las oportunidades de interacción adecuada y la conducta prosocial entre pares, favoreciendo el clima del aula y la inclusión escolar de los jóvenes con discapacidad. Lo anterior llevo a concluir que este proyecto es una estrategia adecuada para el desarrollo de conductas prosociales en los, así como para procurar ambientes de aprendizaje seguros y enriquecidos para la inclusión de niños y jóvenes con y sin discapacidad cognitiva.

Por su parte Beltrán, Martínez y Vargas (2015) también han aportado cuota investigativa sobre la inclusión en Colombia con su artículo “El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. Avances y retos” cuyo propósito fue analizar los avances y retos en materia de educación inclusiva en Colombia, a través de un análisis comparativo entre las políticas y estrategias desarrolladas en nuestro país y las medidas adoptadas por España en este mismo sentido. Para ello se definieron nueve categorías a partir de los elementos clave identificados en los acuerdos internacionales precedidos por la Unesco. Esta investigación arrojo como resultado que en materia legislativa y reconocimiento del principio de inclusión, las dos naciones de estudio no están distantes, lo que muestra la adaptación de la política educativa colombiana a los lineamientos internacionales; sin embargo, se evidencia que la puesta en práctica de dichas orientaciones todavía dista de ser inclusiva.

Pero no basta con mirar el contexto nacional, también hay que tener en cuenta el internacional, por esto se ha tenido en cuenta a Dabdub y Pineda (2015), que con su artículo La atención de las necesidades educativas especiales y la labor docente en la escuela primaria, busca verificar hasta qué punto la Ley de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad en Costa Rica (Ley N. ° 7600), se cumple. Por lo cual se pudo hallar que la



aprobación de la Ley 7600 ha tenido importantes repercusiones en la labor docente y hace necesaria la capacitación constante en relación con el tema de las NEE, pues, como indican los resultados del trabajo, existen áreas donde los docentes aún presentan importantes dudas que deben solventarse, tales como la interpretación de diagnósticos clínicos, la aplicación asertiva de adecuaciones curriculares y las estrategias más pertinentes de acuerdo con la NEE que abordan.

Como se mencionó anteriormente es necesario realizar una observación en diferentes contextos. Vázquez (2015), en su artículo *Políticas De Inclusión Educativa: Una Comparación Entre Colombia Y Chile*, desarrolla una descripción y comparación del marco de políticas inclusivas, la estructura y el financiamiento en educación para niños y niñas con necesidades educativas especiales en Colombia y Chile. Dicho trabajo desarrollo las siguientes conclusiones: Se observa que Colombia ha delegado las principales funciones en el área de educación, no solo al Ministerio de Educación, sino también a entidades de nivel medio como son las secretarías regionales de educación y las entidades territoriales. Al igual que los recursos y otras funciones principales, se encuentran distribuidas en los tres niveles, disminuyendo así la competencia entre las instituciones educativas por la demanda de estudiantes y buscando atención universal a estos. Chile, por su parte, ha desarrollado una institucionalidad en dos niveles; sin embargo, continúa focalizando las principales funciones en el Ministerio de Educación y en la Unidad de Educación Especial se proveen de recursos financieros, políticos, de supervisión y evaluación a las secretarías regionales.

Respecto al financiamiento, se observa en Colombia un manejo del presupuesto con base en el cofinanciamiento otorgado a las entidades territoriales y designado a los departamentos, distritos o municipios, que son los encargados de asignar a los colegios los cupos de todos los



niños y las niñas vinculados a la educación pública; en el caso de que se encuentre un o una estudiante con necesidades educativas especiales, lo designan a la institución que pueda abordar sus necesidades de forma óptima, brindando así una atención universal. En contraposición, la educación en Chile se financia a través de los aportes fiscales y por medio del sistema de vouchers asignados a los sostenedores de las instituciones educativas, quienes no están en la obligación de implementar el proyecto de integración escolar en sus instituciones. Lo anterior proporciona mayor libertad a los padres o apoderados, entregando la responsabilidad de elegir la institución que consideren más adecuada para los estudiantes y permitiendo a las instituciones de educación la libertad de selección de los niños y las niñas bajo un financiamiento público o compartido.

De igual manera, pero ya no desde el campo político educativo, sino desde la relación existente entre maestro y la familia, Ruiz (2016), en su trabajo *Percepciones de Docentes y Padres sobre la Educación Inclusiva y las Barreras para su Implementación en Lima, Perú*. Tiene como objetivo conocer y reflexionar sobre cómo se está implementando la educación inclusiva y cuáles son sus barreras y propuestas de acción para alcanzarla. El anterior trabajo se desarrolla media la metodología cualitativa, en esta se utilizaron dos instrumentos de recolección de datos, como lo fueron la entrevista y un diario de campo, dando origen a hallazgo como que todos los participantes conciben la educación inclusiva como la incorporación de los alumnos con NEE en las escuelas ordinarias. Que las principales barreras son la falta de sensibilización social acerca de la exclusión, la falta de formación docente especialmente en estrategias y prácticas inclusivas, y la necesidad de disminuir la ratio de alumnos por docentes.



También Jiménez et al. (2016), presenta en el artículo *Potencialidades de la escuela, la familia y la comunidad para la inclusión de los escolares con TDAH*. El cual presenta como objetivo identificar y mostrar el potencial de la acción conjunta y planificada de todos los factores en el desenvolvimiento familiar, escolar y social, mediante la elaboración de estrategias individuales, lo cual origina algunos resultados. Los escolares con TDAH se desenvuelven en diferentes entornos donde se garantizan los apoyos necesarios a través de programas de la comunidad, que sirven a los fines de la escuela, lo cual deja esclarecido el papel significativo de la sociedad para favorecer su desarrollo y su inclusión socioeducativa con la voluntad y disposición de profesionales y de la población en general y las instituciones escolares asumen su papel rector en la dirección del trabajo intersectorial para la inclusión educativa, ya que facilita la preparación de las familias junto al personal de salud y con el apoyo de Combinados Deportivos, Casas de Cultura, Áreas de Salud Mental y Casas de Orientación a la Familia.

Uno de los antecedentes más recientes a la investigación, es el trabajo de Rodríguez (2016), *el violonchelo para todos" (Una experiencia de desarrollo psicomotriz y emocional en personas con discapacidad)*, que es de orden cualitativo y tiene como objetivo contribuir al desarrollo psicomotor y emocional de los niños, jóvenes y adultos con discapacidad cognitiva del centro MYA mediante experiencias en torno al violonchelo. En esta se realiza un análisis de la población en condición de discapacidad utilizando la música como instrumento y herramienta para identificar los niveles de desarrollo de los niños y jóvenes con la ayuda de grabaciones, anotaciones y la documentación, además en naturalista porque estudia a las personas en su contexto natural sin realizar modificaciones. Finalmente se aplican entrevistas y se implementan clases guiadas para la utilización del violonchelo y se determinó que la música y la utilización



del violonchelo en la población objeto de estudio permite generar emociones, sentimientos, fortalecer su autoestima y disminuir comportamientos agresivos, incidiendo en el cambio del estado de ánimo y ayudando a mantener un equilibrio emocional que favorece su bienestar y calidad de vida.

En Colombia existen diversas normas que hablan de inclusión y es importante conocer la relación que existen entre ellas. En cuanto a esto, Hernández y Velásquez (2016), en su artículo “*Comprensión del discurso normativo sobre inclusión educativa en Colombia*”, a través de una investigación cualitativa se interesan por el discurso normativo colombiano entorno a la inclusión educativa, producido entre los años 1991 y 2013. La metodología parte de la sistematización de los documentos oficiales que encarnan el discurso de la Inclusión Educativa en Colombia. A partir de los resultados hallados en esta investigación se concluyó que el discurso normativo en torno a la Inclusión Educativa en Colombia es extenso, en cuanto está representado por un amplio número de documentos, pero dicha extensión no se corresponde con su contenido. Por otro lado, este estudio en torno al discurso normativo de la Inclusión Educativa en Colombia, también pudo establecer, que dicho discurso está en correspondencia con el interés por alcanzar los propósitos globalizadores que toman fuerza en la actualidad.

A continuación encuentra una tabla que relaciona los principales trabajos investigativos sobre inclusión que han servido de base teórica para este proyecto. En él se hace una síntesis de los aspectos más relevantes que se encuentran en cada artículo. (Ver tabla 1).

Tabla 1 Principales trabajos que sustentan nuestra investigación. Elaboración Propia

Título del artículo Autor y año	Objetivo o propósito	Resultados Encontrados y/o conclusiones
INTERNACIONAL		
Las estrategias de aprendizaje y la	Examinar el papel y las posibilidades de la enseñanza de las	La definición de los objetivos y la selección de los contenidos, deben tener coherencia con



<p>educación especial., aportación a la educación de alumnos con necesidades especiales a partir del currículo.</p> <p>Giné (1993).</p>	<p>estrategias de aprendizaje en el campo de la educación especial, a partir de una breve reflexión sobre algunas de sus limitaciones, y analizar las implicaciones que tal opción supone en la toma de decisiones en relación con el currículum</p>	<p>las estrategias de aprendizaje que mejor se acomoden a las necesidades y características de los estudiantes.</p> <p>Las opciones metodológicas que puedan tomarse, debe prestarse a la selección de las actividades de enseñanza y aprendizaje que se propongan a los alumnos.</p> <p>En el establecimiento de los criterios y actividades de evaluación. Pocas veces se tiene en cuenta, en el proceso de evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales.</p>
<p>Actitud ante la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales Consideraciones de padres, madres y profesionales de la educación.</p> <p>Llorens (2012).</p>	<p>El objetivo de esta investigación es analizar si hay diferencias en las actitudes de padres, madres y profesionales de la educación hacia la inclusión de alumnos y alumnas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en aulas ordinarias y si éstas están influidas por variables como estudios realizados, género, profesión, conocimiento de las dificultades, etc.</p>	<p>Entre los resultados encontrados, destacamos que existe una actitud positiva general hacia la inclusión de este colectivo de alumnos, aunque ésta no funciona de forma óptima debido, fundamentalmente, a la falta de recursos y estrategias adecuadas.</p>
<p>Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa</p> <p>Granada, Pomes y Sanhueza (2013).</p>	<p>El propósito de este trabajo es describir analíticamente algunas dimensiones centrales que impactan en las actitudes que los profesores manifiestan hacia la inclusión educativa.</p>	<p>Los años de experiencia de los profesores influye en la actitud que se tiene hacia la educación inclusiva, de este modo, se tiene en cuenta la cantidad de años de trabajo que un profesor tiene y las Experiencias previas vinculadas a las prácticas inclusivas.</p> <p>Los estudios indican que los profesores responden de manera diferente según el tipo de discapacidad sin considerar el diagnóstico entregado.</p> <p>Los recursos materiales y el tiempo continúan siendo percibidos por el profesorado como una dificultad para el desarrollo de prácticas inclusivas.</p> <p>Los profesores no se sienten competentes ni a gusto enseñando a niños con diversas NEE. Ahora bien, si se compara a los profesores en términos de cantidad de capacitación, aquellos educadores que reciben más capacitación poseen una actitud más positiva que los profesores con menos capacitación.</p>
<p>La atención de las necesidades educativas especiales y la labor</p>	<p>Conocer la cantidad y el tipo de NEE que atienden los educadores y las áreas en las que estos expresan</p>	<p>El autor plantea las siguientes conclusiones: Desarrollar capacitaciones en las instituciones, atendiendo a los índices de NEE que presentan con más frecuencia.</p>



docente en la escuela primaria Dabdub y Pineda (2015).	requerir facultarse, permite mejorar considerablemente la calidad y la eficiencia de las actualizaciones profesionales que se brindan a los docentes y la atención asertiva de las NEE.	Se debe generar un ambiente de comunicación entre las instituciones educativas y las familias que presentan individuos con NEE. Se resalta la labor de apoyo que cumplen los orientadores en cuanto las adaptaciones curriculares.
NACIONAL		
Proyecto Mosqueteros: una propuesta de intervención en el aula para favorecer los procesos de inclusión escolar Zuluaga, Arias y Montoya (2015).	El trabajo buscó evaluar si el proyecto Mosqueteros, diseñado para generar ambientes sociales adecuados para la inclusión escolar, aumentaba la interacción entre pares con y sin deficiencias cognitivas y si aumentaba las conductas prosociales de niños.	Con las pruebas realizadas en esta investigación, se encontró que el Proyecto Mosqueteros aumentó las oportunidades de interacción adecuadas y la conducta prosocial entre pares, favoreciendo el clima del aula y la inclusión escolar de los jóvenes con discapacidad, concluyéndose de esta manera, que el proyecto en mención parece ser una estrategia adecuada para el desarrollo de conductas prosociales en los estudiantes que participaron en el estudio, así como para procurar ambientes de aprendizaje seguros y enriquecidos para la inclusión de niños y jóvenes con y sin discapacidad cognitiva.
“El violonchelo para todos” (Una experiencia de desarrollo psicomotriz y emocional en personas con discapacidad) Rodríguez (2016)	Contribuir al desarrollo psicomotor y emocional de niños, jóvenes y adultos con discapacidad cognitiva, mediante el violonchelo.	Experiencias pedagógicas como el Violonchelo, permite generar procesos de inclusión de población con discapacidad, además de potenciar dimensiones como la psicomotriz y la emocional, lo que permite que comprendan, se adapten al mundo, crezcan personalmente.
LOCAL		
Sistematización del proyecto construyendo juntos la integración y la inclusión de personas en situación de discapacidad Giraldo (2008).	Sistematizar las experiencias de integración e inclusión con 10 niños, niñas y jóvenes entre los 4 y los 19 años de edad, en situación de discapacidad cognitiva, matriculados en las Instituciones Educativas del Municipio de Puerto Berrío durante el año 2007.	Al sistematizar la experiencia de integración e inclusión educativa de niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales, comunes e individuales, se confirma que estos niños sí pueden aprender y participar de la sociedad.



3.2 Marco teórico

Alrededor de la problemática de investigación, fue necesario tener claridad en los conceptos e ideas que giraban en torno a las Necesidades Educativas Especiales, debido a que los autores pueden tener las mismas tendencias, pero definir de forma diferente los conceptos. A continuación se dan a conocer los referentes conceptuales que soportan esta investigación.

Se entiende por inclusión educativa, el “conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes” Booth y Ainscow (citado en Granada et al., 2013, p. 52), siendo esta, una definición que apunta más hacia la inclusión escolar que a la inclusión educativa. Por su parte, Durán y Giné (2011), afirman que “la inclusión tiene que ver con promover más y mejores oportunidades para todos los alumnos, y en particular para aquellos que por diversas razones (migratorias, culturales, sociales, de género, discapacidad) pueden estar en mayor riesgo de exclusión y fracaso” (p.56). En este orden de ideas, la inclusión es:

La posibilidad de construir una sociedad en la que se reconozcan y participen todos los ciudadanos, suprimiendo de las dinámicas sociales todo tipo de discriminación [...] Al mismo tiempo, el concepto de Inclusión Educativa sugiere una concepción de la formación que permita no sólo la aceptación del otro, sino, su reconocimiento como sujeto de derechos (Hernández y Velásquez, 2016, p. 494).

Según Meléndez “la inclusión se define como un concepto ideológico, que aspira a que todos los habitantes de un país puedan ejercer sus derechos y disfrutar de una vida de calidad que les permita acceder de forma igualitaria a diferentes oportunidades” (citado por Dabdub y Pineda, 2015, p.6).



En las conferencias internacionales de educación que se han realizado en diversas partes del mundo, la inclusión educativa también ha sido tema de interés, tal es el caso de la celebrada en Ginebra en el 2008 donde Amartya Sen se refiere a la inclusión como:

una experiencia social ampliamente compartida, en donde se requiere la participación activa de la sociedad por la igualdad generalizada de las posibilidades y las oportunidades que se ofrecen a los individuos en el plano individual, y por el logro de un nivel de bienestar elemental para cada uno de los ciudadanos... (Amartya Sen, citado por Hernández y Velázquez, 2016, p.499).

Por su parte, Serrano y Camargo (2011) afirman que:

La inclusión ha sido entendida como una propuesta de construcción de ciudadanía y, por lo tanto, una sociedad inclusiva se refleja en sus instituciones educativas e incluye la transformación de formas de pensar, ser y actuar; es un proceso en el que las personas discapacitadas y la sociedad, representada por sus diferentes sectores, deben participar e interactuar (p. 297).

La educación inclusiva no solo comprende la atención de las personas que se encuentran en condición de discapacidad, también le concierne aquellas que están en riesgo de adquirir algunas de las condiciones que esta abarca. Por ende, la educación inclusiva comprende:

La escolarización de personas discapacitadas en el sistema de educación regular, la promoción de la convivencia con las diferencias y el establecimiento de servicios de salud escolar, que atiendan las necesidades de los niños en esta situación y de los que están en riesgo (Serrano y Camargo, 2011, p. 290).

A su vez, la inclusión escolar trae consigo algunas ventajas, como permitirle al niño con NEE la interacción con otros niños de su edad, minimizar la discriminación e integrarlos en la sociedad (UNESCO, 1994). No obstante, se visualizan algunas desventajas que radican principalmente en la formación y actitud del maestro, teniendo en cuenta que desde las instituciones formadoras de maestros, no se piensa de forma directa en la enseñanza para este tipo de población, a excepción de las licenciaturas en educación especial y algunos cursos que se ofrecen desde las licenciaturas.



Por su lado Beltrán y Pérez (como se citó en Velásquez, Quiceno y Tamayo 2016) retoman el planteamiento hecho por la UNESCO sobre la educación inclusiva, donde esta se concibe como:

Un proceso permanente dirigido a ofrecer una educación de calidad para todos y todas, mientras se respeta la diversidad y las diferentes necesidades, habilidades, características y expectativas de aprendizaje de los y las estudiantes y las comunidades, eliminando todas las formas de discriminación (p.5).

Murillo Torrecilla (citado por Velásquez, Quiceno y Tamayo, 2016), definen la escuela inclusiva como:

Una escuela inclusiva eficaz, que tiene claro cuál es su misión, que está comprometida con la calidad de los aprendizajes, el desarrollo integral de todo el cuerpo estudiantil, y la cual comparte los principios y valores de la inclusión. En una escuela inclusiva eficaz la comunidad educativa trabaja sostenidamente para generar un clima que favorece el aprendizaje y las relaciones interpersonales. Todo el estudiantado y sus familias son igualmente valorados y acogidos (p.5).

Valcarce (2011), aclara que no es lo mismo hablar de educación inclusiva que de escuela inclusiva. La educación inclusiva se refiere a:

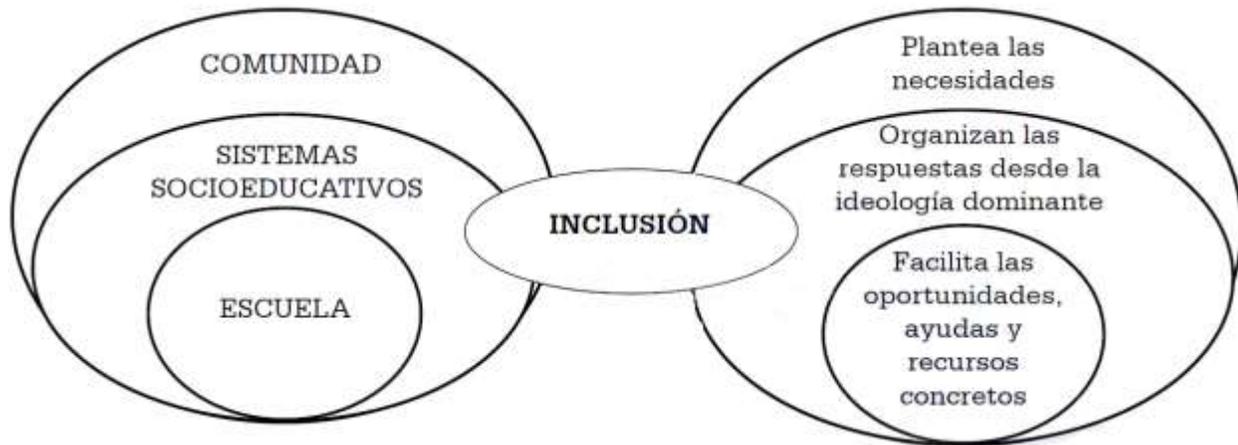
Un conjunto más amplio que afecta e impregna el hecho educativo, más allá de los muros de la institución escolar y de una forma amplia, vincula a la comunidad y a lo social. Cualquier contexto, situación o hecho en el que las personas aprenden, debe contemplar la singularidad de éstas y adaptarse para que puedan alcanzar un desarrollo pleno, participando de forma activa, desde las posibilidades individuales, en aquellas decisiones que les afectan, dentro y fuera de la escuela (p.122).

Según Valcarce (2011), el siguiente esquema representa el desarrollo de la inclusión educativa:

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Figura 1. Desarrollo de la inclusión educativa, Tomado de Valcarce (2011).



Por otro lado, la escuela inclusiva se define como:

un espacio formal que debe adaptar la oferta educativa a la diversidad del alumnado y aspirar a la plena escolarización, facilitando su aceptación y reconocimiento y promoviendo las oportunidades de participación, desde la valoración de sus capacidades, para hacer efectivo un aprendizaje desde la infancia que sirva de soporte y estructura para la inclusión posterior en una sociedad más equitativa, en la que la diferencia no se interpreta como elemento de segregación sino como identidad y riqueza capaz de transformar el entorno integrando la diversidad (p.122).

Así mismo, Valcarce (2011), esquematiza objetivos o retos de la escuela inclusiva que son inherentes al derecho de la educación.

Figura 2. Retos presentes en la escuela inclusiva. Tomado de Valcarce (2011)



Teniendo en cuenta la diferencia entre educación inclusiva y escuela inclusiva, es necesario aclarar que esta investigación girará en torno a la segunda, debido a que nuestro interés radica en analizar las actitudes, creencias y estrategias de inclusión escolar de las maestras participantes y cómo influyen estas en nuestro ejercicio docente como maestros en formación inicial.

Es importante reconocer que la actitud del profesorado es fundamental en el proceso de inclusión educativa (Granada, Pomés y Sanhueza, 2013, p.52). Entendiéndose por actitud, una posición u orientación del pensamiento, que se traduce en una forma determinada de pensar, actuar o reaccionar, compuesta por tres dimensiones: la cognoscitiva, la afectiva y la conductual Beltrán (citado por Granada et al., 2013). Teniendo en cuenta esta definición, Granada et al.,



(2013) concluyen que la actitud es un conjunto de percepciones, creencias, sentimientos a favor o en contra y formas de reaccionar ante la postura educativa que centra su esfuerzo en el logro de los aprendizajes de todos los estudiantes (p.53).

Por otro lado, Granada et al., (2013) mencionan que, “según el Ministerio de Educación de Chile, existen Necesidades Educativas Especiales permanentes y transitorias” (p.54).

Entendiéndose como NEE permanentes, aquellas dificultades que se presentan durante toda la trayectoria escolar y vida en general entre las que se encuentran las deficiencias visuales, auditivas, motoras e intelectuales entre otras. Igualmente las NEE transitorias, entendidas como problemas de aprendizaje que se presentan durante un periodo escolar determinado, requiriendo una atención pedagógica específica.

Las NEE no sólo involucran a alumnos/as que presenten alguna discapacidad notoria, sino que también incluye a aquellos niños que tengan dificultades de aprendizajes, retrasos madurativos, alteraciones emocionales, problemas conductuales, etc. Además, en la actualidad se considera que los niños superdotados también presentan una NEE (Llorens, 2012, p.212).

Estando de acuerdo con esta concepción de NEE, la tomaremos como base para esta investigación pues abarca tanto discapacidades que estarían en la persona de forma permanente, como condiciones o situaciones que se manifiestan de forma transitoria.

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia, mediante el Decreto 366 del 2009, define al estudiante con discapacidad, como aquel que presenta un déficit que se refleja en las limitaciones de su desempeño dentro del contexto escolar, lo cual le representa una clara desventaja frente a los demás, debido a las barreras físicas, ambientales, culturales, comunicativas, lingüísticas y sociales que se encuentran en dicho entorno. Además, al estudiante



con capacidades o con talentos excepcionales como aquel que presenta una capacidad global que le permite obtener sobresalientes resultados en pruebas que miden la capacidad intelectual y los conocimientos generales, o un desempeño superior y precoz en un área específica.

Se entiende como capacidad la oportunidad de llevar una u otra clase de vida Nussbaum (citada por Hernández y Velázquez, 2016, p.499). Por su parte estos autores retoman lo dicho por Amartya Sen, quien se refiere igualmente a las capacidades, en términos de vida humana, en lo que somos efectivamente capaces de hacer, lo que podemos permitirnos hacer [...].

Al hablar de NEE se piensa acertadamente en una dificultad de aprendizaje, teniendo claro que se incluye también a los talentos excepcionales, como ya se infirió renglones atrás. En este orden de ideas, Mateos y López (citados por Dabdub y Pineda, 2015, p.6) dicen que el termino dificultades de aprendizaje se refiere a un grupo heterogéneo de trastornos caracterizados por las dificultades que tienen muchos niños para escuchar, hablar, leer, escribir y razonar y que son intrínsecos al individuo.

Ahora bien, la discapacidad es un concepto que reviste la forma de una deficiencia física, intelectual o sensorial, una dolencia que requiera atención médica o una enfermedad mental. Tales lesiones pueden ser de carácter permanente o transitorio (ONU, 1993, p.7).

Por su parte Hermida y Mateos (2010), mencionan citan a la Organización Mundial de la Salud para considerar en término discapacidad:

La discapacidad en término general abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación. Las deficiencias son problemas que afectan a una estructura o función corporal, las limitaciones de la actividad son dificultades para ejecutar acciones o tareas, y las restricciones de la participación son problemas para participar en situaciones vitales, por consiguiente, la discapacidad es un fenómeno complejo que refleja una interacción entre las características del organismo humano y las características de la sociedad en la que vive (p.2).



La discapacidad puede ser de varios tipos: sensorial, de tipo motor o físico o de tipo cognitivo. En este sentido Soriano y Ruíz (2010), definen la discapacidad física o motriz como “una desventaja, resultante de una imposibilidad que limita o impide el desempeño motor de la persona afectada. En otras palabras, son todo tipo de afecciones que limitan los movimientos de alguna parte del cuerpo” (p.292).

El Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2016) argumenta que:

Las discapacidades motrices, incluyen deficiencias y discapacidades para caminar, manipular objetos y coordinar movimientos (por ejemplo, una restricción grave de la capacidad para desplazarse), así como para utilizar brazos y manos. Por lo regular, estas discapacidades implican la ayuda de otra persona o de algún instrumento (silla de ruedas, andadera etc.) o prótesis para realizar actividades de la vida cotidiana (p. 6)

De igual manera, la INEGI (2016), plantea que la discapacidad sensorial o de comunicación, es todo tipo de dificultades que impiden ver, hablar, oír, de comunicación y expresión del lenguaje (p.292). Según la OMS (2011), la discapacidad mental o cognitiva “es un trastorno definido por la presencia de un desarrollo mental incompleto o detenido, caracterizado principalmente por el deterioro de las funciones concretas de cada etapa del desarrollo y que afectan a nivel global la inteligencia: las funciones cognitivas, el lenguaje, motrices y la socialización” (p. 360).

La discapacidad mental, aplica para las personas que presentan dificultades para aprender y comportarse, tanto en actividades de la vida diaria, académicas como en su relación con otras personas (INEGI, 2016):

En este grupo se encuentran las discapacidades: intelectuales (retraso mental), conductuales y poco especificadas del grupo de discapacidades mentales. Entre el grupo de las intelectuales se encuentran algunas comunes como: el síndrome de Down, el retraso mental leve, moderado y



grave, la amnesia o pérdida leve de la memoria de figuras, formas y palabras. En el grupo de conductuales, podemos encontrar: autismo infantil, conducta suicida, autoagresividad, depresión, dificultad para caminar por temor a caerse (basofobia), desorientación, hipocondría, neurosis, dificultad para distinguir fantasía y realidad. Entre el grupo de los problemas poco especificados de las discapacidades mentales, se clasifican aquellas nombradas con un vocabulario cotidiano, entre estas se encuentran: nervosismo, trastorno mental, problemas de la cabeza, enfermo mental, entre otras (p.32)

La experiencia docente es un factor que facilita u obstaculiza las prácticas inclusivas, debido a que se ven maestros nuevos con una amplia gama de actividades y creatividad en el diseño de estrategias pedagógicas, pero que no cuentan con la habilidad para el manejo de grupo que se adquiere con la experiencia. Caso contrario, se ve en maestros con amplio recorrido en la carrera docente, que tienen manejo de grupo, pero carecen de estrategias innovadoras, creativas e inclusivas (Llorens, 2012, p.224). No obstante, estas apreciaciones son relativas y pueden variar de maestro en maestro.

Por su parte, (Granada et al., 2013) introduce el término de experiencia docente como el hecho de haber conocido, sentido o vivido una determinada práctica educativa, si esta práctica ha sido positiva o no y el tiempo de ejercicio profesional que ha implicado (p.54).

A partir de los referentes teóricos seleccionados sobre la inclusión educativa y específicamente la inclusión escolar, se destaca un buen número de investigaciones acerca de las actitudes de los maestros frente a la inclusión escolar, pero poca información sobre las estrategias pedagógicas que pueden utilizar los maestros en la enseñanza a estudiantes con NEE dentro de las aulas regulares.



3.3 Normatividad colombiana

Colombia no es ajena a la realidad de los procesos de inclusión educativa e inclusión escolar que se deben implementar para garantizar el bienestar de las personas en condición de discapacidad. Es por esto, que desde hace algunos años, se han venido creando una serie de normas, leyes y decretos que apuntan al logro de una mejor condición de vida para esta población colombiana. Es así, como encontramos entre estas normativas a:

La Constitución Política de Colombia de 1991, que en su artículo 44 hace referencia los derechos fundamentales de los niños, donde incluye el derecho a la educación y cuyos garantes son la familia, la sociedad y el Estado. Así mismo, en el artículo 47 se establece que el Estado adelantará una política de previsión, rehabilitación e integración social para los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a quienes se prestará la atención especializada que requieran.

La ley general de educación (Ley 115 de 1994), que en el Título III, Capítulo I, establece los aspectos a tener en cuenta en la educación para personas en condición de discapacidad o capacidades excepciones.

El Decreto 2082 de 1996, por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales.

La Resolución 2565 de 2003, por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales, teniendo en cuenta algunas consideraciones realizadas en la Ley 115 de 1994 y del Decreto 2082 de 1996.



El Decreto 366 del 9 de Febrero de 2009, por medio de cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos en el marco de la educación inclusiva.

La Ley Estatutaria 1618 de 2013, por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.

La Ley 1620 de 2013, por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar.

El Decreto 1421 de 2017, por medio del cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad.

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



4 METODOLOGÍA

“No es la discapacidad lo que hace difícil la vida, sino los pensamientos y acciones de los demás”

María del Carmen Azuara de Curi

4.1 Enfoque y tipo de estudio

Los proyectos de investigación pueden estar sujetos a diversos enfoques, que permiten encaminar el trabajo investigativo desde una mirada específica. Esta investigación está basada en el enfoque cualitativo, que según Pérez (citado por Quintana, 2006):

Se centran en la comprensión de una realidad considerada desde sus aspectos particulares como fruto de un proceso histórico de construcción y vista a partir de la lógica y el sentir de sus protagonistas, es decir desde una perspectiva interna (subjética) (p.48).

De igual manera, Hernández, Fernández y Baptista (2006), definen el enfoque cualitativo como:

Un proceso inductivo (explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas). Van de lo particular a lo general. Por ejemplo, en un típico estudio cualitativo, el investigador entrevista a una persona, analiza los datos que obtuvo y saca algunas conclusiones; posteriormente, entrevista a otra persona, analiza esta nueva información y revisa sus resultados y conclusiones; del mismo modo, efectúa y analiza más entrevistas para comprender lo que busca. Es decir, procede caso por caso, dato por dato, hasta llegar a una perspectiva más general (p.17).

Por otro lado Cook y Reichardt (1986), mencionan que el paradigma cualitativo postula una concepción global fenomenológica, inductiva, estructuralista, subjética, orientada al proceso y propia de la antropología social.



En este sentido, el paradigma interpretativo será nuestro hilo conductor, Sandin (2003) lo describe como “Se aboga por la pluralidad en la evaluación de los contextos y se decanta por una orientación metodológica de estudio de casos fundamentada en métodos cualitativos” (p.62).

La investigación se enfocó en el estudio de caso, el cual según Latorre et al., (citado por Sandin, 2003), “constituye un método de investigación para el análisis de la realidad social de gran importancia en el desarrollo de las ciencias sociales y humanas y representa la forma más pertinente y natural de las investigaciones orientadas desde una perspectiva cualitativa” (p.54).

Así mismo, Stake (1998), sustenta que: “El estudio de caso es el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p.11). Para el caso puntual de esta investigación, nos centraremos en el estudio de caso múltiple donde el interés se centra en la indagación de un fenómeno, población o condición general. En este tipo de estudio, el investigador cualitativo destaca las diferencias sutiles, la secuencias de los acontecimientos en su contexto, la globalidad de las situaciones.

Este trabajo de investigación tiene un paradigma interpretativo, que busca analizar y descubrir elementos precisos de la práctica docente. Además, cuenta con una metodología y enfoque cualitativo que permiten comprender la realidad del ser humano, en este caso el docente. Por lo anterior aplicamos técnicas de recolección de datos, adecuadas y acordes con la metodología, en este sentido es necesario conocer el concepto de “datos cualitativos” según Ryan y Bernard (2003):

Cuando se habla de datos cualitativos generalmente se habla de textos: periódicos, películas, comedias, mensajes de correo electrónico, cuentos, historias de vida; y también de narrativas, como por ejemplo, relatos acerca del divorcio, sobre estar enfermo, sobre el hecho de sobrevivir a un combate cuerpo a cuerpo, sobre prostitución o sobre cómo intentar dejar de fumar (p. 272).



Aunado a lo anterior, investigamos sobre algunas técnicas de análisis de datos cualitativos, como: “obtener la información; Capturar, transcribir y ordenar la información; Codificar la información; Integrar la información” (Fernández, 2006).

Obtener la información: a través del registro sistemático de notas de campo, de la obtención de documentos de diversa índole, y de la realización de entrevistas, observaciones o grupos de discusión (p.3)

Capturar, transcribir y ordenar la información: se hace a través de entrevistas, grupos de discusión, registro electrónico (grabación formato digital), observaciones (grabación en vídeo) o en papel (notas tomadas por el investigador), recolección de documentos originales, notas de campo notas manuscritas. (p.3)

Codificar la información: mediante agrupa categorías que concentran las ideas, conceptos o temas similares descubiertos por el investigador, o los pasos o fases dentro de un proceso.. Pueden ser palabras o números, A nivel de organización, es necesario algún sistema para categorizar esos diferentes trozos de texto, de manera que el investigador pueda encontrar rápidamente, extraer y agrupar los segmentos relacionados a una pregunta de investigación, hipótesis, constructo o tema particular. El agrupar y desplegar los trozos condensados, sienta las bases para elaborar conclusiones. (p.4)

Integrar la información: relacionar las categorías obtenidas en el paso anterior, entre sí y con los fundamentos teóricos de la investigación. (p.4)

4.2 Instrumentos de recolección de datos

El propósito principal en la recolección de datos fue obtener información de los participantes fundamentada en las percepciones, creencias, opiniones, significados y actitudes hacia la inclusión escolar. Por tal razón, la recolección de datos de esta investigación se hizo por medio de un cuestionario tipo Likert, entrevistas semiestructuradas y observaciones de clase. En este sentido Blanco y Alvarado (2005), afirman que:



El cuestionario o escala Likert es un instrumento estructurado, de recolección de datos primarios utilizado para medir variables en un nivel de medición ordinal a través de un conjunto organizado de ítems, llamados también sentencias, juicios o reactivos, relativos a la variable que se quiere medir (...) El trabajo para su diseño, construcción, validación, aplicación e interpretación es laboriosa y sencilla a la vez, por lo cual se reitera, ha ganado un gran número de partidarios y se ha convertido en un instrumento de gran demanda en la investigación en ciencias sociales (p. 538).

Por su parte Hernández et al. (2006) definen el cuestionario tipo Likert como:

Un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los participantes. Es decir, se presenta cada afirmación y se solicita al sujeto que externé su reacción eligiendo uno de los cinco puntos o categorías de la escala. A cada punto se le asigna un valor numérico. Así, el participante obtiene una puntuación respecto de la afirmación y la final su puntuación total, sumando las puntuaciones obtenidas en relación con todas las afirmaciones (p.341).

En las entrevistas hay un contacto más directo entre el entrevistado y el entrevistador, donde este último pone de manifiesto un tema específico con el cual lograr cierta información por parte de la entrevista, información que será posteriormente interpretada por el entrevistador. Es así como Denzin y Lincoln (2005), consideran que la entrevista es “una conversación, es el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas” (p. 643). De este modo, la entrevista cualitativa permite la recopilación de información detallada en vista de que la persona que informa comparte oralmente con el investigador aquello concerniente a un tema específico o evento acaecido en su vida, como lo dicen Fontana y Frey (citado en Vargas, 2012, p.123).

No obstante, como las entrevistas debían ser bien pensadas y planeadas, escogimos la entrevista semiestructurada, la cual nos brindó esta posibilidad. Por consiguiente la entrevista semiestructurada es un “diálogo amistoso”, entre dos personas, la que informa y la que entrevista, siendo esta última la que escuchará la información, sin interrumpir, imponer o dar respuestas, con el único objetivo de guiar la entrevista bajo el tema propuesto, de forma que le



agrade al entrevistado, comprendiendo de esta manera aspectos culturales y sociales de la persona, a través de interpretaciones subjetivos (Martínez, 1998, p.66).

En este sentido, Martínez (1998), plantea las siguientes recomendaciones para llevar a cabo una entrevista semiestructurada:

(1) Contar con una guía de entrevista, con preguntas agrupadas por temas o categorías, con base en los objetivos del estudio y la literatura del tema. (2) Elegir un lugar agradable que favorezca un diálogo profundo con el entrevistado y sin ruidos que entorpezcan la entrevista y la grabación. Explicar al entrevistado los propósitos de la entrevista y solicitar autorización para grabarla o video-grabarla. (3) Tomar los datos personales que se consideren apropiados para los fines de la investigación. (4) La actitud general del entrevistador debe ser receptiva y sensible, no mostrar desaprobación en los testimonios. (5) Seguir la guía de preguntas de manera que el entrevistado hable de manera libre y espontánea, si es necesario se modifica el orden y contenido de las preguntas acorde al proceso de la entrevista. (6) No interrumpir el curso del pensamiento del entrevistado y dar libertad de tratar otros temas que el entrevistador perciba relacionados con las preguntas. (7) Con prudencia y sin presión invitar al entrevistado a explicar, profundizar o aclarar aspectos relevantes para el propósito del estudio. (p.68).

Además, realizamos observaciones directas no formalizadas de clase, en el grado segundo del Colegio La Inmaculada y el grado 3C de la Institución Educativa Alfonso López, con el fin de identificar las estrategias metodológicas utilizadas por las docentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje en los estudiantes con NEE que tienen a su cargo. De esta manera las observaciones, según Mendicoa (citado por Flórez y Tobón, 2004), son:

Las inspecciones y estudios realizados por el investigador mediante el empleo de sus propios sentidos o puertas de la percepción, especialmente la vista con o sin ayuda de aparatos técnicos, de las cosas o hechos educativos tal como son o tienen lugar espontáneamente o preparados o manipulados (p.108).

Por su lado (Stake, 1998, p.32), considera que la observación cualitativa trabaja con episodios de relación única para formar una descripción única del caso. Así mismo, considera que en la observación, el investigador cualitativo en estudio de caso registra bien los



acontecimientos para ofrecer una descripción relativamente incuestionable para posteriores análisis y el informe final.

Antes de aplicar los cuestionarios y entrevistas definitivas, realizamos una prueba piloto para comprobar la claridad de las preguntas planteadas. Esta prueba se aplicó a un grupo conformado por tres docentes y dos padres de familia, para que aportaran a la reestructuración y planteamiento de las preguntas. Luego de la validación de los instrumentos, las entrevistas, cuestionarios y observaciones se aplicaron a las maestras, y a las madres de familia solo se aplicó la entrevista semiestructurada.

Después de realizar la prueba piloto para la validación de los instrumentos, se recibieron las siguientes sugerencias:

Para la observación de clases se cambió “descripción general de la clase” por “desarrollo de la clase”; se incluyó un espacio para realizar la reflexión de las clases observadas a la luz de un documento sobre inclusión escolar; por último, se agregó un espacio para una reflexión de los tres maestros en formación que favorezca el conocimiento profesional del profesor sobre la inclusión. En cuanto al cuestionario Likert, se formularon las afirmaciones en primera persona y se cambió la conjunción “de” por “con” para hacer referencia a los estudiantes con NEE (Ver Anexo A).

En la entrevista a las docentes, se cambió el concepto de integración por inclusión en la pregunta número nueve, se organizó la conjunción “de” por “con” como se hizo en el cuestionario Likert (Ver Anexo B), además se replanteó el objetivo de la entrevista y la pregunta número 2 y 6 sin cambiarles el sentido (Ver Anexo C). Para la entrevista a las madres de familia, se cambió “la discapacidad” por “el diagnóstico” en la pregunta número cuatro, se reestructuró el



inicio de la pregunta número seis pues se encontraba formulada de forma cerrada y se incluyeron las preguntas 5, 6 y 12 que fueron recomendadas (Ver Anexo D).

4.3 Categorización y triangulación

La categorización se realizó teniendo en cuenta la relación entre la pregunta de investigación y los objetivos. Cada categoría responde a conceptos implícitos dentro de cada objetivo específico y fueron codificadas por medio de colores. Cada categoría posee subcategorías propuestas por los investigadores, las cuales fueron codificadas con números enteros.

Para cruzar la información obtenida en los instrumentos y la encontrada en la teoría con las ideas propias, se realizó una triangulación entre las diversas fuentes de información y de igual manera entre instrumentos, teniendo en cuenta lo recomendado por Cisterna (2005):

Para hacer esto, el primer paso es triangular la información obtenida desde los diversos instrumentos aplicados en el trabajo de campo, por estamentos, ya sea utilizando conclusiones de segundo o tercer nivel. Esta acción permite saber, por ejemplo, si lo que un docente de aula informó en sus respuestas en una entrevista, es coherente o no con lo que el investigador pudo observar directamente en la sala clases. Un segundo paso consiste en integrar la triangulación inter-estamental por cada instrumento utilizado, pero ahora entre una perspectiva inter-instrumental y desde allí generar nuevos procesos interpretativos (p.69).

Después de construir el corpus de trabajo en la matriz, a partir de la información obtenida en los instrumentos, extraer las citas relacionadas con el mismo y relacionar lo anterior con las ideas propias, se eliminaron las subcategorías en las que no se encontró información teórica, dando como resultado las categorías y subcategoría finales (Ver Figura 1).

Figura 3. Categorías y subcategorías. Elaboración propia

Categorías y definiciones	Subcategorías
Creencias y actitudes	Creencias
	Actitudes
Inclusión Escolar	Dinámica institucional
	Estrategias de inclusión
Ejercicio docente	Experiencia en inclusión
	Experiencia docente
Estrategias metodológicas	Actividades inclusivas
	Herramientas pedagógicas
NEE	Estrategias según el diagnóstico
	Características generales Autismo
	Características generales TDAH
	Evaluación
Estrategias de expertos	Recomendaciones TDAH
	Recomendaciones TEA

4.4 Participantes y criterios de selección

El personal a quien se le aplicó los instrumentos fue seleccionado bajo los siguientes criterios:

Las docentes debían trabajar el área de Ciencias Naturales en educación básica primaria y tener como mínimo un estudiante con Necesidades Educativas Especiales dentro de su salón de clase.



En el caso de las madres de familia o acudientes, debían convivir con el estudiante, conocer su diagnóstico y las recomendaciones dadas por los expertos.

Teniendo en cuenta lo anterior, el personal seleccionado fue: una docente de Ciencias Naturales del grado segundo del colegio privado (La Inmaculada) y una docente del grado tercero de la institución pública (I.E Alfonso López Pumarejo). A ellas se les aplicó un cuestionario tipo Likert, una entrevista semiestructurada y tres observaciones de clase por parte de los maestros en formación.

En las clases observadas se prestó especial atención a las actividades y estrategias inclusivas trabajadas por las maestras. Aunque las participantes principales de ésta investigación son las profesoras, se tuvo en cuenta a dos madres de familia. La primera, del colegio privado que tiene un hijo con diagnóstico de Trastorno del espectro autista y la segunda, de la institución pública que tiene una hija con diagnóstico de Trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH), de los mismos grupos de las docentes participantes, a quienes se les aplicó la entrevista semiestructurada.

4.5 Consideraciones éticas

Esta investigación está basada en el respeto de la dignidad humana, el reconocimiento y valoración de la diversidad en el ámbito educativo, razón por la cual se maneja un lenguaje inclusivo y entendible. Además, el fin de los resultados obtenidos será exclusivamente para mejorar y favorecer una práctica educativa inclusiva e incluyente.

Antes de la aplicación de los instrumentos, los participantes dieron su consentimiento para utilizar la información obtenida para los resultados de esta investigación. En el



consentimiento informado se garantizó tanto a docentes como a madres de familia, la protección de su identidad y se les aclaró que no se generarían costos ni gastos a cambio de su información y los resultados obtenidos en la investigación (Ver Anexo F y G). La información obtenida fue analizada con respeto y no fue alterada, con el fin de beneficiar a las instituciones, participantes o investigadores.

4.6 Contexto

Esta investigación se realizó en dos planteles educativos del municipio de Puerto Berrío, uno de carácter privado y otro público: Colegio la Inmaculada e Institución Educativa Alfonso López Pumarejo.

4.6.1 Colegio La Inmaculada

El Colegio La Inmaculada, está ubicado en Carrera 9 # 54-21 del Municipio de Puerto Berrío (Ver figura 2), cuenta con aproximadamente 28 empleados entre maestros, administrativos y personal de servicio general. Cuenta con una planta física de tres pisos; en el primero funcionan algunos salones, las oficinas de rectoría, secretaria, coordinación, tesorería y la tienda escolar. En el segundo, se encuentran los demás salones, la biblioteca, la sala de audiovisuales, psicoorientación, la sala de sistemas, la capilla y el recinto donde anteriormente vivían las Hermanas Terciarias Capuchina, fundadoras de la institución. En el tercer piso, está el espacio de terraza donde se realizan algunas actividades deportivas dentro del área de Educación física y otras actividades académicas, el salón de implementos deportivos y dos espacios de almacenamiento de silletería.

Figura 4. Ubicación del Colegio La Inmaculada. Tomada de Google Maps



Esta institución educativa es religiosa de carácter privado, con la modalidad de bachillerato comercial con énfasis en contabilidad. Fue fundada en el año 1960 por la Congregación de las Hermanas Terciarias Capuchinas de La Sagrada Familia de la Provincia de San José. Cuenta con una filosofía propia, con autonomía para definir su horizonte institucional, caracterizado por una praxis educativa-formativa, sustentada en tres pilares o principios básicos que conforman su filosofía: la doctrina del evangelio y enseñanza de la iglesia católica, la pedagogía amigoniana y una formación integral basada en valores.

La filosofía institucional, reconoce al hombre como un sujeto libre, con una vocación de “ser más” singular y autónomo; sujeto abierto como “ser con otros”, sujeto trascendente y comprometido en el desarrollo personal y de su entorno como “ser hacia Dios”, tal como se sustenta en el Manual de convivencia. 1 8 0 3

Su propósito misional busca la formación integral de la persona, mediante procesos de investigación, innovación y aprendizaje, basados en los principios cristianos y de la Pedagogía



Amigoniana, que comprometa al estudiante a comprender y asumir los desafíos de la cultura y el mundo productivo. Desde su propósito visional, pretender ser un colegio, que por la calidad humana e innovadora de los procesos educativos, ayuden a los estudiantes a transformar su entorno, siendo gestores de empresa y desarrollo integral, cumpliendo con las exigencias y retos de la sociedad, la región y el país.

Al ser una institución de carácter privado, el colegio debe subsistir de forma autónoma, con las actividades de recolección de fondos que programa a lo largo del año y las pensiones por el servicio educativo que presta, ya que no recibe presupuesto alguno por parte del estado. Sin embargo, el colegio tiene proyectos con los que se ha logrado la donación de algunas ayudas por parte de empresas independientes posicionadas en la localidad.

El Colegio La Inmaculada tiene un grupo por cada grado entre los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media, contando con un número de estudiantes de alrededor de 260, procedentes de la población regular del área urbana, del Batallón Calibío y Bomboná y veredas aledañas.

Este Colegio se tiene claro su horizonte educativo, lo que se refleja en la calidad humana del equipo docente, la organización física y distribución de aulas regulares, aulas virtuales y áreas administrativas. Es importante mencionar que al ser una institución con pocos estudiantes y equipo docente, la gestión directiva, administrativa y académica se han llevado a cabo de manera compartida por los diferentes integrantes del cuerpo docente y administrativo, lo que de alguna manera ha posibilitado y ha traído ventajas a nivel de comunicación. Lo anterior implica un mayor compromiso por parte del equipo docente.



La acción pedagógica en las diferentes áreas de conocimiento está permeada por los principios, valores, la filosofía, la misión y la visión de la institución; además de ello, las estrategias implementadas para mantener y mejorar el desempeño académico se han visto reflejadas en el índice sintético de la calidad educativa (ISCE), donde se han observado promedios superiores a los niveles nacionales y la entidad territorial certificada (Departamento de Antioquia).

En las pruebas de estado, el Colegio La Inmaculada lleva el liderato frente a las demás instituciones educativas del municipio con un nivel alto en las pruebas SABER o pruebas externas, lo que ha posibilitado ser una institución con gran acogida en el municipio. Estos resultados son el fruto de la enseñanza de los docentes y los convenios interinstitucionales con entidades como Instruimos, Leovigildo y Elmer Pardo que proporcionan material para la preparación de los estudiantes para las pruebas SABER, mediante la aplicación de simulacros de profundización y admisión a las universidades públicas.

Teniendo en cuenta la efectividad en la aplicación de dichas pruebas, se optó por realizar unas evaluaciones por periodo tipo selección múltiple que han favorecido el desempeño académico de los escolares.

La implementación de este tipo de pruebas ha llevado a los estudiantes a obtener logros significativos en las diferentes olimpiadas y concursos que se programa a nivel institucional, municipal y departamental. Tal es el caso de las Olimpiadas del conocimiento, que en el año 2014 contó con la participación de un estudiante de grado undécimo que superó todas las fases eliminatorias y quedó en el tercer lugar en la final a nivel subregional. Para el 2015, se tuvo la participación de una estudiante de quinto que obtuvo el segundo puesto en la final subregional.



En las pruebas SABER 11°, para el año 2015, se lograron 7 puestos en el programa nacional “Ser pilo paga” con dos estudiantes con becas directas y los cinco restantes con becas parciales y financiadas. Uno de las jóvenes que obtuvo la beca directa, tuvo el reconocimiento del mejor ICFES a nivel municipal. En el 2016, se logró una beca directa y 23 becas parciales, demostrando continuidad en los resultados obtenidos por los estudiantes.

En cuanto el tema deportivo, el Colegio La Inmaculada ha sobresalido en deportes individuales como natación, atletismo, ajedrez, tenis de mesa, patinaje y ciclismo, con avance hasta torneos departamentales. En los deportes de equipo, participa anualmente en supérate (intercolegiados) en las disciplinas de baloncesto, fútbol, microfútbol y voleibol, sin tener muy buenos resultados. Sin embargo, los mejores jugadores son llamados por el equipo ganador en el municipio en búsqueda de refuerzos.

El Colegio La Inmaculada ha tenido dentro de sus proyectos transversales el trabajo de iniciación deportiva realizado en horas extracurriculares que permite un acercamiento de los niños y jóvenes al aprendizaje de algunos deportes dependiendo de la programación del instructor deportivo.

Respecto al tema cultural, la institución mantiene dentro de su trabajo en el área de artística la necesidad de rescatar las diferentes muestras culturales en las cuales es posible una expresión corporal y quinésica en algunas manifestaciones como danza y teatro.

Anualmente, se realiza un trabajo de proyección comunitaria vinculando a todas las instituciones educativas y universitarias del municipio en un festival de danza folclórica, baile moderno y modelaje, donde se evidencia diferentes coreografías de todos los ritmos musicales de las diferentes regiones del país. Además, el semillero de teatro participa en todas las presentaciones



de actos cívico y culturales a nivel institucional y cuando son convocados para eventos municipales o de otras instituciones educativas.

Otras de las actividades llevadas a cabo dentro del plan de implementación institucional, son la Feria de la Ciencia y Creatividad y la Celebración de la Antioqueñidad. Con la feria de la ciencia se ha logrado la vinculación de otras instituciones educativas presentes en el municipio, quienes se hacen partícipes con sus proyectos. Por su lado, la Antioqueñidad es una actividad que le permite a la institución proyectarse hacia todo el municipio, pues se realiza en los parques, permitiendo a la población porteña participar de forma directa.

4.6.2 Institución Educativa Alfonso López Pumarejo

Esta institución educativa fue fundada en el Municipio de Puerto Berrio en el año 1945 y pensada inicialmente para la educación de varones, se encuentra en el barrio El Hoyo a dos cuadras del parque Obrero (Ver figura 3). Es una de las instituciones que ha aportado a la formación de ciudadanos del contexto porteño por más tiempo. En 1959 su nombre cambio al de Escuela Alfonso López Pumarejo, como homenaje póstumo al expresidente Dr. Alfonso López Pumarejo, después de su fallecimiento. Dicho cambio fue decidido mediante un acuerdo realizado por el Consejo Municipal junto con una placa conmemorativa en este mismo año. En el 2003, por medio de la Resolución N° 0697 del 4 de febrero de este mismo año, se emite que el ya llamado Colegio Alfonso López Pumarejo y la Escuela La Milla se fusionaran, dando origen a la Institución Educativa Alfonso López Pumarejo.



calidad, que permitan el desarrollo humano integral de sus estudiantes, en el Municipio de Puerto Berrío.

En cuanto a lo académico, tiene participación en pruebas externas como en la prueba supérate 2.0 (estrategia nacional de competencias dirigida a niños, niñas y adolescentes escolarizados para los grados 3°, 5°, 7°, 9° y 11°, liderada por el MEN) y Saber 11 (en las áreas de lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y competencias ciudadana), los proyectos obligatorios institucionales, entre otros.

La institución Educativa Alfonso López Pumarejo ha sido constante en el mejoramiento continuo en estos últimos años, lo cual le ha permitido presentar a la comunidad educativa los mejores índices a nivel municipal entre las instituciones educativas públicas del municipio. También cuenta con varios proyectos institucionales como la escuela de padres, el proyecto ambiental educativo (PRAE), proyecto de sexualidad, pastoral educativa y el proyecto en prevención de riesgos. Estos trabajan mancomunadamente realizando diferentes actividades durante el año escolar.

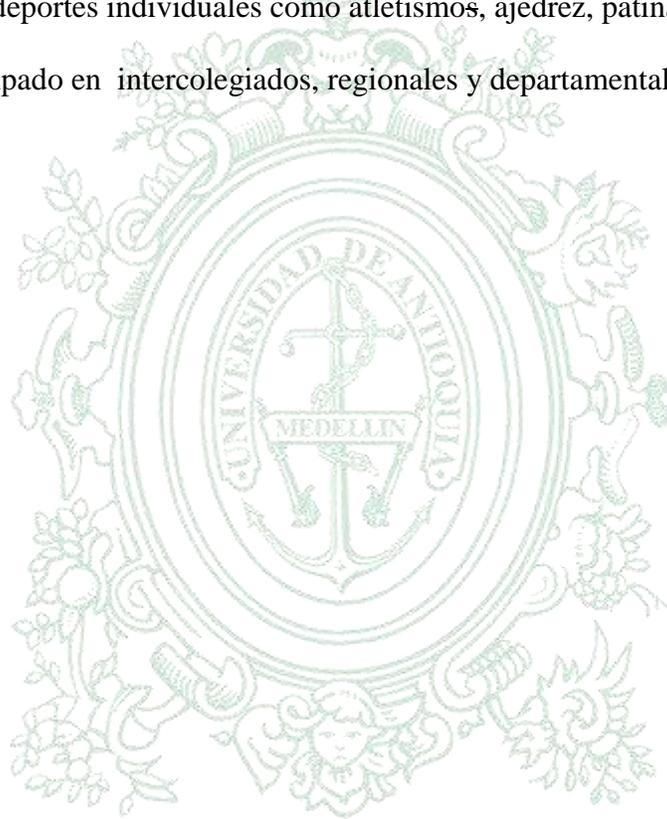
En la dinámica institucional, se realizan otras actividades como la semana de las matemáticas, la feria de la ciencia, alfabetización digital para padres de familia, las cuales tiene como fin fortalecer los vínculos entre los miembros de la comunidad educativa y potencializar el desempeño académico de los estudiantes.

En la parte cultural, cuenta con varios grupos como semilleros de danza (gigantes de folclor), la chirimía, grupo de baile moderno, orquesta, banda músico marcial tradicional por la paz; que han participado en diversas actividades a nivel municipal, regional y departamental, obteniendo algunos premios y reconocimientos como el de Antioquia vive la danza en el año



2014, placa de reconocimiento entregada a la banda músico marcial por su participación en el Municipio de Caracolí y Segovia Antioquia.

La parte deportiva se fortalece con equipos de futbol de sala, microfútbol, voleibol, futbol, baloncesto; y deportes individuales como atletismos, ajedrez, patinaje, ciclismo. Estas disciplinas han participado en intercolegiados, regionales y departamentales.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



5 RESULTADOS Y ANÁLISIS

"En muchas situaciones el ser humano se ve como una persona con discapacidad, la razón está que aunque esté completo de cuerpo, está incompleto de la mente y del espíritu... entonces ¿cuál es la diferencia entre una persona con discapacidad y uno mismo?"

Yadiar Julián Márquez

Las participantes serán nombradas por los siguientes pseudónimos: maestra Andrea (Docente del colegio privado), maestra Bertha (Docente de la institución pública), Claudia (Madre de familia del colegio privado) y Danna (Madre de familia de la institución pública). Según la información obtenida en los instrumentos, se citará la participante y el instrumento teniendo en cuenta las siguientes claves: Entrevista (participante, Ent.), cuestionario (participante, Cuest.), observación de clase Obs. #).

Para los resultados y análisis de los datos, se utilizó la información obtenida a través de los instrumentos, los cuales fueron aplicados a dos maestras de Ciencias Naturales de primaria y a dos madres de familia cuyos hijos pertenecen al grupo de estudiantes con NEE y están a cargo de las maestras participantes. A continuación se presentan los hallazgos y su respectivo análisis.

5.1 Actitudes y creencias de las maestras participantes

Este apartado responde al primer objetivo específico de este trabajo de investigación, en el cual se busca analizar las actitudes y creencias sobre inclusión escolar de dos maestras de básica primaria de Puerto Berrío, entendiéndose actitud como “[...] un conjunto de percepciones, creencias, sentimientos a favor o en contra y formas de reaccionar ante la postura educativa que centra su esfuerzo en el logro de los aprendizajes de todos los estudiantes” (Granada et al., 2013,



p.51). Las actitudes y creencias que se pueden resaltar en este estudio fueron: el interés por el trabajo con estudiantes con NEE, el reconocimiento de la falta de formación en para la enseñanza inclusiva, la aceptación de los estudiantes con NEE por parte de sus pares. De esta manera se abordaran a continuación cada una de ellas.

Con relación a las actitudes y creencias de los maestros respecto a la inclusión escolar, es indiscutible que la actitud positiva frente a todo proceso educativo es indispensable para el logro de los objetivos planteados y más si tiene que ver con la inclusión de niños con Necesidades Educativas Especiales, el cual requiere mayor compromiso de todos los implicados. Suriá (2012), plantea que “La convivencia en los centros educativos se establece entre los alumnos y el profesorado y principalmente, entre el alumnado, siendo éste último uno de los factores clave para la adecuada integración de los alumnos con discapacidad” (p.99). Por su parte, las docentes participantes Andrea y Bertha, coinciden en que los estudiantes no se ven afectados en su proceso de aprendizaje por la presencia de compañeros con NEE y/o condiciones de discapacidad (Cuest.). De igual manera, la autora afirma que “Los docentes perciben unas actitudes favorables por parte del alumnado hacia los alumnos con discapacidad” (p.96).

Desde esta mirada, se evidencia que los estudiantes no tienen problemas en cuanto a la relación con sus compañeros con NEE y/o condición de discapacidad, pero hay quienes afirman que “la dinámica escolar se ve afectada” (p.603), como menciona Álvarez et al. (2005). A partir de lo mencionado, consideramos que un proceso de inclusión depende en gran medida de la actitud del docente más que de la de los estudiantes, pues ambas docentes participantes consideraban que la inclusión no afectaba a los demás escolares, pero al hablar de la dinámica de la clase, la docente Bertha afirmaba que estos niños alteraban de alguna manera el ritmo de la



clase (Ent.), notándose una contradicción en lo dicho por ella en la entrevista y en el cuestionario. Sin embargo, la docente Andrea piensa todo lo contrario respecto a lo manifestado por Bertha en la entrevista, viendo el trabajo con estudiantes con NEE y/o condición de discapacidad como una oportunidad de mejorar sus prácticas de enseñanza (Ent.).

Por otro lado, los estudiantes con NEE y/o en condición de discapacidad, tienen algunas dificultades en el proceso de aprendizaje, maneras diferentes de aprender y requieren un mayor compromiso de los docentes, padres de familia e incluso de sus propios compañeros. En todos los casos, la actitud del docente es determinante para mejorar el desempeño de estos niños aprovechando al máximo todas sus potencialidades. En este sentido, la participante Danna, afirma que los estudiantes con hiperactividad tienen muchas capacidades, son muy activos y les gusta participar en todas las actividades, sin embargo, menciona que no se pueden quedar quietos, por lo que no se puede pretender que se sienten a escribir o hacer alguna actividad que no sea dinámica (Ent.).

De igual manera, Damm (2009), afirma que “los niños con NEE poseen habilidades artísticas y sociales, destacando que estos son más cariñosos que otros niños” (p.10). Es así, que consideramos que el docente debe hacerse a la tarea de identificar las potencialidades de estos niños, para lograr lo que se pretende alcanzar con ellos. La docente Andrea menciona que estos niños deben ser tratados como los otros, además transmitirles confianza, amor y tranquilidad (Ent.). Así mismo, Damm (2009) menciona que “hay profesores que permanentemente interactúan con sus alumnos, ya sea a través del contacto visual, sonrisas y uso de refuerzo positivo, aspecto que incide positivamente en el interés del niño/a por participar de la clase” (p.10).



En el caso de niños con TDAH, según lo manifestó la docente Bertha, puede presentarse avances y retrocesos que pueden dificultar el aprendizaje de los mismos (Ent.), como lo mencionaron Korzeniowsk e Ison (2008) “los niños con TDAH suelen experimentar sentimientos de fracaso, incapacidad, baja autoestima, desmotivación por aprender, síntomas depresivos, ansiedad y un comportamiento oposicionista-desafiante” (p.66). A razón de esto, muchos docentes y padres de familia asocian las NEE con problemas que deben ser tratados por médicos, sin embargo hay casos en los que se asocian a simples variaciones que no son limitantes en su proceso de aprendizaje y en la capacidad de relacionarse con otros.

En este sentido, la docente Bertha mencionó, haciendo referencia a un estudiante del pasado, que “lo que tenía, no era una necesidad sino un problema de aprendizaje, algo psicológico surgido de conflictos vividos en la familia” (Ent.), desconociendo lo diagnosticado por el especialista, coincidiendo con Damm (2009), quien afirma que “ las representaciones que tienen los profesores con respecto a los niños/as con necesidades educativas especiales se relacionan con dificultades o problemas, [...] lo cual deja entrever la persistencia del enfoque clínico rehabilitador” (p.9). Sin embargo, la docente Andrea piensa todo lo contrario, observándose que las actitudes de los docentes que tienen consigo estudiantes con NEE pueden ser muy variables.

Por su lado, Claudia dice que la discapacidad (TEA) de su hijo “es simplemente la capacidad que este tiene de realizar las cosas de manera diferente, [...] que aprende de manera diferente, pero pude llegar a hacer cualquier cosa que se proponga” (Ent.), observándose así que la madre, tiene una actitud positiva frente al proceso educativo que lleva con su hijo.



De igual manera, Andrea, plantea que “el acompañamiento de los padres de familia es significativo para el desarrollo del niño y ve las dificultades como oportunidades para mejorar (Ent.), evidenciándose una actitud positiva frente a la inclusión por parte de ella.

Abordando las actitudes de las madres de familia frente a los procesos de sus hijos, pudimos deducir que tienen muchas expectativas en cuanto a su futuro. Danna, dijo que tenía mucha fe en que su hija con TDAH va a ser una gran profesional, pues por su condición no va a querer quedarse quieta y va a salir adelante (Ent.). De igual manera Claudia, dijo “antes me preocupaba mucho y me preguntaba qué iba a ser de mi hijo, yo simplemente tengo una meta, que él sea feliz” (Ent.).

Considerando lo mencionado por las madres de familia, Giné (1993) menciona que “debe buscarse una mayor autonomía e independencia del niño en las situaciones de aprendizaje y en general, en la toma de decisiones que regulen su vida” (p.3), pensamiento que concuerda con lo dicho por las madres de familia, quienes están convencidas de que sus hijos podrán ser independientes y exitosos en el futuro.

Ahora bien, la actitud de los docentes frente a las prácticas inclusivas, es independiente de su preparación y del apoyo que tengan desde la institución. En cuanto a las docentes participantes, en ambas se notó una actitud positiva y mencionan que les interesa trabajar con niños con NEE, agregando que las adecuaciones que deben hacer a sus planeaciones no las perciben como cargas extras o como algo desagradable (Andrea y Bertha, Cuest.), no obstante, afirman no tener suficiente capacitación, pero están dispuestas a hacerlo.

Es así, como Bertha dice que desea adquirir conocimientos para poder aplicarlos en el aula y así no sentirse a la deriva frente a casos con NEE (Ent.). De forma similar, Andrea plantea



que “[...] siempre trato de mejorar día a día y estoy en este proceso de ir avanzando y de cómo contribuirle al niño en su mejoramiento” (Ent.). En este sentido, Álvarez et al. (2005) afirma que “[...] es importante recalcar el hecho de que los maestros están dispuestos a trabajar con estos alumnos, es decir, existe disposición, pero falta preparación y apoyo” (p.605).

En cuanto al personal docente que tiene a su cargo estudiantes con NEE y/o condición de discapacidad, consideramos que debe estar preparado para atender las necesidades específicas de cada estudiante, pues el ejercicio docente debe ser un acto responsable y no se puede poner en juego la educación de esta población estudiantil. En esta preparación no solo se incluye el conocimiento de cómo orientar el proceso de aprendizaje, también, la disposición de material de apoyo que permita la implementación de actividades que faciliten dicho proceso, además de la ayuda y/o capacitación que las instituciones deben proveer a sus profesores para responder a las necesidades educativas específicas de cada estudiante.

Respecto a lo anterior, Zuluaga et al. (2015) afirman: “Las instituciones educativas aún no están preparadas para brindar a los niños y jóvenes con trastorno del espectro autista (TEA) y/o con trastorno del desarrollo intelectual (TDI) las condiciones que les permitan realizar un proceso adecuado de inclusión escolar, [...]” (p.79), teniendo en cuenta esto, vemos que en nuestra investigación se hace evidente esta dificultad institucional. Si bien la maestra Andrea afirma que cuenta con apoyo de la institución educativa para la atención de las NEE, este apoyo es dado por la trabajadora social según la información suministrada por la familia en la entrevista de ingreso a la institución (Ent.); también deja claro no ha tenido oportunidad de capacitación por parte de la institución para la atención de NEE (Cuest.).



Por el contrario, la maestra Bertha afirma que no tiene apoyo de las personas de la institución educativa para la atención de NEE (Cuest.) y que tampoco ha recibido capacitación por parte de la misma, que si bien en un momento estuvieron analizando con el psicoorientador los casos de NEE que hay en la institución, no llegaron a ninguna conclusión ni acordaron un trabajo en sí para buscar estrategias que permitan trabajar con ellos (Ent.), apoyando una vez más lo dicho por algunos autores como Korzeniowsk e Ison (2008): “Los docentes usualmente no disponen de los recursos necesarios para abordar en el aula los síntomas del TDAH” (p.66). Es así como se puede evidenciar que la dinámica institucional no favorece la inclusión de estudiantes con NEE, especialmente en el colegio donde labora la maestra Bertha, puesto que allí no se ve el apoyo de la institución ni se posibilitan oportunidades de capacitación para el personal docente.

Es así como hablar de inclusión significa tener en cuenta un sin número de aspectos para ser aplicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con NEE, teniendo claro que no es solo adecuar actividades para esta población, también es disponer de los recursos necesarios para su enseñanza, poseer el conocimiento para entenderlos y guiarlos y sobre todo promover las oportunidades para su participación, tal como lo dice Valcare (2011) “la escuela inclusiva, como espacio formal que debe adaptar la oferta educativa a la diversidad del alumnado y aspirar a la plena escolarización, facilitando su aceptación y reconocimiento y promoviendo las oportunidades de participación” (p.122).

Sin embargo, nuestras maestras participantes dejaron ver en las observaciones de clase, que la forma en que “promueven” la participación de sus estudiantes con NEE es básicamente limitándose a hacer una o dos preguntas directas por clase, en algunas clases no les hacían



preguntas, delimitando las oportunidades de participación de estos estudiantes. Por esto consideramos, que no basta con tener una actitud positiva frente a la inclusión, es necesario una preparación para el trabajo específico con estudiantes con NEE. Por su parte, las acudientes Claudia y Danna, dan a conocer que entre las recomendaciones que hacen los expertos está la de ubicar a los estudiantes en la parte de adelante cerca del profesor (Ent.), lo cual se pudo evidenciar tanto en las clases de Andrea como de Bertha; aunque Bertha en algún momento dice no saber si aplica las estrategias de inclusión recomendadas por los expertos, como respondió en uno de nuestros instrumentos.

Es importante tener en cuenta que incentivar el autoestima en los estudiantes con NEE contribuye significativamente en su desarrollo y desempeño escolar, es por esto que resaltamos lo escrito por Damm, (2009) “La atención personalizada, el permanente apoyo, la motivación que se le ofrece al niño/a y las actividades desafiantes son indispensables para fomentar un autoestima positiva y el logro de aprendizaje por parte de los niños” (p.11), lo cual pudimos evidenciar con la profesora Andrea en una de las observaciones de clase, donde se quedó explicándole al niño con Autismo, lo que debía hacer, mientras los demás estudiantes terminaban la actividad que les había asignado.

De esta manera, podemos ver que la docente trata de brindar una ayuda personalizada que puede contribuir a aumentar la autoestima en su educando y favorecer así su proceso de aprendizaje. Pese a esto, consideramos que ella trata de poner en marcha las estrategias en cuanto a la ubicación en el espacio, contrarrestar los efectos de factores internos y externos que puedan interferir en el aprendizaje y la enseñanza del niño, pero aún le hace falta mayor preparación docente para la inclusión en cuanto a la enseñanza directa de los contenidos.



Otro factor a resaltar, es la inseguridad que los maestros sienten al trabajar con estudiantes de NEE, interpretándose esta como un reconocimiento de la falta de preparación para afrontar la educación de esta población escolar, así como su poca o nula experiencia en inclusión. Atendiendo a esto, retomamos las palabras de la maestra Bertha al preguntarle sobre cómo se sintió y qué pensó cuando recibió la invitación para participar en este proyecto de investigación, a lo cual respondió “pensé cuando acepté la invitación que de pronto iba a ser una experiencia nueva, donde iba adquirir conocimientos para poder aplicarlos en el aula y así no encontrarme tanto a la deriva cuando me deba enfrentar con algunos casos como éstos” (Ent.). De igual manera, reconoció sentirse nerviosa con las observaciones realizadas, por su poca experiencia en el manejo de este tipo de casos escolares (Ent.). Es así, como se deja ver lo afirmado por Damm (2009), “Los sentimientos de competencia del profesorado frente a la integración escolar, deja de manifiesto la inseguridad que sienten al verse enfrentados a este proceso” (p.10).

Del mismo modo, la maestra Andrea también reconoce su falta de preparación para dirigir el proceso de enseñanza y aprendizaje a estudiantes con NEE, lo cual dejó ver en una de las respuestas dadas en el cuestionario, al igual que la maestra Bertha. Pero, si bien muchos maestros no han tenido experiencia suficiente en inclusión y sus instituciones no les brindan las oportunidades para ello, ¿Por qué no buscar por cuenta propia los medios para enriquecerse en conocimientos que permitan llevar procesos de inclusión, adecuados y pertinentes y poder hacer frente a los temores que se suscitan al educar a estudiantes con NEE?

Es así, que consideramos que la iniciativa propia y la continua preparación también hace parte de la responsabilidad docente en el proceso de enseñanza, de lo contrario, el profesorado no

tendrá más opción que continuar ofreciendo actividades generalizadas que poco contribuyen al aprendizaje de estos estudiantes, tal como se infiere desde Giné (1993) “se les ofrecen actividades carentes de significado, repetitivas y, en el fondo, empobrecedoras” (p.2).

Figura 6. Actitudes y creencias de los maestros participantes. Elaboración propia



5.2 Estrategias metodológicas inclusivas de las maestras participantes

En este segmento se busca dar respuesta al segundo objetivo específico del trabajo de investigación, el cual pretende analizar las estrategias metodológicas que dos maestras de primaria implementan con estudiantes con NEE. Quinquer (2004), dice que las estrategias



metodológicas son el camino escogido para llegar a la meta propuesta y que esta meta puede ser el aprendizaje de conceptos, procedimientos, interpretaciones, desarrollo de capacidades intelectuales, habilidades comunicativas, y también la adquisición de valores, actitudes o hábitos (p.1).

Por lo que se refiere a las estrategias metodológicas inclusivas, las docentes participantes, manifestaron necesitar más preparación para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje de niños con NEE (Andrea y Bertha, Cuest.), sin embargo, de manera empírica, han tratado de adaptar las clases o implementado actividades que procuren promover la socialización entre los niños con NEE y sus compañeros, entre las cuales se destaca la ubicación estratégica, uso de imágenes, preguntas directas y uso de agenda.

En este sentido, la docente Andrea aclara que la enseñanza a niños con NEE, la enfatiza en la socialización, “se le hace una introducción a la dimensión socio afectiva para que el niño se sienta más acogido dentro del grupo” (Ent.). García y Hernández (2016), mencionan que “el aprendizaje cooperativo con este tipo de alumnado de cara a su inclusión, nos ofrecen una visión optimista que puede apreciarse en los efectos positivos que provocan sobre sus habilidades para la comprensión de emociones y habilidades académicas y su relación con las habilidades sociales” (p.30), donde enfatiza la importancia de la socialización o el aprendizaje cooperativo para el desarrollo d habilidades en niños con NEE.

De esta manera, los docentes deben buscar la forma de enseñar a todos los niños, incluidos aquellos que poseen NEE. García y Hernández (2016), mencionan que “Es necesario que, como educadores, encontremos estrategias para trabajar con ellos y estar preparados para enfrentarnos a este tipo de desafíos educativos” (p.19). De acuerdo a lo anterior, encontramos



que la docente Andrea, manifestó tener herramientas y recursos para la atención de niños con NEE (Cuest.), mientras que la docente Bertha dijo todo lo contrario. Sin embargo, ambas aclararon no haber tenido capacitación (Cuest.), lo que nos permite deducir, que las estrategias que utilizan han sido aprendidas desde la experiencia o la búsqueda autónoma de las mismas, tal como lo dice Bertha:

“han sido más las estrategias, que de pronto uno hablando con otros compañeros, puedo estar experimentado o que he visto en internet. En mi caso la que más manejo, la que he visto que me funciona, es trabajar por medio del dictado que es donde logro que ella se concentre y que este ahí, porque si lo hacemos por medio de cartelera o manejo de tablero es muy difícil” (Ent.).

Tomando en consideración lo dicho por Bertha, creemos que en este caso el dictado es tomado como una estrategia de control y no de inclusión, y que el trabajar por medio de carteleras podría ayudar a desarrollar ciertas habilidades en la estudiante, tales como la parte artística, la creatividad y la comunicación en el caso que deba explicar lo que ha realizado en la misma.

También existe la posibilidad de que el padre de familia sea quien informe al educador de las estrategias a utilizar para tener un proceso de enseñanza que procure el cumplimiento de los objetivos básicos a alcanzar con los niños con NEE, teniendo en cuenta las recomendaciones realizadas por los expertos de la salud.

Sin embargo, no se puede desconocer que en muchos casos, los padres no apoyan los procesos de inclusión escolar, posiblemente por el desconocimiento para actuar ante la necesidad que tienen sus hijos, o por una inadecuada interpretación de las recomendaciones de los expertos. Para mitigar esto, se podrían tener en cuenta los programas Hanen de Canadá y el programa Early Bird de Reino Unido, que según Martos y Llorente (2013), “se centran en capacitar y



dotar a los padres de niños pequeños con estrategias adecuadas para potenciar sus competencias comunicativas y de interacción en rutinas y situaciones cotidianas” (p.3), reconociendo que la familia tiene que considerarse como un agente activo en el proceso de enseñanza.

En lo que se refiere a esta investigación, pudimos evidenciar que las madres de ambos estudiantes tratan de apoyar el proceso formativo de sus hijos. Claudia dio a conocer algunas estrategias implementadas con su hijo autista, entre las que está el uso de una agenda que sirve para establecer tiempos de trabajo tanto en el hogar como en el colegio, el refuerzo que le hace en casa sobre los temas trabajados en clase, la forma de canalizar sus momentos de ira a través del “tarro de la ira” (un recipiente con colbón y mirella que le entrega a su hijo cuando está enojado para que lo mueva y canalice su enojo) (Ent.). Por su parte, Danna dio a saber que la manera en la que apoya el proceso educativo de su hija es básicamente recurriendo a planes de mejora, pues ella afirma “cuando me entregan por decir una evaluación que la niña de pronto no la haya superado, yo si me acerco el profesor y miramos cómo fue que se la hizo y si la podemos hacer de otra manera o repetir” (Ent.).

Es así como podemos ver que las dinámicas en los procesos de acompañamiento familiar son diferentes y están influenciados por la realidad de cada familia, pues si bien Claudia trabaja de manera independiente y dispone de tiempo suficiente para acompañar a su hijo en el proceso de aprendizaje, Danna debe cumplir un horario de trabajo que limita su tiempo para apoyar a su hija en lo concerniente a su desempeño escolar.

Teniendo en cuenta lo dicho por Danna, en relación a las evaluaciones escolares que le hacen a su hija, conviene subrayar que si bien “las adecuaciones curriculares hacen parte de los elementos que facilitan la atención de niños/niñas con necesidades educativas especiales



asociados a una discapacidad” (Gómez, 2012, p.3), en ningún momento se limitan estas a las evaluaciones, como se entiende desde lo que dice Danna “algunas evaluaciones las íbamos a hacer más personalizadas” (Ent.), pues la inclusión no es solo pensar en el momento de evaluar, es pensar más allá, desde el espacio, la adecuación del aula, la disponibilidad de recursos, la preparación docente, las relaciones con los demás compañeros, la forma en que se abordan las temáticas, entre otros aspectos.

Ahora bien, si tenemos en cuenta los procesos de evaluación, estos no están limitados solo a hacerse de forma personalizada, porque también a los estudiantes con NEE se les puede evaluar de forma escrita, teniendo en cuenta hacer las adecuaciones pertinentes a este tipo de evaluación. Podemos tomar como referente a Fernández et al. (2015), que si bien lo que proponen es para realizar una evaluación diagnóstica sobre la calidad de vida de la personas con TEA, consideramos que dichas propuestas se pueden implementar en las evaluaciones escritas para estudiantes con NEE al interior de las aulas de clase. Para ello proponen:

Reelaborar las preguntas, en caso de necesidad, a su nivel de comprensión simplificando el enunciado, adaptar la terminología al nivel de comprensión de la persona, realizar preguntas complementarias y aclaratorias sobre la información solicitada, preparar sinónimos de las palabras de difícil comprensión, incluir ejemplos de situaciones reales y concretas, reducir las opciones de respuesta, simplificar el enunciado de las preguntas (Ej. Elaborar preguntas cerradas), sustituir las frases de difícil comprensión por otras más sencillas, agrupar ítems con la misma temática, incluir claves visuales en el formato (Ej. Hacer más colorido el cuestionario), cambiar a positivo las preguntas formuladas en negativo para evitar la tendencia a agrandar, entre otras (p.109).

En relación a las individualidades que poseen los estudiantes, estas se han convertido en un reto diario para el docente, y más aún cuando tiene en su clase estudiantes con NEE y/o en condición de discapacidad, conllevando al docente a idear estrategias pedagógicas que respondan o traten de responder a las necesidades específicas de cada estudiante. Al respecto,



Martos y Llorente (2013) dicen “cada persona muestra unas necesidades de apoyo, motivaciones, intereses y dificultades diferentes y, por lo tanto, cada persona también requiere un programa de intervención individualizado y ajustado a su perfil específico de déficits y fortalezas” (p.3).

Por su parte, Fernández et al., (2015), dicen que “La heterogeneidad de los TEA es enorme, lo que hace que las necesidades de apoyo de las personas con este tipo de trastornos también sean muy variables” (p.114), coincidiendo con lo dicho por Claudia cuando dice “cada niño con autismo es completamente diferente, usted no va a encontrar dos niños que tengan autismo y que posean la misma conducta o los mismos patrones” (Ent.).

Por lo tanto, es claro que las estrategias pedagógicas utilizadas no pueden ser las mismas, aunque se trabaje con estudiantes con el mismo diagnóstico. Tal es el caso de Andrea, quien en años pasados ya había trabajado con una estudiante con TEA y al preguntársele qué estrategias utilizadas en años anteriores con estudiantes con NEE, está utilizando este año, respondió: “por lo general la misma técnica, simplemente se va adaptando a las necesidades que niños tienen en la actualidad” (Ent.). Pero ¿hasta qué punto las estrategias de enseñanza se pueden considerar una técnica?, es algo que se tendría que entrar a analizar.

Aunque el tema de la inclusión es relativamente nuevo, hemos podido comprobar a lo largo de esta investigación que existe información considerable al respecto, en la que se puede encontrar recomendaciones para trabajar con esta población escolar. Tal es el caso de la enseñanza basada en juegos como lo hablan Moreno y Valderrama (2015), cuyo aporte apunta al TDAH “[...] existen también investigaciones que demuestran que diversos enfoques, entre ellos



el aprendizaje basado en juegos digitales, puede ayudar a atenuar tales efectos negativos. Esto se logra principalmente aumentando la motivación para atenuar la inatención” (p.12).

Respecto a esto, podemos resaltar la intención de Bertha en una de las observaciones de clase que se le realizaron, donde estaba abordando la temática de hábitat, ella dijo a cada estudiante en el oído, el nombre de un animal, el cual se debían grabar. Al terminar de decir el nombre, les pidió que se reunieran en los grupos correspondientes (patos, ballenas, peces y arañas y luego les preguntó ¿Qué tienen en común esos animales? ¿En qué se diferencian? (Obs.3).

Retomando un poco la inatención característica del TDAH, pensamos que los estudiantes que poseen este diagnóstico, al no poderse concentrar recurren a pararse del puesto, con lo cual podríamos decir que ésta es otra característica de este trastorno, “la hiperactividad puede expresarse mediante la dificultad de permanecer sentado o quieto por largos o incluso medianos períodos de tiempo (Moreno y Valderrama, 2015, p.2), convirtiéndose esto en una dificultad dentro del salón de clase tal como lo deja ver la maestra Bertha al decir “Ella molesta algunas compañeras, no los deja trabajar desconcentra a los estudiantes porque ella se para mucho el puesto a mirar ellos que están haciendo” (Ent.).

Figura 7. Estrategias metodológicas inclusivas, observadas durante el estudio a las maestras participantes.
Elaboración propia



5.3 Estrategias de inclusión escolar propuestas por los expertos

Este segmento da respuesta al tercer objetivo del trabajo, donde se conocen las estrategias inclusivas que proponen los teóricos según los diagnósticos trabajados en esta investigación (TDAH y TEA), con las cuales se analizó si son utilizadas por las docentes participantes y de qué manera son desarrolladas. Además, se tiene en cuenta la información que las madres dan sobre las estrategias inclusivas que recomiendan los expertos en la salud que han atendido a sus hijos. Se destacan algunas estrategias como: dar tiempo extra para culminar las



actividades asignadas, ubicar información importante en el tablero, evitar distractores en el aula, uso de imágenes y la agenda, las cuales se evidenciaron en las observaciones a las docentes.

Lograr la atención de los estudiantes dentro del aula de clase, conlleva a que la planeación que cada docente realiza previamente se convierta en un acto riguroso, lo cual genera que en muchas ocasiones se deba pensar en varios planes y más aún cuando se tienen estudiantes con NEE. Para ello, lo pertinente es seguir las recomendaciones de los expertos, sean neurólogos, psiquiatras, psicólogos u otros.

En el caso puntual de esta investigación se tendrán en cuenta las recomendaciones para los diagnósticos del Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) y el Trastorno del Espectro Autista (TEA). Respecto al TDAH, Rabadán y Giménez (2012), hacen las siguientes recomendaciones:

Proporcionar al alumno instrucciones individuales breves, específicas y paso a paso, dosificar la cantidad de información ofertada al alumno, distribuyendo la tarea/s en diferentes partes y destacando la información importante en la pizarra o verbalmente, reducir la cantidad de tarea que se le asigna al niño (para lograr que mantenga la atención en esos periodos cortos de tiempo), otorgar un tiempo extra para completar el trabajo, aunque con limitación, reestructurar el escenario ambiental alejando al menor de distractores tales como puertas, ventanas, últimas filas, áreas de ruido y otros escolares ruidosos y diseñando una zona tranquila del aula para trabajar, animar al alumno a que termine una tarea por sí mismo empezando por pequeños trabajos, entre otras. (p.203).

Algunas de estas recomendaciones coinciden con las expresadas por Danna, quien a lo largo de la entrevista nos dijo que el doctor le había explicado que los niños con TDAH tiene periodos cortos de atención, normalmente entre 10 y 20 minutos, que los docentes debían ubicar a su hija en los puestos de adelante, estar pasando revisándole el trabajo, que su enseñanza fuera un poco más personalizada y lo más importante era valorar cada logro de la niña (Ent.).

Considerando las recomendaciones de Rabadán y Giménez (2012), pudimos evidenciar en las



observaciones de clase, que si bien la profesora Bertha ubicaba a la niña en el primer puesto de la fila, esta fila es la que está al lado de las ventanas del salón (Obs. 1, 2, 3), donde la niña se puede distraer fácilmente mirando hacia afuera o con los sonidos que entran a través de ella, por lo tanto, la niña está ubicada cerca de un distractor constante.

Igualmente, pudimos ver una que otra vez, que la maestra pasaba por el puesto de la niña mirando sus avances. Pese a esto, no pudimos observar que la maestra tuviera en cuenta las demás recomendaciones relacionadas anteriormente, sin el propósito de asegurar que no las implemente, puesto que solo realizamos tres observaciones de clase, las cuales no nos permiten dar una conclusión definitiva sobre si la maestra cumple o no con las recomendaciones que Danna sugirió por parte del especialista en salud.

Ahora abordaremos las recomendaciones para dirigir la enseñanza de los estudiantes diagnosticados con TEA propuestas por Rodgla y Miravalls (2013), quienes elaboraron una serie de ítems para trabajar con ellos.

Trabajo con contextos naturales, trabajo a partir de los intereses del alumno, aprovechamiento de las rutinas cotidianas y situaciones incidentales, empleo de ayudas para provocar actos comunicativos (moldeado, imitación, ayudas verbales y refuerzo), ofrecer oportunidades para poder elegir (fomentar la toma de decisiones), uso de claves visuales (fotos, palabras escritas), el lenguaje debe ser sencillo (frases cortas y apoyo de imágenes), establecer rutinas, evitar elementos de distracción, prestar atención a la expresión y comprensión de los estados emocionales (enfaticando cuando estamos tristes, contentos o enfadados), organización temporal (facilitar la anticipación y predicción de los acontecimientos), el uso de la agenda para predecir situaciones y controlar la conducta [...] (p.15).

Muchas de estas recomendaciones fueron mencionadas por Claudia, quien nos dijo: “hay que adelantarle, contarle lo que sé va a hacer, lo que se va a encontrar” (Ent.), con el fin de que no se asustara al momento de encontrarse con personas extrañas o lugares diferentes, refiriéndose a una experiencia que tuvo en el metro en la ciudad de Medellín. De igual manera, atendiendo al



manejo de las emociones mencionado por Rodgla y Miravalls (2013), Claudia afirma: “cuando tiene rabietas en la casa yo le manejó a él un objeto llamado el tarro de la ira... es un tarro con colbón y Mireya y cuando él está molesto yo lo doy (a él) este objeto para que lo sacuda y con esto él se va calmando” (Ent.).

Además, Claudia resalta el uso de la “Agenda”, que es un elemento que le permite tener el tiempo organizado al niño. Mencionando que: “se la traigo (la agenda) todos los días para que él sepa que hay un cronograma a seguir” (Ent.), siendo esta una herramienta indispensable no solo en la casa sino en la misma escuela. Es de destacar, que tanto la maestra Andrea, como Claudia (acudiente), utilizan las estrategias que la misma madre conoce, logrando grandes resultados en el niño con autismo. Lo anterior refleja que la enseñanza a niños con NEE, es un trabajo conjunto que implica a los docentes, padres de familia, compañeros de clase y expertos.

Figura 8. Estrategias de inclusión escolar recomendadas por los expertos. Elaboración propia



Teniendo en cuenta los hallazgos de la investigación y el análisis de los mismos, reconocemos la influencia que estos han tenido en nuestra formación como maestros, donde podemos resaltar el aprendizaje sobre estrategias metodológicas inclusivas generales que podemos utilizar cuando debamos asumir la enseñanza de algún estudiante con NEE, además de comprender la forma de actuar de estos estudiantes lo que nos permitirá no lanzar juicios sin fundamento sobre el desempeño académico o acciones que reflejen los mismos.



De otro lado, consideramos que al conocer las estrategias inclusivas que recomiendan los expertos, podemos implementarlas con otros estudiantes aunque no estén dentro del grupo de NEE, teniendo en cuenta que los estilos de aprendizaje son diversos y que con todos no funcionan las mismas estrategias de enseñanza.

Por último, nos queda claro que el acompañamiento familiar es fundamental en el proceso de enseñanza de los estudiantes de NEE, lo que consideramos de especial relevancia también para los demás escolares, de modo que se facilite el aprendizaje dentro de las instituciones educativas y desde los hogares, respondiendo al compromiso que todos tenemos frente al derecho de la educación de los niños.

Sin embargo, consideramos que aún quedan cuestionamientos por aclarar como ¿Cómo hacer para que las instituciones educativas se vinculen en un trabajo mancomunado con otras instituciones para garantizar una verdadera escuela inclusiva? ¿Qué tanta responsabilidad están asumiendo las escuelas en relación a la educación de las personas con NEE? ¿Cómo afecta a los estudiantes con NEE, la falta de claridad de los maestros ante lo que realmente significa la inclusión? ¿Qué han pensado las universidades para ofrecer conocimientos más amplios sobre inclusión a los maestros en formación? Además de estos interrogantes, muchos otros irán surgiendo en el ámbito educativo a medida que se trabaja con la población escolar que requiere una atención especial para su educación.



6 CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

«No hay educación si no hay verdad que transmitir, si todo es más o menos verdad, si cada cual tiene su verdad igualmente respetable y no se puede decidir racionalmente entre tanta diversidad»

Fernando Savater

6.1 Conclusiones

Con el fin de analizar las actitudes, creencias y estrategias de inclusión escolar de dos maestras de Ciencias Naturales de primaria y su impacto en el ejercicio docente de tres maestros en formación inicial, se partió de algunas concepciones sobre inclusión y su conexión con el ejercicio docentes. Además, se describieron las estrategias metodológicas de aula que implementan las participantes con los niños con TDAH y Autismo que tienen a su cargo. Por último, se conocen las estrategias de inclusión escolar que recomiendan los expertos y que pueden aportar a nuestra formación como maestros.

A las maestras participantes se les aplicó un cuestionario tipo Likert, una entrevista semiestructurada y tres observaciones de clase, mientras que a las madres de familia solo se les aplicó una entrevista. Luego, utilizamos como análisis de información la categorización y la triangulación para dar mayor credibilidad a los hallazgos de la investigación.

Por lo que se refiere a las actitudes sobre inclusión escolar de las maestras en ejercicio, se pudo encontrar que están dispuestas a trabajar con estudiantes con necesidades educativas especiales, demostrando en general una actitud positiva para el trabajo con este tipo de población escolar. Esta actitud es favorable para la enseñanza de estos niños, porque permite entre otras cosas, que las maestras no sientan como una carga el trabajo extra que deben hacer con las



adecuaciones curriculares para abordar las temáticas de clase, que se interesen por buscar información que les permita desarrollar clases donde se dé participación activa a sus estudiantes, incluidos los que necesitan alguna atención especial.

Es importante resaltar, que la buena actitud que los maestros tengan para trabajar con estudiantes con NEE, puede verse afectada desfavorablemente por la falta o el poco apoyo de parte de las instituciones educativas y la no disposición de herramientas que permitan dirigir de una mejor manera la enseñanza de estos estudiantes. El apoyo de la familia también juega un papel importante y puede influir en la actitud de los maestros, porque de esta manera se podrían obtener mejores resultados en el aprendizaje de los niños, gracias al apoyo que se puede brindar desde los hogares. Sin embargo, no siempre la familia se convierte en una ayuda significativa en este proceso, ya sea por desconocimiento de las características de los niños de acuerdo al diagnóstico, por falta de tiempo debido a obligaciones laborales que no se pueden dejar al margen o por malas interpretaciones que se puedan dar a las recomendaciones dadas por los expertos de la salud.

Respecto a las creencias, se encontró que las maestras consideran que el tener estudiantes con NEE en las aulas regulares, no afecta a los demás estudiantes, siendo esto un factor a favor que los maestros pueden utilizar para buscar un apoyo con los mismos educandos, de manera que puedan “adoptar” o “apadrinar” a un compañero con necesidad educativa especial favoreciendo su proceso de aprendizaje.

Adicional a esto, las maestras reconocen carecer de los conocimientos necesarios para afrontar las exigencias de la escuela inclusiva, ya sea porque no se formaron profesionalmente para ello, no han tenido la oportunidad de capacitación por cuenta propia o las instituciones



educativas donde laboran no les han brindado la suficiente capacitación para aprender a desarrollar procesos de inclusión efectivos, eficientes y eficaces. Es así como vemos que las dinámicas educativas institucionales requieren ser revisadas para garantizar una enseñanza inclusiva dentro de la escuela, teniendo en cuenta que no es algo que se pueda decidir según la autonomía escolar sino que es algo que está normatizado desde la legislación nacional.

En relación a esto, consideramos que el Ministerio de Educación Nacional, debe garantizar de alguna manera que los maestros cuenten con el conocimiento necesario para cumplir con las normativas que impone, no solo dedicándose a su papel pasivo en la elaboración de las normas educativas.

Sobre las estrategias metodológicas de enseñanza, se halló que las maestras han tratado de adaptar las clases y actividades desde lo que su experiencia les ha proporcionado, pero estas adaptaciones no son del todo efectivas debido en gran parte a la errada concepción que tienen sobre lo que es la inclusión escolar, lo que pudimos interpretar desde las observaciones de clase realizadas. Donde por ejemplo, pudimos ver que la participación de los estudiantes con NEE se limitaba tan solo a responder una o dos preguntas realizadas de forma directa por la maestra, notándose incluso que hay clases en las que ni siquiera se brinda esta oportunidad de participación.

Es así como nos atrevemos a decir que la concepción que tienen las maestras sobre la inclusión escolar se asemeja más al concepto de integración, dejando ver poco el trabajo para que los estudiantes con NEE desarrollen habilidades que les permita en un futuro desenvolverse dentro de la sociedad. Es por esto que recomendamos que dentro del desarrollo de las clases, se piensen actividades que promuevan la interacción entre compañeros, visionando con ello que los



estudiantes adquieran habilidades comunicativas y fortalezcan los vínculos sociales y afectivos con sus pares.

Pese a esto es importante aclarar que las maestras tratan de poner en práctica las estrategias inclusivas que proponen los expertos, aunque en ocasiones no se haga de la mejor manera como lo pudimos observar con una de ellas; que si bien ubica a su estudiante en el primer puesto de la fila para procurar su atención y hacerle un mejor seguimiento, esta fila es la que queda al lado de la ventana, convirtiéndose este lugar en un fácil distractor que no contribuye a procurar la concentración de la estudiante.

De esta manera, podemos decir que nuestras maestras participantes tratan de hacer lo mejor que pueden para dirigir la enseñanza de su estudiantes con NEE y/o condición de discapacidad, pero sus estrategias pedagógicas inclusivas no son tan amplias debido a la falta de preparación en cuanto al tema, y aunque ellas dicen poseer información sobre los tipos de NEE, esta información es carente de estrategias de enseñanza verdaderamente inclusivas.

Por lo que se refiere a las estrategias inclusivas propuestas por los expertos, se pudieron encontrar algunos teóricos que han basado sus escritos en ellas. Esto nos permitió conocer nuevas estrategias que no habían sido mencionadas por las docentes, ni las madres de familia participantes. Esto nos hizo pensar que también puede existir cierto vacío en los expertos en cuanto a un conocimiento profundo de las estrategias de inclusión escolar según los diferentes diagnósticos de las personas con necesidades educativas especiales, lo cual se puede inferir desde la información dada por las madres de familia.

Ahora bien, la metodología planteada nos ha permitido conocer grosso modo las creencias, actitudes, estrategias metodológicas de inclusión empleadas por las maestras y las



recomendadas por los especialistas en salud; consideramos que no fue suficiente el número de observaciones de clase realizadas, lo cual no nos permite asegurar que los comportamientos y estrategias observadas en las maestras durante las tres observaciones, estén del todo arraigadas en su quehacer pedagógico.

En cuanto a los aportes a la formación de maestros, los hallazgos de esta investigación permiten a los maestros en ejercicio e iniciales tener algunas herramientas y conocimientos básicos sobre estrategias de inclusión escolar que pueden implementar al momento de tener la oportunidad de trabajar con estudiantes con NEE y de comprender la forma de actuar de estos estudiantes, lo que permite evitar juicios sin fundamento sobre el desempeño académico o acciones que reflejen los mismos. Además de tener claridad de algunos conceptos que giran en torno a la inclusión escolar. Esto es algo que no solo favorece al maestro en formación y en ejercicio sino a todos los estudiantes que tiene a su cargo.

De otro lado, al conocer las estrategias inclusivas que recomiendan los expertos, se pueden implementar las mismas con otros estudiantes aunque no estén dentro del grupo de NEE, teniendo en cuenta que los estilos de aprendizaje son diversos y que con todos no funcionan las mismas estrategias de enseñanza.

Por último, queda claro que el acompañamiento familiar es fundamental en el proceso de enseñanza de los estudiantes de NEE, lo que es de especial relevancia también para los demás escolares, de modo que se facilite el aprendizaje dentro de las instituciones educativas y desde los hogares, respondiendo al compromiso de todos frente al derecho de la educación de los niños, tal como lo establece la Constitución Política de Colombia en su artículo 44.



6.2 Recomendaciones

Al concluir esta investigación y después del análisis realizado, consideramos que para una futura investigación sobre inclusión escolar, se deberían tener en cuenta las siguientes recomendaciones:

- Que las instituciones educativas donde laboren los maestros participantes, sean todas privadas o estatales, teniendo presente que las dinámicas institucionales suelen ser diferentes según el carácter de la institución educativa.
- Enfocar la investigación a una sola condición de discapacidad o situación de necesidad educativa especial, para poder analizar las estrategias pedagógicas inclusivas específicas, que utilizan los maestros para garantizar la inclusión escolar, según la condición de discapacidad o la situación transitoria de NEE.
- Trabajar con maestros de básica secundaria, con la intención de darle participación a los estudiantes que tienen con NEE, para identificar las percepciones que tiene sobre las estrategias pedagógicas inclusivas que utilizan sus maestros para orientar su proceso de aprendizaje.
- No delimitar la investigación a los docentes de una sola área, Teniendo en cuenta que se puede realizar trabajo interdisciplinar
- Ampliar el número de observaciones de clase para mayor confiabilidad de los análisis realizados respecto a las estrategias pedagógicas inclusivas aplicadas dentro de las aulas de clase.
- Diseñar un instrumento que permita analizar la evolución del estudiante con NEE en un tiempo determinado.



- Al iniciar la investigación, buscar apoyo de un profesional que maneje el tema de inclusión escolar para aclarar ciertos términos y conceptos en los que los investigadores puedan tener dudas.
- Explicarle claramente a los participantes su rol dentro del proceso investigativo y verificar que los consentimientos informados sean entendidos adecuadamente, para evitar inadecuadas interpretaciones de parte de ellos.
- En las entrevistas semiestructuradas, los investigadores deben procurar llevar a los participantes a ampliar y especificar la información relevante que contribuya al verdadero objetivo de la investigación.
- Antes de iniciar con la recolección de información en las observaciones de clase, consideramos que los investigadores deberían estar un determinado número de clase para familiarizar a los participantes con su presencia, de modo que no se adapten y se sientan cómodos con su presencia.



7 REFERENCIAS

- Álvarez, M., Castro, P., Campo-Mon, M. A. y Álvarez, E. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*, 17(4).
- Asencio, J. S. (2012). Inclusión de personas en condición de discapacidad sensorial visual por medio del aprendizaje experiencial. Bogotá d.c, 74 p. Recuperado en Marzo 15 de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/xmlui/bitstream/handle/123456789/229/TE-14692.pdf>.
- Beltrán, Y. I., Martínez, Y. L. y Vargas, A. S. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. Avances y retos. *Educ. Educ.* 18(1),62-75.
- Blanco, N. y Alvarado, M. E. (2005). Escala de actitud hacia el proceso de investigación científico social. *Revista de Ciencias Sociales*, 11(3).
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). Index for inclusion: Developing learning and participation in schools. Bristol: *CSIE*.
- Cook, T.D. y Reichardt, Ch.S. (1986). Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y los cuantitativos. En G. Solana(Ed), *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa* (pp. 25-58). Madrid: Editorial Morata, S.L.
- Constitución Política de Colombia [const.]. (1991). Artículo 44 y 47 [Título II]. 2da Ed. Legis. Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994) Ley General de Educación. [Ley 115 de 1994]. DO: 41.214. Recuperado de: http://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_0115_1994.htm



Congreso de Colombia. (27 de Febrero de 2003). [Ley 1618 de 2013]. DO: 48.717. Recuperado de: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=52081>

Congreso de Colombia. (15 de Marzo de 2013). [Ley 1620 de 2013]. DO: 48.733. Recuperado de: http://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1620_2013.htm

Dabdub, M. y Pineda, A. (2015). La atención de las necesidades educativas especiales y la labor docente en la escuela primaria. *Revista Costarricense De Psicología*, 34 (1), 41-55.

Damm, X. (2009). Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de niños/as con necesidades educativas especiales al aula común. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3, 25-35. <http://rinace.net/rlei/numeros/vol3-num1/art2.pdf>.

Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. London, Inglaterra: Sage.

Durán, D. y Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 5(2), pp. 153-170. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art8.pdf>.

Fernández, S. F. (1989). Formación de docentes de necesidades educativas especiales. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (6), 627-647.

Fernández, R. V., Gómez, L. C., Sanz, M. P., y Layna, C. H. (2015). Personas con Trastorno del Espectro del Autismo con necesidades intensas y generalizadas de apoyo: estrategias para mejorar su calidad de vida. *Revista Española de Discapacidad*, 3(2), 101-115.

Flórez, R. y Tobón, A. (2004). *investigación educativa y pedagógica*. Bogotá, D.C Colombia, *Mcgraw-Hill, Interamericana, s.a.*



- García, A. M. y Hernández, E. (2016). El aprendizaje cooperativo como estrategia para la inclusión del alumnado con tea/as en el aula ordinaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(2-bis).
- Giné, C.(1993).Las estrategias de aprendizaje y la educación especial; aportación a la educación de alumnos con necesidades educativas especiales a partir del currículo. *Aula de innovación educativa* (10).
- Giraldo, J. H. (2008). Sistematización del proyecto construyendo juntos la integración y la inclusión de personas en situación de discapacidad [recurso electrónico]. Puerto Berrio (Antioquia).
- Gómez, N.M. (2012). Estrategias metodológicas aplicadas por los docentes para la atención de niñas (os) con necesidades educativas especiales, asociados a una discapacidad en III Grado “A” de la escuela Oscar Arnulfo Romero de la ciudad de Estelí, durante el I semestre del año 2012.*Revista Científica FAREM-Estelí*, 2(6), 1-5.
- Granada, M., Pomés, M. P. y Sanhuesa, S. (2013).. Actitudes de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de trabajo*.(25), 51-59.
- Hermida, A. L. y Mateos, L. (Diciembre, 2010). Cuando las deficiencias se convierten en discapacidad. *Prisma social*. Recuperado de <file:///C:/Users/Isabel%20Cristina/Downloads/Dialnet-CuandoLasDeficienciasSeConviertenEnDiscapacidad-3687115.pdf>.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). Metodología de la investigación. México.
- Hernández, E., Velázquez, J. (2016). Comprensiones del discurso normativo sobre inclusión educativa en Colombia. *Ágora USB*, 16(2), 493-512.



- INEGI. (2016). Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Recuperado de: [INEGI.org:http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/aspectosmetodologicos/clasificadoresycatalogos/doc/clasificacion_de_tipo_de_discapacidad.pdf](http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/aspectosmetodologicos/clasificadoresycatalogos/doc/clasificacion_de_tipo_de_discapacidad.pdf).
- Jiménez, A., Miño, J., Rodríguez, C., Duarte, M. y González, E. (2016). Potencialidades de la escuela, la familia y la comunidad para la inclusión de los escolares con TDAH. *Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 3 (2), 1-13.
- Korzeniowsk, C., & Ison, M. S. (2008). Estrategias psicoeducativas para padres y docentes de niños con TDAH. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 17(1).
- Llorens, A.J. (2012). Actitudes ante la inclusion de niños y niñas con necesidades educativas especiales. Consideraciones de los padres, madres y profesionales de la educación. Recuperado de <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/76550/-serveis-scp-publ-jfi-xvii-educacio-3.pdf?sequence=1>.
- Márquez, C., Muñoz, A., Palacios Y., Salcedo, M. y Racedo, D. (2014). Estado del arte. Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para la inclusión de personas con discapacidad en ámbitos educativos. Bogotá, Colombia. Recuperado en Marzo 15 de <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/16844> .
- Martínez, M. (1998). La investigación cualitativa etnográfica en educación, Trillas, México, pp 65-68.
- Martos-Pérez, J. y Llorente-Comí, M. (2013). Tratamiento de los trastornos del espectro autista: unión entre la comprensión y la práctica basada en la evidencia. *Revista de Neurología*, 57(Supl 1), S185-91.



Ministerio de Educación Nacional. (18 de noviembre de 1996). [Decreto 2082 de 1196]. DO:

42.922. Recuperado de: https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-103323_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (24 de Octubre de 2003). [Resolución 2565 de 2003].

Recuperado de: http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85960_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (9 de Febrero de 2009). [Decreto 366 de 2009]. Recuperado

de <http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-182816.html>.

Ministerio de Educación Nacional. (29 de Agosto de 2017). [Decreto 1421 de 2017]. Recuperado de:

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

Moreno, J. y Valderrama, V. (2015). Aprendizaje Basado en Juegos Digitales en Niños con

TDAH&58; un Estudio de Caso en la Enseñanza de Estadística para Estudiantes de

Cuarto Grado en Colombia. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 21(1), 143-158.

Organización de las Naciones Unidas (1993). Normas uniformes sobre la igualdad de

oportunidades para las personas con discapacidad. [Resolución 48/96]. Recuperado en:

<http://www.un.org/esa/ocdev/enable/dissres0.htm>.

Osorno, C. (2014) propuesta integradora para el desarrollo del pensamiento geométrico en

estudiantes con discapacidad intelectual. *UNAL Medellín*, 98 p. Recuperado en Marzo 15

de <http://www.bdigital.unal.edu.co/39492/>.

Quinquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales:

interacción, cooperación y participación. *Íber*, 40, 7-22.



- Rabadán, J. A. y Giménez, A. M. (2012). Detección e intervención en el aula de los trastornos de conducta. *Educación XX1*, 15(2).
- Rodgla, E. y Miravalls, M. (2013). Guía para la práctica educativa con niños con autismo y Trastornos Generalizados del Desarrollo: Currículum y materiales didácticos.
- Rodríguez, M. (2016) el violonchelo para todos” (Una experiencia de desarrollo psicomotriz y emocional en personas con discapacidad). Bogotá d.c, 72 p. Recuperado en Marzo 15 de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/xmlui/handle/123456789/1673>.
- Ruiz, P. (2016). Percepciones de docentes y padres sobre la educación inclusiva y las barreras para su implementación en Lima, Perú. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 115-133.
- Sandín, M. P. (2003). Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones. Madrid. *Mc Graw Hill*.
- Serrano, C. P. y Camargo, D. M. (2011). Políticas de inclusión educativa del discapacitado. Barreras y facilitadores para su implementación: Bucaramanga, 2010. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 29(3).
- Soriano, G. y Ruiz, M. J. (2010). Proyecto Previnem: Prevención, integración y empleo para Personas con Diversidad Funcional en el Sector de la Hostelería. *Fundación Confederación Española de Hoteles y Alojamientos Turísticos*.
- Soto, R. (2003). La Inclusión Educativa: Una tarea que le compete a toda una sociedad. *Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”*, 3(1), 1-16.



- Suriá, R. (2012). Discapacidad e integración educativa: ¿qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases?. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(3).
- Stake, R. E. (1998). Investigación con estudio de casos. *Ediciones Morata*.
- Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 249-265.
- UNESCO (1994). Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Tomado de <http://paidos.rederis.es>.
- Valcarce, M. (2011). De la escuela integradora a la escuela inclusiva. *Innovación Educativa*.(21), 119-131.
- Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. the interview in the qualitative research: trends and challengers. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 119-139.
- Vega, A. (2009). Integración de alumnos con necesidades educativas especiales: ¿Existe coherencia entre el discurso y las prácticas pedagógicas ejercidas por los profesores básicos?. *Estudios Pedagógicos*, 35(2), 189-202.
- Velásquez, Y., Quiceno, E. y Tamayo, W. (2016). Construcción De Planeaciones Pedagógicas Para La Educación Inclusiva. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16 (3). 1-35.
- Vázquez, D. (2015). Políticas de inclusión educativa: una comparación entre Colombia y Chile. *Educación y Educadores*, 18 (1), 45-61.



Zuluaga, A.M., Arias, L.M. y Montoya, M. (2015). Proyecto mosqueteros: Una propuesta de intervención en el aula para favorecer los procesos de inclusión escolar. *Pensamiento psicológico*. 14(1), 77-88.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



8 ANEXOS

Anexo A. Formato de Observación de clases. Elaboración propia

		Universidad de Antioquia Facultad de Educación Seccional Magdalena Medio Lic. En Educación Básica con Énfasis En Ciencias Naturales y Educación Ambiental Puerto Berrio				
		La inclusión escolar: una realidad que nos concierne a todos Formato de observación de clases				
Maestra Observada:						
Grado	Fecha			Hora		Observación N° ____
	Día	Mes	Año	Iniciación	Finalización	
Descripción breve del aula de clase o del espacio donde se realiza la observación.						
Desarrollo de la clase						
Estrategias metodológicas utilizadas						
Estrategias metodológicas específicas de inclusión (caso estudiado)						
Materiales y recursos						
Reflexión de la clase con la docente a la luz de un documento sobre inclusión escolar ("expertos")						
Conocimiento profesional del profesor que favorece la inclusión (lo deben realizar los maestros en formación. Es una reflexión de los tres).						
Nombre del observador:						



Anexo B. Formato Cuestionario tipo Likert. Elaboración propia



Universidad de Antioquia
Facultad de educación
Seccional Magdalena Medio
Licenciatura en Educación Básica con Enfoque en Ciencias
Naturales y Educación Ambiental
Puerto Berrio

CUESTIONARIO

Institución Educativa: _____

Nombre del docente: _____

A continuación encontrará 17 afirmaciones relacionadas con el tema de Necesidades Educativas Especiales, las cuales valorará de acuerdo a la escala valorativa asignada.

		1	2	3	4	5
		Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1	Poseo información sobre los tipos de Necesidades Educativas Especiales (NEE)					
2	He recibido formación en atención a niños de NEE					
3	He tenido oportunidad de capacitación por parte de la institución para la atención de NEE					
4	Tengo manejo de herramientas y recursos para la atención de NEE					
5	Tengo apoyo de personas de la institución educativa para la atención de NEE					
6	He recibido recomendaciones de los especialistas para la atención de NEE					
7	Aplico las estrategias de inclusión recomendadas por los expertos					
8	Me interesa trabajar con estudiantes de NEE					
9	Me incomoda tener alumnos con NEE en sus clases					
10	Los estudiantes con NEE alteran de alguna manera el ritmo de la clase					
11	Se me dificulta mantener el orden de la clase cuando se cuenta con estudiantes con NEE					
12	Los demás estudiantes sienten que su proceso de aprendizaje se ve afectado por la presencia de su compañero con NEE					
13	Los demás estudiantes de la comunidad educativa son indiferentes frente a la presencia de un estudiante con NEE					
14	Los estudiantes con NEE se perciben desinteresados y aislados de las actividades académicas normales					
15	La formación y educación de estudiantes con NEE debería ser responsabilidad de la familia y los especialistas					
16	Las adecuaciones curriculares para estudiantes con NEE se convierten en una carga extra desagradable.					
17	Necesito más preparación para dirigir el proceso de enseñanza y aprendizaje a estudiantes con NEE					

Algunos ítems fueron adecuados del texto "discapacidad e integración educativa: ¿qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases?, de la autora Raquel Suriá Martínez



Anexo C. Formato Entrevista docentes. Elaboración propia



*Universidad de Antioquia
Facultad de educación
Seccional Magdalena Medio
Eje. En Educación básica con Énfasis En Ciencias Naturales y
Educación Ambiental
Puerto Berrio*

Nombre de la maestra: _____

Institución Educativa _____

La siguiente entrevista tiene como objetivo reconocer su conocimiento sobre las Necesidades Educativas Especiales y experiencia en el aula.

1. ¿Cuál es su nombre y cuántos años de experiencia tiene como docente?
2. Cuéntenos sobre su experiencia en esta institución
3. ¿Cuáles son los diagnósticos de los estudiantes con NEE que usted ha tenido años atrás?
4. ¿Qué diagnostico tiene el o los estudiantes con NEE que actualmente están a su cargo?
5. ¿Qué estrategias pedagógicas realiza usted para dirigir la enseñanza de los estudiantes con NEE, que se encuentran en su aula de clase?
6. ¿Qué estrategias utilizadas en años anteriores con estudiantes con NEE, está utilizando este año?
7. ¿Cuál es la mayor dificultad que se le ha presentado al trabajar con estudiantes que tienen NEE?
8. ¿Cómo apoya el padre de familia el proceso de aprendizaje de su hijo con NEE?
9. ¿Cómo la institución educativa contribuye a la inclusión de estudiantes con NEE?
10. ¿Cómo se sintió y que pensó cuando recibió la invitación para participar en este proyecto de investigación?
11. ¿Cómo se sintió con las observaciones que se realizaron de sus clases en el transcurso de esta investigación?



Anexo D. Formato Entrevista padres de familia. Elaboración propia



Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Sección Magisterio
Esc. de Educación Básica con Énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental
Puerto Berrío

Institución Educativa _____

Nombre _____

Dx de su hijo: _____

La presente entrevista tiene como objetivo conocer lo que el padre de familia piensa y conoce sobre la NEE de su hijo y como la institución educativa apoya su proceso formativo.

1. ¿Cuál es su nombre?
2. ¿Cuál es el diagnóstico de NEE que posee su hijo?
3. ¿Qué significa para usted la discapacidad de su hijo?
4. ¿Qué Información tiene usted sobre el diagnóstico que presenta su hijo?
5. ¿Esta información la adquirió antes o después de conocer el diagnóstico de sus hijo?
6. ¿Qué le ha permitido esta información en cuanto al trato y comprensión del comportamiento de su hijo?
7. ¿Qué estrategias utilizan los docentes de su hijo para garantizarle el derecho a la educación?
8. ¿De qué manera responde su hijo ante las estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes?
9. ¿Cuáles son las recomendaciones dadas por el especialista para tener en cuenta en los procesos de enseñanza y aprendizaje de su hijo?
10. ¿Ha evidenciado si las recomendaciones de los especialistas son tenidas en cuenta por el profesor?
11. ¿Qué sugerencias le haría al profesor para tener en cuenta en la enseñanza y trato de su hijo?
12. ¿Qué expectativa tiene usted frente a la vida de su hijo?



Anexo E. Consentimiento informado (madres). Elaboración propia



Universidad de Antioquia
Facultad de educación
Seccional Magdalena Medio
Eje. De Ciencias Naturales y Educación Ambiental
Puerto Berrío

Consentimiento Informado a padres o acudientes

Yo _____, mayor de edad, identificado(a) con cédula de ciudadanía _____, padre, madre o acudiente del estudiante, de _____, he sido informado acerca del trabajo de investigación que se realizará en el grado de mi hijo o acudido, sobre el análisis de las estrategias de inclusión escolar que usan algunos maestros de Ciencias Naturales de básica primaria de dos instituciones de Puerto Berrío y su impacto en la práctica pedagógica de maestros en formación inicial.

Luego de haber sido informado(a), sobre las condiciones del trabajo de investigación, resueltas las inquietudes y comprendido en su totalidad, la forma de trabajo para esta, entiendo que:

- ❖ Los investigadores realizarán observaciones de clase en el grado de mi hijo o acudido, cuyos aspectos serán consignados en el trabajo de investigación.
- ❖ Mi participación en esta investigación, será respondiendo una entrevista, cuyos resultados serán plasmados en el trabajo, guardando mi identidad y la de mi hijo o acudido.
- ❖ Mi participación, no me generará ningún gasto, ni recibiré remuneración alguna por ello.
- ❖ La información obtenida en las observaciones de clase y la entrevista realizada, será utilizada solo para los propósitos de ésta investigación

Atendiendo a la normatividad vigente, sobre consentimiento informados (ley 1581 de 2012 y decreto 1377 de 2012), y de forma consciente y voluntaria:

DOY CONSENTIMIENTO NO DOY CONSENTIMIENTO

Para que la información dada en la entrevista sea plasmada y analizada en el trabajo de investigación sobre Inclusión Educativa.

Lugar y Fecha: _____

Firma _____

Cc



Anexo F. Consentimiento informado (docentes). Elaboración propia



Universidad de Antioquia
Facultad de educación
Sección Magdalena Uchoa
Eje. En Ciencias Naturales y Educación Ambiental
Puerto Berrío

Consentimiento Informado a Docentes

Yo _____, mayor de edad, identificado(a) con cédula de ciudadanía _____ docente de _____, he sido informado acerca del trabajo de investigación que se realizará con el grupo _____, sobre el análisis de las estrategias de inclusión escolar que usan algunos maestros de Ciencias Naturales de básica primaria de dos instituciones de Puerto Berrío y su impacto en la práctica pedagógica de maestros en formación inicial.

Luego de haber sido informado(a), sobre las condiciones del trabajo de investigación, resueltas las inquietudes y comprendido en su totalidad, la forma de trabajo para esta, entiendo que:

- ❖ Los investigadores realizarán observaciones de mis clases de Ciencias Naturales, cuyos aspectos serán consignados en el trabajo de investigación.
- ❖ Mi participación en esta investigación, será respondiendo un cuestionario y una o dos entrevistas, cuyos resultados serán plasmados en el trabajo, guardando mi identidad.
- ❖ Mi participación, no me generará ningún gasto, ni recibiré remuneración alguna por ello.
- ❖ La información obtenida en las observaciones de clase, el cuestionario y las entrevistas, será utilizada solo para los propósitos de ésta investigación

Atendiendo a la normatividad vigente, sobre consentimiento informados (ley 1581 de 2012 y decreto 1377 de 2012), y de forma consciente y voluntaria

[] DOY CONSENTIMIENTO [] NO DOY CONSENTIMIENTO

Para que la información dada en cuestionario sea plasmada y analizada en el trabajo de investigación sobre Inclusión Educativa.

Lugar y Fecha: _____

Firma _____

Cc



Anexo G. Cuestionario Likert docente Bertha



Universidad de Antioquia
Facultad de educación
Seccional Magdalena Medio
Licenciatura en Educación Básica con Énfasis En Ciencias Naturales y
Educación Ambiental
Puerto Berrío

CUESTIONARIO

Institución Educativa: Alfonso López Pumarejo

Nombre del docente: Bertha

A continuación encontrará 17 afirmaciones relacionadas con el tema de Necesidades Educativas Especiales, los cuales valorará de acuerdo a la escala valorativa asignada.

		1	2	3	4	5
		Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1	Poseo información sobre los tipos de Necesidades Educativas Especiales (NEE)		X			
2	He recibido formación en atención a niños de NEE				X	
3	He tenido oportunidad de capacitación por parte de la institución para la atención de NEE					X
4	Tengo manejo de herramientas y recursos para la atención de NEE				X	
5	Tengo apoyo de personas de la institución educativa para la atención de NEE				X	
6	He recibido recomendaciones de los especialistas para la atención de NEE		X			
7	Aplico las estrategias de inclusión recomendadas por los expertos			X		
8	Me interesa trabajar con estudiantes de NEE	X				
9	Me incomoda tener alumnos con NEE en sus clases					X
10	Los estudiantes con NEE alteran de alguna manera el ritmo de la clase		X			
11	Se me dificulta mantener el orden de la clase cuando se cuenta con estudiantes con NEE					X
12	Los demás estudiantes sienten que su proceso de aprendizaje se ve afectado por la presencia de su compañero con NEE				X	
13	Los demás estudiantes de la comunidad educativa son indiferentes frente a la presencia de un estudiante con NEE					X
14	Los estudiantes con NEE se perciben desinteresados y aislados de las actividades académicas normales				X	
15	La formación y educación de estudiantes con NEE debería ser responsabilidad de la familia y los especialistas					X
16	Las adecuaciones curriculares para estudiantes con NEE se convierten en una carga extra desagradable.					X
17	Necesito más preparación para dirigir el proceso de enseñanza y aprendizaje a estudiantes con NEE	X				

Algunos ítems fueron adecuados del texto "discapacidad e integración educativa: ¿qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases?", de la autora Raquel Suriá Martínez



Anexo H. Cuestionario Likert docente Andrea



Universidad de Antioquia
Facultad de educación
Seccional Magdalena Medio
Licenciatura en Educación Básica con Énfasis En Ciencias Naturales y Educación Ambiental
Puerto Berrio

CUESTIONARIO

Institución Educativa: Colegio La Inmaculada

Nombre del docente: Andrea

A continuación encontrará 17 afirmaciones relacionadas con el tema de Necesidades Educativas Especiales, los cuales valorará de acuerdo a la escala valorativa asignada.

		1	2	3	4	5
		Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1	Poseo información sobre los tipos de Necesidades Educativas Especiales (NEE)		X			
2	He recibido formación en atención a niños de NEE		X			
3	He tenido oportunidad de capacitación por parte de la institución para la atención de NEE				X	
4	Tengo manejo de herramientas y recursos para la atención de NEE		X			
5	Tengo apoyo de personas de la institución educativa para la atención de NEE		X			
6	He recibido recomendaciones de los especialistas para la atención de NEE				X	
7	Aplico las estrategias de inclusión recomendadas por los expertos		X			
8	Me interesa trabajar con estudiantes de NEE	X				
9	Me incomoda tener alumnos con NEE en sus clases					X
10	Los estudiantes con NEE alteran de alguna manera el ritmo de la clase					X
11	Se me dificulta mantener el orden de la clase cuando se cuenta con estudiantes con NEE					X
12	Los demás estudiantes sienten que su proceso de aprendizaje se ve afectado por la presencia de su compañero con NEE					X
13	Los demás estudiantes de la comunidad educativa son indiferentes frente a la presencia de un estudiante con NEE					X
14	Los estudiantes con NEE se perciben desinteresados y aislados de las actividades académicas normales					X
15	La formación y educación de estudiantes con NEE debería ser responsabilidad de la familia y los especialistas					X
16	Las adecuaciones curriculares para estudiantes con NEE se convierten en una carga extra desagradable.					X
17	Necesito más preparación para dirigir el proceso de enseñanza y aprendizaje a estudiantes con NEE		X			

Ningunos ítems fueron adecuados del texto "discapacidad e integración educativa: ¿qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases?", de la autora Raquel Suriá Martínez