



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

**Teorías implícitas y actitudes de los docentes frente a la población con Necesidades Educativas
Especiales: Una relación necesaria**

Trabajo de grado para optar al título de Magister en Educación

Verónica Andrea Castrillón Castrillón

Asesora:

María Alexandra Rendón Uribe

LÍNEA ESTUDIOS SOBRE COGNICIÓN Y CREATIVIDAD FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

MEDELLÍN 2017

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

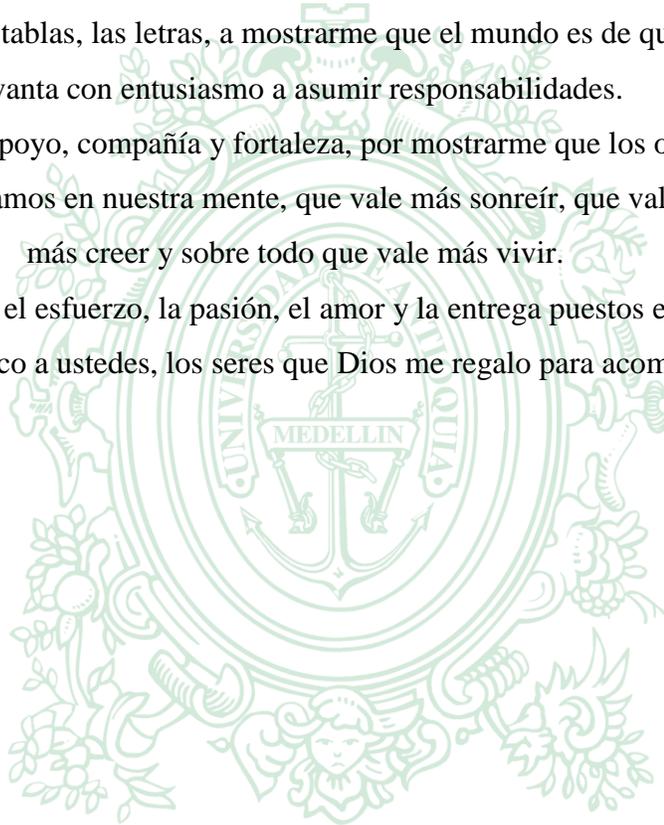
1 8 0 3

Dedicatoria

A papá y mamá por enseñarme que el único camino viable es el de la educación. A ti papá por nunca permitirme excusas para no ir a la escuela, por mostrarme que detrás de mi rostro tierno se esconde una mujer fuerte y luchadora, que los obstáculos se asumen con cordura y que la disciplina y el trabajo fuerte es el mejor camino para alcanzar los sueños. Gracias papá por sentarte conmigo a enseñarme las tablas, las letras, a mostrarme que el mundo es de quién cada mañana se levanta con entusiasmo a asumir responsabilidades.

A ti mamá por tu ternura, apoyo, compañía y fortaleza, por mostrarme que los obstáculos no son más que limitaciones que dibujamos en nuestra mente, que vale más sonreír, que vale más soñar, que vale más creer y sobre todo que vale más vivir.

Esta lucha inagotable, el esfuerzo, la pasión, el amor y la entrega puestos en este trabajo de investigación se la dedico a ustedes, los seres que Dios me regalo para acompañar mi camino.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Agradecimientos

A Dios por sus incontables bendiciones.

A mi asesora por su asertividad,
paciencia, comprensión, rigurosidad
y entrega.

A quienes me alentaron a lograrlo,
en especial, mis cuatro Bellas amigas.

A los estudiantes con NEE
y a los docentes participantes por
inspirar este trabajo.

A los maestros que me han guiado,
en especial a mi profe Luz Mary Villa.

A ti, por acompañar mis noches de escritura,
alentarme a lograrlo y enseñarme que aprender
es una maravillosa oportunidad para
seguir creciendo.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Contenido

Resumen	8
1. Planteamiento del problema	9
2. Justificación.....	16
3. Objetivos.....	19
3.1 Objetivo General.....	19
3.2 Objetivos Específicos	19
4. Antecedentes	20
5. Marco teórico.....	32
5.1. Modelos históricos de atención a la población en situación de discapacidad.....	32
5.2. Las políticas de educación inclusiva.....	34
5.3. Diversidad.....	36
5.4. Teorías implícitas.....	38
5.5. Actitudes	47
6.1. Diseño	52
6.2. Unidad de análisis	55
6.3. Categorías	56
6.4. Técnicas e instrumentos.	56
6.5. Técnicas de análisis.....	59
7. Consideraciones éticas	66
8. Resultados	67
8.1. Sobre las teorías implícitas... ..	67
8.2. Triangulación general sobre las teorías implícitas	101
8.3. Actitudes sobre la educación inclusiva	107
8.4. Relación entre las teorías implícitas y las actitudes sobre la educación inclusiva	
129	
8.5. Análisis multivariante para asociación de principios y dimensiones	142
9. Discusión	145
9.1. Teorías implícitas.....	145
9.2. Actitudes.....	149
9.3. Relación entre las teorías y actitudes.....	152
10. Conclusiones	154
11. Recomendaciones	156
12. Lista de referencias	157
15. Anexos	165

Lista de tablas

Tabla 1. Antecedentes internacionales	20
Tabla 2. Antecedentes nacionales.....	25
Tabla 3. Modelos o enfoques de la educación especial.....	34
Tabla 4. Principios y teorías implícitas... ..	42
Tabla 5. Diferencias entre teorías implícitas y teorías científicas	45
Tabla 6. Organización de grupos de discusión	59
Tabla 7. Puntaje asignado a las categorías dadas en el ideograma.....	72
Tabla 8. Categorías cuestionario de educación inclusiva	78
Tabla 9. Resultados de los grupos de discusión en función de los tres principios de las teorías implícitas	92
Tabla 10. Triangulación general sobre las teorías implícitas	101
Tabla 11. Resultados Alpha de Cronbach.....	108
Tabla 12. Formación docente	122
Tabla 13. Teorías según cada principio.....	129
Tabla 14. Desempeño en la escala de actitudes.....	130
Tabla 15. Valoración de las dimensiones y principios.....	142
Tabla 16. Análisis de correspondencia	143

Lista de figuras

Figura 1. Modelo tradicional de las actitudes.....	50
Figura 2. Proceso metodológico en el estudio de caso.....	54
Figura 3. Etapas del proceso investigativo.....	55
Figura 4. Resultados de los datos compilados según ideograma.....	67
Figura 5. Ideograma con figuras humanas.....	68
Figura 6. Ideograma con emociones.....	69
Figura 7. Ideograma con interacciones.....	69
Figura 8. Ideograma con figuras de estudiantes.....	70
Figura 9. Ideograma con explicaciones complementarias.....	70
Figura 10. Ideograma con presencia de materiales.....	71
Figura 11. Tendencia de los modelos.....	73
Figura 12. Tendencias de respuestas para cada sujeto.....	76
Figura 13. Categorías anticipatorias y emergentes... ..	103
Figura 14. Dimensión cognitiva... ..	109
Figura 15. Dimensión didáctica.....	111
Figura 16. Dimensión afectiva.....	113
Figura 17. Diferencias por edades dimensión cognitiva	116
Figura 18. Diferencias por edades dimensión didáctica.....	117
Figura 19. Diferencias por edades dimensión afectiva.....	117
Figura 20. Diferencia por años de experiencia docente dimensión cognitiva	118
Figura 21. Diferencias por años de experiencia docente dimensión didáctica.....	119
Figura 22. Diferencias por años de experiencia docente dimensión afectiva	121
Figura 23. Promedio por dimensiones según licenciatura.....	124
Figura 24. Promedio por dimensiones según tipo de licenciatura.....	125
Figura 25. Promedio por dimensiones para cada docente.....	127
Figura 26. Valoración de las dimensiones según docentes.....	131
Figura 27. Ontológico según valoraciones dimensión cognitiva	132
Figura 28. Ontológico según valoraciones dimensión didáctica.....	133
Figura 29. Ontológico según valoraciones dimensión afectiva.....	134
Figura 30. Puntaje en principio epistemológico.....	136
Figura 31. Principio epistemológico vs puntaje promedio en la escala de actitudes... ..	137
Figura 32. Principio epistemológico vs dimensión cognitiva	138
Figura 33. Principio epistemológico vs dimensión didáctica.....	139
Figura 34. Principio epistemológico vs dimensión afectiva	139

Resumen

El presente estudio analiza la relación entre las teorías implícitas y las actitudes frente a la educación inclusiva de los docentes de primaria de una Institución Educativa de la ciudad de Medellín, mediante la identificación de las teorías implícitas en sus principios epistemológico, ontológico y conceptual y el reconocimiento de las actitudes a partir de las dimensiones afectiva, didáctica y conceptual para establecer la relación existente entre ambas. El estudio se inscribe en el paradigma cualitativo con manejo de algunos datos de forma cuantitativa y es enfocado bajo la metodología estudio de caso descriptivo. Los instrumentos utilizados para la recolección de información son el cuestionario de dilemas, ideograma, cuestionario de preguntas abiertas y la escala Likert.

Los resultados permiten exponer que los docentes revelan en sus teorías implícitas y actitudes comprensiones dispares frente al modelo de la educación inclusiva, siendo más cercanos al modelo de la integración.

Palabras clave: educación inclusiva, teorías implícitas, actitudes, Necesidades Educativas Especiales docentes.

Abstract

The present study analyzes the relationship between the implicit theories and the attitudes towards the inclusive education of the primary teachers of an Educational Institution in Medellin city, by means of the identification of the implicit theories in their epistemological, ontological and conceptual principles and the recognition of attitudes based on the affective, didactic and conceptual dimensions to establish the existing relationship between them. The study belongs in the qualitative paradigm with some data management in a quantitative way and is focused on the descriptive case study methodology. The instruments used for the collection of information are the questionnaire of dilemmas, ideogram, the questionnaire of open questions and the Likert scale. The results allow to display that teachers reveal in their implicit theories and attitudes different understandings against the model of inclusive education, being closer to the model of integration.

Keywords: inclusive education, implicit theories, attitudes, special educational needs, teachers.

1.

Planteamiento del problema

Una idea que surge casi que instantáneamente al hablar de educación inclusiva, es la posibilidad de una escuela abierta a todos, en la que las diferencias y particularidades de cada sujeto constituyen una puerta de entrada para la participación, el acceso y la permanencia en espacios de aprendizaje donde la diversidad se constituye como una posibilidad para generar múltiples formas de enseñanza. Comúnmente esta premisa es usada en los escenarios a nivel internacional y nacional que se destinan para pensar en aquello que se llama Educación, la premisa, por ejemplo, propuesta por el Ministerio de Educación Nacional Colombiano (2010) en su política de la prosperidad, expone que hablar de calidad educativa se refiere a “una educación competitiva, pertinente, que contribuye a cerrar brechas de inequidad y en la que participa toda la sociedad” (p.9). Es así, como se reglamentan principios y orientaciones que promueven la educación inclusiva y el respeto por la diversidad de cada uno de los sujetos que integran el aula de clase y se abre la posibilidad para aquellos que por sus características biológicas, psicológicas o sociales históricamente han sido alejados de los contextos educativos.

Dichas consideraciones ideológicas y políticas que promueven la educación inclusiva, inician con la consigna “Educación para Todos” que fue presentada por la Unesco (1990) en Jomtien, Tailandia, en donde se introducen los términos de equidad y cobertura, a partir de la cual, la escuela se convierte en un ambiente inclusivo que alberga la posibilidad de generar accesibilidad y permanencia garantizando el derecho universal a la educación. Es así, como desde las políticas educativas colombianas en coherencia con lo planteado por la UNESCO (2007) donde se promueven los principios de equidad, pertinencia y relevancia, para brindar orientaciones educativas que atiendan las condiciones del sujeto desde su particularidad y reconociendo la diversidad, se plantean disposiciones de atención educativa como las presentadas en el título III de la ley general de educación (115 de 1994) y en la ley estatutaria (1618 de 2013) por medio de la cual se garantiza el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.

Igualmente, se encuentran en ese conjunto legislativo, el decreto 366 de 2009 emitido por el Ministerio de Educación Nacional – MEN-, que reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales, en el marco de la educación inclusiva, y ordenanzas como la

23 planteada por la asamblea departamental de Antioquia (2003), donde se propone el acceso a un sistema educativo que reconozca la diferencia, equipare las oportunidades y garantice el ingreso, la permanencia y la promoción a las instituciones de carácter formal y de educación para el trabajo y el desarrollo humano.

Sin embargo y pese a que existen diferentes políticas que promulgan el derecho universal a la educación, la calidad educativa, la inclusión y el respeto a la diversidad, en el contexto escolar se alcanza a vislumbrar una dicotomía incesante entre la legislación y la realidad de las aulas educativas, debido a que algunos de los docentes se sumergen en prácticas pedagógicas, que desconocen la escuela como un espacio que alberga sujetos con necesidades diferentes de acuerdo con sus características individuales y se pierde de vista el aula como un lugar en el que converge la diversidad, y en el cual confluyen estudiantes que por diversas razones requieren variados apoyos desde los planes educativos y para los cuales en la mayoría de las ocasiones existe pocas alternativas que promuevan el logro de las competencias propuestas. “El concepto de diversidad nos remite al hecho de que todos los alumnos tienen unas necesidades educativas comunes, compartidas por la mayoría, unas necesidades propias, individuales y dentro de éstas, algunas pueden ser especiales” (Duck, 2004, p.2).

Como se ha venido exponiendo a lo largo de este planteamiento problemático, la educación inclusiva se basa en la valoración de la diversidad como elemento que enriquece los procesos de enseñanza-aprendizaje y por tanto favorece el desarrollo humano, reconociendo que lo que nos caracteriza como sujetos es precisamente la distinción que existe entre unos y otros y por tanto, las diferencias no constituyen excepciones. Desde esta posición, la escuela no debe obviar dichas diferencias y actuar como si todos los estudiantes aprendieran de la misma manera, bajo la mismas condiciones y tiempos, sino que por el contrario debe desarrollar nuevas formas de enseñanza que tengan en cuenta y respondan a esa diversidad de características que presentan quienes aprenden, llevando a la práctica los principios de una educación para todos y con todos (Duck, 2004)

Si bien las orientaciones legislativas reglamentan y apoyan la transformación de las prácticas educativas desde respuestas segregadoras a acciones inclusivas, minimizando las barreras de accesibilidad, permanencia y participación, la experiencia de la investigadora como maestra de apoyo de una institución educativa pública de la ciudad de Medellín, le ha posibilitado vivenciar las resistencias actitudinales, discursivas y prácticas que presentan los docentes frente a la educación inclusiva, en especial frente a los estudiantes con necesidades educativas especiales, pese a la realización constante de talleres, actividades y asesorías orientadas hacia los principios de este modelo y a partir de los cuales se referencian disposiciones que invitan a la transformación.

Es por ello que el presente estudio retoma el concepto Necesidades Educativas Especiales (NEE) comprendiendo que son aquellas necesidades educativas individuales que no logran ser resueltas a partir de los medios y recursos metodológicos que habitualmente usa el docente y que requieren para ser atendidas el uso de ajustes, recursos o medidas pedagógicas que respondan a dichas diferencias individuales. Desde esta mirada el concepto de NEE se amplía a comprender, que cualquier estudiante puede, ya sea en forma temporal o permanente, experimentar dificultades en su aprendizaje y que, independientemente del origen de las mismas, el sistema educativo debe proveer las ayudas y recursos para facilitar su proceso educativo (Duck,2004) y por tanto, responder a ellas para garantizar el derecho a la educación de todos los estudiantes.

De acuerdo con Duck (2004) las NEE surgen de la interacción de múltiples factores, algunos inherentes al sujeto, como por ejemplo las discapacidades, otros asociados a situaciones socio-ambientales y culturales y otros relacionados con las respuestas educativas que se les ofrece, desde esta posición, se asume que el concepto NEE, aunque nace desde la perspectiva del modelo integrador que centraba las dificultades como propias del individuo, tienen una carácter interactivo, lo que indica que dependen tanto de las características individuales del estudiante como de las condiciones del contexto educativo desplazando la atención de la dificultad de lo individual, al contexto pedagógico, enfatizando en las decisiones curriculares, las actividades de aprendizaje, los métodos utilizados y de manera especial en las relaciones que se establecen con los estudiantes, centrando el análisis en el mejoramiento de los procesos de enseñanza- aprendizaje que brinde la posibilidad de una escuela abierta a todos, es decir, una escuela inclusiva.

Desde esta misma línea y planteado por la misma autora (Duck, 2004) el grado de dificultad que se le atribuye a un estudiante en particular, está directamente relacionado con la dificultad que representa para el docente enseñarle, lo que pone de manifiesto que las actitudes, nivel de formación y teorías implícitas que presenten los docentes constituyen un factor clave para el desarrollo de las políticas frente a la educación inclusiva.

Surgen entonces interrogantes y reflexiones desde el que hacer pedagógico que con llevan al interés por descubrir las causas reales en las que se asientan dichas resistencias emergiendo así la necesidad de develar las teorías implícitas y las actitudes de los docentes de primaria frente a la educación inclusiva y como parte de ella, frente a los estudiantes con NEE.

Cabe mencionar que desde las actividades que se realizan como maestra de apoyo de la Institución Educativa, se han dirigido diferentes espacios de orientación frente a la educación inclusiva, llevados a cabo en su mayoría con los profesores de primaria, puesto que es en esta población donde más se enfoca

la necesidad del apoyo por el número de estudiantes reportados con Necesidades Educativas Especiales (NEE) a nivel institucional, sin embargo, el esfuerzo pareciera en vano dada la persistencia de opiniones y prácticas que reclaman constantemente espacios diferenciados para estos estudiantes en particular.

Al respecto, la investigación realizada por Damm (2014) refleja algunas de las anteriores consideraciones, apoyándose en el informe de la UNESCO, UNICEF y fundación HINENI, en el ciclo de debates *Inclusión de niños con discapacidad en la escuela regular* (2000), donde se expone que si bien es cierto que existen una serie de recomendaciones para el éxito de los proyectos de inclusión, algo ha dificultado este gran reto, por tanto, no basta sólo con legislar para conseguir el objetivo de la atención a la diversidad y de manera especial, a la atención de los niños/as y jóvenes con Necesidades Educativas. También se alude a la falta de capacitación de los profesores, falta de apoyo de especialistas, falta de recursos, condiciones de infraestructura, entre otros y ese “algo” al que se refiere la autora también puede ser la persistencia de teorías implícitas y actitudes frente a la educación inclusiva y a los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) lo que se convierte en muchas ocasiones en prácticas pedagógicas que en vez de incluir terminan excluyendo, vulnerando los derechos y acentuando el fracaso escolar.

Las teorías implícitas que tenga el maestro en relación con la educación inclusiva sin duda alguna se verá reflejada en la actitud que evidencie en el aula. Y es precisamente este aspecto el que se ha puesto de manifiesto como uno de los principales obstáculos para llevar a cabo el proceso de inclusión. Frente a lo anterior, cabe plantearse los siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las teorías implícitas que tiene el profesorado frente a las necesidades educativas especiales? ¿Cuál es la actitud del profesorado en el aula frente a la educación inclusiva de niños que presentan necesidades educativas especiales? ¿Cómo se relaciona el profesor o profesora con los alumnos incluidos con NEE? (Damm, 2014).

Se hace alusión al termino teorías implícitas porque de acuerdo con Marrero (citado en Iriarte, Núñez, Gallego y Suarez, 2008) éstas representan aspectos cognitivos, prácticos, subjetivos, personales, situacionales y la conexión de estos con las teorías formales inherentes en la cultura del maestro.

Los estudios investigativos sobre teorías implícitas surgen en la línea de comprender y estudiar el pensamiento del profesor desde enfoques cognitivos, a partir de 1983, con el propósito de revelar las condiciones cognitivas del profesor que disponen su actuación docente influenciando los resultados de la enseñanza, desde esta perspectiva, las teorías implícitas del profesor se consideran como el contexto ideológico dentro del cual, los docentes perciben, interpretan, deciden, actúan y valoran, constituido por una mezcla de valores y creencias articuladas al rol profesional y a los procesos de enseñanza- aprendizaje (Pérez y Gimeno, 1988).

Las teorías implícitas se consideran representaciones individuales basadas en experiencias sociales y culturales (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993), siendo vínculos entre lo individual y lo social, entre lo personal y lo cultural. En el estudio del pensamiento del maestro es de especial interés considerar estos vínculos, puesto que el conocimiento del profesorado es un componente mediador en la interpretación del currículo (Gimeno, 1988), y esto es considerado esencialmente un proyecto cultural y una representación de la cultura, para este caso entonces, permiten identificar el pensamiento del profesor frente a la educación inclusiva de la población con NEE.

Es así como se considera importante, identificar las teorías implícitas de dichos actores para establecer la relación existente entre estas y las actitudes, porque como se plantea anteriormente, las teorías implícitas influyen la actuación docente en la práctica educativa. Por esta razón, se propone en la presente investigación analizar las teorías implícitas y las actitudes que presentan los docentes de primaria de una Institución educativa pública de la ciudad de Medellín, y encontrar las relaciones existentes entre ambas, con el fin de formular una posible ruta para cerrar la brecha existente entre los planteamientos políticos de este modelo y la realidad de la escuela.

Las investigaciones realizadas han evidenciado que las teorías implícitas que se ciernen sobre la educación inclusiva, la diversidad y las NEE obstaculizan reiteradamente una atención adecuada y pertinente y marcan el punto de partida para realizar nuevos estudios investigativos frente al tema. Al respecto, Marrero (citado en Iriarte, Núñez, Gallego y Suarez, 2008) expresa que:

El estudio de las T.I. de los profesores pretende, básicamente, explicar la estructura latente que da sentido a la enseñanza, a la mediación docente en el currículo. Las concepciones de los profesores sobre la educación, sobre el valor de los contenidos y procesos propuestos por el currículo, y de sus condiciones de trabajo, llevarán a éstos a interpretar, decidir y actuar en la práctica, esto es, seleccionar libros de texto, tomar decisiones, adoptar estrategias de enseñanza, evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje, etc. De ahí la importancia de su estudio y análisis. (p.244)

Siendo así, se proponen tres necesidades de carácter científico que motivan la resolución del planteamiento problémico que se ha venido exponiendo, la primera de ellas se respalda en la importancia de identificar y analizar las teorías implícitas que presentan los docentes frente a la educación inclusiva y las NEE desde los principios epistemológico, conceptual y ontológico. La segunda necesidad que orienta la investigación se refiere a la importancia de reconocer las actitudes de los maestros frente a dicho modelo desde las dimensiones cognitiva, didáctica y afectiva y la tercera necesidad se respalda en la importancia de adentrarse en las teorías implícitas y las actitudes de los docentes de primaria participantes de la investigación para efectos de comprender la relación entre ambas.

Si bien hay variedad de investigaciones internacionales y nacionales relacionadas con el tema de las concepciones, percepciones y representaciones de los docentes frente a la educación inclusiva, la

mayoría de los estudios se centran en analizar las actitudes, encontrándose muy pocos que busquen identificar las teorías implícitas, por tanto, se espera que al identificarlas a través de la presente investigación y relacionarlas con las actitudes halladas, se logren develar elementos interesantes que logren marcar nuevas rutas investigativas y metodológicas para futuros interesados en el tema.

Álvarez, Castro, Campo Y Álvarez-Martino (2005) referencian que desde los años 80 se han desarrollado diferentes estudios frente a la educación inclusiva y las NEE, a partir de los cuales se evidencian justificaciones frente a la importancia de conocer las actitudes de los maestros frente a la inclusión y las NEE, desde tres perspectivas:

- Estudiar las actitudes para trabajar con los programas de cambio, en función de las características del grupo poblacional.
- El cambio de actitudes tendrá una importante influencia en la práctica educativa de los maestros.
- Las actitudes tienen una influencia directa en la calidad educativa y de vida de las personas con NEE.

Al respecto Avramidis y Norwich (2004) exponen que aunque los movimientos políticos que buscan la promoción de la educación inclusiva ha ido avanzando en los últimos años, un aspecto primordial para lograr con éxito lo propuesto es la opinión de los profesionales que lo ponen en práctica, es decir, los docentes, dado que las actitudes que estos presentan son fundamentales para asegurar el éxito de la inclusión no solo desde el papel, sino desde la práctica, puesto que es probable que de la aceptación dependa del compromiso que se requiere para la aplicación.

La eficacia de la puesta en marcha depende de varios factores entre ellos uno de los más influyentes es el de las actitudes de los miembros de la comunidad educativa hacia la inclusión y las NEE.

Diferentes estudios al respecto han concluido que entre los distintos factores que pueden propiciar actitudes negativas del profesorado ante la diversidad y la inclusión, se encuentran la falta de formación coherente y bien planificada tanto inicial como permanente, lo que hace que el profesorado se sienta desorientado, incapacitado, desinteresado e incluso llegue a rechazar abiertamente la inclusión de alumnos con necesidades educativas. (Sales et al, citado en Herrera, 2013).

Sin embargo y de acuerdo con lo planteado por Avramidis y Norwich (2004) se advierte que muchos de los estudios realizados para medir las actitudes de los docentes frente a la educación inclusiva se dedican en su mayoría al empleo únicamente de la escala Likert para medir el grado de acuerdo o desacuerdo con el modelo de la inclusión, sin llevarse a cabo esfuerzos que permitan descubrir factores subyacentes a dichas actitudes. La mayoría de estudios se dedican a la puesta en marcha de instrumentos que se resuelven con papel y lápiz siendo pocos los intentos realizados en asumir otras fuentes que

permitan la recolección de datos. Situación que es coherente con lo planteado por Herrera (2012) puesto que expone en el ejercicio investigativo de su autoría, la necesidad de incluir en los estudios instrumentos de recolección de información que reflejen con mayor claridad el sentir de los docentes.

Reconociendo entonces que las teorías implícitas acerca de la educación inclusiva y las actitudes presentes en los docentes de primaria generan implicaciones en las formas de incluir en el aula de clase estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en particular en la institución educativa donde se llevó a cabo el estudio y teniendo en cuenta los antecedentes mencionados, en el marco de la presente investigación se ha formulado la siguiente pregunta:

¿Cómo se relacionan las teorías implícitas y las actitudes de los docentes de primaria de una institución educativa de la ciudad de Medellín frente a la educación inclusiva de la población con Necesidades Educativas Especiales?

2.

Justificación

En ciencias sociales, resulta conveniente develar las teorías implícitas y las actitudes dada su condición de construcción colectiva de la realidad y la posibilidad de acceder a una mayor comprensión de los fenómenos a investigar, por tanto, es interesante adentrarse en las teorías implícitas y las actitudes de los docentes de primaria participantes de la investigación para efectos de comprender su relación con la educación inclusiva.

A partir de los constructos colectivos, las sociedades perciben sus divisiones, legitiman su poder, elaboran modelos formadores para sus ciudadanos y configuran políticas, prácticas y culturas (Bravo et al, 2006). En este sentido, una comprensión de las teorías implícitas y las actitudes que se ciernen sobre la educación inclusiva y los estudiantes con NEE desde la escuela, podría potencialmente generar acciones que promuevan en mejor medida la puesta en marcha de prácticas inclusivas en el contexto educativo, conforme a las políticas locales, nacionales y globales, relacionadas con el tema.

Es así como se considera relevante a nivel investigativo develar las teorías implícitas para identificar las posturas de los docentes frente a la educación inclusiva puesto que éstas permiten reconocer tanto la dimensión individual como social del maestro, contemplan la flexibilidad y forma holística del funcionamiento mental del profesor y adopta un marco cognitivo explícito que posibilita vincular las decisiones racionales con aquellas situaciones presentes en el aula de clase (Jiménez y Correa, 2002). Proporciona un marco teórico amplio en cuanto a su origen, desarrollo y funcionamiento; además, se aproximan a las recomendaciones metodológicas brindadas por otros investigadores, relacionadas con la necesidad de ahondar en el pensamiento del docente adoptando enfoques alternativos que permitan

comprender con mayor profundidad las actitudes presentes en las prácticas educativas inclusivas.

Es claro que las teorías implícitas generan implicaciones en las formas particulares de atención y de relaciones, para este caso, se parte de la idea de que estas determinan las prácticas educativas en relación con la educación inclusiva. En este sentido, develar estas teorías puede evidenciar las concepciones que presentan los docentes a través de las cuales comprenden el dicho modelo, por ello resulta fundamental realizar el proceso investigativo en esta dirección. En cuanto a las actitudes, se evidencia a partir de los postulados teóricos e investigativos referentes al tema, como éstas representan las emociones, cogniciones y puesta en marcha de acciones frente a diferentes objetos y eventos del mundo social, es así, como conviene reconocer las actitudes de los docentes de primaria frente a la educación inclusiva, identificando sentimientos, creencias, opiniones y comportamientos que influyen en la manera en que el profesor asume una posición en acuerdo o desacuerdo frente al hecho de incluir en su aula de clase y por tanto esto se convierte en elementos que directamente influyen en la relación e interacción con los estudiantes que presentan NEE.

Los antecedentes investigativos frente al tema de las actitudes han manifestado la importancia de plantear acciones investigativas que permitan recolectar datos relacionados con el tema, no solo desde la resolución a cuestionamientos, sino, que incluyan nuevos y variadas fuentes y formas de recolección que impriman una carácter social y más profundo para detectar los fenómenos investigados referentes a ello (Avramidis y Norwich, 2004).

Como se describe en el planteamiento del problema, existe una tendencia creciente a establecer políticas y orientaciones educativas que promueven la educación inclusiva desde el contexto educativo, sin embargo, algunas situaciones presentes en la escuela dificultan la consecución de dichos objetivos, entre ellos se plantean las actitudes que presentan los docentes para adoptar acciones y poner en marcha las orientaciones que propone el modelo.

La presente propuesta de investigación le apuesta a la identificación de las teorías implícitas y la relación de estas con las actitudes que presentan los docentes frente a la educación inclusiva para que a partir de los resultados encontrados, posteriores investigaciones se interesen en plantear acciones que eliminen barreras de participación y accesibilidad y en el que las NEE presentes en los estudiantes sean un puente que enriquezca el diseño y variedad de múltiples estrategias, de tal forma que se favorezca la educación de todos en igualdad de condiciones y se pongan en marcha acciones que permitan alcanzar este objetivo.

Es así como se considera relevante la presente investigación dado que busca identificar las teorías implícitas de los docentes y las actitudes para establecer una relación entre ambas, puesto que para la

Institución Educativa desarrollar el estudio puede representar un aporte importante en materia de comprender la realidad educativa frente a los postulados de la inclusión que se vive en la escuela.

Se espera que los hallazgos y las reflexiones, puedan ser socializados con el fin de que a partir de ello se favorezca la creación de orientaciones institucionales que promuevan el reconocimiento de la diversidad y la puesta en marcha de acciones pedagógicas que favorezcan la inclusión de la población con NEE, al igual, que la planeación y ejecución de espacios de formación a docentes frente al tema, favoreciendo la transformación de las teorías implícitas y las actitudes hacia una educación cada vez más inclusiva.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

3. **Objetivos**

3.1. **Objetivo general**

Analizar la relación entre las teorías implícitas y las actitudes de los docentes de primaria de una Institución educativa de la ciudad de Medellín frente a la educación inclusiva de la población con NEE.

3.2 **Objetivos específicos**

- Identificar las teorías implícitas de los docentes de primaria de una Institución educativa de Medellín sobre la educación inclusiva de los estudiantes con NEE. desde los principios epistemológico, ontológico y conceptual
- Reconocer las actitudes de los docentes de primaria de una Institución educativa de Medellín sobre la educación inclusiva de los estudiantes con NEE considerando las dimensiones cognitiva, afectiva y didáctica.
- Relacionar las teorías implícitas y las actitudes sobre la educación inclusiva y NEE encontradas en los docentes de primaria de la Institución educativa.

4. **Antecedentes**

Tras realizar la revisión bibliográfica acerca de las temáticas que se asemejan a la presente investigación, se hallaron diferentes estudios en el ámbito internacional y nacional, que orientan con elementos congruentes el ejercicio investigativo, a continuación, se presentan los hallazgos significativos de los trabajos retomados.

En la tabla 1 se condensan los estudios internacionales revisados, para ello se referencia autor, año, país, título, metodología y hallazgos relevantes; posteriormente, se presenta un análisis reflexivo y comparativo entre ellos.

Es importante indicar que la búsqueda de antecedentes se dirigió hacia el tema de las teorías implícitas, actitudes, concepciones y representaciones de los docentes frente a la educación inclusiva y las NEE, como se puede observar en la Tabla 1.

Tabla 1. *Antecedentes internacionales*

AUTOR	AÑO/ PAÍS	TÍTULO	METODOLOGÍA	HALLAZGOS RELEVANTES
Elías Avrimides y Brahm Norwich	2004/ Estados Unidos	Las actitudes de profesores hacia la integración y la inclusión: revisión de la bibliografía sobre la materia	Revisión bibliográfica. Revisión manual de los estudios realizados.	El meta análisis realizado, refleja que a pesar de que los docentes se muestren favorables frente a la filosofía de la educación inclusiva, no comparten la totalidad del enfoque en cuanto a “incluir” y por tanto mantienen actitudes dispares respecto a la escolarización, especialmente de acuerdo al tipo de discapacidad; aunque se revela en varias de las investigaciones analizadas, que lo anterior tiende a cambiar con el tiempo en función de las destrezas adquiridas a partir de la experiencia y el resultado de los esfuerzos. Se plantea la necesidad de realizar investigaciones cualitativas frente al tema que vayan metodológicamente más allá de la resolución de escalas Likert, llevando a cabo un verdadero esfuerzo a descubrir las razones de las actitudes presentadas.
Marina Álvarez, Pilar Castro, María Ángeles Campo-Mon y Eva Álvarez-Martino	2005/ España	Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas.	Cuantitativo-descriptivo.	El estudio refleja que las actitudes y expectativas que presentan los maestros son variables significativas en el rendimiento escolar de los estudiantes. Dichas actitudes y expectativas varían de acuerdo al grupo poblacional incluido (inmigrantes, minorías étnicas, NEE) y, por tanto, según los datos obtenidos los autores aseveran “la inclusión no está funcionando como debería ser”. En esta investigación, el análisis de los datos refleja que los maestros desconocen el significado de las NEE, a pesar de que dichos alumnos estén escolarizados en sus aulas y de que sí exista una disposición a trabajar con ellos; aunque también indican la presencia de sentimientos compasivos y referencian a los alumnos con NEE como generadores de dificultades en el funcionamiento de las clases.
María Teresa Herrera Montoya	2012/ Perú	Actitudes hacia la educación inclusiva en docentes de primaria de los liceos navales del Callao.	Cuantitativo-descriptivo.	Los resultados de la investigación evidencian que, en el componente afectivo y dida, los docentes muestran un nivel medio de aceptación a la educación inclusiva; mientras que en el componente cognitivo se muestran con un nivel alto. Por tanto, la autora sugiere establecer congruencia entre las políticas del sector educativo. La investigadora plantea la necesidad de incluir en investigaciones relacionadas con el tema, cuestionarios cualitativos que reflejen con mayor claridad, el sentir de los docentes frente a los estudiantes con NEE y que no se limiten al papel y lápiz para solucionar un instrumento.
ramidis, Bayliss, Burden.	2000/ Reino Unido	A survey into Mainstream teachers' attitudes Towards the inclusion of Children with special Educational needs in the ordinary school in one local education authority	Mixto	La investigación se llevó a cabo con 81 maestros de escuela primaria y secundaria del norte de Inglaterra, a partir de una escala Likert y una escala diferencial semántica para medir actitudes. Los resultados revelan que los profesores con experiencias previas en inclusión presentan actitudes más positivas frente a ello y que generalmente dichas actitudes se presentan al final del ciclo de acuerdo al dominio adquirido con la experiencia profesional. Igualmente, los docentes quienes habían recibido formación en cuanto a inclusión tuvieron actitudes significativamente más altas relacionadas con los que no. Se referencia por los docentes en las preguntas abiertas que los estudiantes con NEE demandan tiempos, esfuerzos, recursos y apoyos extras lo que hace pensar que el enfoque educativo de atención continua, siendo el integrador.

Fraga Modesto, Vilia Mariza	2008, Brasil	Inclusão escolar, um olhar para diversidade: as representações sociais de professores do ensino fundamental da rede pública sobre o aluno com necessidades educacionais especiais	Cualitativo/ análisis de contenido	Mediante un cuestionario de 20 preguntas cerradas y semiabiertas, se indagaron las representaciones sociales de 30 docentes de enseñanza fundamental sobre los estudiantes con NEE y posteriormente una entrevista episódica realizada a 7 docentes para profundizar el análisis de contenido, a través de los cuales se logro hallar que las representaciones sociales de los participantes se presentan de forma diversificada, reflejando la necesidad de re direccionar las acciones pedagógicas, profesionales y estructurales; además, la representaciones frente a los estudiantes con NEE, continua concibiéndose desde el sujeto que históricamente está asociado a la discapacidad y que se sale del “estándar” social.
Ximena Damm Muñoz	2014/ Chile	Representación e integración de Niños/as con Necesidades educativas especiales al aula común.	Cualitativa-estudio de caso.	Los profesores evidencian en sus prácticas pedagógicas actitudes positivas y negativas, que oscilan entre la indiferencia, sobreprotección, bajas expectativas y aceptación hacia los niños con NEE. Las actitudes negativas o de indiferencia se ven reflejadas, por una parte, en la ubicación del alumno integrado al final de la sala de clases, impidiendo tener mayor contacto con el educador y por consiguiente dificultando la comprensión de las instrucciones y contenidos. De igual forma se evidencia falta de preocupación por hacer partícipes a los niños/as con NEE de las actividades planificadas para el grupo curso.
Mauricio López, Gerardo Echeita y Elena Martín	2010/ Madrid	Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado.	Cualitativo	La presente investigación muestra como el avance en los procesos de inclusión educativa supone necesariamente el cuestionar y poner a prueba algunos supuestos que, por ser implícitos, persisten y obstaculizan mayores niveles de comprensión respecto a cómo adaptar prácticas inclusivas hacia aquellos estudiantes considerados con dificultades de aprendizaje de distinto tipo y complejidad. A pesar de las dudas y dilemas que plantea este proceso, los autores consideran que el explicitación de las concepciones en el profesorado es un camino por donde seguir avanzando.
María Loreto Muñoz Villa, Mauricio López Cruz, Jenny Assaél.	2015/ Chile	Concepciones Docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa?	Cualitativo- Descriptivo analítico.	La investigación muestra la necesidad de comprender cuáles son las concepciones dominantes que están orientando el quehacer docente para responder a la diversidad. Al mismo tiempo, este conocimiento permitirá clarificar los cambios necesarios en las creencias y en las culturas para poder promover y desarrollar transformaciones coherentes con una nueva visión política y práctica de la educación. Esta premisa evidencia la necesidad de crear espacios de formación a docentes sobre el tema de la diversidad.
David Morley, Richard Bailey, Jon Tan and Belinda Cooke.	2005, Inglaterra	Inclusive physical education: teachers' views of including pupils with special educational needs and/or disabilities in physical education	Cualitativo	El estudio analiza las concepciones de 43 docentes de educación física frente a la inclusión de estudiantes con NEE en la escuela secundaria. Los resultados reflejan que los docentes consideran la posibilidad de incluir si se tienen en cuenta aspectos relacionados con el apoyo, los recursos y la capacitación docente. Además, Los participantes consideran que en el área de educación física es más difícil incluir respecto a otras materias dadas las características del apoyo y la utilización de diferentes espacios físicos. Los autores recomiendan, formación docente frente al tema, disposición de profesionales de apoyo, módulos para promover actitudes positivas frente a la inclusión.

Mauricio López, Elena Martín, Nacho Montero y Gerardo Echeita	2013/ España	Concepciones psicopedagógicas sobre los procesos de inclusión educativa: variables que las modulan y perfiles que las agrupan.	Cuantitativa	La investigación permitió establecer relaciones entre las concepciones de los docentes y las variables del centro donde ejerce su labor, siendo significativo la percepción del apoyo dado. El análisis de los datos permitió describir tres perfiles de acuerdo a las concepciones de los docentes, comprendiendo éstas en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje como teorías implícitas. Se observó coherencia de cada sujeto participante en cada una de las dimensiones evaluadas con los dilemas; Los autores recomiendan espacios de reflexión conjunta entre los docentes no solo para atender a los estudiantes con NEE, sino también para quienes estén en riesgo de exclusión.
---	-----------------	--	--------------	--

Fuente: Elaboración propia

Como se acaba de mostrar en la Tabla 1, en el orden internacional se referencian 10 estudios, dentro de los cuales, el 50% se inscribe en el paradigma cualitativo, solo una investigación perteneciente a este porcentaje utiliza como camino metodológico el estudio de caso, los demás hacen uso de otros métodos entre los cuales se destacan la descripción y el análisis de contenido; por su parte el 30% es de corte cuantitativo, el 10% mixto y el 10% concerniente a una revisión bibliográfica que no especifica dentro del artículo la metodología usada.

Los anteriores datos, reflejan que los investigadores interesados en el tema de las actitudes, las teorías implícitas, las concepciones frente a la educación inclusiva y las NEE, se han encaminado a leer la realidad de los sujetos participantes, más que en evidenciar y analizar datos consolidados en un instrumento, quizás, atendiendo las recomendaciones de escritores previos quienes anotan la importancia de la investigación cualitativa en el desarrollo de estudios relacionados a la temática, por ejemplo, Avrimides y Brahm (2004), expresan que:

De ahí que nuestra revisión destaque la necesidad de adoptar diseños alternativos de investigación de actitudes. Como nos recordó Eiser (1994), la vía principal de investigación actitudinal en psicología ha adoptado al «yo individual» como punto de partida y como objeto de análisis, lo cual ha resultado a menudo en una «psicologización» de los asuntos sociales sin llegar a articular que la interacción social da forma a los procesos psicológicos. De hecho, la mayoría de los análisis que hemos revisado emplean diseños cuantitativos tradicionales. (p.40)

Destacan de esta forma los autores, la importancia de utilizar en futuras investigaciones métodos alternativos como la historia personal, la narrativa y las opiniones de los docentes que conduzcan a una mayor comprensión de las experiencias, las actitudes y las prácticas docentes. En este mismo sentido, Herrera (2012) plantea que:

No obstante, consideramos que ha sido una limitación de nuestra investigación no haber incluido un cuestionario que amplíe aspectos cualitativos que permitan evidenciar con mayor claridad el sentir de los docentes hacia los alumnos que presentan necesidades educativas. (p.36)

De esta manera, se ilustran las recomendaciones dadas por 2 estudios. Vale la pena anotar que los instrumentos para la recolección de datos en los antecedentes presentados se dirigen en su mayoría a la utilización de escalas Likert, cuestionarios y entrevistas, algunos estudios hacen uso de preguntas abiertas considerando las opiniones dadas por los docentes, pero en mayor medida aparecen los instrumentos con preguntas cerradas que se ocupan del fenómeno a investigar de manera concreta, situación que también ha sido prevista por investigadores precedentes, quienes al respecto han expresado la necesidad de usar métodos alternativos, puesto que con el papel y el lápiz se limitan los esfuerzos a identificar valores subyacentes a las actitudes, siendo pocos los intentos en obtener datos referenciados a partir de otras fuentes (Avrimides y Brahm,2004).

Si bien se realizó una búsqueda de orden internacional cotejando teorías implícitas y actitudes, se halló que las investigaciones frente al primer concepto son pocas, a pesar de que se indagó en variadas bases de datos e idiomas. Lo encontrado de acuerdo al tema a nivel investigativo, se dirige hacia la inteligencia, los procesos de enseñanza- aprendizaje y la lectura, en cuanto a teorías implícitas frente a la educación inclusiva o a las NEE como tal, se identificaron solo los estudios realizados por Gerardo Echeita y compañía (2008) que bajo la nominación de concepciones realizan sus indagaciones a partir de cuestionarios de dilemas, “este enfoque, adopta el marco de las teorías implícitas (Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez Echeverría, 2006) que hace especial énfasis en la convivencia en un mismo docente de concepciones explícitas de las que se tiene conciencia y otras más implícitas, que sin embargo guían igualmente la acción e influyen en la toma de decisiones” (p.456). En este sentido, López, Echeita y Martín (2009) advierte que las representaciones que el ser humano construye acerca de la realidad tienen muy distintos niveles de explicitación. Tener en cuenta esta diferente capacidad de acceder a nuestras propias representaciones y emociones

enriquece el enfoque del pensamiento del profesor, y “pone de manifiesto el riesgo de reduccionismo de los modelos mecanicistas de gestión del cambio que no consideran las resistencias cognitivas y emocionales de los profesores, usualmente de un nivel más implícito” (López, Martín, Montero y Echeita, 2013, p. 456)

El anterior antecedente, evidencia la relevancia de la presente investigación dado que busca indagar concepciones implícitas de los docentes de primaria frente a la educación inclusiva, aspecto que no tiene mucha regularidad investigativa, para analizarlas y relacionarlas con las actitudes que presentan, siendo consecuente con las recomendaciones dadas en cuanto a los métodos y los instrumentos.

Para finalizar, se anota que en cuanto a las actitudes si se hallaron diversos estudios, al igual que sobre las representaciones, dentro de los cuales, sobre salen en los análisis realizados, observaciones de los participantes frente al esfuerzo extra que demandan los estudiantes con NEE, el tiempo, los recursos y la necesidad de capacitación/ formación que inicie desde la transformación actitudinal. En América y España se resaltan comentarios respecto al cumplimiento de los objetivos de la educación inclusiva y la necesidad de coherencia entre las políticas educativas y la realidad de las aulas, situación que no se refleja en el Reino Unido.

En la Tabla 2 se condensan los estudios nacionales revisados, para ello se referencia autor, año, país, título, metodología y hallazgos relevantes; posteriormente, se presenta un análisis reflexivo y comparativo entre ellos. Es importante indicar que la búsqueda de antecedentes se dirigió hacia el tema de las teorías implícitas, actitudes, concepciones y representaciones de los docentes frente a la educación inclusiva y las NEE.

Tabla 2. Antecedentes nacionales.

AUTOR	AÑO/ CIUDAD	TITULO	METODOLOGIA	HALLAZGOS RELEVANTES
Beatriz Ramírez Aristizabal, Juliana Sanín	2013/ Manizales	Comprensiones y representaciones que se derivan de la	Cualitativa/teoría fundada	Las significaciones, producto de las concepciones y representaciones de las políticas públicas de inclusión que hacen los actores de la comunidad educativa, pueden convertirse en factores inhibidores, potenciadores o limitantes a la hora de implementarlas en la institución educativa y en las situaciones del entorno escolar.
De Ochoa.		Incorporación de la política de inclusión desde la gestión directiva, en las instituciones educativas, los Quindos Camilo Torres del municipio de Armenia.		Se resalta la importancia de conocer la parte legislativa de la educación inclusiva, para apropiarse de ella y avanzar en la comprensión del enfoque. A pesar de que existe aceptación, los estudiantes en situación de discapacidad son integrados, pero no incluidos en el aula. Si bien se destaca el crecimiento de políticas frente a la inclusión, no se identifica la puesta en práctica de las mismas. Se hace necesario romper paradigmas y ampliar la cosmovisión de docentes y directivos.

Facultad de Educación

Beatriz Elena Hernández Álvarez.	2013/ Caucasia	Representaciones sociales de docentes de secundaria sobre la inclusión al aula regular de estudiantes sordos de la Institución Educativa Marco Fidel Suarez de Caucaia	Cualitativa/ Hermenéutico-interpretativo.	La investigación deja ver las realidades actuales que se viven en las instituciones educativas en cuanto a la inclusión, debido a las representaciones sociales con las que aún se mira la discapacidad desde lo deficitario. Hablar de inclusión educativa va mucho más allá de la creación de políticas frente al tema; es necesario crear espacios de formación a docentes frente al tema.
Maribel Álzate Bedoya, Nubia Milena Ruiz Valencia.	2014/ Santiago de Cali	Concepciones que influyen en la práctica de enseñanza del profesor de ciencias naturales en el proceso de inclusión educativa: un estudio de caso.	Cualitativa/estudio de caso	De acuerdo con los resultados del estudio, a partir de la entrevista realizada al docente participante, se encontró que, existe poca coherencia entre la legislación, la creencia del profesor y la realidad del aula. En cuanto a las concepciones sobre diversidad, el docente concibe la discapacidad como desventaja en el estudiante sordo para acceder al aprendizaje, se encontró además que éste considera que la inclusión es responsabilidad de la institución y la comunidad. La autora rescata la importancia de la formación docente frente a la diversidad.
Diana Rocío Becerra Becerra.	2007/ Bogotá	Las representaciones sociales de la Discapacidad dentro del contexto del derecho a la integración escolar.	Cualitativa.	La investigación es realizada desde el área de fonoaudiología, ello evidencia como otras disciplinas científicas diferentes a la educación evidencian la necesidad de hablar de la influencia de las representaciones a la hora de brindar atención educativa o de otra índole a las personas en situación de discapacidad. El estudio contempla estudiantes, docentes y padres de familia. “hay mayor frecuencia de relación de la percepción entre las discapacidades físicas y mentales, las variables de accesibilidad e independencia son las más reconocidas tal vez por su relación con la apariencia física que fue la más reconocida por los escolares”. (Becerra, D. 2007. P, 76). “Los adultos establecen más una relación hacia la independencia que debe adquirir la persona con discapacidad, aunque sigue persistiendo una idea de ayuda y colaboración hacia el asistencialismo y las relaciones de poder”. (Becerra, D. 2007. P, 76).
Jennifer Rodríguez Castro	2012/ Bogotá	Representaciones sociales de padres y maestros relación con la inclusión educativa de preescolares con discapacidad visual.	Cualitativa/ Teoría fundamentada.	De acuerdo con la investigación, para los padres la inclusión educativa representa una nueva oportunidad para sus hijos; mientras que para los maestros es una salida del estado para no destinar recursos o minimizarlos para atender a la población en situación de discapacidad. En cuanto al significado de la discapacidad, se evidencia en los resultados del estudio que aún es visualizada como una enfermedad y bajo el dualismo normalidad- anormalidad, de allí los temores frente a las respuestas sociales y educativas que se le puedan brindar a los sujetos en dicha situación. Otro resultado que deja el estudio es que hablar de inclusión educativa supone un reto para padres y docentes, donde ambos deben formarse frente al tema y así tener mayor respuesta a las necesidades de los niños.
Elianys Carolina Liñan Rubio, Elizabeth Melo Capacho	2013/ Bogotá	Las teorías implícitas del profesorado de educación inicial con relación a las necesidades educativas especiales.	Exploratorio con manejo de datos mixto.	La investigación buscó develar teorías implícitas en docentes de preescolar, primero y segundo grado frente a la educación inclusiva, para ello generaron las siguientes categorías: NEE: se evidenció tendencia a comprender el concepto desde un enfoque pedagógico de la inclusión, a través del cual se revelaron confusiones entre inclusión- integración, formación docente, donde se concluye la necesidad de espacios pedagógicos para hablar sobre el tema y políticas donde se refleja la desventaja existente para la población con NEE.

María Isabel Agudelo, Natalia Areiza Valencia, Diana Arias Restrepo, Ana María Bustamante Londoño, et al.	2008/ Medellín.	La actitud docente educativa de estudiantes con limitación visual.	Cualitativa	El presente estudio utilizó como instrumentos para la recolección de información la escala Likert, la entrevista semi estructurada y la observación sistemática. Desde el componente afectivo se hallaron actitudes desfavorables manifiestas en actitudes negativas de angustia, compasión, rabia, impotencia, entre otras. Desde el componente cognitivo se mostró que, aunque los docentes tengan los conocimientos y la experiencia en trabajo inclusivo, sino atiende las necesidades y particularidades del estudiante su actitud puede ser negativa. Referente al componente comportamental se identificaron acciones que no benefician el proceso inclusivo poniendo de manifiesto lo hallado en lo afectivo y cognitivo.
Gloria Orozco Quintero, Juan Carlos Ospina Arias, Martha Ramos Ruiz, Beatriz Ramírez Aristizabal.	2014/ Armenia	Inclusión educativa: Un reto para los directivos docentes.		Se logró reflejar a partir de la entrevista semi estructurada realizada a los directivos docentes que las barreras para el aprendizaje y la participación son conferidas al sujeto sin reconocer el contexto. Se evidencian actitudes de resistencia al cambio y la reclamación por el aula especial y la desaparición de la misma como responsabilidad del gobierno. Aparecen además anotaciones frente al abandono del estado y la familia dejando como único responsable al sector educativo y la necesidad de la formación docente frente al tema.
Noralba Moncayo Muñoz, Alvenos Muñoz Ruiz, Yohana Narvaez Lamilla, Sonia Vasquez Cardenas	2016/ Manizales.	Concepciones en docentes y directivos sobre educación inclusiva	Cualitativo/ Hermenéutico,	A partir de los datos obtenidos del cuestionario de dilemas y la entrevista semiestructurada, las autoras refieren la presencia de concepciones en los docentes y directivos arraigadas a la normalidad/anormalidad lo que dificulta cambios frente a los procesos de inclusión. Los participantes evidencian concepciones diversificadas que pueden agruparse en varias tendencias, evidenciándose que pueden ser inclusivos en algunas situaciones y segregadores en otras. Desde la óptica de los directivos la inclusión es un ideal inalcanzable y referencian al estudiante desde el aspecto del déficit.
Mary Luz Velásquez Hoyos, Luz Magdalena Vicente Duque, Claudia Margarita Orozco Cáceres, Ana Milena Aldana Mendoza.	2012/ Pereira	Discapacidad cognitiva, mirada desde las concepciones del docente.	Cualitativa una Hermenéutico.	Las concepciones que presentan los docentes frente a la discapacidad cognitiva son variadas y se ubican en los diferentes modelos educativos históricos de atención a la discapacidad, sin congruencia total con las políticas estatales, situación que dificulta la ejecución de las mismas en los centros educativos. Por tal razón los autores proponen seguir trabajando en el tema para hacer rupturas a concepciones tradicionales con miras a la transformación.
Ministerio de Educación Nacional	2017/ Bogotá.	Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva	Documento gubernamental	El documento se retoma como antecedente dado que en el capítulo 1, se expone un apartado sobre imaginarios en la atención educativa a los estudiantes en situación de discapacidad, como creencias que se deben desterrar. Se expone en el texto que de acuerdo con la literatura científica, las experiencias de campo vigentes y los conceptos de expertos, en el contexto educativo colombiano es posible agrupar ocho imaginarios provenientes de diversos actores alrededor de dicho contexto y que de alguna u otra manera fomentan prácticas excluyentes y de marginación que es importante tratar dado que vulnera el derecho a la educación, entre ellos se referencia, el reclamo por la instituciones especiales, la discapacidad desde la visión del déficit y el retraso que se puede generar al resto del grupo con incluir.

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la metodología usada en los estudios nacionales, se logra vislumbrar que, de los 10 artículos referenciados, el 90% dirige el ejercicio investigativo desde el paradigma cualitativo, con variedad de métodos entre los que sobre salen el hermenéutico y la teoría fundada, solo se identifica una investigación estudio de caso, el 10% restante corresponde al manejo de datos mixto. En cuanto a las técnicas de recolección de información, se observa, que al igual que en los estudios internacionales, existe una predominancia a la utilización de la escala Likert, el cuestionario y la entrevista semiestructurada, solo hay una referencia sobre la observación sistematizada.

De acuerdo a los anteriores datos, se evidencia que, en el contexto nacional, los investigadores interesados en el tema de las actitudes, las representaciones y las teorías implícitas frente a la educación inclusiva y las NEE, se han orientado hacia la comprensión exhaustiva de las realidades, más que en la cuantificación de datos.

Los antecedentes consultados tienen una tendencia demográfica enfocada en 3 zonas del territorio nacional, Bogotá, zona cafetera y Antioquia; sin embargo, al igual que en los estudios internacionales, se halla poca regularidad investigativa en cuanto al tema de las teorías implícitas dado que solo se encontró un estudio frente a ello, del presente dato surge nuevamente la relevancia investigativa de esta propuesta. Como le expresan Liñan y Melo (2013):

La investigación aportó nuevas reflexiones a este campo de estudio que en la actualidad tiene mayor incidencia en relación con el ámbito educativo, pues es importante conocer las teorías implícitas que tienen los docentes antes de juzgar su quehacer pedagógico, especialmente en el campo de las NEE, de manera que estas sirvan como insumo para generar nuevos saberes que promuevan una educación más propia de los estudiantes. (p.79)

Con referencia a las actitudes, a diferencia del contexto internacional, se identifica que no hay variedad de investigaciones frente a ello, puesto que la mayoría de estudios, están relacionados con las representaciones de los docentes frente a la educación inclusiva, se encontró que gran parte se enfocan en la población sorda, además se dirigen también predominantemente al análisis de los profesores de secundaria. Aunque se interesan en involucrar otro tipo de participantes como lo son padres de familia y docentes directivos.

En las investigaciones de carácter nacional se halla al igual que en los estudios internacionales, la falta de coherencia entre las políticas que promulgan la educación inclusiva y la realidad que se vive en el contexto escolar; se suma, la falta de recursos

destinados para los apoyos que se requieren relacionados con infraestructura, formación a docentes y profesionales expertos en el tema que apoyen las prácticas pedagógicas.

Los estudios nacionales evidencian que en los docentes prevalece la mirada deficitaria de la discapacidad, desde la limitación, generándose así actitudes de exclusión y de invisibilización frente a los estudiantes que presentan NEE; de igual forma, se encuentra convergencia en las manifestaciones de los educadores que exponen la poca información y claridad frente a la atención educativa enfocada en la diversidad y la legislación que reglamenta la misma, lo que conlleva a que los maestros asuman los procesos de inclusión como una carga difícil de llevar.

La investigación realizada por Rodríguez (2012) evidencia la vulnerabilidad frente a los derechos que viven los niños en situación de discapacidad. Se lee a partir del estudio como las representaciones sociales que tienen el maestro y los padres de familia frente a la discapacidad influyen en la aceptación y expectativas para el trabajo con los niños y como la falta de asesoría y formación frente a tema de las políticas abre brechas para la comprensión y ejecución de las mismas.

Al retomar el documento de las orientaciones brindadas por el MEN (2017), es posible dilucidar como desde los planteamientos gubernamentales se plantea la necesidad de prestar especial atención a los imaginarios que se presentan frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad al contexto escolar, dado que a partir de ellos se fomentan prácticas educativas excluyentes que vulneran el derecho a la educación.

De manera general, tras realizar el recorrido por los antecedentes presentados, se puede afirmar, tal y como lo plantea Baena (2000) que el pensamiento del profesor desempeña un papel importante en la enseñanza, como los sistemas de teorías y creencias que influyen en las percepciones, planes y acciones que se desarrollan en la práctica de la enseñanza. Este tipo de estudios ha generado un interés creciente y existen amplias indagaciones orientadas a comprender el pensamiento del profesor para de esta forma, dilucidar, revelar y tratar de comprender las actuaciones de los maestros en el aula de clase frente a la educación inclusiva y la educación de la población con NEE.

Tras realizar el análisis de los antecedentes de orden internacional y nacional, se puede evidenciar que frente a las teorías implícitas se hallan pocas investigaciones, lo que imprime un punto de novedad para la presente propuesta; pese a ello, se lograron identificar variados instrumentos de recolección de información que buscan recoger las voces de los participantes respecto a los procesos inclusivos y la trabajo con los estudiantes con NEE.

5.

Marco teórico

De acuerdo al planteamiento problémico que se ha venido exponiendo hasta el momento y a los objetivos a investigar en coherencia con el mismo, se presentan a continuación los referentes conceptuales que sustentan teóricamente el estudio realizado:

- Modelos históricos de atención educativa a la población en situación de discapacidad
- Educación inclusiva
- Educación inclusiva y diversidad
- Educación inclusiva y Necesidades Educativas Especiales
- Aspectos de la educación inclusiva importantes para la identificación de las teorías implícitas y las actitudes.
- Teorías implícitas en los docentes
- Actitudes en los docentes

Para comprender las teorías implícitas y las actitudes que presentan los docentes de primaria frente a la educación inclusiva de los estudiantes con NEE, es preciso realizar un recorrido histórico por los diferentes modelos teóricos que han brindado respuestas educativas a la población en situación de discapacidad, la terminología utilizada por cada uno de ellos y los movimientos pedagógicos dados. Sin embargo, la presente investigación hace empeño en referenciar a la población con NEE derivadas o no de discapacidad, entendidas éstas desde un carácter interactivo, en el que se comprenden las particularidades del sujeto que requieren de ajustes o medidas educativas distintas a las que comúnmente solicitan la mayoría de estudiantes y a las características del contexto en el que se manifiestan (Duck, 2004), referenciando de esta manera las condiciones individuales del estudiante y los requerimientos y demandas de apoyo que son necesarios para acceder y permanecer en el contexto educativo.

Por tanto se retoma el término discapacidad, no como sinónimo de NEE, sino como referente que permite comprender la transformación educativa y legislativa que posibilita hablar hoy en día de educación inclusiva en respuesta a la diversidad. Como lo expresa Aguilar (citado en Montoya, 2004) es importante destacar el papel que ha jugado la discapacidad, en el surgimiento de la educación inclusiva, en doble vía, una para desplazar la errónea creencia de que la educación inclusiva se refiere exclusivamente a los estudiantes con discapacidad y otra para exponer como la educación inclusiva se sustenta de un significativo cambio que ha operado en la forma de percibir y comprender hoy la discapacidad, partiendo del hecho de que la historia de marginación y segregación de grandes colectivos en situación de desigualdad ha generado caminos que hacen posible hablar hoy en día de “educación para todos”, siendo el ámbito de la educación especial, en respuesta a la protección de derechos de la población

en situación de discapacidad donde surge la conciencia inicial del proceso de inclusión (Parrilla, 2002).

Como lo expresa la misma autora, Parrilla (2002), el recorrido frente a la inclusión no ha sido único, ni lineal, puesto que se puede hablar de distintos caminos y rutas, teniendo claro que se ha desarrollado a diferentes ritmos y tiempos de acuerdo a los colectivos y países, al igual, no posee un marco de referencia único, dado a que se desarrolla con sentidos y perspectivas teóricas distintas, desde marcos que comprenden lo social, lo educativo y lo familiar.

Reconociendo entonces que hablar de educación inclusiva es abordar la historia de lucha de los colectivos humanos que se han visto en situación de desigualdad, para para efectos de la presente investigación se retoman diferentes sucesos históricos que han precisado transformaciones educativas que trascienden de perspectivas asistencialistas/rehabilitadoras e integradoras hacia la educación inclusiva en respuesta a la diversidad.

5.1 Modelos históricos de atención educativa a la población en situación de discapacidad.

A lo largo de la historia las personas en situación de discapacidad han sido visualizadas desde diferentes perspectivas, según los hitos históricos más relevantes desencadenados en cada época y el impacto social causados por estos. Es así como ha sido posible trascender de una visión religiosa en los tiempos de la edad media, donde la discapacidad era vista como castigo divino por cometer algún tipo de pecado a modelos biopsicosociales en la actualidad, que desplazan las necesidades puestas en el individuo para ubicarlas en el nivel contextual. Sin duda alguna, cada hecho en la historia alrededor del tema, ha generado nuevas y amplias maneras de abordaje educativo, por tanto, retomarlas permitirá no solo comprender los planteamientos actuales de la educación inclusiva y los retos necesarios para la transformación, sino que además analizar en qué modelo de atención educativa se ubican las teorías implícitas de los docentes participantes de la investigación y la relación de éstas con las actitudes.

1. De la segregación al asistencialismo/ rehabilitador:

En la revisión histórica realizada, no se encuentran indicios de la parte educativa de las personas en situación de discapacidad en la antigüedad, quizás, porque en aquella época predominaba el **rechazo, abandono e infanticidio**. Las personas con discapacidad eran consideradas un castigo para sus familias y condenadas a vivir en lugares aislados y encerrados, sin posibilidades de integración. (Parra, 2010)

A partir del siglo XVIII, aproximadamente en 1828, en Francia se abren las primeras escuelas para la educación de “deficientes” inspiradas en los métodos pedagógicos innovadores, expuestos por el médico Itard, tras haber logrado educar a un niño salvaje que unos cazadores encontraron en el bosque

de Aveyron. Durante esta misma época se crea el primer lenguaje de señas para la comunicación de las personas sordas y en Alemania, se crea una metodología oral para enseñarles a hablar. (Parra, 2010)

Para el año 1829 Louis Braille crea la escritura en puntos de relieve, definida como el sistema Braille que es usada a nivel mundial para la lectura y escritura de las personas en situación de discapacidad visual. A partir de estos acontecimientos históricos se abren las posibilidades de aprendizaje para las personas deficientes y **nace la escuela especial**, donde se reconoce la posibilidad de modificar la conducta, marcando así los principios de la educación sensorial y el estudio individual de cada caso. (Montoya, 2004)

Después de la segunda guerra mundial (siglo XX), aparece la clasificación de la discapacidad según la deficiencia y surge así la **pedagogía terapéutica** en donde el sujeto en situación de discapacidad era concebido como enfermo y despojado de la protección de la sociedad, con posibilidad de acercarse a la normalidad. La actividad educativa, se organizaba con propósitos rehabilitadores que buscaban dar respuesta al problema, a partir de atenciones terapéuticas de forma aislada de acuerdo a la patología, situación que posteriormente trascendió del campo de la salud a la educación. Desde esta postura **médico- rehabilitadora** se hace necesaria la intervención de equipos de especialistas (medico, terapeuta ocupacional, psicólogo, educador especial, entre otros) quienes diseñan un programa rehabilitador como respuesta al problema y a partir del cual se busca que el sujeto alcance diferentes destrezas.

La educación especial se vincula fuertemente a la psicología y la pedagogía, gracias a la **tendencia psicométrica**, a partir de las pruebas diseñadas por Alfred Binet para medir la inteligencia y con ellas las concepciones de deficiencia que centraban la intervención en el individuo, sin tener en cuenta el componente social (Montoya, 2004), situación que lleva al aumento de las escuelas especializadas en enseñanza individualizada que permean lo organizativo, didáctico y legal, en donde la psicología (educativa y experimental) guía la clasificación de las deficiencias y los modelos de aprendizaje para orientar el trabajo educativo, desde esta mirada, la persona es un deficiente, la acción educativa es centrada en el déficit y se abandona el desarrollo social ponderando el tratamiento, la terapia y la desintegración social. Prevalecen los centros de **educación especial** que ofertan para entonces, programas especializados, con profesores preparados y materiales específicos (Montoya, 2004)

2. Del Asistencialismo/ rehabilitador a la integración: 3

Entre los años 40 y 60, de acuerdo con Sánchez (citado en Montoya, 2004) suceden una serie de situaciones que incitan a la preocupación social por los niños que son atendidos en instituciones específicas, entre ellas, el reclamo de las familias frente a la segregación, los resultados investigativos sobre la inadaptación social de los sujetos a causa de la institucionalización, el aislamiento y los

cuestionamientos ideológicos sobre los derechos humanos en los que participan las personas en situación de discapacidad con movimientos que promulgan la vida independiente, son acontecimientos que conllevan al surgimiento de un **enfoque sociológico**, que permea las respuestas educativas de aquellos que hasta entonces se consideraban deficientes.

Para el año de 1959 Bank-Mikkelsen lanza un nuevo principio que denomina “normalización”, abriendo la posibilidad de que los deficientes mentales lleven una existencia lo más normal posible (Parra, 2010), dicho acontecimiento al que se le suma el movimiento social de lucha por los **derechos humanos**, especialmente de los más desfavorecidos, permite el surgimiento de la **integración educativa**, para este caso, de la población en situación de discapacidad. De esta manera, se empieza a considerar que todos tienen derecho a educarse en un contexto normalizado que asegure su integración y participación en la sociedad. (Blanco,1999).

La integración educativa, cuyo objetivo “no consiste en curar o rehabilitar a los sujetos con déficits, sino en hacer que adquieran las habilidades, valores y actitudes necesarias para desenvolverse en los diferentes ambientes de la vida adulta” Arnaiz (citado en Montoya, 2004, p.9) le concede al sujeto derechos frente a la educación y la socialización, por ende, se empiezan a dirigir acciones de atención desde los entornos escolares en espacios educativos diferenciados entre quienes se consideran normales y aquellos que no lo son. Se crea la categoría de *alumno integrado* y se busca normalizar para alcanzar niveles de vida independiente (Montoya, 2012).

Más aún, a comienzos de los años 70, en Estados Unidos cobra fuerza el **movimiento social fundamentado en el principio de la autonomía personal** enmarcado por la constante lucha de los derechos civiles y el movimiento de vida independiente, a partir del cual la dificultad no se centra en la discapacidad del sujeto, si no que desplaza la mirada a centrar el problema en la dependencia que ésta genera ante los demás, con esta perspectiva entonces se abren las posibilidades de cambio desde la representación social, puesto que se reclama la igualdad de oportunidades educativas, sociales y laborales. Estos hechos demandan profundos cambios en la forma de visualizar la discapacidad y se busca minimizar las desigualdades, situación que no permanece ajena al contexto educativo.

Es así, como uno de los acontecimientos significativos dentro de este modelo, es el informe de Warnock (1978)¹, en el que aparece el término Necesidades Educativas Especiales que busca transformar las denominaciones de deficiente, inadaptado, minusválido, relacionando el objeto de la educación especial a situaciones de aprendizaje. Dicho término hace referencia a un planteamiento de carácter

¹ Es una comisión de expertos para analizar y evaluar las alternativas de la educación especial del momento

educativo, que parte del supuesto de que cualquier estudiante puede presentar durante su proceso educativo dificultades para acceder al currículo de forma temporal o permanente. Estas dificultades poseen un origen interactivo, en la medida que, dependen de las condiciones particulares del estudiante, así como de las características del entorno que lo rodea. En otras palabras, se producen por “el desajuste entre las características concretas de los alumnos y las medidas de organización y/o curriculares que se hagan para ellos” (Ainscow, citado en Montoya, 2012, p.12). Se adopta este concepto buscando disminuir los efectos nocivos de la clasificación indiscriminada y se brinda una mirada a las necesidades individuales que posee cada estudiante.

Estos acontecimientos suponen una fuerte conmoción y cambio de dirección en el reconocimiento del derecho a la educación y por ende se proponen una serie de reformas que tienden a corregir las desigualdades, entre ellas, traspasar los estudiantes de los centros especializados a la escuela común, esta situación ha sido fuertemente criticada, dado a que los escasos o nulos cambios que se producen en la escuela, con llevan a una simple integración física y no real, limitando el derecho a la educación únicamente al acceso al sistema educativo.(Booth y Ainscow, citado en Blanco, 2002).

A partir del mencionado informe, se empieza a considerar que los fines educativos son los mismos para todos los estudiantes, De esta manera, las reformas integradoras desde lo educativo empiezan a situarse más en un proceso de adición que de transformación profunda de la escuela (Parrilla, 2002) evidenciando serias dificultades para acoger la idea de diversidad y responder con equidad ante la sociedad. La integración traslado el enfoque individualizado y rehabilitador propio de la educación especial al contexto escolar, lo que conlleva a que en la mayoría de los casos no se modifiquen las prácticas educativas, ajustando solo algunos aspectos de la enseñanza y prestando apoyo específico a los niños “integrados”. Al respecto Blanco (1999) expone algunas de las dificultades encontradas en dicho modelo que obstaculizaron la transformación de la práctica educativa en respuesta a la integración:

- La permanencia de representaciones sociales, pensando que las escuelas especiales brindan respuestas educativas más adecuadas a las necesidades específicas, por parte de profesionales especializados en dichas problemáticas. Por tanto, los espacios diferenciados son más beneficiosos para quienes presentan Necesidades Educativas Especiales y para el resto del grupo. Se considera que en la educación formal los estudiantes que han sido integrados “aprenden menos”.

- El modelo de la integración parece olvidar que todos los estudiantes presentan diferentes capacidades, motivaciones, estilos y ritmos de aprendizaje, lo que ha generado altos porcentajes de niños con dificultades de aprendizaje, repitencia y deserción escolar.

- Se argumenta que la integración requiere de disposición de recursos materiales y humanos que no

siempre están disponibles.

- El funcionamiento de la escuela continúa realizándose a partir de la enseñanza rígida y homogeneizadora, con clases numerosas y exigentes.
- Se considera que cuando hay estudiantes integrados, el resto del grupo aprende menos o más lentamente, además, pueden imitar gestos o conductas de ellos.
- Se estima que la integración no es coherente con los valores competitivos que dominan la sociedad actual.
- Los docentes exponen que no están preparados para atender a los estudiantes con NEE porque persisten las concepciones de que aprenden de forma distinta y requieren metodologías que solo dominan los especialistas.

De esta manera, lo que inició siendo un movimiento de lucha frente a los derechos de las personas en situación de discapacidad, se ha ido ampliando en su alcance a partir de nuevas nociones que abren la posibilidad de una escuela para todos, señalando el inicio de una nueva conciencia social (Parrilla, 2002) y nuevas respuestas educativas que buscan valorar la diversidad presente en las aulas de clase.

3. De la integración a la educación inclusiva

Para el año 1990 la UNESCO celebra en Jomtien Tailandia la conferencia mundial de educación para todos, en la cual se logran analizar tres problemas fundamentales que acontecían para la época en el campo educativo, uno relacionado con la limitación en el acceso a la educación, otro con la necesidad de establecer aprendizajes para la vida y la ciudadanía y por último el riesgo de exclusión educativa que continuaban enfrentando algunos colectivos humanos, entre ellos, la población en situación de discapacidad (Parra, 2010); de esta manera, se amplían las reflexiones frente a las desigualdades y a la exclusión germinándose así, la idea de la inclusión (Parrilla, 2002).

A tan solo cuatro años de dicho evento, la UNESCO celebra en Salamanca España la conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales bajo el lema “Acceso y calidad” generando de esta manera un giro significativo que abre el camino de la normalización a la **inclusión** (Egea y Sarabia, s,f) creándose una adscripción a esta idea de modo casi generalizado como principio y política educativa, por tanto, la conferencia no solo sirvió para introducir el término de inclusión a nivel internacional, sino que además promovió un movimiento denominado movimiento inclusivo (Parrilla, 2002).

La declaración de Salamanca, de acuerdo con Parrilla (2002), indica que la orientación inclusiva debe asumirse como un derecho de todos los niños y todas las personas y no solo de los estudiantes que presentan NEE, vinculando la inclusión a todos aquellos que se benefician de la educación. Estas consideraciones tienen fuertes repercusiones educativas y políticas puesto que se añade una visión general

que sitúa a todos los grupos poblacionales, tratando de construir una escuela que no responda solo a las necesidades especiales de algunos, si no a la de todos.

De acuerdo con las Orientaciones para la Inclusión de la UNESCO (citado en la conferencia Internacional de Educación [CIE], 2008) La educación inclusiva se concibe como

Un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo (...) es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje. (CIE, 2008, p.8)

De esta manera, se concibe que el reto de la escuela no es adaptarse para brindar respuestas a un grupo de estudiantes, sino que deben realizarse procesos de reestructuración global para responder a la diversidad de necesidades de cada estudiante; por tanto, hablar de diversidad en la escuela, es reconocer por primera vez en la historia que cualquier persona independientemente de sus características biológicas, psicológicas, sociales, culturales o afectivas puede acceder a un sistema educativo de calidad (Parrilla, 2002).

Educación inclusiva se convierte entonces en el nuevo modelo de respuesta educativa, abriendo la posibilidad de una escuela con y para todos, modelo que prevalece en la actualidad y bajo el cual se han diseñado políticas educativas nacionales e internacionales que promulgan la equidad, la calidad y la accesibilidad reconociendo y valorando la diversidad presente en el estudiantado.

De esta manera se concluye este breve recorrido histórico por las consideraciones más relevantes de los diferentes modelos que a través del tiempo han brindado respuestas educativas a las personas en situación de discapacidad, permitiendo vislumbrar como a partir de la educación especial se han gestado cambios significativos, trascendiendo del aislamiento y rechazo social a la valoración y reconocimiento de la diversidad como aspecto que enriquece el acto educativo y social.

Para el diseño y ejecución de los instrumentos de la investigación que permiten la recolección de datos y posterior análisis sobre las teorías implícitas y las actitudes de los docentes frente a la educación inclusiva, se retomarán los modelos anteriormente presentados, organizados de acuerdo al MEN (2012) en las orientaciones generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad, en el marco del derecho a la educación: Asistencialista Rehabilitador, integración y educación inclusiva.

Tabla 3. *Modelos o enfoques de la educación especial*

Modelo o enfoque	Concepción predominante de sujeto	Intervención
Asistencialismo/ Rehabilitador	Sujeto enfermo, y con posibilidad de acercarse a la “normalidad”	Cuidar, curar- normalizar al sujeto
Integración a las instituciones educativas formales	Sujeto con necesidades educativas especiales (NEE)-	Sujeto con derechos con necesidades de socialización y educable
Inclusión	Sujeto con discapacidad como una diversidad- Sujeto de la capacidad	Intersectorial para potenciar capacidades de los sujetos Intervención del medio para eliminar Barreras

Fuente: Adaptado de MEN (2012) *Orientaciones generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad, en el marco del derecho a la educación.*

Educación inclusiva

Como se evidencia a partir del recorrido histórico previamente realizado, la educación inclusiva surge de una preocupación universal por los derechos humanos, es una estrategia importante para abordar las causas, consecuencias y tratar de minimizar la exclusión escolar. (OIE – UNESCO, 2008), en tanto su punto de partida es evitar que las diferencias se conviertan en desigualdades educativas. Se debe reconocer que “Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades que le son propias; si el derecho a la educación significa algo, se deben diseñar los sistemas educativos y desarrollar los programas de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades” (UNESCO, 1994, p.20).

La UNESCO plantea aspectos claves para la puesta en marcha de lo que se comprende como educación inclusiva, en los centros educativos, surgiendo de la perspectiva de derechos y entre ellos el derecho universal a la educación, el cual garantiza que todos los niños y niñas deben tener acceso a ella, sin importar sus condiciones, premisa que se respalda con los principios de equidad, cobertura y calidad. Por tanto, el diseño y el desarrollo de las políticas sobre inclusión, así como el avance hacia escuelas más inclusivas, (OIE - UNESCO, 2008) debe estar puesto en facilitar y brindar oportunidades efectivas de aprendizaje a cada estudiante, a través de proveer un conjunto variado de ofertas que forman parte de una red escolar integrada y articulada.

En este punto, conviene presentar la conceptualización proclamada por la UNESCO (2004) en el *Temario abierto sobre educación inclusiva*, en donde la definen como la posibilidad de:

Habilitar a las escuelas para que sean capaces de atender a todos los niños y niñas (UNESCO, 1994, p. iii).
(...) desarrollar escuelas que acojan a *todos* los alumnos, cualesquiera sean sus características, desventajas y

dificultades. Estas escuelas celebran las diferencias entre los alumnos más que percibir las como un problema. Educación inclusiva también significa ubicar a las escuelas en el contexto más amplio de los sistemas educativos – formal y no formal – que también han de ser inclusivos, proporcionando todos los recursos que las comunidades requieren para asegurar que las necesidades de la diversidad de los alumnos pueden ser efectivamente satisfechas. (p.16)

Cuando se habla de educación inclusiva la mirada se centra en las posibilidades de flexibilizar el entorno educativo para que todos participen en él, es un proceso de humanización que involucra cooperación, respeto y convivencia para construir oportunidades de aprendizaje y participación. (Vélez, 2013), frente a estas razones las instituciones educativas y por tanto los docentes no deben mostrarse ajenos y abrir las posibilidades de educar en y para la diversidad, dar apertura a las perspectivas de cambio, movilizar teorías implícitas y actitudes que favorezcan los procesos de transformación. Incluir es un asunto de derechos humanos, de valores, de creencias, es la posibilidad de acoger a todos dentro de la institución educativa, reconociendo y respetando la particularidad, ampliando la perspectiva de acomodación requerida por la escuela para atender a determinado grupo de estudiantes, a transformarse para responder a las necesidades de todos.

La educación inclusiva es un concepto multidimensional aplicable desde la educación infantil a los estudios universitarios. Se refiere a todos los niños y niñas tanto como a los adultos y lo que busca es incrementar significativamente la plena participación de todos los individuos en las oportunidades de aprendizaje que su contexto puede ofrecerles. Echeita (2012, p.6).

Hablar de educación inclusiva es celebrar las diferencias, amar las particularidades, responder a las necesidades, abrir la puerta a todos, garantizar la participación, transmutar la globalidad, incluir, responder con equidad, valorar la diversidad, reconocer la individualidad, educar con calidad, transformarse, transformar, transformarnos.

Para Blanco (1999), se trata de lograr una escuela en la que no existan “Requisitos de entrada”, una escuela que modifique su estructura y funcionamiento para dar respuesta a las necesidades educativas de todos. Para Parrilla (2002), tiene que ver con incrementar la participación de todos los alumnos, la búsqueda permanente de responder a la diversidad y aprender a convivir con la diferencia como un factor positivo y un estímulo para el aprendizaje. Para Duschatzky (1996), es atender con calidad y equidad las necesidades tanto específicas como comunes que presentan los estudiantes. Por tanto, pensar en educación inclusiva es comprender el contexto educativo como un escenario en el que las prácticas educativas son pensadas con diferentes posibilidades de acceso al conocimiento, en donde el maestro permite múltiples opciones que respondan a la diversidad presente, un maestro abierto al cambio, flexible e innovador.

Revisando la literatura referente al tema, se encuentra que el concepto de educación inclusiva es fuertemente trabajado por los autores Mel Ainscow y Tony Booth (1998), quienes referencian, que para avanzar hacia comunidades más inclusivas, es necesario abordar tres dimensiones que están íntimamente relacionadas y constituyen el núcleo del quehacer de la escuela, estas son, la cultura, las políticas y las prácticas educativas, que aunque no se expresan directamente en el presente estudio, se retoman como referencia conceptual para alcanzar una mayor comprensión de lo que significa educación inclusiva.

De acuerdo con los autores, del desarrollo de culturas inclusivas se pueden producir cambios en las políticas y en las prácticas educativas, que pueden mantenerse y transmitirse a los nuevos miembros de la comunidad escolar. Para Booth y Ainscow (1998), educación inclusiva implica:

El proceso de mejora sistemático del sistema y las instituciones educativas para tratar de eliminar las barreras de distintos tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación del alumnado en la vida de los centros donde son escolarizados (...) Vale decir, aquellos procesos que llevan a incrementar la participación y el aprendizaje de los estudiantes, y reducir su exclusión del currículum común, la cultura y la comunidad.

De esta manera promover **culturas inclusivas**, corresponde a la creación de una comunidad escolar segura, acogedora colaboradora y estimulante, en la que cada estudiante es valorado, aspecto fundamental para alcanzar mayores logros. Los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guían las decisiones de las políticas escolares apoyando el aprendizaje de todos en procesos continuos de desarrollo e innovación.

Por su parte, las **políticas inclusivas**, se elaboran para asegurar que la inclusión sea el centro de desarrollo de la escuela, permeando todas las decisiones y organizando los apoyos para atender la diversidad, mejorando el aprendizaje y la participación de todos, alentando hacia la gestión de recursos y las gestiones pedagógicas al interior de las aulas.

En cuanto a **las prácticas educativas inclusivas**, son el reflejo de las culturas y las políticas de la escuela, buscan asegurar las actividades en el aula en cuanto a la participación de todos y la transferencia del aprendizaje a otros contextos. La enseñanza y los apoyos se integran para organizar los procesos pedagógicos buscando superar las barreras, movilizandolos recursos y manteniendo un aprendizaje activo en cada estudiante.

Como se ha visto a partir de la presente conceptualización, crear condiciones para el desarrollo de escuelas inclusivas que respondan a la diversidad de los estudiantes implica no solo transformaciones curriculares, sino también en el sistema, organización y funcionamiento de la institución educativa, es por ello que conviene y cobra fuerza la importancia de analizar la teorías implícitas y las actitudes de los docentes frente a la educación inclusiva, puesto que partir de ellas se pueden reconocer aspectos claves

que representen el punto de partida para iniciar el camino hacia dicha transformación.

A partir de la anterior exposición, se puede concluir que la educación inclusiva es brindar respuestas educativas a todos los estudiantes, de manera equitativa, de acuerdo a las características y dificultades individuales. Es abrir la posibilidad a las transformaciones educativas para ofrecer respuestas equitativas y de calidad a la diversidad presente en el estudiantado.

Educación inclusiva y Diversidad

El término diversidad es inherente al de educación inclusiva, puesto que como se expresa en párrafos anteriores, la escuela no puede mostrarse ajena a la multiplicidad de características, dificultades y necesidades que presentan los estudiantes; en este sentido la educación inclusiva se convierte en la principal y única estrategia posible para resolver los problemas educativos de aquellos grupos o colectivos que han sido socialmente marginados y a quienes se les ha denegado históricamente la posibilidad de participar en contextos educativos de carácter formal; es por ello que incluir responde a la necesidad sentida de comprender la diversidad y partir de ella para brindar respuestas educativas que acojan a todos y cada uno de los estudiantes (Moncayo et al., 2016). De ahí la importancia de retomar este término durante la propuesta, ejecución y análisis de la presente investigación.

La UNESCO (citado en Moncayo en Moncayo et al., 2016) expresa que hablar de educación inclusiva, es percibir desde el campo educativo las respuestas necesarias a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes, a partir de mayores posibilidades de participación en el aprendizaje, la cultura y la comunidad, minimizando el riesgo de exclusión, basado en el principio de que cada uno presenta características, intereses y necesidades de aprendizaje diferentes y que por tanto el sistema y los programas educativos deben poner en marcha formulaciones educativas que atiendan dicha diversidad.

De acuerdo con Arnaiz (1997) cuando hablamos de diversidad se hace alusión a una condición inherente al ser humano, la cual está sustentada en el respeto a las diferencias individuales, hablar de diversidad en el campo educativo, es reconocer que cada sujeto que integra el aula de clase posee una particularidad cognitiva, psicológica y social que lo hace único, por tanto, la disposición, el estilo de aprendizaje, los ritmos, los intereses, las motivaciones y las necesidades que pone en el proceso de aprender están construidas a partir de los registros previos ante los conceptos presentados.

Desde la etimología, el termino diversidad “proviene del latín *diversitas* y éste del participio *diversus* del verbo *divertere* (girar en posición opuesta) compuesta del prefijo *di* (divergencia, separación) y del verbo *verteré* (verter, girar, dar vueltas)” (Devalle y Vega, 2006, p. 40). Esto significa que la expresión diversidad “comprende todo aquello que es contrario o que está en sentido opuesto a lo que

comúnmente se maneja dentro de nuestra racionalidad” (Moncayo et al., 2016, p. 51).

La palabra diversidad engloba la multiplicidad y variedad presente en los seres vivos, a partir del término se busca la inclusión, equidad y participación de diferentes grupos en los entornos sociales, educativos y laborales, que por condiciones particulares de raza, sexo, etnia, credo o capacidades han sido históricamente excluidos, si bien el concepto aborda distintos grupos poblacionales, para el caso del presente estudio solo se retomará como ya se ha expresado anteriormente, a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.

De esta manera, comprender la particularidad de cada sujeto empieza a constituirse como premisa en las orientaciones que se brindan desde las políticas educativas que promulgan la inclusión, es así como poco a poco los educadores han empezado a desplazar del contexto escolar la visión de la homogenización de los sujetos que integran el aula para empezar a identificar que la respuesta a muchos interrogantes sobre la manera de abordar condiciones biológicas o psicosociales que en algunos momentos se torna alarmante, está en valorar la particularidad de cada uno, desde su potencialidad para hallar estrategias que le permitan mayor éxito escolar, sin la opción de segregar.

Es importante de esta manera, asumir el reto de disminuir el impacto ejercido por el sistema educativo, que insiste en dar respuestas homogéneas a estudiantes con realidades personales y necesidades educativas diversas, lo que se establece como una barrera educativa para alcanzar la accesibilidad, el aprendizaje y la participación de todo el estudiantado Taylor (citado en Moncayo, 2016).

Por tanto, se habla de una educación “en y para la diversidad” que se constituye según Sáez (citado en Arnaiz, 1997) en:

Es un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el pluralismo democrático, la tolerancia y la aceptación de la diferencia, a través del cual se intenta promover el desarrollo y la madurez personal de todos los sujetos. Un tipo de educación fundamentada en los derechos humanos, en el máximo respeto hacia la diferencia, en la superación de barreras y en la apertura al mundialismo como respuesta al tipo de hombre y sociedad necesitada hoy en día. Por consiguiente, estamos planteando abandonar el anquilosado modelo asociado a la discapacidad y centrado en el déficit, cuyas prácticas educativas son gerenciales burocráticas, para entrar en una ideología liberal, defensora de procesos de redistribución social y humana. (P.8)

Se habla de la posibilidad de “humanizar el acto educativo” con una actitud suficientemente abierta para comprender, valorar y respetar la diferencia como una oportunidad de generar prácticas pedagógicas enfocadas a la educación inclusiva, en las que las puertas de la participación y acceso al conocimiento estén disponibles para todos los estudiantes, no con una única ruta, sino con multiplicidad de caminos para

llegar al fin último que se constituye en el aprendizaje no solo el aula de clase, sino también el contexto escolar en general como espacios en los que la particularidad es una fortaleza y no un limitante.

Educación inclusiva y Necesidades Educativas Especiales

Desde el pasado hasta la actualidad, se han ido gestando diferentes cambios que han sido impulsados por el reconocimiento de los derechos humanos de los grupos que han sido históricamente excluidos, entre ellos, se reconoce la lucha incesante de la población con discapacidad y todo el movimiento social nacido de ello, han sido visibles los cambios ideológicos y conceptuales que permiten nuevas maneras de abordaje educativo en respuesta a la diversidad.

Como se expresó en el recorrido histórico previamente presentado, el informe de Warnock (1978) supuso un momento crucial al introducir el término Necesidades Educativas Especiales, evitando el lenguaje de la deficiencia, la existencia de dos grupos poblacionales: los educables y no educables y al poner el énfasis en las respuestas educativas que las escuelas deben ofrecer, empezándose a considerar que los fines educativos son los mismos para todos los estudiantes. (González, 2001)

De esta manera el concepto de NEE, transforma la visión de deficiente, centrando la mirada en el contexto propiamente educativo y ampliando nuevas posibilidades de respuesta. Para Warnock, los estudiantes con NEE, son aquellos que requieren apoyos y recursos extraordinarios para alcanzar los objetivos educativos, no solo centrado en el sujeto, sino además en las acciones requeridas que se adecuan para atender dichas necesidades.

Este concepto como muchos otros ha sido blanco de grandes críticas, se le atribuye un carácter vago y amplio (González, s.f) que contribuye a centrar las dificultades en el sujeto puesto que se concibe como atributo individual, que posibilita la creación de bajas expectativas del profesorado al organizar la práctica educativa en las dificultades que experimentan los estudiantes (Puigdemívol, 2009) y reforzando las creencias que relacionan a este grupo poblacional con propósitos educativos de los cuales son únicamente responsables los especialistas.

Booth y Ainscow (2002) han sido de los más explícitos en dichas críticas, de acuerdo con ellos, al centrar las dificultades educativas en el déficit del estudiante dejan de considerarse las barreras para el aprendizaje y la participación que existen en todos los niveles del sistema educativo inhibiendo las transformaciones en las prácticas escolares, la cultura y las políticas. Los autores presentan un guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (INDEX, 2002) y a partir de ella buscan desplazar el término NEE para introducir el de barreras para el aprendizaje y la participación, incluyendo de esta manera no solo al sujeto y su dificultad, sino además involucrando a todo el entorno en el que participa.

El concepto Necesidades Educativas Especiales no se utiliza según los autores, debido a que el enfoque con el que se asocia tiene limitaciones como modelo para resolver las dificultades educativas y puede ser una barrera para el desarrollo de prácticas inclusivas en los centros educativos.

Ello ocurre porque al “etiquetar” a un alumno con NEE, se generan expectativas más bajas por parte de los docentes, y porque además esta práctica se centra en las dificultades que experimentan los alumnos que están “etiquetados”, lo que puede desviar la atención de las dificultades experimentadas por otros alumnos. Por otro lado tiende a reforzar en los docentes la creencia de que la educación del alumnado clasificado como “con Necesidades Educativas Especiales” en sus clases es, fundamentalmente, responsabilidad de un especialista. (p.20)

Y es que nivel educativo han existido grandes evoluciones en cuanto a la terminología para referirse a determinados grupos de estudiantes que han estado en riesgo de exclusión, sin embargo, el término más utilizado continua siendo el de NEE (González, 2001). “No podemos obviar que el concepto “Necesidades Educativas Especiales” permanece como marco cultural y político de todos los centros educativos e influye en una gran variedad de prácticas educativas” (Booth y Ainscow, 2002, p. 21). Y aunque han pasado varios años desde las anteriores anotaciones, las citas continúan siendo coherentes con los antecedentes investigativos retomados en el presente estudio donde se evidencia que la tendencia terminológica continua bajo dicho concepto tanto a nivel nacional como internacional.

Así mismo, NEE aún es un referente en los textos oficiales a nivel Nacional que sustentan y reglamentan la educación inclusiva, tal es el caso de la ley estatutaria 1618 de 2013, en el artículo 11 y los numerales correspondientes donde se expresa el derecho a la educación en condiciones de acceso, permanencia y equidad de la población con NEE y aunque han surgido textos que modifican lo anterior es un término que continua en vigencia dentro del contexto educativo, el más usado y recurrente en el marco contextual de la presente investigación.

A la fecha de la investigación, la Secretaría de Educación de Medellín, brinda las orientaciones para la transformación institucional hacia la educación inclusiva, referenciando como grupo poblacional directamente beneficiado, a los estudiantes con NEE, por ello, el objeto contractual diseñado para los profesionales de apoyo pedagógico, que son los encargados de orientar a las instituciones educativas hacia dicha transformación, en conformidad con el decreto 366 (MEN,2008) se construye usando este concepto que aunque contrariado continua siendo, como lo mencionan algunos autores el más usado. Es claro que el recorrido frente a la inclusión no ha sido único, ni lineal, puesto que se puede hablar de distintos caminos y rutas, teniendo claro que se ha desarrollado a diferentes ritmos y tiempos de acuerdo a los colectivos y países, al igual, no posee un marco de referencia único, dado a que se desarrolla con sentidos y perspectivas teóricas distintas (Parrilla, 2002).

Siendo coherentes con el marco conceptual expuesto hasta el momento y el estudio realizado, se

parte de la premisa de que todos los estudiantes beneficiarios del sistema de enseñanza tienen necesidades educativas, entre ellos, algunos presentan NEE, en tanto, se cree que el término es eficaz y claro para alcanzar el objetivo de analizar las teorías implícitas y las actitudes de los docentes frente a la educación inclusiva.

De acuerdo con DUCK (2008) el enfoque inclusivo se basa en la valoración de la diversidad como aspecto enriquecedor del proceso de enseñanza- aprendizaje, dicha situación remite al hecho de que todos los estudiantes presentan necesidades educativas comunes, individuales y dentro de estas algunas pueden ser especiales.

Siguiendo los planteamientos de la misma autora, **las necesidades educativas comunes** son las que comparten todos los estudiantes, referenciando los aprendizajes fundamentales para el desarrollo y la socialización. Por su parte, **las necesidades educativas individuales** referencian las diferentes capacidades, ritmos, estilos y necesidades que median el aprendizaje escolar y que pueden ser atendidas a partir de acciones dentro del aula de clase que el docente utiliza en su práctica pedagógica.

Cuando se retoma entonces el término NEE, se habla de aquellas necesidades educativas individuales que no logran ser resueltas a partir de los medios y recursos metodológicos que habitualmente usa el docente para responder a las diferencias individuales de los estudiantes y por tanto requieren del uso de ajustes, recursos o medidas pedagógicas distintas a las que solicitan usualmente el resto de los alumnos (Duck, 2008).

Las NEE presentan un carácter interactivo, en tanto, dependen de las situaciones del estudiante como de las características del entorno educativo en el que se presentan, poniendo de relieve las decisiones curriculares, las actividades de aprendizaje, la metodología usada y las relaciones que se establecen entre pares, siendo el papel de la escuela un factor determinante en la minimización de las mismas.

De esta manera, las NEE no se definen por categorías diagnósticas, si no, por los apoyos que se deben proporcionar para favorecer el proceso de enseñanza- aprendizaje, estas necesidades pueden tener origen en la historia personal, educativa o experiencial y no necesariamente están asociadas a una situación de discapacidad, en algunas ocasiones por ejemplo, pueden presentarse debido a situaciones contextuales de marginación o pobreza. (Blanco, 1999)

Reconociendo que ya no tiene sentido hablar de categorías o tipologías de estudiantes, se habla de la diversidad presente en la escuela y dentro de ello se reconoce que los alumnos pueden presentar diferentes necesidades educativas de las cuales el maestro no debe ser ajeno. Dentro de esa diversidad de necesidades muchas pueden llegar hacer compartidas, otras individuales y algunas especiales (Duck, 2008), desde este postura, se comprende entonces, que cualquier estudiante, ya sea en forma temporal o

permanente puede presentar dificultades en el aprendizaje y que independientemente del origen de las mismas, las instituciones educativas deben promover las acciones necesarias para garantizar el proceso educativo.

Es así, como lo realmente importante no es el debate frente al término NEE, aunque no se resta importancia en el modo de ver y comprender la realidad frente a la diversidad que este proporciona, en tanto, se parte de la idea de que lo trascendental se ubica en la transformación necesaria en los parámetros que configuran las prácticas educativas (Vélez, 2013), para que los cambios (no de nominaciones) sino de teorías implícitas y con ello de las actitudes, se haga evidente en la realidad educativa, puesto que el maestro es finalmente quien asume el mayor reto del cambio y con ello la necesidad reconstruir procesos educativos centrados en las deficiencias, la segregación y las etiquetas para dar apertura a comprender y responder a la diversidad.

Aspectos de la educación inclusiva importantes para la identificación de las teorías implícitas y las actitudes.

La educación inclusiva es una tarea compleja, por tanto se requiere del análisis y comprensión de las situaciones que facilitan o dificultan llevarla a la práctica educativa real, promoviendo el aprendizaje de cada estudiante a partir del reconocimiento y valoración de sus características, intereses, necesidades y motivaciones, para generar las acciones educativas que posibiliten una verdadera inclusión. Por tal razón es importante partir del pensamiento del profesor para identificar cuáles son las teorías implícitas y las actitudes que se presentan frente a lo que significa incluir a estudiantes con NEE.

En este sentido es importante identificar algunos aspectos importantes referentes a la educación inclusiva que se convierten en puntos de análisis para alcanzar la comprensión de las teorías implícitas y las actitudes que presentan los docentes.

Entre ellos por ejemplo, **aprendizaje**, aludir a este término, desde los planteamientos que presenta la educación inclusiva es referenciar las flexibilizaciones que requiere el currículo para que todos tengan la posibilidad de aprender y todos se beneficien de las actividades planteadas, de esta manera se crean oportunidades para que las acciones educativas respondan a la diversidad.

Aprender según Pérez, A. (2010), supone reconstruir (Pérez, 1998), reestructurar (Pozo, 2006), redescibir (Karmilov-Smith, 1992) de una manera consciente y sistemática el entramado de representaciones o significados que cada individuo ha ido construyendo a lo largo de su historia personal, a propósito de sus interacciones en los escenarios cotidianos. Aprender supone incrementar y repensar los saberes que surgen de la experiencia vivida y pensada de cada sujeto para ampliar el horizonte de nuevas experiencias y nuevos

saberes. Los estudiantes construyen conocimiento interpretando, analizando y evaluando, al tiempo que intervienen, no simplemente recitando información (Daniels y Bizar, 2005). (Vélez. 2013)

Los espacios de aprendizaje deben pensarse con estrategias innovadoras en los que la diversidad sea el punto clave para apoyar, desarrollar, guiar, estimular e impulsar las particularidades que posee cada estudiante, puesto que para llevar a cabo prácticas inclusivas es importante que se acepten, valoren y respeten las **diferencias en el aprendizaje**, como un elemento clave de transformación.

Al hablar de diversidad, reconociendo la singularidad propia de la naturaleza del ser humano, es ineludible hablar del tema de las diferencias, siendo estas, no solo la manifestación del ser irreplicable que somos, si no que posibilita la participación social y democrática desde la particularidad; es una condición objetiva de la singularidad que constituye un factor importante en el reconocimiento de los derechos que proporcionan y protegen la individualidad, garantizando la privacidad y la libertad de pensamiento, expresión y crítica. (Vélez, 2013)

Desde el campo educativo, siguiendo los planteamientos expresados de Skliar (citado en Vélez, 2013), al hablar de diferencia no se hace ninguna distinción entre “nosotros” y “ellos” o se está infiriendo alguna relación de aceptación de lo otro o de los otros, se está reconociendo que todo es diferencia y todo implica diferencia, por eso desde la escuela no se trata de caracterizar qué es la diversidad y quiénes la componen, sino de comprender que estamos hechos de diferencia y ésta nos constituye, por tanto, uno de los aspectos importantes para el desarrollo de escuelas inclusivas es que los docentes mantengan actitudes de aceptación, respeto y valoración de dichas diferencias a partir de propuestas de enseñanza que respeten los procesos individuales en la construcción del conocimiento, flexibilicen el currículo de acuerdo a las características y necesidades, respondiendo a los ajustes que son necesarios en la oferta educativa, sin llegar a la segregación, el aislamiento o las prácticas educativas individualizadas.

Cada estudiante es un universo único, en tanto posee características cognitivas, psicológicas, emocionales, culturales y económicas diferentes que se encuentran en un sistema de enseñanza común, en muchas ocasiones los docentes realizan apuestas educativas que consideran poco estas diferencias, de ahí se generan diversas **dificultades de aprendizaje**, en tanto los métodos y las estrategias que se proponen no logran suplir las necesidades individuales y por tanto la adquisición del aprendizaje se asocia a un bajo rendimiento escolar.

De acuerdo con Lavigne y Romero (2005) el informe de Warnock en el que se introdujo el término NEE, unificó todas las categorías de nominación y suprimió las etiquetas sobre los estudiantes y sus problemas para acceder al aprendizaje y por ello en la línea de las NEE, se incluyen aquellos alumnos que no logran acercarse a los objetivos educativos desde los planteamientos presentados en los planes de

estudio, este planteamiento resulta coherente con el marco teórico presentado, puesto que desde los autores retomados para referenciar los conceptos principales no se presenta una diferenciación explícita de lo que son las dificultades del aprendizaje, aunque si se están retomando constatemente como foco de atención de la educación inclusiva que casi siempre aparece enmascarada bajo la categoría de NEE.

Para Duck (2008), por ejemplo, el enfoque curricular de las NEE pone énfasis en la interpretación de las dificultades de aprendizaje a partir de la forma en que los docentes organizan las estrategias y actividades para estimular la participación y el aprendizaje de todos.

En esta línea, para el presente estudio las dificultades de aprendizaje se contemplan como dificultades significativas que se presentan para adquirir los aprendizajes o adaptarse a las dinámicas de la vida escolar, en algunas ocasiones son específicos del sujeto por diversas condiciones neurológicas, psicológicas o comportamentales y en otras aparecen debido a factores relacionados con los procesos de enseñanza, sociales, familiares o económicos. Dentro de los primeros se hallan las condiciones asociadas a la discapacidad o los trastornos como el autismo, el déficit de atención con o sin hiperactividad, las dificultades de lenguaje, sensoriales, emocionales, entre otras y dentro de los segundos las situaciones de marginación social como la violencia, la pobreza y el abuso, las pautas de crianza o prácticas educativas que desconocen la diversidad presente en el aula.

De esta manera el término NEE contempla a los grupos poblacionales enunciados y como ya se ha mencionado previamente a todos aquellos estudiantes que de forma temporal o permanente experimentan dificultades para acercarse al aprendizaje, no solo reconociendo las causas particulares, sino también contemplando las ayudas y recursos que debe facilitar el sistema educativo en la eliminación de las barreras que obstaculizan dichos aprendizajes.

Es importante considerar que esas ayudas o recursos en algún momento hicieron parte de las respuestas educativas desde la educación especial en espacios diferentes a la escuela, pero que en la actualidad bajo el enfoque de la educación inclusiva se convierten en servicios de apoyo que orientan las propuestas educativas en beneficio de todos los estudiantes, promoviendo una educación de calidad, (Duck, 2008), en este sentido, **la atención diferenciada** para los estudiantes con NEE no consiste en fomentar espacios educativos aislados, sino en proporcionar las posibilidades de que los objetivos que se persiguen logren vincularse a las características individuales de cada uno y proveer los recursos necesarios para alcanzarlos, beneficiando no solo a un grupo poblacional específico, si no a todos los estudiantes.

Para Duck (2008) la atención a la diversidad requiere de un trabajo colaborativo, entre todos los docentes, los padres y los profesionales de apoyo en donde cada implicado aporta diferentes y complementarias perspectivas de solución que generen acciones pedagógicas en respuesta a dicha

diversidad, de esta manera, se habla de atención diferenciada en tanto a los conocimientos, experiencias y formación que posee cada implicado son diferentes y juntos aportan al proceso escolar de todos los participantes del acto educativo. El reto central está en organizar las situaciones de enseñanza de manera que sea posible brindar experiencias de aprendizaje común, sin perder de vista las necesidades concretas de cada estudiante (Blanco, 1999).

Cualquier decisión curricular u organizativa que se adopte en la institución de manera individual o colectiva estará siempre favoreciendo o perjudicando una respuesta inclusiva a la diversidad. La forma de administrar el currículo debe ser una decisión consensuada en comunidad de aprendizaje y con la meta fija de garantizar el derecho a la educación con calidad y equidad. (Agudelo y Mejía, 2015)

Si los docentes conocen bien los factores que posibilitan o dificultan la adquisición de los aprendizajes de sus estudiantes y las necesidades educativas más específicas podrán ajustar las ayudas pedagógicas necesarias en el proceso de construcción personal del conocimiento (Blanco, 1999), en este sentido, se expone de manera reiterada que atención diferenciada no es proporcionar espacios diferentes o planes curriculares diferentes, sino que es ajustar o flexibilizar los existentes de manera que responda a las necesidades educativas especiales presentes.

Para el desarrollo de escuelas que promuevan la educación inclusiva también es importante brindar apuestas en políticas y marcos legales claros frente a las orientaciones necesarias para dicha transformación (Blanco, 1999), por tanto, las instituciones educativas deben reforzar y apoyar la divulgación y adopción de la **legislación** a nivel nacional que se establece para articular las acciones pedagógicas en pro de la calidad, la accesibilidad y la participación.

Y aunque la legislación no asegura el éxito de las apuestas inclusivas, es un aspecto importante que permite establecer derechos y responsabilidades, de ahí la importancia de que los docentes reconozcan e identifiquen la normativa Colombiana que reglamenta y acoge las apuestas educativas sobre educación inclusiva, entre ellas, la ley estatutaria (1618 de 2013) por medio de la cual se garantiza el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad y el decreto 366 de 2009 emitido por el Ministerio de Educación Nacional – MEN-, que reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales.

La educación inclusiva es una política del Ministerio de Educación Nacional Colombiano que le apuesta a la transformación de la educación general buscando la calidad, es importante, que los docentes reconozcan, comprendan y pongan en marcha las orientaciones brindadas para ello, de esta manera, se buscará coherencia entre lo que se plantea a nivel legal y la realidad de la escuela, al respecto Agudelo Y Mejía (2015), exponen 3 políticas claves que deben desarrollar las instituciones educativas para garantizar

el derecho a la educación:

- Políticas de acceso: articulan los procesos de apertura a todos los grupos poblacionales, en defensa al derecho fundamental de la educación.
- Políticas de permanencia: reconocen el potencial individual del aprendizaje y las oportunidades que el entorno requiere ofrecer. Contempla la identificación y eliminación de barreras, la pertinencia, la flexibilización curricular, los programas o servicios de apoyo pedagógico y la formación continua a docentes.
- Políticas de promoción y egreso: plantean procesos evaluativos y de promoción flexibles, de acuerdo, a las características y necesidades.

Es importante que las instituciones educativas desarrollen políticas y planes claros en coherencia con las orientaciones legislativas planteadas por los estamentos gubernamentales, que refuercen y apoyen las acciones para favorecer la inclusión, con iniciativas de cambio que incluyan el trabajo cooperativo y articulado de toda la comunidad educativa en general.

Desde la perspectiva de una educación inclusiva, también es importante analizar las teorías implícitas y las actitudes que presentan los docentes frente a la **evaluación** de los aprendizajes, puesto que bajo esta mirada no es clasificar o etiquetar a los estudiantes, si no que por el contrario, a partir de ello, se busca identificar el tipo de apoyos que se requieren para favorecer los procesos de enseñanza- aprendizaje.

Las respuestas a las necesidades de los estudiantes implica la utilización de una variedad de procedimientos que respondan a los estilos, capacidades y posibilidades de expresión de cada estudiante, en este sentido, la evaluación constituye un medio útil para que los docentes ajusten las prácticas pedagógicas al proceso de construcción de cada uno (Blanco, 1999).

La evaluación debe ser la base para cambiar las causas de los malos resultados obtenidos y esto exige revisar el proceso, la disposición de los recursos, el funcionamiento escolar, entre otros, de este modo es posible construir una cultura de la evaluación más justa, impidiendo que los prejuicios oculten hechos importantes, emitir juicios basados en instrumentos no fiables, dejar por fuera de la evaluación aspectos importantes como capacidades y habilidades no manifiestas en nociones meramente conceptuales. Casanova (citado en Agudelo y Mejía, 2015, p.33)

Elaborar un proceso de evaluación flexible, puede ser la estrategia para atender las diferentes formas que tienen los estudiantes para representar los aprendizajes adquiridos, es por esto, que es importante desplazar teorías implícitas frente a la evaluación pensada en el sentido competitivo o de acreditación y empezar a adoptar estrategias basadas en la cooperación, rompiendo los modos en los que los estudiantes con NEE trabajan de forma aislada, con propósitos desvinculados a los de los demás .

Los resultados de la evaluación de los aprendizajes deben ilustrar los cambios necesarios que apoyen y orienten los ajustes requeridos en el sistema escolar de acuerdo a las características de los estudiantes,

garantizando de esta manera la equidad de oportunidades para toda la población (Agudelo y Mejía, 2015), estos postulados son coherentes con los planteados en el decreto 1290 (MEN, 2009), a partir del cual se reglamenta el sistema de evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media, bajo el cual se expresa que los fines de la evaluación es detectar las formas como aprenden los alumnos, anticipar el apoyo que necesitan, determinar la promoción, propiciar información para el ajuste e implementación del plan de mejoramiento institucional y proporcionar información para reorientar los procesos.

Otra consideración importante la realizan Booth y Ainscow (2002, citado en UNESCO, 2009), quienes expresan que los propósitos evaluativos deben enfocarse en analizar cuales son las **barreras** a los que el estudiante se enfrenta, de esta manera, se introduce dicho término como aspecto importante en el análisis de las teorías implícitas y las actitudes de los docentes frente a la educación inclusiva de estudiantes con NEE.

De acuerdo con López (2011), las barreras son los obstáculos que limitan el aprendizaje, la participación y la convivencia de todos en condiciones de equidad, resultan de la interacción del estudiante con el contexto y no son necesariamente físicos, también pueden ser actitudinales, comunicativos, metodológicos u organizacionales.

Este concepto enfatiza la perspectiva social o contextual que se le brinda a las dificultades para el aprendizaje; las barreras al igual que los recursos para minimizarlas, se pueden encontrar en todos los sistemas: instituciones educativas, políticas gubernamentales, disposiciones internacionales, Esta concepción ha sido fuertemente trabajada por Booth y Ainscow (2002), enfatizando en la responsabilidad del contexto frente a la presencia de dificultades, por tanto desde la perspectiva de los autores, se brindan orientaciones a los docentes en las que se sugiere enfocar el trabajo educativo en producir un impacto considerable en la reducción de las mismas.

Se entiende por barreras, los recursos, los servicios y las ayudas que presta la administración para la inclusión, los valores de la cultura escolar, las políticas, y las formas de concretar el currículo en el aula que pueden llegar a condicionar positiva o negativamente la presencia, el aprendizaje o la participación de determinados alumnos en la vida escolar, entre otros .UNESCO (Citado en Vélez, 2008)

Agudelo y Mejía (2015) exponen que las instituciones educativas deben generar políticas orientadas a disponer acciones educativas que disminuyan o eliminen las barreras para el aprendizaje y la participación, puesto que de esta manera se facilitará la conquista de una educación para todos con calidad.

La educación inclusiva es una apuesta que se construye poco a poco con la disposición de diferentes elementos, entre ellos, el desplazamiento de las teorías implícitas y las actitudes que puedan presentar los

docentes frente a los estudiantes con diferentes necesidades educativas, para este caso con NEE, es por ello que identificar los anteriores aspectos puede posibilitar la creación de rutas estrategias para asumir el reto de brindar educación de calidad a todos los estudiantes.

Bajo estas consideraciones se espera analizar las teorías implícitas y las actitudes que presenten los docentes frente a la educación inclusiva de estudiantes con NEE, referenciando la importancia de dicho trabajo como punto de partida hacia la transformación educativa que se requiere.

5.2 Teorías implícitas de los docentes.

A partir de las década de los 80s, se empiezan a gestar investigaciones interesadas en documentar el pensamiento del profesor, puesto que para la fecha los postulados presentaban una fuerte tendencia de análisis hacia los procesos de enseñanza- aprendizaje; es así como la psicología cognitiva reconoce la importancia de reseñar a los docentes como seres quienes toman decisiones importantes en la practica docente de acuerdo a la interpretación que realizan del mundo, surgen entonces diferentes perspectivas de interés investigativo, entre ellos, el de las teorías implícitas.

El término de teorías implícitas es otro de los pilares conceptuales que sostienen la investigación; tal como se concluía en el análisis de los antecedentes, es necesario identificar las concepciones, representaciones y actitudes que presenta el docente frente a la educación inclusiva para generar acciones que referencien puntos de partida para cerrar brechas entre lo que se plantea legalmente y lo que acontece en la escuela. Por tanto, es necesario realizar un recorrido conceptual frente a las consideraciones que definen el término y a la importancia de considerarlo en el presente estudio investigativo.

Las teorías implícitas son el resultado de la construcción del mundo a partir del cuerpo, basados en procesos de aprendizaje asociativo y cultural, en tanto se elaboran en formatos de interacción social y comunicativa. Su carácter teórico se refiere a que son representaciones de naturaleza abstracta, estable y en cierto grado, independientes del contexto y elaboradas a partir de las experiencias cotidianas. Son versiones incompletas y simplificadas de la realidad que tienen algún nivel de organización, estructuración y sistematicidad interna y su carácter implícito puesto que son inaccesibles a la conciencia y no pueden convertirse en modelos mentales. Los seres humanos usamos las teorías implícitas para evocar, interpretar, predecir, controlar los sucesos que ocurren y tomar decisiones. (Pozo, citado en Vogliotti y Macchiarola, 2003).

Para Marrero (citado en Iriarte ET AL, 2008) las teorías implícitas son ese conjunto de representaciones personales dadas por la experiencia y la construcción cultural. Se consideran representaciones individuales basadas en experiencias sociales y culturales, siendo vínculos entre lo individual y lo social, lo personal y lo cultural.

El carácter explícito o implícito de las teorías es expresado por Rodrigo (citado en Vogliotti y Macchiarola, 2003) en dos niveles, de conocimiento y de creencia. El primer nivel, de conocimiento, es definido en términos del uso de las teorías de manera declarativa para expresar verbalmente ideas sobre un dominio, reflexionar o discriminar sobre ellas y que sirven para modificar la relación cognitiva con el mundo y comprenderlo, son de orden explícita. El segundo nivel, de creencia, hace referencia al uso que las personas le dan a las teorías para interpretar situaciones, tomar decisiones, realizar inferencias prácticas, predecir y planificar acciones, tienen una orientación pragmática, expresan el punto de vista personal sobre el mundo y permanecen implícitas o inaccesibles a la conciencia.

De acuerdo con Rodríguez y González (como se citó en Jiménez y Correa, 2002) el concepto de teorías implícitas tiene su origen en las ideas de Heider sobre las interpretaciones ingenuas y sobre el interés presentado por conocer los sistemas de pensamiento del hombre de la calle, dicho interés abrió las puertas a un sin número de terminologías entre las que se destacan teorías ingenuas, teorías espontaneas, representaciones sociales, que han intentado referenciarlas reactivando tres importantes tradiciones de pensamiento e investigación que se han ocupado del tema. La primera de ellas corresponde a la tradición sociológica y psicológica europea con Durkheim (1898) y sus representaciones colectivas, Weber (1922) con la acción significativa, Piaget (1926) con las representaciones individuales del mundo y Moscovici (1981) con las representaciones sociales. La segunda, remite a la psicología cognitiva y sus aportes sobre los esquemas, especialmente desde los planteamientos de Bartlett (1932) y los exponentes posteriores a 1975, que adoptaron un enfoque integral de las representaciones mentales, entendiendo los esquemas como procesos y estructuras mentales inconscientes que sostienen los aspectos morales de las actitudes y conocimientos humanos. La tercera tradición referencia al campo de la atribución social (Kintsch, 1974; Smith & Miller, 1983).

En fin, cada una de las tradiciones ha realizado aportes significativos que han contribuido al estudio del tema. En la actualidad desde el enfoque de las teorías de la cognición social el concepto de teorías implícitas ha tenido un creciente interés investigativo orientado al campo educativo, la familia, la creatividad, los procesos de lecto-escritura, entre otros. De acuerdo con Triana (citado en Jiménez y Correa, 2002) el concepto “tiene una gran ventaja sobre otros más conocidos, como creencias, concepciones, perspectivas, metáforas, valores, actitudes, pues «permite analizar su estructura interna

como representación esquemática del conocimiento social y, a la vez, conocer su influencia funcional en el conjunto del sistema cognitivo” (p. 529).

Las teorías implícitas según Estrada y Oyarzún (2007) también han sido llamadas “teorías ingenuas” o “de sentido común”, puesto que hacen referencia a la dicotomía existente entre el conocimiento. Bacova (citado en Estrada y Oyarzún 2007), expresa que las Teorías implícitas inciden en la forma en que cada individuo concibe la realidad y son teorías susceptibles de ser particulares para cada dominio del mundo social. Por ejemplo, no existe necesariamente interdependencia entre las teorías sobre la inteligencia, la etnia, el género o los principios morales.

Las teorías implícitas cumplen ciertas funciones tales como: comprender el mundo y simplificar la realidad social, organizar la realidad social, asignando etiquetas a las experiencias y observaciones de la vida cotidiana, compartir el “sentido común” que reúne y resume los valores y las formas de interpretar la realidad y proteger el autoconcepto y el del grupo, puesto que, les otorgan un marco justificativo a las desigualdades sociales (Levy y su equipo, citado en Estrada y Oyarzún, 2007).

De acuerdo a las anteriores funciones, es importante retomar en la presente investigación el análisis de las teorías implícitas de los docentes de primaria frente a la educación inclusiva, pues a partir de la identificación de las mismas se puede alcanzar una relación con las actitudes que presentan los maestros para atender desde el aula de clase las particularidades individuales presentes en cada sujeto, específicamente para este caso aquellos que presentan NEE.

Siguiendo los planteamientos de Pozo (citado en Vogliottiy Macchiarola, 2003) las teorías implícitas representan el tercer nivel en el análisis de las representaciones mentales, siendo precedido por un primer nivel denominado superficial o de respuestas que hace referencia al conjunto de predicciones, juicios, interpretaciones, acciones y verbalizaciones que el sujeto realiza sobre las situaciones que enfrenta, de manera accesible, consciente, explícito o inmediato con un carácter situacional y un segundo nivel llamado teorías de dominio constituidas por representaciones diversas que los sujetos activan en diferentes contextos, que pertenecen a un dominio o ámbito de conocimiento y que han sido inferidas a partir de las acciones del nivel anterior. Es así como llegamos al tercer nivel, teorías implícitas, definidas como representaciones mentales constituidas por un conjunto de restricciones en el procesamiento de la información que determinan, a la manera de un sistema operativo, la selección de la información que se procesa y las relaciones entre los elementos de esa información.

Las teorías implícitas, de acuerdo con el mismo autor Pozo (citado en Vogliottiy Macchiarola, 2003) tienen un carácter más general y estable que las teorías de dominio, expresadas en el segundo nivel. Las restricciones que imponen dichas teorías constituyen una serie de principios subyacentes, que son los que

se establecen como modificables para que se lleven a cabo verdaderos cambios conceptuales. Estos principios obedecen a tres órdenes, epistemológico, ontológico y conceptual.

Las diferencias entre las teorías implícitas y las científicas difieren no solo en su contenido factual, sino, en los principios organizadores.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Tabla 4. *Principios y teorías implícitas*

PRINCIPIOS EPISTEMOLÓGICOS		
REALISMO INGENUO	REALISMO INTERPRETATIVO	CONSTRUCTIVISMO
La realidad es tal como la vemos. Lo que no se percibe no se concibe.	La realidad existe y tiene sus propiedades, aunque no siempre podamos conocerla directamente, pero mediante la ciencia y la técnica podemos saber cómo es realmente.	El conocimiento científico es una construcción que nos proporciona modelos alternativos para interpretar la realidad, pero que no son parte de la realidad.
PRINCIPIOS ONTOLÓGICOS		
ESTADOS	PROCESOS	SISTEMAS
Interpretación del mundo en términos de estados de la materia desconectados entre sí.	Los fenómenos se interpretan como una sucesión de hechos relacionados entre sí mediante ciertos procesos.	Los fenómenos se interpretan a partir del conjunto de relaciones complejas que forman parte de un sistema.
PRINCIPIOS CONCEPTUALES		
HECHOS O DATOS	CAUSALIDAD LINEAL (de simple a múltiple)	INTERACCIÓN
Los fenómenos y hechos se describen en función de las propiedades y cambios observables.	Los fenómenos se explican mediante relaciones causales simples que evolucionan a distintos grados de complejidad.	Las propiedades de los cuerpos y los fenómenos se interpretan como un sistema de relaciones de interacción.
CAMBIO SIN CONSERVACIÓN	CAMBIO CON CONSERVACIÓN	CONSERVACIÓN Y EQUILIBRIO
Sólo cambia aquello que vemos que se altera. Necesidad de explicar lo que cambia pero no lo que permanece.	Se acepta la conservación de propiedades no observables pero no el equilibrio.	Los distintos fenómenos se interpretan en términos de interacción, lo que lleva a la conservación y al equilibrio.
RELACIONES CUALITATIVAS	REGLAS HEURÍSTICAS	RELACIONES CUANTITATIVAS
Los fenómenos se interpretan en forma cualitativa.	Utilización de reglas simplificadoras.	Proporción, probabilidad, correlación.

Fuente: Pozo (1999). *Más allá del cambio conceptual: El aprendizaje de la ciencia como cambio representacional*, (p.515).

En la Tabla 4 se exponen los principios indicando que el aprendizaje de la ciencia implica evolucionar desde posiciones más o menos realistas a posiciones más constructivistas, es decir de teorías implícitas a teorías científicas, puesto que el conocimiento tiende a reflejar la realidad y por tanto el conocimiento científico la refleja mejor que el intuitivo, mostrando que este se aproxima a condiciones de activación o aplicabilidad, igualmente, también evoluciona en complejidad desde una visión estática a una lineal centrado en los cambios situacionales mediante esquemas de interacción y equilibrio. En cuanto los principios adquieren mayor complejidad se buscan que logren reescribirse de lo más simple a lo más complejo a partir de la construcción de nuevas estructuras conceptuales (Pozo, 1999). Conviene entonces, analizar las teorías implícitas de los docentes desde cada principio, dado que cada uno de ellos permitirá identificar aspectos que permanecen implícitos y bajo los cuales se interpreta la educación inclusiva.

El principio epistemológico hace referencia a los supuestos implícitos sobre las relaciones entre el

conocimiento y el mundo, la naturaleza del conocimiento y los vínculos existentes entre sujeto y objeto de conocimiento, los procesos de adquisición y cambio. Se busca desde este aspecto analizar los modelos educativos (Asistencialista/rehabilitador, integración y educación inclusiva) que se emplean para justificar el cambio representacional frente a la atención educativa a la población con NEE, considerando los factores sociales e históricos que han entrado en juego.

La palabra epistemología refiere a como se genera y valida el conocimiento a partir de la ciencia, es así como se espera a partir de este principio identificar como los docentes conciben el conocimiento adquirido a partir de los cambios socio históricos para dar respuesta a las necesidades frente a la inclusión de la población con NEE incluidos al aula regular. A través de ello se busca reconocer posiciones de los participantes del estudio que permitan ubicar en cuál de los tres modelos educativos presentados previamente se sitúan sus representaciones.

El principio ontológico representa al tipo de entidades desde los que se interpreta el conocimiento, respondiendo a la pregunta ¿en qué consiste incluir?, para ello conviene entonces que los docentes logren explicitar elementos instruccionales y didácticos presentes en la práctica educativa que en muchas ocasiones permanecen abstractos, se busca así develar sistemas de correspondencia e interacción presentes en el ejercicio educativo en cuanto a la relación docente-estudiante, material didáctico usado y emociones presentes en el acto educativo específicamente a la hora de incluir estudiantes con NEE al aula de clase.

La palabra ontológico proviene del griego *óntos* que significa “ser” y del sufijo *ico- ica* que se designa como algo “relativo a” por tal razón se espera dilucidar la interpretación que cada docente revele frente a su “ser” docente en relación a los procesos inclusivos que se llevan a cabo en el aula de clase.

Los conceptuales se refieren a las formas de estructuración y organización de los conceptos de la teoría, a partir de las cuales se pueden identificar formas diversas de concebir el proceso pedagógico. Desde este principio se busca develar las ideas, juicios o significaciones que los docentes realizan de los conceptos concernientes a la educación inclusiva, reconocer el carácter simbólico que existe alrededor de la teoría e identificar las relaciones existentes entre cada uno de ellos, conteniendo la experiencia.

Alrededor de estos tres principios se elaboran y adaptan los instrumentos para la recolección de información en la presente investigación.

Es importante identificar los esquemas conceptuales de los docentes y como la estructuración y desarrollo de los mismos depende del contexto y la influencia de la cultura. Las personas pueden dar respuestas diferentes ante una misma tarea presentada de diversas formas, momentos o metas, esto se reconoce Según Pozo y Rodrigo (citado en Vogliotti Macchiarola, 2003) como variabilidad cognitiva intrasujeto e intersujeto, es decir, se activan representaciones de acuerdo a la variación del contexto.

Orientando la mirada hacia el contexto escolar y la descripción del problema, presentada en este estudio, las teorías implícitas de los docentes juegan un papel importante en el funcionamiento cognitivo, desempeñando el papel de modelos interpretativos, a través de los cuales los maestros perciben, filtran y regulan la realidad de las aulas. Son los pensamientos, creencias y teorías sobre la enseñanza que permean la forma de desarrollo de las prácticas educativas. Los maestros en cuanto a la enseñanza pueden representar obstáculos insalvables frente a la adquisición de nuevos aprendizajes, la dificultad radica en hacer explícitos los esquemas previos que poseen los maestros frente a conocimientos científicos, didácticos y actitudinales, al objeto de una vez conocidos para modificarlos (Rodríguez, 1999).

Por ello, es importante la presente investigación en tanto busca analizar teorías implícitas presentes en el profesorado frente a la educación inclusiva para establecer la relación existente entre estas y las actitudes presentes en los docentes puesto que, como lo expresa Marrero (1993, citado en Jiménez y Correa, 2002), conocer el pensamiento de los docentes es un punto esencial para mejorar la realidad escolar y orientar procesos de los maestros para favorecer la innovación educativa, la acción docente y la toma de decisiones.

Afirma Marrero (1993) que:

El estudio de las T.I. de los profesores pretende, básicamente, explicar la estructura latente que da sentido a la enseñanza (...) Las concepciones de los profesores sobre la educación, sobre el valor de los contenidos y procesos propuestos por el currículo, y de sus condiciones de trabajo, llevarán a éstos a interpretar, decidir y actuar en la práctica, esto es, seleccionar libros de texto, tomar decisiones, adoptar estrategias de enseñanza, evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje, etc. De ahí la importancia de su estudio y análisis (p.531).

Es así como se considera usar el modelo de teorías implícitas para identificar las posturas de los docentes frente a la educación inclusiva y no otros modelos puesto que éste permite reconocer tanto la dimensión individual como social del maestro, contempla la flexibilidad y forma holística del funcionamiento mental del profesor y adopta un marco cognitivo explícito que posibilita vincular las decisiones racionales con aquellas situaciones presentes en el aula de clase (Jiménez y Correa, 2002).

En este mismo orden de ideas, Rodríguez (1999) afirma que:

Es necesario hacerlos conscientes, de sus propias teorías y creencias, para así tener la oportunidad de reelaborarlas y cambiarlas. De lo contrario, echarán mano del conocimiento práctico que han ido adquiriendo por aprendizaje vicario (...) Este conocimiento, normalmente tradicional y escasamente organizado puede convertirse en un fuerte agente de resistencia al cambio y al aprendizaje (p.137).

De acuerdo Furnham (citado en Estrada y Oyarzún, 2007) algunos puntos de diferencia entre las teorías implícitas y las teorías científicas, radican en que las segundas son explícitas, coherentes, formales y presentan consistencia; a su vez, deductivas, centradas en procesos, más específicas que generales y pocas

veces confunden las causas con los efectos; mientras que las teorías implícitas son informales, poco consistentes, buscan conocimiento confirmatorio, generales, inductivas y tienden a confundir las causas y las consecuencias.

Rodrigo, Rodríguez y Marrero (citados en Loo, 2013) presentan algunas diferencias existentes entre las teorías implícitas y las teorías científicas que se expresan en la siguiente tabla.

Tabla 5. *Diferencias entre teorías implícitas y teorías científicas*

Teorías implícitas	Teorías científicas
-Implícitas	- Explícitas
-Incoherentes e inconsistentes	-Coherentes y consistentes
-Inductivas, siguen estrategias de verificación	-Deductivas, siguen estrategias de falsación
-Específicas	-Generales
-Confunden covariación con relación causa-efecto	- Distinguen covariación y relación causa-efecto
-Aprendizaje espontáneo	-Aprendizaje planificado
-Se aplican al mundo real	Se aplican al laboratorio
-Resuelven problemas prácticos inmediatos	- Resuelven problemas y plantean otros nuevos
Eficacia a corto plazo	-Eficacia a largo plazo

Fuente: Adaptado de Loo (2013). *Un modelo para acceder a las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje mantenidas por los docentes, a través del análisis de sus prácticas en el aula.*

Es así como se evidencia teóricamente la necesidad de analizar las teorías implícitas presentes en los participantes de la investigación para de esta manera ver su cercanía con la reflexión y la organización de teorías científicas. Pozo y Crespo (citados en Rodríguez, 1999) proponen tres procesos fundamentales y complementarios como camino hacia dicha transformación. Estos son:

- Reestructuración teórica: Reconstruir nuevos contenidos y formas de organización cognitiva en condiciones objetivas. Cambios epistemológicos, ontológicos y conceptuales.
- Explicitación progresivo: Redescripción representacional que implica niveles de explicitación (que lo implícito se haga consciente) y formas de explicitar (explicación de los fenómenos científicos desde el conocimiento disciplinario y pedagógico).
- Integración jerárquica de las representaciones: Reconstrucción de teorías más elaboradas, complejas y de mayor potencialidad explicativa.

De tal manera, la reflexión realizada a partir de grupos de discusión (que más adelante se explicarán) representa una estrategia para invitar a los docentes a explicitar las teorías implícitas, a emprender una metamorfosis que surge de la reflexión sobre su propia práctica y así asumir desafíos para la sociedad de hoy. Al respecto Durkheim (citado en Klaus, 2012), precisa que:

En muchos aspectos nuestro sistema tradicional de educación está desfasado con respecto a nuestras ideas y nuestras necesidades. No hay, pues, otra alternativa que la de escoger entre los dos caminos siguientes: o bien, tratamos de mantener, a pesar de todo, las prácticas que nos ha legado el pasado, aun cuando no respondan ya a las exigencias del presente, o bien emprendemos resueltamente la tarea de restablecer la armonía rota indagando cuáles son las modificaciones que se deben aportar. De esos dos caminos, el primero es impracticable y no puede conducir al éxito [...] Por tanto, no nos queda más remedio que el de poner manos a la obra sin desmayo, más que el de investigar los cambios que se imponen y llevarlos a cabo. Ahora bien, ¿cómo llegar a descubrirlos si no es a través de la reflexión? Únicamente la conciencia bien reflexionada puede compensar las lagunas de la tradición cuando ésta brilla por su ausencia. Luego, ¿qué es la pedagogía sino la reflexión aplicada, lo más metódicamente posible, a las cosas de la educación con miras a regular su desarrollo? [...] La reflexión es, por excelencia, la fuerza antagonista de la rutina, y la rutina es un obstáculo para los progresos necesarios. (p.92)

5.3 Actitudes de los docentes

La presente investigación busca relacionar las teorías implícitas identificadas en los docentes de primaria frente a la educación inclusiva con las actitudes que estos participantes expresan frente a dicho modelo educativo vigente en la actualidad, es así, como conviene entonces dar una mirada teórica al tema de las actitudes.

Dirigiendo la mirada hacia la conceptualización de actitud, se retoman postulados que las definen, Allport (citado en Agudelo, 2008) afirma que estos son procesos mentales individuales que influyen en las respuestas activas y potenciales de las personas en el mundo social. Por su parte, Eagly y Chaiken (citados en Herrera, 2012) plantean que “la actitud es la disposición o puesta en práctica de los valores, desarrollada a partir de una respuesta evaluativa y que, al no ser directamente observables, se pueden inferir a partir de respuestas, como un comportamiento específico” (p.7). León y Barriga (como se citó en Agudelo, 2008) exponen que son disposiciones externas, aprendidas y duraderas que sostienen respuestas favorables o desfavorables frente al mundo.

De acuerdo con Briñol, Falces y Becerra (2007) las actitudes son “evaluaciones globales y relativamente estables que las personas hacen sobre otras personas, ideas o cosas que, técnicamente, reciben la denominación de objetos de actitud” (p.459). De manera más concreta los autores expresan que son el grado positivo o negativo con los que las personas tienden a juzgar diferentes situaciones del mundo real.

En las definiciones retomadas se evidencia como los autores presentan aspectos relacionados con las actitudes que refieren evaluaciones, disposiciones o procesos mentales que influyen en las respuestas y

puesta en práctica de acciones que los sujetos manifiestan frente a un objeto o situación del mundo real, dicho objeto entonces teóricamente recibe el nombre de objeto de actitud.

Retomando el estudio realizado por Herrera (2012) en el cual se presentan diferentes postulados teóricos que permiten acercarse a la definición de actitud, se confirma, que dicho tema ha sido abordado desde diferentes autores, entre ellos, Rodríguez (1999) quién agrupo las definiciones dadas al concepto desde los elementos que las componen y que se evidencia tiene relación con los componentes o dimensiones planteados desde el modelo tridimensional de la estructura de las actitudes o modelo tripartita:

El primero define el concepto de actitud desde aspectos relacionados con la experiencia previa del sujeto, o como algo aprendido y con fuerte carga afectiva; el segundo brinda relevancia a los aspectos cognitivos, en donde la actitud es definida como las creencias y opiniones que influyen en las acciones de cada persona y el tercero expone una idea más completa, abarcando elementos de los dos anteriores para puntualizar el término, un ejemplo claro de ello es la definición dada por Buendía (citado en Herrera, 2012) en la que expresa que la actitud es una predisposición aprendida que se dirige a las personas, situaciones u objetos que incluye disposiciones conductuales, dimensiones cognitivas y afectivas.

Lo anterior lleva a considerar que el término actitud engloba diferentes aspectos y características del ser humano, por lo que las definiciones al mismo, se dan desde diferentes perspectivas que indican que el juicio, la percepción, la opinión y la acción que presenta una persona frente a un objeto, sujeto, situación o evento puede estar relacionado con las experiencias, las creencias, los modos de interpretar, las opiniones, la conducta, la afectividad y la cognición. El concepto ha sido objeto de estudio de la psicología social quién ha dado cuenta de su origen y de maneras de identificarlas, medirlas y modificarlas.

Herrera (2012) presenta una serie de modelos que permiten comprender la estructura de las actitudes, es importante referenciarlos, puesto que el instrumento usado en la presente investigación, retomará uno de ellos.

Modelo Unidimensional: Dentro de este modelo se plantea que la actitud es sinónimo de sentimientos (simpatía, antipatía, aceptación y rechazo) hacia el objeto actitudinal, mientras que las creencias hacen parte de las opiniones. La actitud es la evaluación positiva o negativa, es decir representa las emociones vinculadas con el objeto, las creencias son las opiniones respecto a ese mismo objeto de actitud.

Modelo Bidimensional: La actitud es constituida a partir de dos componentes, el cognitivo y el afectivo, existiendo una relación entre ambos. Este modelo ha sido comprobado empíricamente a partir de los postulados de Fishbein.

Modelo tridimensional: Este modelo es el retomado para la elaboración y análisis del instrumento para

validar las actitudes que presentan los docentes de primaria frente a la educación inclusiva. A través de este se referencia que actitud es una predisposición a responder de cierta manera de acuerdo con el estímulo. Beckler (citado en Herrera, 2012) expone que hay un triple componente en cada actitud presente y que estos se relacionan entre unos y otros, dichos componentes o dimensiones son:

Afectivo. Es el sentimiento en beneficio o en contra de un objeto social, este componente es considerado el principal de una actitud. Es el que permite al sujeto asumir nuevas experiencias con el objeto que pueden variar entre positivas y negativas. Verdugo et al, (citado en Herrera, 2012) “señala que el ser humano no puede pensar muchas cosas sin sentir una emoción y que todos los pensamientos cuentan con un valor afectivo asociado que permite una expresión verbal como: no me gusta, la clase iría mejor sin ellos” (p.10).

Cognoscitivo. Desde este componente se expone que para que exista una actitud debe existir la representación cognoscitiva del objeto, construida a partir de percepciones y creencias.

En cuanto a las creencias y éstas como producto regulador, se describe entonces que son los valores que se adhieren a lo cognitivo para orientar y seleccionar un determinado contexto social.

Así, como lo afirma Lobos et al, (citado en Herrera, 2012):

Los docentes pueden pensar que los alumnos con necesidades educativas son un estorbo para el aula, que precisan de una atención especializada que ellos no tienen por qué dársela o que tienen derecho a aprender en un entorno lo más normalizado posible si las escuelas se convierten en algo más inclusivo. Como vemos puede haber diversidad de concepciones mentales ante una misma realidad (p. 11).

Conductual. Es la forma en que se reacciona hacia los objetos, es el componente activo de la actitud, que involucra las intenciones de la conducta reuniendo los dos componentes anteriores, ya que en función de las emociones y el conocimiento se rige la manera de actuar

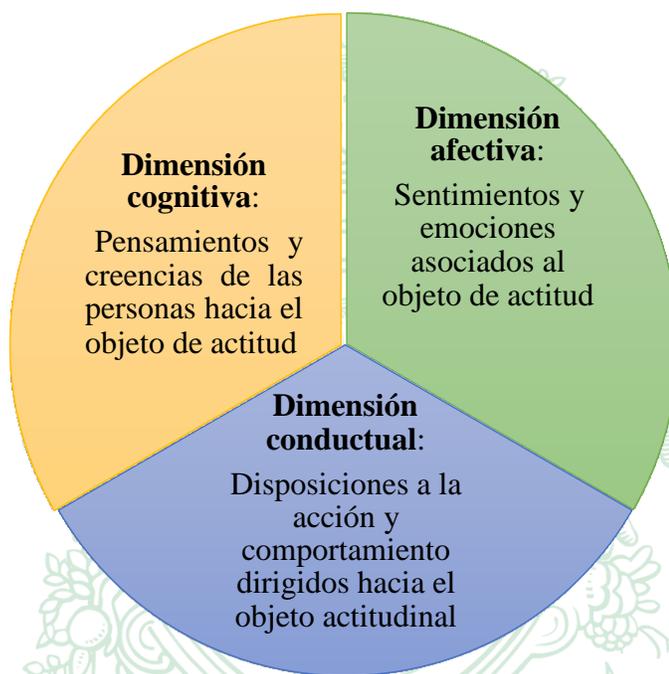
El comportamiento no es siempre lo que nos gustaría, sino también lo que creemos que debemos hacer, es decir, va guiado por las normativas sociales, costumbres o consecuencias que se esperan del comportamiento; para él las actitudes crean un estado de predisposición a actuar que, al presentarse una determinada situación, produce una conducta, pero no siempre se manifiesta una total coherencia entre los componentes cognitivos, afectivos y conductuales de las actitudes. (González, citado en Herrera, 2012, p.11)

Para efectos de la presente investigación el componente o dimensión conductual recibirá el nombre de dimensión didáctica, puesto que lo que se espera valorar es la actitud como acción o actuar del docente en el aula de clase frente a los estudiantes con NEE, en función de la utilización de materiales o recursos, disposición de los espacios, adaptación del mobiliario, estrategias usadas, en general, acciones pedagógicas.

Dado que a partir del modelo tridimensional se construye el instrumento para recolectar los datos que

permiten evaluar las actitudes, a continuación, se presenta en la Figura 1, de manera resumida, los tres componentes del modelo tridimensional o la concepción tripartita de las actitudes como lo denominan los autores que fueron retomados para la ilustración.:

Figura 1: Modelo tridimensional de las actitudes.



Fuente: Adaptado de Briñol, Falces y Becerra (2007)

Frente a los estudiantes con NEE, puede ser que el docente de primaria posibilite acercarse, alejarse, darle la respuesta adecuada o ignorarlo en clase y de acuerdo a estas actitudes presentes positivas o negativas depende el funcionamiento de la inclusión escolar (Lobos et al, citados en Herrera, 2012). Por tal razón la presente investigación se propone reconocer las actitudes presentes en los docentes frente a la educación inclusiva, dado que estas juegan un papel protagónico a hora de enseñar y brindar respuestas de atención educativa a la población con NEE.

Uno de los aspectos que presenta mayor influencia en la puesta en marcha del modelo de educación inclusiva dentro de la escuela, son las actitudes de la comunidad educativa, cómo se conceptualiza la inclusión, cómo se evalúa afectivamente, como se actúa en ella. Si la mirada se pone en la figura del docente a partir de estas tres dimensiones se refleja la consecuencia negativa o positiva de estas en el desarrollo del estudiante, logros académicos del mismo y la permanencia institucional. Los estudios han

concluido que los factores que pueden generar actitudes negativas de los docentes son la falta de formación coherente y permanente a las necesidades para que el profesor no se considere desorientado, incapacitado, desinteresado o excluyente, rechazando abiertamente la inclusión de estudiantes con NEE al aula de clase (Sales, citado en Herrera, 2012).

Por tal razón conviene estudiar las actitudes presentes en los docentes de primaria de la institución educativa seleccionada de la ciudad de Medellín e identificar a partir de ellas y su relación con las teorías implícitas como están concibiendo los participantes de la investigación la educación inclusiva.

6. Diseño metodológico

6.1 Diseño

Al realizar la revisión de los antecedentes investigativos relacionados con la problemática presentada, se encontró que en su mayoría, los estudios referentes al tema se han desarrollado bajo la perspectiva del paradigma cualitativo, utilizando en gran medida los cuestionarios, las entrevistas y las escalas tipo Likert para valorar las actitudes e identificar teorías implícitas, concepciones o representaciones, no obstante, en dichos antecedentes varios autores recomiendan a futuros investigadores sobre el tema, adoptar posturas cualitativas que indaguen sobre experiencias, historias personales y opiniones de los docentes, resaltando la importancia de asumir lo actitudinal no como algo exclusivamente personal, sino como el resultado de la interacción con otros sistemas.

En este sentido, Avramidis y Norwich (2004) expresa que:

Existe una interdependencia entre lo «individual» y lo «social»; es decir, las actitudes no pueden contemplarse como algo exclusivamente personal, sino como algo que surge de la interacción con otros sistemas (p.ej., la escuela). Desde esta perspectiva de constructivismo social, las actitudes dependen y responden a factores de un contexto sociocultural concreto, y la investigación futura se beneficiaría del empleo de métodos alternativos tales como la historia personal, narrativa o autobiográfica para examinar las opiniones del profesorado. (, p.40)

Es así, como la presente investigación se inscribe en el paradigma cualitativo, con un diseño mixto, es decir, integra de manera sistemática métodos cuantitativos y cualitativos, con el fin de obtener una “fotografía” mas completa del fenomeno estudiado (Sampierí, s.f), por tanto la recolección y análisis de la información se realizó combinando ambos tipos de datos. Para Johnson y Onwuegbuzie (2004) “los diseños mixtos son el tipo de estudio donde el investigador mezcla o combina técnicas de investigación, métodos, enfoques, conceptos o lenguaje cuantitativo o cualitativo en un solo estudio” (p. 17).

Por su parte, la investigación cualitativa de acuerdo a lo que plantea Salgado (2007) se orienta la búsqueda de definiciones y sentidos de una situación, tomando como base la forma como la persona la expresa y no tanto a la obtención de resultados cuantitativos. Es por eso, que la presente investigación se inscribe en dicho paradigma, puesto que, en un intento de comprender realidades educativas, busca identificar las teorías implícitas y valorar las actitudes frente a la educación inclusiva presentes en los sujetos participantes del estudio, no con la intención de medir, sino de documentar la relación existente entre ambas, desde la voz de los docentes.

El presente estudio está enfocado en la metodología estudio de caso, según Galeano (2007) permite:

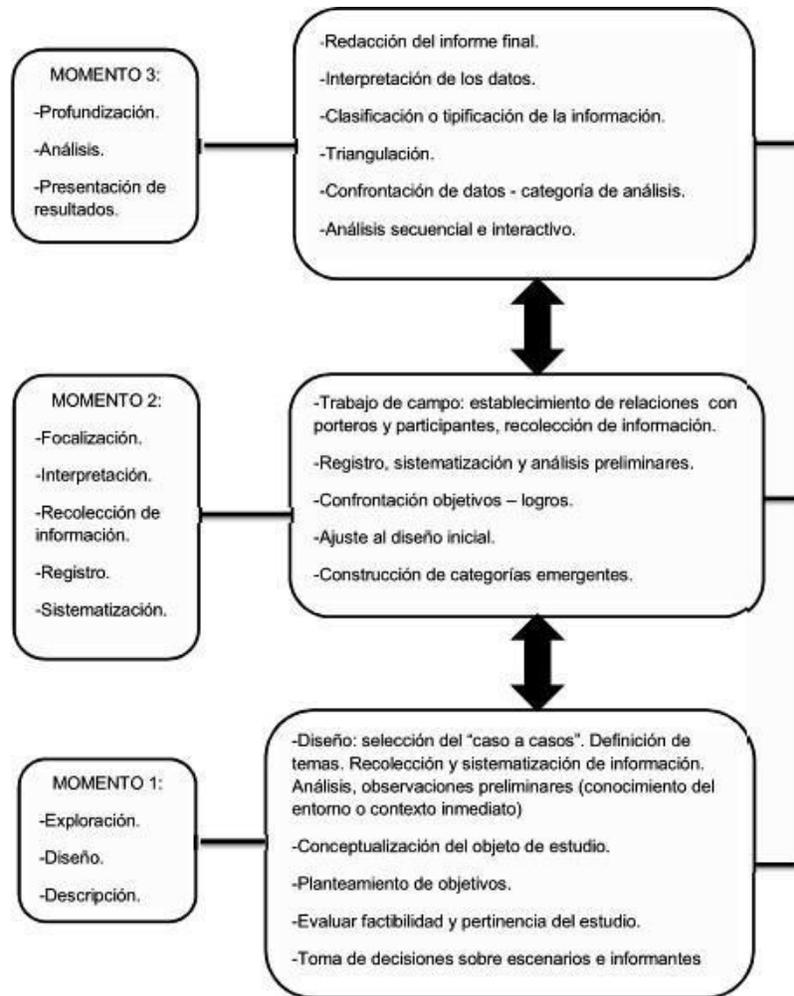
Registrar o interpretar hechos o situaciones con una relativa cercanía a la manera como suceden, representarlos, describirlos, e incluso evaluarlos. Enseñan, forman y proporcionan conocimientos en relación con el fenómeno estudiado, y con ello es posible contrastar o comprobar los efectos, las relaciones y los contextos presentes en el análisis de una situación, una instrucción o un grupo de individuos. (p.77)

Por otro lado, Stake, citado en Galeano, (2007) afirma que el estudio de caso posibilita al investigador alcanzar mayor comprensión y claridad sobre un fenómeno indagado, una población o una situación en particular. Posibilita en esencia, la recolección, el análisis y la presentación estructurada y en detalle sobre un sujeto, un grupo o institución. Es un método esencial para entender el comportamiento humano.

Se trata, en suma, de un espacio de significaciones históricamente producidas, que necesitan más de la interpretación comprensiva que de la mediación estadística, un espacio en el cual es sujeto crea ininterrumpidamente aquellas condiciones socio-históricas que, a su vez, estructuran su propia vida (Serrano Blasco, citado en Galeano, 2007).

Finalmente, con los estudios de caso, se alcanza la comprensión dinámica de los fenómenos que se analizan y se aprende a organizar la multiplicidad de datos, las palabras, las acciones y los roles de forma coherente y jerárquica (Galeano, 2009). Es así, como se espera que la presente investigación identifique y valore las teorías implícitas y las actitudes de los docentes frente a la educación inclusiva, a partir de los instrumentos propuestos (Cuestionario sobre educación inclusiva- ideograma- cuestionario de dilemas-grupos de discusión, escala Likert) para establecer la relación entre ambas.

Figura 2. Proceso metodológico



Fuente: Adaptado de Galeano (2009). *Estrategias de investigación social cualitativa*, (p.73)

6.2. Unidad de análisis .

Los criterios de selección de la muestra para el caso elegido, se realizaron de forma intencional con los 12 docentes de primaria que trabajan en la institución educativa oficial de la ciudad de Medellín donde se llevo a cabo el estudio, cuyas edades oscilan entre los 41 y 57 años y el tiempo de ejercicio docente entre los 24 y 33 años, como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 6. Datos de la muestra

Docente	Licenciatura	Postgrado	Tiempo de experiencia	Edad
D1	Educación Especial		24	41

D2	Preescolar	Especialista en innovaciones pedagógicas y curriculares Especialista en pedagogía de la recreación ecológica	27	52
D3	Básica Primaria	Especialista en orientación educativa	28	51
D4	Educación Especial	Magister en educación- psicopedagogía	24	50
D5	Básica Primaria	Especialista en animación sociocultural y pedagogía social	27	49
D6	Preescolar	Especialista en informática y telemática	32	51
D7	Didáctica	Especialista en pedagogía de la recreación ecológica	33	54
D8	Básica Primaria		18	47
D9	Preescolar	Especialista en pedagogía de la recreación ecológica	28	48
D10	Geografía e Historia	Especialista en educación personalizada Especialista en pedagogía de la recreación ecológica	32	50
D11	Pedagogía reeducativa	Especialista en educación sexual Especialista innovaciones pedagógicas y curriculares Especialista en informática y telemática	24	54
D12	Preescolar	Especialista en pedagogía de la recreación ecológica	25	57

Fuente:Elaboración propia

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

6.3. Técnicas e instrumentos.

Las investigaciones cualitativas hacen uso de diversos instrumentos de recolección de información que sirven de guía para la confiabilidad y validez de la misma. Las técnicas utilizadas para el desarrollo del presente estudio son el ideograma, los grupos de discusión y la entrevista, la cual se realizó mediante el cuestionario de preguntas abiertas sobre educación inclusiva, el cuestionario de dilemas y la escala Likert.

Para identificar las teorías implícitas de los docentes de acuerdo a los principios epistemológico, ontológico y conceptual, se propuso:

- **Cuestionario de dilemas.** Siguiendo a Loo (2013), Los cuestionarios de dilemas permiten presentar al docente de forma escrita, una serie de situaciones habituales en su práctica cotidiana, acompañadas por tres alternativas de acción, cada una de ellas representa las teorías directa, representativa y constructiva. De acuerdo con Bautista (citado en Loo (2003) la instrucción que se expone para la realización del cuestionario es elegir la opción con la que más se está de acuerdo, a pesar de que se pueda estar no del todo de acuerdo o de que se desee elegir más de una opción. El dilema está precisamente en realizar la elección. Las opciones de respuesta deben estar pensadas desde posturas contrapuestas, de esta manera se hace posible identificar teorías implícitas de los docentes desde el principio epistemológico frente a la educación inclusiva a partir de situaciones que referencian aspectos en el aula de clase y en el contexto escolar como tal.

Para Martín (citado en Loo, 2003) existen una serie de razones que permiten postular el cuestionario de dilemas como un vehículo confiable que permite acceder a las teorías implícitas de los docentes, estas son:

1. Al pedirle a los docentes emitir una opinión en tercera persona, se disminuye de alguna forma la “deseabilidad social”, esto implica, responder a los diferentes dilemas en función de lo que se considera “oficialmente” la buena docencia. En esta línea, cada una de las alternativas propuestas posee puntos positivos y debilidades, lo que intenta evitar la existencia de alguna opción evidentemente “ideal”.

2. Los cuestionarios de dilemas invitan al docente a inclinarse por una opción determinada, sin tener que justificar de manera explícita sus posturas, según Bautista (citado en Loo, 2013) esto es congruente con el carácter implícito, inconsciente y encarnado atribuido a las teorías implícitas, desde las cuales los maestros, eligen la opción más cercana a sus concepciones.

3. Otro de los rasgos que distingue este tipo de instrumentos es el carácter argumentativo de los mismos, por cuanto se asume que una misma posición puede defenderse por razones diferentes y generalmente en la estructura argumentativa se encuentran rastros de las teorías implícitas de los docentes.

4. Finalmente, el instrumento también resulta coherente con el carácter situacional de las teorías implícitas, al presentar los diferentes dilemas en variados escenarios de práctica docente: evaluación, planeación de las clases, diversidad en el aula, entre otras.

El cuestionario de Dilemas utilizado en el presente estudio es una adaptación del Cuestionario original de Dilemas propuesto por López, Echeita y Martín (2009) en su investigación: Dilemas en los Procesos de Inclusión, explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado, realizada en España.

El cuestionario adaptado consta de 10 dilemas con tres opciones de respuesta y se trató de orientar hacia el principio epistemológico retomando los modelos de atención a la población con discapacidad.

En su proceso de estructuración, fue sometido a juicio de expertos y después de verificar y realizar los ajustes pertinentes se llevó a cabo una prueba piloto, con el fin de verificar la eficacia del mismo e identificar posibles falencias en el diseño y/o planteamiento de las situaciones como también de sus opciones de respuesta. (Anexo 1).

• **Cuestionario sobre educación inclusiva.** García, Alfaro, Hernández y Molina (2006), afirman que los cuestionarios son instrumentos para recoger información de manera sistemática y ordenada respecto al objeto de investigación. Consisten en un conjunto de preguntas sobre los hechos y aspectos del problema de estudio y puede ser aplicado en formas variadas, administrarse a un grupo o incluso enviarse por correo. Su forma es menos profunda e impersonal que la entrevista, permitiendo consultar datos de modo rápido y económico.

El cuestionario es un “instrumento indispensable para llevar a cabo entrevistas formalizadas, puede, sin embargo, usarse independientemente de éstas. En tal caso se entrega al respondiente un cuestionario para que éste, por escrito, consigne por sí mismo las respuestas” (Sabino, 1992, p.128).

Siguiendo con los planteamientos expresados por el mismo autor (Sabino, 1992), una de las ventajas del presente instrumento es la calidad de los datos obtenidos, puesto que al desaparecer la situación de interacción con el entrevistador se eliminan posibles distorsiones, que pueden retraer o inhibir al entrevistado, además representa gran economía de tiempo, puesto que los mismos pueden enviarse por correo, dejarse en un lugar apropiado o entregarse directamente a grupos reunidos para tal efecto. Sin embargo, frente a esta última opción hay que cuidar que las respuestas dadas por los participantes no sean consultadas a otras personas o fuentes.

Se trata de un cuestionario escrito, que consta de 10 preguntas abiertas realizado por la investigadora en el marco del estudio, que busca recoger teorías implícitas desde el principio conceptual respecto a la educación inclusiva y a las categorías a anticipatorias con relación al tema. Si bien el cuestionario es un

instrumento de recolección más usado en investigaciones cuantitativas, se busca con éste que los docentes respondan de forma escrita una serie de preguntas y vuelvan explícitas sus consideraciones conceptuales al trabajo con la población con NEE. (Anexo 2).

- **Ideograma.** Los ideogramas son representaciones gráficas que expresan una idea, no por medio de palabras o frases, sino a través de símbolos. Tienen su origen en la cultura oriental donde a partir de la simbología era posible exponer ideas completas (Rada, 2010).

En los ideogramas cada símbolo expresa gráficamente los atributos de una idea o lo que se dese significar, por tanto, es posible decir que tienen el atributo de representar el valor conceptual de algo que se desee exponer (Rada, 2010).

Con el presente instrumento, se busca que los participantes del estudio representen de manera simbólica su posición frente a la educación inclusiva, plasmando gráficamente su “YO” maestro de un aula inclusiva, se auto visualicen y expresen a través de una representación las teorías implícitas frente al tema, desde el principio ontológico.

Con la información recolectada en los instrumentos anteriores, se plantearon grupos de discusión que permitieron retomar asuntos relevantes de la información recolectada, y profundizar acerca de las teorías implícitas desde los tres principios anotados. Los Grupos de discusión: En palabras de Campoy y Gomes (2009) son grupos de personas que se reúnen para intercambiar ideas sobre un tema de interés específico, a fin de resolver un problema o discutir sobre él. Es así como se busca que, a partir de grupos de discusión se aborden las preguntas y respuestas expresadas previamente en el cuestionario escrito que indaga sobre teorías implícitas frente a la educación inclusiva y las categorías que emergen de ella.

En los grupos de discusión se hicieron grabaciones de voz, para recolectar la información, para posteriormente analizar las respuestas dadas por los docentes. Dichos espacios están pensados además de partir de la información recolectada en los instrumentos anteriores, indagar por elementos epistemológicos, ontológicos y conceptuales de la siguiente manera:

Tabla 7 *Organización grupos de discusión*

Principio	Grupo de discusión y temas abordados
Epistemológico	1 y 2: Recorrido histórico por los modelos de atención educativa a la población en situación de discapacidad, a partir de videos, frases y preguntas problematizadoras: ¿Por qué hablamos de educación inclusiva y diversidad? ¿Qué opinión tengo frente a la atención educativa que se ha brindado y se brinda a los estudiantes con NEE?

Conceptual	2 y 3: Diversidad y educación inclusiva, estos encuentros se realizan a partir del análisis de caso y la discusión a través de preguntas problematizadoras ¿Por qué hablamos de educación inclusiva y diversidad? ¿Es posible para el docente atender la diversidad presente en el aula de clase?
Ontológico	3 y 4: Empatía y Auto reconocimiento de las expresiones verbales usadas. Durante estos encuentros se realizaron construcciones conjuntas de estrategias y actividades de auto reconocimiento mediante el trabajo con siluetas, videos e infografías. Pregunta problematizadora: ¿Cuáles son las frases que uso para referirme a los estudiantes?

Fuente: Elaboración propia.

Para valorar las actitudes de los docentes se utilizó una escala tipo Likert. Ésta fue diseñada y publicada por el sociólogo Rensis Likert en 1932, también ha sido nominada método de rangos sumatorios y es usada para la medición de actitudes de un sin número de fenómenos investigativos, lo que lleva a considerarla como uno de los instrumentos más flexibles y populares en el tema. Es un instrumento de escala ordinal que presenta como ventaja la fácil construcción y aplicación (Agudelo Et al, 2008).

La escala Likert utilizada en el presente estudio es una adaptación de la escala propuesta por Herrera (2012) en su investigación: actitudes hacia la educación inclusiva en docentes de primaria de los liceos navales del callao, realizada en Perú. Esta escala de actitudes adaptada consta de 60 ítems divididos equitativamente en las dimensiones cognitiva, didáctica y afectiva, cada uno de ellos con 5 opciones de respuesta, totalmente de acuerdo, de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo.

En la dimensión cognitiva, se exponen ítems que buscan identificar las actitudes desde el componente de los conocimientos que los docentes presentan frente al tema de la inclusión de estudiantes con NEE al aula de clase, en la dimensión didáctica, se hallan ítems relacionados con la puesta en marcha de diferentes estrategias pedagógicas, el uso de las TIC, el mobiliario escolar, los recursos y materiales didácticos, entre otros y en la dimensión afectiva se presentan enunciaciones relacionados con las emociones y los sentimientos que desatan los estudiantes con NEE y su inclusión al contexto escolar.

En su proceso de estructuración, fue sometida a juicio de expertos y después de verificar y realizar los ajustes pertinentes se llevó a cabo una prueba piloto, con el fin de verificar la eficacia del mismo e identificar posibles falencias en el diseño o redacción de los ítems (Anexo 3).

6.4. Técnicas de análisis

El plan de análisis para generar el informe de resultados de la presente investigación surge a partir de la técnica de triangulación de la información y el análisis de contenido a través de las cuales se espera hacer

visible el análisis de las teorías implícitas en sus principios epistemológico, ontológico y conceptual referentes a la educación inclusiva, las actitudes de los docentes y la relación existente entre ambas.

En palabras de Álvarez (2011) el análisis de los datos es sumamente delicado y complicado pues en él se recoge la información recolectada de diversas fuentes para hacer necesariamente uso de ella, es así, como muchos autores plantean que este paso genera angustia, al tener que elaborarse posterior a ello un informe científico en el que deben rechazarse muchas ideas.

De acuerdo con Stake (citado en Álvarez, 2011) el análisis de los datos significa poner algo aparte, separar la nueva impresión y dar sentido a todas las partes.

Para la realización del plan de análisis de la presente investigación se seguirán una serie de pasos que inician en la recolección de información a partir de los instrumentos descritos anteriormente, con ellos se busca contar con información relacionada con las teorías implícitas de los docentes y las actitudes frente a la educación inclusiva, concepto del que se anticipan diversas categorías

Para el análisis se tomarán en cuenta dos categorías:

Categorías a priori (predeterminadas). Teorías implícitas sobre educación inclusiva. Con sus tres principios: El principio epistemológico retoma los tres modelos de atención a la población con discapacidad (asistencialista, integrador, inclusivo), el principio conceptual retoma los conceptos de educación inclusiva, diversidad, Necesidades educativas Especiales, dificultades de aprendizaje, diferencias en el aprendizaje, atención diferenciada, legislación sobre educación inclusiva, barreras para la educación inclusiva y evaluación; el principio ontológico se retoma la forma como los docentes se perciben o visualizan dentro del aula inclusiva.

Actitudes sobre educación inclusiva. con sus dimensiones cognitiva, didáctica y afectiva.

Las categorías a priori en palabras de Cisterna (2005) son construidas antes del proceso recopilatorio de la información, relacionadas con lo que Elliot establece como conceptos objetivadores y conceptos sensibilizadores en donde las categorías a priori obedecen a los primeros y son de gran utilidad para los investigadores sin mayor experiencia puesto que el uso de variadas herramientas facilitará la focalización de la información.

Seguidamente del análisis de la información recolectada en las categorías apriorísticas y de la puesta en marcha de los instrumentos para la recolección de información se continuará con los siguientes pasos expuestos por Álvarez (2011) para llegar a la formulación del informe de resultados:

- Selección, reducción y organización de los datos: Consiste en apartar los datos que son relevantes para el estudio, reducir con los que se espera finalmente trabajar para que una vez seleccionados se proceda

a su organización, ya sea de forma manual o con la ayuda de programas informáticos.

- Categorización de la información: En este paso, de acuerdo con la autora referenciada, se le da sentido a los datos recogidos, es una tarea poco sencilla y que requiere de constante supervisión, puesto que, frente a la aparición de nuevos datos, es necesario volver a re pensar la categorización.

Las categorías deben agruparse formando redes información sobre las diferentes unidades de significado, Taylor y Bogdan (citados en Álvarez, 2011) exponen los siguientes pasos para elaborar este proceso:

- Desarrollar categorías de codificación.
- Codificar todos los datos.
- Separar los datos pertenecientes a las diversas categorías de codificación.
- Ver qué datos han sobrado.
- Refinar el análisis.

Lejos de ser algo simple, la categorización exige tiempo, reflexión, paciencia, atención y esmero. Nada tienen que ver las primeras categorizaciones del investigador con las últimas. Mientras avanza en el proceso de análisis de los datos, éstos van virando: ampliándose, reduciéndose, agrupándose, reformulándose, etc. (Álvarez, 2011, p.275)

Tras realizar el proceso de sistematización y categorización de la información recogida en los instrumentos y organizada tanto en las categorías a priori como emergentes se procede a validar la información a partir de la técnica de triangulación de la información y el análisis de contenido frente a los datos cualitativos, puesto que para el manejo de los datos cuantitativos se procederá a la utilización de pruebas estadísticas que permitan establecer relaciones para describir los resultados encontrados.

En palabras de Álvarez (2011) la técnica de triangulación de la información puede entenderse como la puesta en relación de los aportes realizados por los participantes de la investigación y del investigador como tal, la autora retoma los planteamientos de Arias (2008) en donde expresa cuatro tipos de triangulación, sin embargo, la presente investigación solo retomará uno de ellos:

-Triangulación de métodos: El investigador contrasta la información recolectada a través de una técnica, con otras. Para el caso de la presente investigación se contrastan los datos del ideograma, el cuestionario de educación inclusiva y los grupos de discusión.

El análisis de contenido por su parte, es un método que busca descubrir el significado de un mensaje, sea este un discurso, una historia de vida, un texto, un decreto, un artículo,

clasificando y codificando los diversos elementos del mensaje en categorías con el propósito de develar de la mejor manera el sentido del mismo (Gómez, 2000).

Con la técnica de análisis de contenido no es el estilo del texto lo que se pretende analizar, sino las ideas expresadas en el mensaje, las palabras, temas o frases y el significado de éstas para cuantificarlo (López, 2002) con detalle y profundidad, pues su finalidad es la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido comunicativo o de cualquier otra manifestación de la conducta (Martín, s.f).

De acuerdo con Martín (s.f) es considerado además como un método de tratamiento de información obtenida mediante técnicas cualitativas, por tanto, tiene un campo de aplicación extremadamente amplio. El análisis de contenido permite decodificar los mensajes manifiestos, latentes y ocultos plasmados en diferentes documentos o en la comunicación humana mediante una descripción objetiva, sistemática y cuantitativa tradicionalmente para. Su objetivo primordial es determinar las connotaciones de los mensajes; las inferencias y extrapolaciones realizadas con esta técnica, pueden referirse tanto al transmisor del mensaje, al receptor o al mensaje en sí mismo. Como técnica asume como principio, que los documentos reflejan las actitudes y creencias de las personas e instituciones que los producen, así como las actitudes y creencias de los receptores de éstos. Es tarea del análisis cualitativo describir los elementos de ciertas conductas, registrarlos de forma ordenada, para luego clasificar el contenido en categorías apropiadas. Este proceso de clasificación es denominado análisis de contenido o codificación.

El análisis de contenido, por tanto, es la actividad de convertir esos “fenómenos simbólicos” registrados mediante las técnicas cualitativas, en datos de tipo cuantitativo, que pueden ser medibles determinando su frecuencia e interrelaciones. Pero hay que tener presente que no es una técnica que persiga el mero recuento de frecuencias y datos aparecidos en el texto, sino que realiza estos hechos con el objeto de generalizar a partir de los datos encontrados en el texto. Funciona dentro de un esquema general de investigación, y no independientemente del mismo, su calidad por tanto dependerá del marco en el cual es insertada, y de la creatividad, originalidad y conocimiento del investigador que la utilice.

La finalidad del análisis de contenidos es crear datos que sean:

- Objetivos (Expresen y evidencien veracidad)
- Susceptibles de medición y tratamiento cuantitativo o cualitativo
- Significativos o explicativos de un hecho.
- Generalizables para facilitar una visión objetiva del hecho.

El análisis de contenido permite formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto. Como técnica de investigación, esta herramienta proporciona conocimientos, nuevas comprensiones y una representación de los hechos, estos resultados deben ser reproducibles para que sea fiable.

Esta técnica ha sido generalizada y alcanza a analizar incluso las formas no lingüísticas de

comunicación, claro que para que sea fiable, debe realizarse en relación al contexto de los datos.

Martín (s.f) señala tres enfoques del análisis de material simbólico, la presente investigación se ubica en el tercero, interpretación de contenido. En este enfoque el análisis se orienta a la búsqueda de contenido del sujeto productor del material, a partir del estudio de éste para identificar las intenciones y características de los autores de la comunicación verbal o conductual, determinar el estado psicológico del individuo o grupo y obtener información estratégica analizando las manifestaciones o movimientos.

Martín (s.f) propone el siguiente procedimiento:

a) El primer paso del análisis es el de explicitar las variables, pero, a su vez, dentro de cada variable puede haber categorías.

b) El segundo paso en el análisis es explicitar el sistema de categorías que se van a utilizar en cada variable. El tratamiento cuantitativo de materiales simbólicos, requiere la especificación clara de la unidad de medida, pero el sistema de categorías que formamos con las variables no sólo depende de la unidad de medida, sino también de la existencia de relaciones entre las categorías, así, un sistema de relaciones puede ser dicotómico, ordinal o numérico.

La clasificación es dicotómica cuando sólo manifiesta la presencia o ausencia de atributo. La clasificación ordinal es la más frecuente, cuando se asigna una escala de valor. A su vez, hay que definir operacionalmente cada categoría, mediante el enunciado de reglas o unidades de análisis que se utilizarán.

c) El tercer paso en el análisis es utilizar criterios de medida adecuados. El plan de análisis debe adaptarse al contenido empírico que se trata de analizar. (Debemos por ejemplo adaptar el modelo de cuestionarios a las características socio culturales a las que va dirigido).

d) La operación fundamental del tratamiento cuantitativo es el cómputo de los datos categorizados en cualquier sistema de relaciones: dicotómico, ordinal o numérico. El proceso de análisis continúa con la tabulación de los materiales categorizados. Si la ordenación es numérica, se puede utilizar algún método estadístico para su tratamiento.

e) Tratamiento de los datos. (Tratamientos cuantitativos o cualitativos)

f) Utilidad de los resultados y generalización de los mismos.

Como resumen, debemos decir que el análisis de contenido es una técnica de investigación cualitativa que pretende convertir fenómenos simbólicos de conducta en datos científicos. Los datos científicos deben ser objetivos y reproducibles, susceptibles de medición y cuantificación. De esta manera se busca develar las teorías implícitas y las actitudes presentes en cada participante.

Al final del análisis de la información se espera realizar el informe investigativo que evidencie los resultados de la relación encontrada entre las teorías implícitas y las actitudes de los docentes frente a la educación inclusiva.

Esta investigación se realizó con el fin de analizar las teorías implícitas desde los principios epistemológico, ontológico y conceptual de los docentes de primaria frente a la educación inclusiva de los estudiantes con NEE y su relación con las actitudes, en este sentido, los participantes (seres humanos) expusieron sus concepciones para establecer dichas relaciones. Así, tuvieron, en cada uno de los momentos de la investigación, pleno conocimiento de las intenciones de la misma y de su forma de participación. Para garantizarlo, se consideran algunos de los compromisos y procedimientos planteados en la Resolución N° 8430 del 04 de octubre de 1993, en la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud, en especial en la que participan seres humanos:

- Se tuvo la aprobación para realizar la investigación por parte de la institución educativa participante con soporte de consentimiento informado por parte del rector.

- Se firmaron los consentimientos informados por cada participante, en los cuales se explicitó el propósito del registro y sistematización de la información y a quien o a quienes será conferida dicha información (art 5, 6 y 8).

- El proceso de investigación fue realizado por profesionales en las áreas afines de la misma, artículo 6.

- La línea cognición y creatividad de la maestría en educación de la Universidad de Antioquía aprobó el planteamiento del proyecto y los instrumentos que fueron implementados.

- Se considera que la presente investigación no genera riesgo a los participantes de la misma de acuerdo con la clasificación sugerida en el Art 11 de la Resolución N° 8430 del 04 de octubre de 1993, de tal manera que en todo momento se propende por la protección y la generación de condiciones que les permita participar de manera activa en el proceso. Al igual se acogen las recomendaciones brindadas por Parrilla (2010), en cuanto a la ética para una investigación inclusiva, puesto que se asume en el presente estudio una cultura responsable, sostenible y comprometida con la justicia y la equidad social que busca ampliar el conocimiento frente al tema de la educación inclusiva.

8.

Resultados

8.1. Sobre las teorías implícitas.

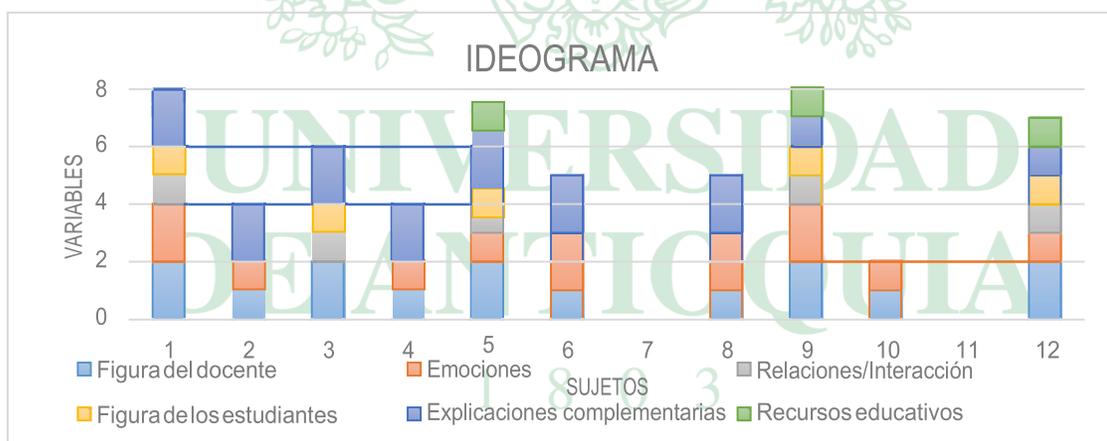
Para responder el primer objetivo específico “identificar las teorías implícitas sobre la educación inclusiva desde los principios epistemológico, ontológico y conceptual de los docentes de primaria de la Institución Educativa de la ciudad de Medellín, se presentarán a continuación los resultados descriptivos de los instrumentos considerados para ello: ideograma, cuestionario de dilemas, cuestionario de educación inclusiva y grupos de discusión, posteriormente y mediante una triangulación de dichos resultados se presentarán las teorías implícitas desde los 3 principios retomando lo más relevante de los instrumentos descritos.

8.1.1 Ideograma

A continuación, se presentan las categorías emergentes del instrumento ideograma, en el cual los participantes representaron gráficamente como se visualizan como docentes de un aula *inclusiva* (*principio ontológico de las teorías implícitas*).

En la Figura 4 se ilustran los datos o categorías contenidas en los ideogramas realizados por los docentes participantes.

Figura 4. Resultados de datos compilados según Ideograma



Fuente: elaboración propia.

Inicialmente es importante anotar que el 17% de los sujetos no realizó el ideograma, y de ellos un docente, entrega la hoja en blanco dado que según él: “No comparte el modelo de la educación inclusiva y por ende no se visualiza como docente del mismo. Deben existir espacios diferentes para el caso de las niñas con NEE, específicamente con discapacidad cognitiva”.

Tras analizar las representaciones gráficas de los docentes participantes, tenemos que el 34% presenta la **figura de docente** a partir de la **figura humana completa**, es decir, dibuja cada una de sus partes sin omitir detalles significativos; por su parte el 42% ilustra dicha **figura de manera incompleta** dibujando solo el rostro, dando mayor relevancia a las emociones que se expresan en los mismos o en el caso de 2 participantes simbolizaron dicha figura a partir de un corazón, expresando posiblemente el amor que como maestros es necesario brindar a los estudiantes con NEE.

Figura 5. Ideograma con figura humana completa



Frente a las **emociones** que ilustran los docentes en las representaciones realizadas, se encontró que el 34% refleja en las figuras **emociones positivas** relacionadas con sonrisas, corazones y actitud de enseñanza, en estos ideogramas es posible anotar que los docentes se muestran a sí mismos con rostros que ilustran agrado frente a la atención educativa de las estudiantes con NEE; mientras que el 34% de los participantes representan **emociones negativas** entre las que sobre salen la angustia, la tristeza, el llanto y las preguntas; frente a estas expresiones se puede analizar que un grupo significativo de los participantes asume la educación inclusiva desde los aspectos relacionados con los procesos de enseñanza como situaciones que generan inseguridad, dudas y múltiples interrogantes.

Figura 6. Ideograma con emociones



En cuanto a las **relaciones y la interacción**, 34% de los participantes representa **actitudes de apoyo, ayuda**, de relación con el aprendiz, un solo participante perteneciente deja ver la maestra como protagonista de la enseñanza. El 42% no evidencia en el ideograma dichas interacciones, dado que se centraron en reflejar emociones en rostros, más que en representar los procesos de enseñanza aprendizaje vivenciados en el aula de clase.

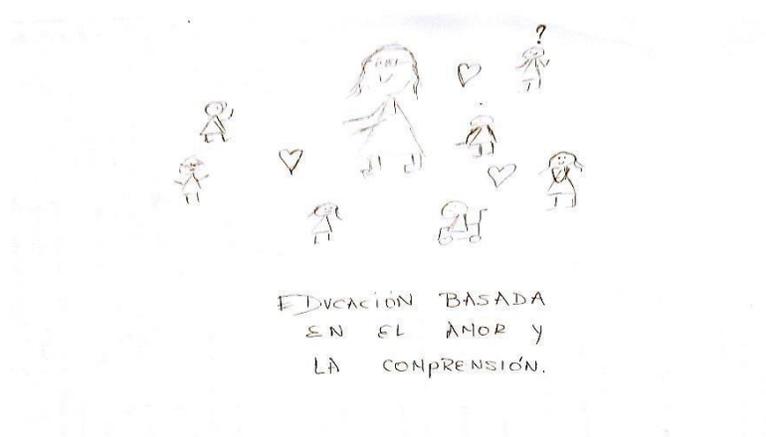
Figura 7. Ideograma con interacción



Respecto a la **figura de los estudiantes** se tiene, que el 42% de los participantes no la representa, lo que se puede relacionar con las angustias, tristezas y preguntas que reflejan

algunos de ellos; el 34% representa estudiantes trabajando con actitudes de apertura, igualdad de los estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Figura 8. Ideograma con figura de estudiantes



El 58% de los participantes presenta en el ideograma **explicaciones complementarias**, que aluden a las emociones que les suscitan la inclusión educativa y a actitudes frente a los estudiantes con NEE, esto es coherente con las categorías anteriores a través de las cuales se evidencian el significado emocional que tiene para los sujetos participantes ser docente de un aula inclusiva. El 34% no presenta esta categoría.

Figura 9. Ideograma con explicaciones complementarias



RSIDAD
OQUILA

) 3

En cuanto a la **presencia de materiales** solo el 17% representa dicha categoría, mientras que el 67% no lo hace, omitiendo el papel de los mismos en los procesos de enseñanza- aprendizaje.

Figura 10. Ideograma con presencia de materiales



La siguiente tabla, contiene las categorías presentes en las ilustraciones elaboradas por cada uno de los 12 docentes y una puntuación otorgada dependiendo de la ausencia o presencia de dichas categorías. Para el caso de la figura del docente, se otorgaron 2 puntos cuando se representaba la figura completa del docente, 1 punto para los dibujos que consideraron solo el rostro y 0 puntos donde la figura está ausente. En el caso de las emociones, 2 puntos para las emociones positivas, 1 punto para las emociones negativas y 0 puntos para la ausencia de emociones. En cuanto a la relaciones o interacciones docente estudiante, 2 puntos para las representaciones en las que se pudiera leer una relación cercana y directa, 1 punto para interacción lejana sin contacto físico o sin contacto visual y 0 para la ausencia de interacción. En relación con la figura de los estudiantes, 1 punto para la presencia o consideración de los estudiantes en las ilustraciones y 0 puntos para la ausencia de estudiantes. Sobre las explicaciones complementarias, 3 para la adecuada comprensión del modelo de educación inclusiva, 2 puntos para quienes aluden a lo emocional de la educación inclusiva, 1 punto para quienes presentan explicaciones diferentes al modelo y 0 puntos para la ausencia.

1 8 0 3

Respecto a los recursos educativos 1 punto para la presencia de recursos y 0 puntos para la ausencia.

Con estos valores los sujetos participantes obtuvieron un puntaje total (ver fila inferior, para un total máximo de 10) y con base en ello se les clasificó como una percepción amplia o una percepción débil del rol referido al principio ontológico. Los de percepción amplia tienen puntaje igual o superior a 5. Los de percepción débil con un puntaje inferior a 5.

Tabla 8. Puntaje asignado a las categorías dadas en el ideograma

Categorías /Sujetos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	12	
Figura docente	2	1	2	1	2	1	0	1	2	1	0	2	
Emociones	2	1	0	1	1	2	0	2	2	1	0	1	
Relaciones/Interacción	2	0	2	0	1	0	0	0	2	0	0	2	
Figura de los estudiantes	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	
Explicaciones complementarias	2	2	2	2	2	2	0	2	1	0	0	1	
Recursos educativos	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	
Total	8	4	6	4	8	5	0	5	8	2	0	7	
Principio ontológico	Pre a	Restr a	ingid a	Pre a	Restr a	ingid a	Pre a	Pre /A	cis a	Pre a	Restr a	ingid /A	Pre a

Fuente: Elaboración propia según los datos hallados con el instrumento.

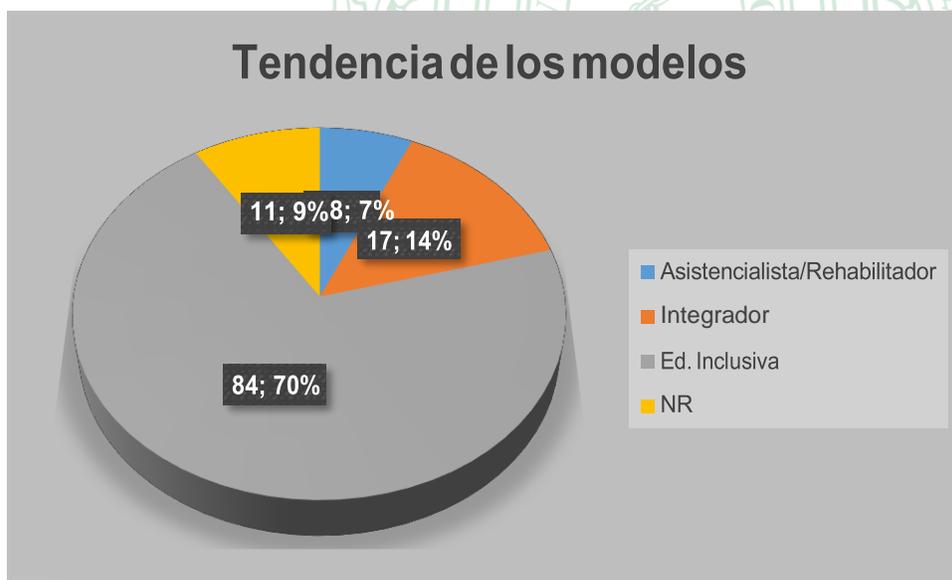
Con la clasificación en precisa y restringida se puede inferir que los docentes clasificados con percepción precisa que equivalen al 58% de los participantes, se visualizan como docentes de un aula inclusiva, es decir tienen una representación ontológica clara respecto a su papel. Los docentes clasificados con percepción restringida, 25% en total, carecen de ciertos elementos en sus representaciones gráficas que hacen pensar en ciertas confusiones o predisposiciones frente a su papel en

relación con la educación inclusiva. El 17% restante no presenta el ideograma, en el caso del sujeto 7 por ejemplo, se expone que entrega la hoja en blanco decidiendo no hacer representación dado “que no comparte el modelo de educación inclusiva puesto que los estudiantes con NEE deben asistir a instituciones diferentes a la escuela”

8.1.2. Cuestionario de dilemas

En la Figura 11, se puede apreciar el resultado general de este instrumento. Para cada dilema se daban tres opciones de respuesta, correspondientes a los tres modelos que han surgido para explicar y dar orientaciones para el trabajo con la población con necesidades educativas especiales, el modelo asistencialista, el modelo integrador y el modelo de la Educación inclusiva. Este instrumento de dilemas está orientado a indagar por el principio epistemológico de las teorías implícitas.

Figura 11. Tendencia de los modelos



Fuente: Elaboración propia

En la Figura 11 se evidencia que la mayoría de las respuestas se ubican en el modelo de educación inclusiva con un 70% de las respuestas, siguiendo el modelo integrador con un 14% de las respuestas. El modelo que menos respuestas obtuvo fue el modelo asistencialista con un 7%.

En relación con cada una de las preguntas o dilemas considerados se obtuvo lo siguiente:

1. Un grupo de profesores de una institución educativa de primaria está discutiendo el caso de un estudiante de 8 años que presenta dificultades importantes en casi todas las asignaturas. La discusión se ha centrado en el tiempo y esfuerzo que supone ayudar a este tipo de alumnos y los pocos avances que se han

logrado.

De los 12 docentes participantes, aproximadamente el 92% responden ubicándose en el modelo de la educación inclusiva y el 8% responden referenciando el modelo de integración.

2. En una reunión de profesores se discute el caso de un alumno con discapacidad cognitiva (retraso mental) que ha estado recibiendo bastante apoyo por parte de sus profesores y según estos, no ha logrado resultados valiosos. Además, algunos docentes se quejan de que los esfuerzos de colaboración con el maestro de apoyo han sido vanos. Para explicar lo sucedido, se exponen algunas teorías.

En esta pregunta aproximadamente el 67% de los docentes se ubican en el modelo de educación inclusiva, el 25% responden ubicándose en el modelo de asistencialismo/ rehabilitador y el 8% equivalente a un participante no responde.

3. Un grupo de alumnos de un aula de primaria viene manifestando una actitud de desinterés hacia las actividades que proponen los profesores, no escuchan las instrucciones y se distraen continuamente durante la realización de las tareas. El equipo docente se reúne para abordar el problema y surgen distintas soluciones.

Frente a este dilema el 92% de docentes responden referenciando el modelo de educación inclusiva y el 8% no responde.

4. En el marco de una reunión de profesores de una institución educativa que incluye estudiantes con necesidades educativas especiales, se ha originado una discusión entre un profesor y el maestro de apoyo, que ha puesto de manifiesto las diferentes visiones que existen sobre las responsabilidades de unos y otros profesionales en el trabajo con estos estudiantes.

El 100% de los participantes responde ubicando su posición frente al dilema en el modelo de educación inclusiva.

5. En una institución educativa los docentes están de acuerdo en hacer uso de la estrategia de trabajo cooperativo, para que entre los estudiantes se promueva el trabajo en equipo y así puedan ayudarse entre unos y otros; sin embargo, a la hora de implementarlo surgen grandes dificultades. En las opciones de respuesta, se presentan diversas opiniones de los profesores respecto a la organización de grupos en el aula.

De los 12 docentes participantes, el 100% responde ubicándose en el modelo de la educación inclusiva.

6. En la institución educativa están matriculados varios estudiantes con necesidades educativas especiales, el rector convoca a reunión de docentes para debatir las actuaciones de todos frente a estos alumnos. En las opciones de respuesta se presentan tres opiniones que con mayor frecuencia que surgen en el debate.

En cuanto a este dilema, el 25% de los docentes se ubican en el modelo integrador, aproximadamente el 67% en el de educación inclusiva y el 8% participante no responde.

7. Un profesor de primaria ha detectado que algunos niños de su aula presentan dificultades para aprender a leer y escribir, el docente comenta con 3 colegas su experiencia. En la conversación sus compañeros y compañeras dan su opinión.

Con relación al presente dilema, aproximadamente 58% de los docentes referencian en sus respuestas el modelo de educación inclusiva, 17% el de integración, 8% el asistencialismo/ rehabilitador y 2 participantes, equivalente al 17% no responden.

8. En la institución educativa se han reunido para evaluar la experiencia con la inclusión educativa y las barreras existentes a nivel institucional. La inclusión ha sido definida como el proceso de promover el acceso, la participación y el aprendizaje, en condiciones de equidad de todos los estudiantes. Al respecto, existen visiones claramente discrepantes las cuales se expresan en las opciones de respuesta.

Respecto al dilema, aproximadamente el 42 % de los participantes relacionan en sus respuestas el modelo de educación inclusiva, 41 % el modelo de integración y el 17% de participantes no responden.

9. En una discusión entre profesores de distintos grados de básica primaria, se plantea el avance significativo que han logrado los niños con Necesidades educativas especiales incluidos en el aula, frente a ello surgen distintas explicaciones referidas cada una a un modelo diferente.

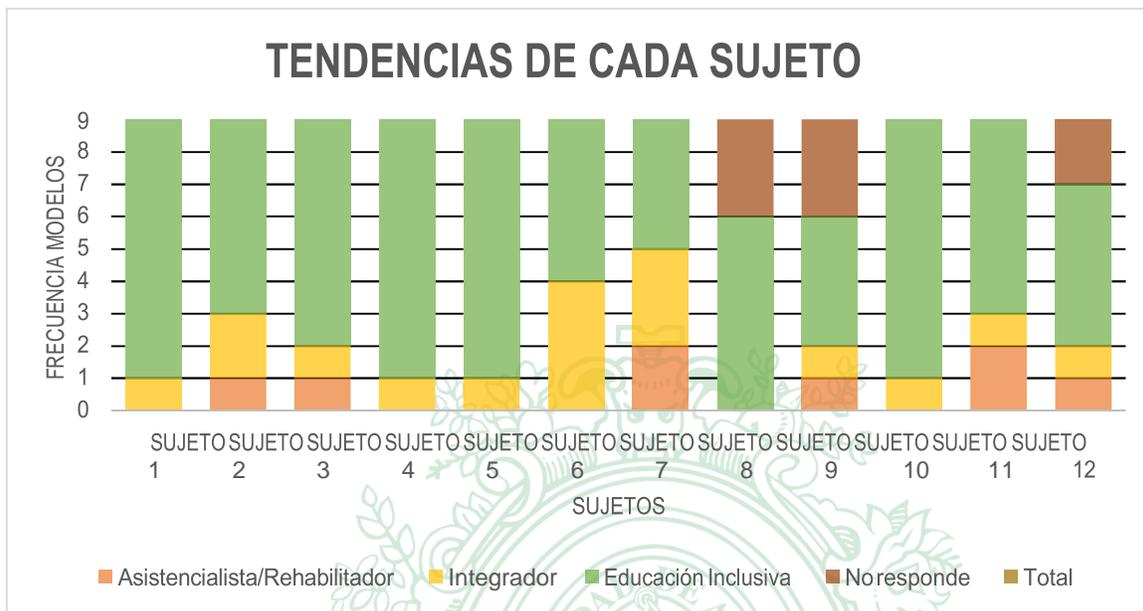
De los 12 docentes encuestados, el 75% de ellos responde ubicando el modelo de educación inclusiva, el 8% participante referencia el modelo asistencialismo/rehabilitador y el 17% no responden.

10. Una institución educativa está organizando la Semana de los Valores. Durante ésta se espera que profesores, padres y alumnos participen en actividades que promuevan los valores que la comunidad educativa considera más importantes. Sin embargo, ha sido enormemente difícil ponerse de acuerdo en cuáles son estos valores, manifestándose tres visiones mayoritarias expresadas en las tres opciones de respuesta.

Con respecto al presente dilema, el 50% de los docentes se ubican en el modelo de integración, 25% en el modelo rehabilitador y el 8% en el de educación inclusiva, no responden la pregunta el 17%.

A continuación, se presenta un análisis gráfico que condensa la tendencia de cada sujeto frente a los tres modelos de atención educativa a la población con NEE presentada en el instrumento de dilemas y los porcentajes generales de respuestas frente a cada modelo:

Figura 12. *Tendencias de respuestas para cada sujeto*



Fuente: Elaboración propia

Como ya se mencionó, la tendencia hacia el modelo de la educación inclusiva está presente en las respuestas de la mayoría de sujetos, excepto en el sujeto 7 quien presenta una mixtura significativa de los tres modelos; finalmente, la tendencia más baja la presenta el modelo asistencialista/ rehabilitador, estando ausente en las respuestas de los sujetos 1, 4, 5, 6, 8 y 10.

Del anterior análisis es posible concluir que, los docentes de primaria de la Institución, presentan teorías implícitas de orden epistemológico cercanas a las teorías científicas relacionadas con el modelo actual que busca brindar una atención educativa desde el respeto a las diferencias y las acciones pedagógicas que se relacionan con ello. Cabe resaltar que en el cuestionario sobre educación inclusiva resuelto por el mismo grupo poblacional y que indaga por el principio conceptual, las respuestas de los docentes se aproximan más a modelos deficitarios en donde predomina la concepción del sujeto como enfermo cuya intervención pedagógica es direccionada a cuidar, curar y normalizar (MEN,2012). Sobre ello se ampliará más adelante.

8.1.3 Cuestionario de educación inclusiva

A continuación, se presenta el análisis de las categorías emergentes en cada una de las preguntas y respuestas del cuestionario sobre educación inclusiva diseñado para revelar teorías implícitas desde el principio conceptual frente al tema.

Tabla 9. *Categorías cuestionario de educación inclusiva*

Sujeto / Preguntas	1 Pregunta por la diversidad	2 Pregunta por estudiantes con Necesidades educativas Especiales	3 Pregunta por dificultades de aprendizaje	4 Pregunta por diferencias en el aprendizaje	5 Pregunta por diferencias en la atención a los estudiantes	6 Pregunta por semejanzas y diferencias entre los estudiantes con NEE y los demás estudiantes del aula de clase	7 Pregunta por leyes de la educación inclusiva	8 Pregunta por desafíos personales y profesionales conlleva para usted la educación inclusiva	9 Pregunta por barreras que existen para la educación inclusiva	10 Pregunta por evaluación de estudiantes con NEE con dificultad	Apropiación conceptual
1	Diferencia	Ayuda	Carencia	No, ritmo individual	Ritmo de aprendizaje	Ritmo de aprendizaje	Desconocimiento	Capacitación	Actitudes	Integralidad	Restringida
2	Diferencia	Ayuda	No Responde	Dificultades	Motivación-Apoyo	Desconocimiento	Desconocimiento	Actitudes	Apoyos	Integralidad	Restringida
3	Diferencia	Ayuda	Obstáculos	No Dificultades	Apoyo	Abuso	Actitudes	Capacitación	Integralidad	Restringida	
4	Diferencia	Ayuda	Carencia	No, ritmo individual.	Dificultades	Carencia	Desconocimiento	Capacitación	Capacitación	Integralidad	Restringida
5	Apoyo	Dificultades	Obstáculos	No, estimulación y voluntad	Ritmo de aprendizaje	Derechos-Ritmo de aprendizaje	Desconocimiento	Cantidad de estudiantes	Cantidad de estudiantes	Individualidad	Restringida
6	Diferencia	Ayuda	Obstáculos	No Dificultades	Derechos-Apoyo	Leyes	Atención diferenciada	Cantidad de estudiantes	Individualidad	Restringida	
7	Diferencia	Dificultades	Obstáculos	No Dificultades	Apoyo	Desconocimiento	Cantidad de estudiantes	Cantidad de estudiantes	Integralidad	Restringida	
8	Diferencia	Ayuda	Obstáculos	No Ninguno	Apoyo	Abuso	Atención diferenciada	Capacitación	Integralidad	Restringida	
9	Diferencia	Dificultades	Obstáculos	No Dificultades	Ritmo de aprendizaje	Abuso	Actitudes	Apoyos	Integralidad	Restringida	
10	Diferencia	Dificultades	Obstáculos	No, todos somos diferentes	Enseñanza diversificada	Apoyo-Ritmo de aprendizaje	Desconocimiento	Actitudes	Cantidad de estudiantes	Actitudes	Restringida
11	Diferencia	Ayuda	Obstáculos	No Dificultades	Motivación	Desconocimiento	Actitudes	Apoyos	Integralidad	Restringida	
12	Diferencia	Ritmos de aprendizaje	Obstáculos	No Ninguno	Derechos - Ritmo de aprendizaje	Leyes	Capacitación	Capacitación	Individualidad	Restringida	

Fuente: Elaboración propia

El concepto inicial relacionado con la Educación inclusiva es el de **diversidad**, para ello se indagó en la pregunta número uno lo que se entendía por dicho término, es así como a partir de las respuestas dadas surge la subcategoría **diferencia**, el 92% aluden a la variedad, multiplicidad y distinción en capacidades, habilidades, gustos, estilos de vida, formas de educación en casa, maneras de pensar, ser y actuar; dentro de los participantes que se ubican en dicho porcentaje, uno de ellos suma la palabra respeto, expresando la importancia de valorar dicha diversidad.

Lo anterior evidencia que los docentes presentan conceptualizaciones relacionadas con diversidad y que reconocen en el orden conceptual que cuando hablamos de ello se hace referencia de acuerdo Arnaiz (2002) a esa condición inherente al ser humano sustentada en el respeto por las diferencias individuales. Las respuestas de los participantes evidencian un reconocimiento a la multiplicidad desde lo personal en los estilos, gustos, formas de educación, maneras de pensar, sentir y actuar y también desde lo cultural en cuanto a las condiciones de raza y la distinción entre personas. Es válido anotar que el 8% restante equivale a un participante que dirigió la comprensión del concepto desde el **apoyo** que se brinda en el aula de clase a los estudiantes con NEE, es decir un número no significativo de respuestas relaciona directamente el término con los estudiantes con características diferenciales, mientras que los demás lo asocian a una condición propia de los seres humanos.

En cuanto al concepto de **Necesidades educativas Especiales**, por el cual se indagó en la segunda pregunta del cuestionario, se encontró que el 58% de las respuestas dadas por los docentes, definen dicho concepto a través de la subcategoría **ayuda**, de acuerdo con las contestaciones, los estudiantes con NEE son aquellos que requieren apoyos, acompañamiento y atención personalizada en los procesos escolares, mientras que un 33% ilustran dicho concepto a partir de la subcategoría **dificultades** relacionándolo con discapacidad, “debilidad” y dificultad comportamental, académica, emocional, cognitiva y sensorial; solo el 8% hace alusión a las NEE en términos de **ritmos de aprendizaje**.

En las respuestas de los docentes se evidencia que aún permanece la mirada del modelo deficitario para hablar de las necesidades educativas especiales y que éstas se visualizan como requerimientos individuales propios del sujeto y la dependencia que éste tiene frente al otro para alcanzar objetivos propuestos de orden académico, los docentes encuestados responden en su mayoría a ayudas puntuales enfocadas al sujeto, pero no se hace alusión a los requerimientos desde lo metodológico, los medios y los recursos. Ainscow (citado en Montoya, 2004) expresa que las NEE son dificultades para acceder al currículo de forma temporal o permanente. Asume que las causas de dichas dificultades tienen un origen interactivo, por lo que dependen tanto de las condiciones particulares del estudiante como de las características del entorno en que se desenvuelve.

De acuerdo entonces con la perspectiva de educación inclusiva, la mirada no se coloca en las dificultades o necesidades educativas especiales, entendidas estas como se aquellas que no logran ser resueltas a través de los medios y los recursos metodológicos que habitualmente usa el docente para responder a las diferencias individuales de los estudiantes y que requieren el uso de ajustes, recursos o medidas pedagógicas. Duk (citado en MEN 2009) sino que la mirada se centra en las posibilidades de flexibilizar el entorno para que todos participen en él, sin importar las condiciones biológicas, psicológicas o sociales, nos enfrentamos entonces a una brecha entre lo que se plantea en el modelo actual de educación inclusiva y la realidad de la escuela.

Por tanto, desde el orden conceptual respecto al término, se vislumbra que aún no existe un acercamiento teórico frente a lo que son las NEE y continúan predominando concepciones de sujeto visualizado desde las falencias; además frente al concepto de discapacidad se alcanza a evidenciar pocas claridades frente al termino y al tipo de discapacidades definido por la Organización Mundial de la Salud (OMS).

Con relación al concepto **dificultades de aprendizaje explorado en la pregunta 3**, se encontró que el 75% de los participantes las definen como **obstáculos** incluyendo en esta acepción términos como “altibajos”, motivos o dificultades que “impiden”, “no permiten” o “no facilitan el aprendizaje” y el desarrollo de capacidades como hablar y leer; dos sujetos pertenecientes a este porcentaje relacionan el obstáculo desde los logros, las competencias y la complejidad para alcanzarlos. Por otra parte, el 17% de los docentes visualizan las dificultades como **carencia**, ya que referencian la falta o imposibilidad en la adquisición del aprendizaje. Un sujeto correspondiente al 8% del porcentaje total no responde a esta pregunta.

A través de lo anterior, se evidencia como las dificultades de aprendizaje se relacionan con obstáculos, patologías que “impiden, dificultan o ponen en desventaja”, nuevamente se esclarece el modelo deficitario y no se evidencia claridad conceptual respecto a lo que significa ritmo de aprendizaje, además se describen en las respuestas como una condición propia del sujeto que aprende. Ningún participante relaciono el contexto, las metodologías, las didácticas o los espacios que en muchas ocasiones son los generadores de dichas dificultades.

Se vislumbran en este aspecto, que, desde lo conceptual, los participantes centran la dificultad en el sujeto y no tienen en cuenta el contexto y las prácticas pedagógicas como posibles generadoras de tal dificultad y aunque en la primera pregunta se observa un acercamiento conceptual al termino diversidad en cuanto a los ritmos de aprendizaje, en este punto dichos ritmos se referencian para explicar demoras en la adquisición de los aprendizajes relacionados con obstáculos o carencias.

Respecto a la categoría **aprendizaje, indagada en la pregunta 4 se encontró que el 100**

% de los participantes responden que **NO** se aprende de la misma manera, solo 4 sujetos, es decir, el 3 % de los docentes justifica sus respuestas explicando que, a la hora de aprender existen variedad en las maneras, los ritmos y que depende de la estimulación y la voluntad. De acuerdo con Arnaiz (2002) hablar de diversidad en el campo educativo es reconocer que cada sujeto que integra el aula de clase posee una particularidad cognitiva, psicológica y social que lo hace único, por tanto, la disposición, el estilo de aprendizaje, los ritmos, los intereses, las motivaciones y las necesidades que pone en el proceso de aprender están construidas a partir de los registros previos ante los conceptos presentados.

Las respuestas expresadas dejan ver que si bien existe un acercamiento conceptual frente a la diversidad cognitiva que está presente en el aula de clase y que representa multiplicidad de formas de aprender; se observa que existe poca claridad frente a los estilos de aprendizaje, puesto que ningún docente los menciona y quienes se acercan lo hacen solo en términos de “ritmos”, igualmente no se relacionan los dispositivos básicos para el aprendizaje, las estrategias metacognitivas, la motivación, los intereses y todos los referentes cognitivos extrínsecos implicados en el proceso de aprender.

Frente a la pregunta 5 que indaga por el concepto **atención diferenciada y quienes serían los destinatarios de esa atención diferenciada**, se evidenció que el 58% de los participantes responde haciendo alusión a la subcategoría **dificultades**, ya que **afirman que** los estudiantes que requieren dicha atención diferenciada, son los que presentan alguna situación de discapacidad, eventos familiares que afectan el proceso escolar y en general condiciones que “no permiten la adquisición de aprendizajes significativos”. Se evidencia que los maestros identifican que frente a la presencia de dificultades ya sean físicas, psicológicas o emocionales es necesario brindar un acompañamiento al estudiante; sin embargo, nuevamente en la resolución a esta pregunta se encuentra que no hay claridad conceptual frente al término discapacidad, dificultad y NEE, lo que facilita la presencia de concepciones que engloban de manera general el significado de cada concepto.

Frente a la misma categoría surge otra subcategoría que se denomina **ritmo de aprendizaje**, ya que en las respuestas dadas, se refleja que 17% de los sujetos participantes expresa que los estudiantes que requieren atención diferenciada son aquellos que presentan velocidades de comprensión de la información y ritmos diferentes de aquellos que van “más avanzados”. La palabra ritmo tiene una tendencia significativa en varias respuestas de los docentes y si bien existe un acercamiento directo con la categoría de atención diferenciada, se puede decir que hay un uso indiscriminado del término para referenciar situaciones de procesamiento de la información a nivel cognitivo, estilos de aprendizaje y estrategias de enseñanza, por tal razón es válido resaltar que es importante conceptualizar en futuras acciones con el grupo poblacional participante de la investigación espacios para trabajar alrededor de ello y de la conceptualización de discapacidad, dificultad y NEE para así desplazar las teorías implícitas presentes y

acercarlas más a las científicas.

Dentro de esta categoría un 17% de las respuestas se enfocaron a plantear que ningún estudiante requiere atención diferenciada, dado que es un asunto más actitudinal y el 8% equivalente a un sujeto responde relacionando la atención diferenciada a la **enseñanza diversificada** para que los estudiantes logren acercarse al conocimiento. Finalmente, entonces solo un sujeto relaciona dicha atención a la variedad de estrategias implementadas dentro del aula para brindar atención específica a las necesidades de todos los estudiantes y no solo de algunos, por tanto, solo este docente refleja una cercanía a las teorías científicas relacionadas con los objetivos propios del modelo de educación inclusiva, puesto que como lo plantea la Unesco (citada en Agudelo y Mejía, 2015):

La creación de contextos de aprendizaje accesibles a todos supone un amplio conocimiento de cada estudiante y una programación multinivel que permita personalizar las experiencias comunes de aprendizaje, en función de los distintos niveles de competencia y necesidades de los estudiantes. (P.27)

Recordando además, que la atención diferenciada referencia es el trabajo cooperativo entre diferentes participantes de la comunidad educativa en pro de garantizar propuestas de enseñanza comunes, sin perder de vista las necesidades individuales, en tanto, es diferenciada porque cada participante imprime en dicho trabajo perspectivas, conocimientos y experiencias diferentes, además, su carácter diferenciado también alude como lo dice la cita anterior, a la personalización de las experiencias de aprendizaje pero ancladas a los objetivos comunes.

Para lograr analizar la categoría de **funcionamiento/procesamiento cognitivo, perteneciente a la pregunta 6**, se indagó frente a las semejanzas y diferencias que presentan los estudiantes con NEE frente a los demás estudiantes del aula de clase; frente a ello se encontró que las respuestas en las semejanzas se pueden agrupar en subcategorías de **motivación** para acceder al aprendizaje en términos de “querer”, es decir, todos los estudiantes quieren aprender, **apoyo** referenciando que todos necesitan de él, frente a este aspecto, dos de las respuestas visualizan esta subcategoría como un acompañamiento que requiere la totalidad de los alumnos sin discriminar entre los que presentan NEE y los que no y **derechos** en cuestión de legislación establecida para todos.

En cuanto a las diferencias emerge la subcategoría nuevamente **ritmos de aprendizaje**, en esta ocasión para revelar el tiempo en la adquisición de los aprendizajes como una diferencia entre los estudiantes que presentan NEE y los que no, vale la pena anotar que un participante expuso lo anterior a partir de la palabra “lento”. Las respuestas dadas frente a esta categoría invitan a interpretar que los docentes reflejan un reconocimiento frente a la diversidad existente entre los tiempos establecidos para apropiarse un aprendizaje y que cuando existe una NEE dichos tiempos requieren de ser reconocidos, sería interesante

entonces evidenciar si, reconocen estrategias de enseñanza aprendizaje para tener en consideración lo anterior y existe una aplicabilidad al aula de clase.

Es importante anotar, sin embargo, que asocian las NEE a ritmos lentos, evidenciando que conciben éste grupo poblacional relacionándolo con carencia y dificultad y no se reconoce, por ejemplo, que un estudiante con dificultades comportamentales, asociadas a un diagnóstico de hiperactividad por el contrario lo que puede presentar es un ritmo de aprendizaje más rápido frente a la generalidad de un grupo, esta subcategoría adquiere una relación directa con la categoría **NEE** y sigue quedando en evidencia la necesidad de establecer claridades conceptuales frente a los términos.

Otra subcategoría que surge frente a las diferencias es la de **apoyo**, pero en este caso cobra sentido es frente al acompañamiento, la atención y la estimulación que requiere específicamente la población con NEE y que según los docentes difiere de los demás estudiantes. Por su parte, un 8% de las respuestas expresa a través de la subcategoría **carencia** que la diferencia radica en que los estudiantes con NEE son “Retraídas, poco atentas, poco recursivos, poco creativos”

De manera general, frente a la categoría **funcionamiento/procesamiento cognitivo**, los participantes lograron reflejar que si bien hay un reconocimiento a los ritmos de aprendizaje, aún estos siguen estableciéndose es para la población con NEE especiales específicamente en cuanto a dificultades y déficits, no se contempla los ritmos de aprendizaje como una similitud entre los estudiantes de un aula de clase, de esa misma forma para las demás subcategorías emergentes, lo lleva a interpretar que los sujetos con NEE siguen visualizándose como diferentes, deficitarios y necesarios de apoyo; ningún docente reflejó las diferencias en habilidades, capacidades y gustos lo que con lleva a pensar que la categoría principal se dilucida más desde lo actitudinal que desde lo propiamente académico. Igualmente se evidencian conceptualizaciones lejanas al término de funcionamiento/ procesamiento cognitivo.

Detectar las formas como aprenden los estudiantes en el momento que participan, significa anticipar el apoyo que necesitan en la aclaración de los conceptos y procedimientos no comprendidos adecuadamente y permitir que el estudiante pueda avanzar sin barreras impuestas por la didáctica, procedimientos no utilizados o actitudes negativas de sus pares o docentes. (Agudelo y Mejía, 2015, P.34)

Respecto al concepto **legislación, a partir de la pregunta 7**, se encontró que el 58% de los docentes participantes expresan **desconocimiento**, ello refleja el porcentaje significativo de docentes que no comprende legislativamente las pautas frente a la educación inclusiva y que quizás por ello reclaman la atención educativa en espacios diferenciados al aula escolar, uno de los docentes pertenecientes a este grupo poblacional expresa “cerraron las aulas especiales” permitiendo ilustrar lo anteriormente mencionado. En Colombia existen leyes que reglamentan y orientan frente a la educación inclusiva como

la 1618 de 2013 que garantiza los derechos de las personas con discapacidad y el decreto 366 de 2009 que reglamenta el apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades y talentos excepcionales, solo por citar algunos ejemplos, sin embargo, se refleja la poca claridad frente a las mismas.

El 25% de las respuestas expresan la subcategoría **abuso** para precisar que las leyes son un “atropello al docente” “hay que tenerlos en el salón de clase así no estemos capacitados” “ignoran la necesidad de capacitar y disponer del material humano para el apoyo” las anteriores expresiones evidencian como la educación inclusiva de estudiantes con NEE al aula regular es considerada por los docentes como imposiciones gubernamentales que desconocen la necesidad que presentan los maestros frente al tema y frente a los recursos.

Dos docentes, lo que equivale al 17% de las contestaciones referencian leyes, la 1346 de 2009 sobre la convención de los derechos de las personas con discapacidad y la ley estatutaria 1618.

En concordancia con lo anterior, el modelo de educación inclusiva carece de comprensión por el desconocimiento o siguen persistiendo teorías implícitas que lo relacionan con intereses del estado o con aspectos que de alguna u otra manera atacan a los docentes.

En cuanto a la categoría **inclusión, perteneciente a la pregunta 8**, se encontró que el 42% de las respuestas refleja que el mayor desafío para la educación inclusiva son las **actitudes** propias de cada docente en cuanto a lo que se le pueda brindar al estudiante, por tanto expresan “amor, paciencia, dedicación, reflexión y disposición”, a través de esta subcategoría se visualiza que los docentes conciben la educación inclusiva como un asunto actitudinal en cuestión de brindarle al Otro ciertas emociones propias para su bienestar, éstas respuestas reflejan la categoría de carencia evidenciada en contestaciones anteriores bajo los cuales se concibe a los estudiantes con NEE incluidos al aula regular, dentro de este porcentaje solo un sujeto expresa “romper paradigmas” quizás como una explicación a la transformación necesaria en creencias, concepciones y actitudes.

“La transformación hacia la educación inclusiva implica adoptar creencias, actitudes y valores compartidos por todos los miembros de la comunidad educativa, reconociendo y valorando las potencialidades y capacidades de cada uno de sus miembros (Agudelo y Mejía, 2015, P.32). No basta con tener “buenas intenciones” en cuanto a sentimientos, es necesario brindar una atención educativa con calidad, equidad y pertinencia, que busque nuevas posibilidades metodológicas y didácticas.

Ésta subcategoría de actitudes refleja como los docentes participantes de la investigación consideran que con amor y buena disposición se brinda atención educativa inclusiva a un estudiante con NEE y desplazan las consideraciones didácticas, metodológicas y transformaciones conceptuales a otras

instancias como las gubernamentales.

El 25% de las respuestas expresa los desafíos de la educación inclusiva bajo la subcategoría de **capacitación** referenciando la necesidad de espacios de formación constante frente al tema, lo que refleja la inquietud de algunos docentes en prepararse y clarificar frente a algunas estrategias; esta situación muestra como los docentes en muchas de las ocasiones aluden a la falta de formación frente a la educación inclusiva.

El 17% de las respuestas concibe que los desafíos de la educación inclusiva están puestos en la **cantidad de estudiantes** existentes en el salón de clase, puesto que la escuela cuenta con grupos numerosos. Dichas consideraciones reflejan anotaciones relacionadas directamente con la atención diferenciada, puesto que los participantes ubicados en este porcentaje conciben que para brindar mayor apoyo es importante reducir la cantidad de alumnos por aula. Claro que es importante considerar que el decreto 3020 (2002) establece en el artículo 11 que para la ubicación del personal docente la referencia es que el número promedio como mínimo sea de 32 estudiantes en la zona urbana, sin embargo, no hay claridad frente al número máximo. Entre los docentes se ha generado la teoría implícita de que frente a la presencia de un niño con discapacidad cognitiva en el aula de clase existe un componente legal que reglamenta la reducción de la totalidad de los estudiantes. Sin embargo, se indago y consulto al respecto y en Colombia no hay aspectos legales que respalden lo anterior.

De las respuestas dadas a esta categoría de inclusión un 8% refleja como desafío la **atención diferenciada**, puesto que se expresa “hacer un plan diferente de acuerdo al ritmo de aprendizaje” lo que explicita la concepción de que se requieren planes diferenciados para trabajar en el aula de clase, idea contraria al modelo de educación inclusiva, pues en este se expresa que, la atención diferenciada alude a la diversificación de estrategias y creación de las mismas para atender las necesidades de aprendizaje específicas de las mismas, en este sentido no se crean planes diferentes, sino que se organizan las herramientas y los recursos para responder

Las escuelas inclusivas no tienen un “ideal o prototipo de alumno” ni un sólo molde en el que todos tienen que encajar, sino diferentes “formas” a la medida de cada estudiante. Las escuelas y aulas inclusiva no acogen sólo a aquellos cuyas características y necesidades se adaptan a las características del aula y a los recursos disponibles, sino que acoge a todos los que acuden a ella y se adapta -con los recursos materiales y humanos que hagan falta- para atender adecuadamente a todos los estudiantes. La pedagogía está centrada en los estudiantes y se brinda la oportunidad de que todos aprendan juntos. (Agudelo y Mejía, 2015, P.27)

Finalmente, para esta categoría de inclusión un participante correspondiente al 8% de la muestra total expresa que: “Ya me acostumbré a saber que no cuento con nadie” revelando quizás la ausencia de

apoyos. Las respuestas evidencian que frente al tema existe poca formación y que, por tanto, ello se constituye en uno de los desafíos más relevante para los docentes. En este sentido, Álzate, B y Ruiz, V (2014) sostienen que:

Es importante que, en la formación como docentes, se reconozca y se tenga claridad sobre la diversidad ya que en la práctica es necesario entender que en un salón de clase ningún estudiante es igual a otro, que, si es cierto que todos tienen los mismos derechos y deberes, sus formas de pensar, de aprender, de actuar es diferente, al igual que los entornos que los rodea o las necesidades que tengan. Tener en cuenta estas características fortalece el trabajo como docentes y permite tener una visión más amplia de lo que es enseñar y no limitar este quehacer a solo la transmisión de información. (p.63).

En cuanto al concepto de **barreras**, perteneciente a la pregunta 9 se reflejó que el 33% de los participantes alude a la **capacitación** como ausencia de la misma que representa un obstáculo para desarrollar acciones referentes a la educación inclusiva, uno de los participantes expresa la presencia de barreras físicas y mentales reconociendo así la necesidad de capacitación no solo desde aspectos legales y metodológicos, sino además desde las teorías implícitas presentes en los docentes.

En esta categoría aparece nuevamente la subcategoría **cantidad de estudiantes** con un porcentaje del 33% en donde se expresa que el número de estudiantes por aula de clase dificulta la atención, acompañamiento y apoyo a los estudiantes con NEE, pues la presencia de concepciones frente a planes de apoyo personalizados e individualizados permite que los grupos numerosos se visualicen como una barrera para desarrollar procesos inclusivos.

Un 25% de las repuestas se condensan bajo la subcategoría **apoyos**, a través de la cual se expresan la necesidad de mayor apoyo, acompañamiento, atención y continuidad, es válido aclarar que un participante manifiesta “Atención real a los niños con dificultad” reclamando espacios educativos de apoyo fuera del aula de clase, acciones que son propias del modelo de integración y que aún permanecen arraigadas en los docentes. Por su parte el 8% de la muestra precisa como barreras las **actitudes**.

Se vislumbran en las respuestas que desde lo conceptual existe una relación directa con la pregunta anterior frente a la necesidad de establecer espacios de formación docente frente al tema, el desplazamiento de prejuicios frente a las NEE, las actitudes, la legislación y la diversidad.

No se observan en las respuestas, aspectos que referencien la accesibilidad física, la flexibilización curricular, el modelo pedagógico institucional, las metodologías de enseñanza y los planes de estudio, los docentes expresan barreras visibles a su contexto inmediato y no retoman el contexto institucional y social como tal.

Por último, la pregunta 10 considera la categoría **evaluación**, a través de ella surge la subcategoría de

integralidad con un 59% de las respuestas, a partir de ello se expresa que lo importante a la hora de evaluar estudiantes con NEE es el desempeño o desarrollo en cada una de las áreas del ser humano. Otra categoría emergente es la de **apoyos individuales** con un 25% en las respuestas evidenciando que la evaluación debe darse de manera individualizada. Un 8% de la muestra refleja que se deben valorar las **actitudes** y solo un 8% estuvieron más cercano a las teorías científicas evidenciando que se deben valorar los **procesos** antes que los resultados.

Las expresiones de carácter conceptual evidenciadas en las respuestas reflejan que algunos docentes siguen centrándose en la dificultad antes que, en la capacidad o habilidad, que expresan la necesidad de conocer un diagnóstico y de evaluar el contexto familiar, si bien algunos docentes manifestaron lo de las habilidades, no es un número significativo.

Frente al tema de la evaluación se evidencia ausencias en relación con el tema de las competencias curriculares, los indicadores de logro flexibilizados y la puesta en práctica de los saberes. Al respecto, Booth y Ainscow (2002, citado en UNESCO, 2009) considera que:

El análisis que parte de los resultados de la evaluación de aprendizaje no se centra en la dificultad que el estudiante tiene para acceder al currículo, más bien se focaliza en analizar cuáles son las barreras a las que el estudiante se enfrenta” (Agudelo y Mejía, 2015, P.27)

Por su parte en la legislación colombiana el decreto 1290 (2009) reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media, en dicho decreto se expresa de acuerdo con Agudelo y Mejía, (2015) que los resultados de la evaluación de los aprendizajes deben ser el insumo que ilumine los cambios necesarios como estrategia de perfeccionamiento para apoyar y orientar el ajuste del sistema escolar a las características de cada alumno, de manera que se garantice, la equidad y la igualdad de oportunidades para toda la población y no un aspecto para calificar el proceso.

La función de la evaluación, de acuerdo con Agudelo y Mejía (2015) consiste en:

Detectar las formas como aprenden los estudiantes en el momento que participan, significa anticipar el apoyo que necesitan en la aclaración de los conceptos y procedimientos no comprendidos adecuadamente y permitir que el estudiante pueda avanzar sin barreras impuestas por la didáctica, procedimientos no utilizados o actitudes negativas de sus pares o docentes (P.27).

Si bien, en los anteriores instrumentos los participantes se enfocan más hacia el modelo de educación inclusiva desde los principios epistemológico y ontológico, se puede dilucidar a partir del análisis realizado a las respuestas del cuestionario de educación inclusiva, que desde el aspecto conceptual los docentes presentan en sus contestaciones tendencias que los sitúan en el modelo de la integración, dado que las categorías que emergen son referentes conceptuales relacionados a dicho modelo; tal es el caso de la categoría dificultad que se repite en varias respuestas y a partir de ella se expresa la debilidad,

discapacidad o necesidad que presenta el sujeto, de allí surgen entonces las subcategorías obstáculos y carencia referenciando la falta o imposibilidad para adquirir el aprendizaje, es decir se visualiza al estudiante con NEE desde concepciones “inferiores” en donde se identifica a la persona con la patología.

Otra categoría que refleja lo anterior y que resulta presente en varias respuestas, es la de ritmos de aprendizaje, a partir de la cual se hace alusión a la variación de tiempo existente entre los estudiantes para

la adquisición de los aprendizajes o la comprensión de las instrucciones, si bien se referencia un reconocimiento a la diversidad en dichos tiempos; en la pregunta que se indaga específicamente por la atención diferenciada, se encuentra que los docentes relacionan el concepto a las demoras, lentitud o dificultades en el proceso relacionándolo directamente con los estudiantes con NEE.

La palabra ritmo de aprendizaje tiene una repitencia significativa en varias respuestas de los docentes; sin embargo, se puede decir que hay un uso indiscriminado del término para referenciar situaciones de procesamiento de la información a nivel cognitivo, estilos de aprendizaje y estrategias de enseñanza o para relacionar los ajustes razonables propios de un modelo de educación inclusiva.

Apoyos es otra categoría resultante en las respuestas, un número significativo de docentes expresa bajo el concepto, el acompañamiento, la atención y la estimulación que requieren los estudiantes con NEE diferenciándolos de los demás alumnos; sin embargo, las contestaciones que reflejan desde la parte conceptual mayor cercanía al modelo de integración, son aquellas que relacionan el apoyo con la asignación de espacios diferenciados para brindar atención educativa a los estudiantes con NEE.

Cuando se indaga por la parte legislativa del modelo de educación inclusiva, surge la categoría desconocimiento, dilucidando desde allí que quizás una de las razones por las cuales los docentes aún relaman espacios diferenciados para los estudiantes con NEE y que los ubica conceptualmente hacia un modelo de integración, es porque no reconocen las orientaciones legales del modelo actual. Desde la legislación también surge la palabra abuso, a partir de la cual se referencia la inclusión como una imposición gubernamental y la categoría capacitación a través de la cual se reclaman espacios de formación frente al tema.

Otra categoría emergente es la de actitud, a partir de ella los docentes reflejan que conciben la educación inclusiva desde aspectos relacionados con las emociones y el bienestar sentimental que como docentes puedan brindar, por tanto no se referencian aspectos relacionados con metodologías, didácticas, flexibilizaciones, habilidades del estudiantes y toda la parte cognitiva relacionada al aprendizaje y surge entonces nuevamente la categoría capacitación para expresar la necesidad de formación frente al tema de la educación inclusiva.

Finalmente, cantidad de estudiantes es otra categoría resultante que evidencia la tendencia general de

los docentes a ubicarse conceptualmente en el modelo de integración dado que la concepción que presentan sobre la necesidad de brindar apoyos individualizados para atender una carencia o dificultad los lleva a considerar que la gran cantidad de estudiantes por salón de clase representa un límite para dichos propósitos.

Lo anterior evidencia que en la práctica educativa como tal y en la conceptualización de temáticas relacionadas con la educación inclusiva los docentes aún se sitúan en un paradigma deficitario; sin embargo, reconocen epistemológicamente que en la actualidad la atención educativa a las diferencias se brinda desde el modelo de educación inclusiva y referencian dilemas que se relacionan con dicho modelo.

Los docentes no desconocen las acciones educativas a realizar desde la práctica pedagógica para ir en vía del modelo de educación inclusiva; pese a ello, en la conceptualización y puesta en marcha de las mismas se evidencian que aún priman modelos anteriores a este.

Es importante retomar el ejemplo del dilema número 7 que se refiere a las dificultades de lectoescritura, puesto que el mayor número de respuestas se dirigió al modelo de educación inclusiva. Sin embargo, en el cuestionario sobre educación inclusiva donde se indaga por las dificultades de aprendizaje, los docentes referencian que éstas se centran en el sujeto, sin referenciar el contexto, las metodologías, la accesibilidad y la variabilidad de estrategias de enseñanza- aprendizaje.

En cuanto al dilema 9, un grupo significativo de docentes (75%) reconoce que la educación inclusiva es un proyecto de buenas intenciones; sin embargo, referencian la necesidad de crear nuevamente el aula especial; aspecto que es importante abordar desde los planteamientos legislativos y las consideraciones históricas del modelo de educación inclusiva para centrar que estos espacios especiales están abolidos. Este aspecto también se relaciona con el cuestionario de educación inclusiva puesto que la mayoría de los docentes manifiestan no saber respecto al tema.

Con relación al dilema 8, que pregunta acerca de la evaluación, se evidencia que el 41% de los docentes se ubican en el modelo integrador, en donde la evaluación se realiza de manera segregada y la visión puesta en las dificultades más que en las capacidades.

Otro aspecto significativo para retomar es la conceptualización de discapacidad y la clasificación que se brinda desde los manuales médicos y psicológicos internacionales, para que los docentes amplíen el panorama frente a lo que significa la discapacidad cognitiva y las habilidades que se pueden potenciar desde la escuela.

8.1.4 Grupos de discusión

A continuación, se presenta el análisis de las categorías emergentes en cada uno de los grupos de discusión llevados a cabo para revelar teorías implícitas desde los principios epistemológico, ontológico y conceptual frente al tema.

Tabla 10. Resultados de los grupos de discusión en función de los tres principios de las teorías implícitas

Grupos de discusión/ Sujetos	1 Principio epistemológico	Modelo en el que se ubica	2 Principio conceptual	Comprensión amplia o restringida	3 Principio conceptual	Comprensión amplia o restringida	4 Principio ontológico	Percepción precisa o restringida
1	Desconfianza	Integración	Diversidad cerebral	Restringida	Abuso	Restringida	Refuerzo positivo	Restringida
2	Socialización	Integración	Familia Diversidad cerebral	Restringida	Emociones negativas	Restringida	Refuerzo positivo	Restringida
3	Obstáculos escolares	Integración	Flexibilización- Diversidad cerebral	Restringida	Abuso	Restringida	Bienestar	Restringida
4	Lucha	Integración	Diversidad cerebral	Amplia	Abuso	Restringida	Bienestar	Restringida
5	Espacios diferenciados	Integración	Invisibilización Diversidad cerebral	Restringida	Abuso	Restringida	refuerzo positivo	Restringida
6	Obstáculos escolares	Integración	Evaluación Capacitación Diversidad cerebral	Restringida	Rechazo	Restringida	refuerzo positivo	Restringida
7	Lucha	Integración	Evaluación Diversidad cerebral	Restringida	Rechazo	Restringida	No participa	Restringida
8	Lucha, Espacios diferenciados	Integración	Diversidad cerebral	Restringida	Carencia	Restringida	Refuerzo positivo	Restringida
9	Obstáculos escolares Espacios diferenciados	Integración	Evaluación Diversidad cerebral	Restringida	Espacios diferenciados	Restringida	Apoyo constante	Restringida

10	Espacios diferenciados	Integración	Familia	Restringida	Espacios diferenciados	Restringida	Bienestar	Restringida
11	Socialización	Integración	Diversidad cerebral Logros diferenciados	Restringida	Abuso	Restringida	No participa	Restringida
12	Listado de faltantes	Integración	Diversidad cerebral Logros diferenciados	Restringida	No participa	Restringida	Apoyo constante	Restringida

Fuente: Elaboración propia

En los grupos de discusión 1 y 2 se trabajó el principio epistemológico desde las siguientes actividades o instrucciones:

Inicialmente se presentó a los docentes una serie de frases anónimas, realizadas por ellos mismos en actividades anteriores que reflejaban la postura de cada uno frente al modelo de educación inclusiva, para que en esta ocasión grupalmente confrontaran dichas expresiones, seguidamente se proyectó un video que relata los hitos históricos más relevantes que han marcado la concepción y la atención a la población en situación de discapacidad y así invitarlos a reflexionar a partir de unas preguntas orientadoras, acompañadas de la presentación de una infografía sobre las diferencias educativas entre el modelo de integración y el modelo de educación inclusiva.

A partir de las anteriores actividades, fue posible registrar posturas frente a los modelos educativos relacionados con la atención a la población con NEE, entre los sujetos participantes surgieron expresiones relacionadas con ello, al respecto, el 25% expone que la educación inclusiva se relaciona con una **lucha** de muchos años por el respeto y la dignidad del otro; frente a esto, un sujeto expresa que el hecho de hablar de discapacitados ya es exclusión, pues no son discapacitados, dentro de sus rangos y posibilidades pueden aportar a la sociedad.

Contrario a estas expresiones 25% de los participantes expone que el modelo de educación inclusiva fue creado para socializar en **espacios diferenciados**, por tanto, en relación a consideraciones epistemológicas frente a los modelos de atención, los participantes plantean que la inclusión en años anteriores tenía como meta única la socialización y relatan que todo lo relacionado con aprendizajes era responsabilidad de la maestra de apoyo que trabajaba en un aula separadamente, es así, como este grupo de docentes explicita que la educación personalizada, diferenciada e individual dada en modelos anteriores

a la educación inclusiva debe persistir, puesto que la figura de la maestra de apoyo en la actualidad se dedica a concientizar y trabajar con las familias únicamente cuando éstas se disponen.

El 17% de los participantes referencian a la educación inclusiva con la categoría **ausencia**, dado que



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

para ellos es un “listado de faltantes”, que cambia de nombre constantemente y a pesar de que se hacen reflexiones frente a ello, no se pasa de allí, dado que no se tienen los criterios, ni los especialistas necesarios, plantean además que el video presentado frente a los modelos de atención a la población en situación de discapacidad es “muy político y poco acorde a lo real”.

Aparece entonces expresado por el 8% de los participantes, **desconfianza** frente al cumplimiento de los objetivos del modelo de educación inclusiva, se expone que son objetivos bien puestos en el papel, pero los recursos y disposiciones generan duda. Por su parte el 25% expresa que es posible como maestros responder a los planteamientos de la educación inclusiva pero los **obstáculos escolares**, como lo son el número de estudiantes por aula de clase, la heterogeneidad de las mismas y los tiempos escolares dificultan brindar un acompañamiento constante.

Desde las respuestas dadas por los docentes en los grupos de discusión 1 y 2, se evidencia que desde el principio epistemológico los docentes presentan una tendencia general a ubicarse en el modelo de la integración.

En cuanto a los Grupos de discusión 2 y 3 donde se trabajó el principio conceptual, se desarrollaron las siguientes actividades o instrucciones:

Se invitó a los docentes a reunirse en parejas para responder varias preguntas relacionadas con la diversidad cerebral, para posteriormente, compartir el trabajo realizado bajo la pregunta problematizadora: ¿Es posible para el docente atender la diversidad presente en el aula de clase? y continuar con la proyección de una imagen con la siguiente frase: “No se trata de comparar sino de aceptar las diferencias”, a través de la cual se buscaba que los docentes expresaran sus opiniones al respecto. Los encuentros terminaron con la realización de estrategias conjuntas para favorecer la diversidad presente en el aula de clase y el relato por parte de un participante, del caso de una estudiante con discapacidad cognitiva incluida en el grado 5.

A lo largo de los grupos de discusión y explicitado por el 25% de los sujetos participantes, se expone la importancia del apoyo, acompañamiento y compromiso de la **familia** en el proceso de aprendizaje, se expresa que para lograr buenos resultados académicos es indispensable que dicho núcleo logre involucrarse en el proceso escolar. Por tanto, emerge la categoría desde el presente principio.

Otro aspecto relevante a lo largo del desarrollo de los grupos de discusión con presencia en otro 34% de los participantes, es la pregunta sobre la **evaluación**, puesto que si bien se habla teóricamente de múltiples habilidades presentes en los sujetos que aprenden, ésta sigue realizándose con más peso en las áreas de español y matemáticas, es así como las pruebas saber siguen solicitando resultados basados en estas dos áreas y no en el proceso del estudiante, por tanto dichas pruebas representan un límite para la

educación inclusiva, pues invitan a reforzar más estas áreas y no tanto a potenciar las habilidades de cada alumno.

Desde el componente de evaluación que estaba considerada como una categoría previa, también se expresa que el sistema evaluativo, mide o realiza seguimiento a logros completos que las niñas con dificultades a veces no alcanzan y surge la pregunta entonces de si es necesario que las niñas que presentan un diagnóstico, realicen 2 veces el mismo grado. Frente a ello, un sujeto expone que presenta dificultades para evaluar y que no sabe en muchas de las ocasiones que poner.

En relación a la evaluación surge una postura o una actitud que si bien se refiere a la flexibilización en este proceso, también da cuenta de una dependencia del sujeto docente para con el profesional de apoyo, puesto que el 17% de los participantes, por ejemplo, solicita un listado realizado por dicho profesional de **logros diferenciados** para cada niña con NEE; los docentes manifiestan que estos grupos de discusión debería permitirles hacer lo que realmente necesitan, que en este caso es la construcción de estas flexibilizaciones evaluativas. Por otro lado, y en relación con la evaluación aparece una postura de desinterés por las exigencias que este proceso demanda, el 8% manifiesta al respecto, que en lugar de pensar flexibilizaciones evaluativas existe la opción de que “las niñas se deben ir pasando”, sin necesidad de construir estrategias particulares promoviendo así, la **invisibilización** de las NEE presentes en algunas estudiantes.

Durante el trascurso del grupo de discusión, el 8% expresa la necesidad de crear espacios para planear y realizar estrategias para el proceso de aprendizaje y manifiesta la importancia de la maestra de apoyo en el acompañamiento que se realiza dentro del aula de clase.

Frente al concepto de diversidad, que se había planteado como una categoría previa, es consistente que el 100% de los sujetos expresen que es la diferencia, heterogeneidad, variedad, diferentes maneras de ser y aprender, como oportunidad de ejecutar estrategias para favorecer aprendizajes significativos, potenciar habilidades y atender de manera personalizada algunas dificultades.

Y en cuanto al cerebro, los docentes expresan que está preparado y organizado neurológicamente para desempeñar, habilidades, aptitudes y destrezas, explicitan que **diversidad cerebral** es el desarrollo de cada hemisferio de forma diferente, el cerebro difiere entre seres humanos de acuerdo al sexo, la madurez, la especie, la herencia, el medio familiar y escolar, cada individuo tiene estructuras cognitivas diferentes. Es importante anotar que el 8% no expresa su punto de vista durante el desarrollo del grupo de discusión.

En cuanto al grupo de discusión 3, se encontró que para el 34% de los participantes la educación inclusiva representa un **abuso** gubernamental, expresan que el agua sucia siempre recae sobre los docentes, cuando hay una dificultad y es la falta de recursos que se disponen.

Además, manifiestan que no ha sido difícil la inclusión pero que se necesita que el gobierno trabaje más frente a ello.

Durante el desarrollo de este grupo de discusión el 8% participante manifiesta que el hecho de incluir estudiantes con NEE genera **emociones negativas** tales como angustia e imponentia. Para otro 8% la educación inclusiva es una utopía y este sujeto explica a sus compañeros que el cerebro de los indígenas es más pequeño dado que la alimentación influye en los procesos de aprendizaje y la mayoría de ellos tiene desnutrición, por eso tales procesos se ven alterados, lo que evidencia que los grupos minoritarios presentes en la institución educativa siguen concibiéndose desde la **carencia**. Frente a ello un 17% de participantes responde que la niña indígena que está en la escuela debe ser llevada a la selva, evidenciando así una actitud de **rechazo** a su condición.

17% de los participantes continúa reclamando los **espacios diferenciados** para brindar atención educativa a los estudiantes con NEE bajo el argumento de que la inclusión fue creada para “socializar”.

Es importante anotar que el sujeto 11, durante el desarrollo de los grupos de discusión 1, 2 y 3 (porque en el 4 no hubo participación de esta persona) realizó anotaciones relacionando la educación inclusiva como una imposición gubernamental que marca la mirada de culpabilidad al maestro como principal excluyente, por ejemplo, expresa que - toda la vida hablando de lo mismo, de diversidad e inclusión, eso se volvió una moda, un boom que no tiene como..., cuando toda la vida hemos incluido-. Son reflexiones repetidas, ustedes ven la exclusión y nosotros en el aula hacemos otra cosa, ustedes lo que hablan del tema se quedan en lo mismo reflexión y reflexión y entonces ¿dónde están las estrategias? Requerimos estrategias para el grupo. Igualmente, expresa que el modelo es poco consistente, que cada vez cambia de nombre y toca retomar pedacitos de todas partes porque el ministerio no se pone de acuerdo frente a dicho modelo.

En cuanto al principio conceptual, desde los grupos de discusión 2 y 3 se alcanza a dilucidar desde las categorías emergentes que los docentes aún reclaman espacios y logros diferenciados para brindar atención educativa a los estudiantes con NEE y que se concibe la figura de maestra de apoyo como responsable de dicha atención educativa.

Surgen preguntas de orden conceptual relacionadas con el tema de la evaluación y la flexibilización de la misma. Sin embargo, desde el principio se encuentra que los docentes aún reclaman prácticas educativas propias del modelo de la integración.

Durante el grupo de discusión 4, que buscaba indagar aspectos relacionados con el principio ontológico, se desarrollaron las siguientes actividades o instrucciones:

Se le solicitó a los docentes que en la parte derecha de una silueta humana plasmada en una hoja,

referenciaran frases positivas que recordarán de su proceso académico y en la parte izquierda lo contrario para posteriormente ubicarlas en un paralelo en el tablero y reflexionar a partir de ellas, acto seguido se les presentó un video llamado “la maestra Thomson” para realizar un dialogo conjunto sobre lo observado y finalizar el encuentro realizando una reflexión sobre una infografía presentada e invitándoles a expresar verbalmente las frases que más usan para referirse a los estudiantes.

Se encontró durante el presente grupo de discusión, que las expresiones lingüísticas que usan los docentes están relacionadas en visualizar a la escuela como el espacio en el que las estudiantes son felices, pueden ser ellas mismas y disfrutan los momentos, además la importancia de las palabras usadas puesto que éstas dejan huella, “ a veces en el afán de corregir no somos conscientes de lo que decimos”, el impacto que uno deja es grande y hay que mirar al otro con amor, un 25% de los participantes se ubica en esta postura, relatando el **bienestar** que es importante generar en el entorno educativo.

Otro aspecto presentado y que puede constituirse como categoría emergente es la importancia del **refuerzo positivo**, las felicitaciones y el amor para jalonar aprendizajes, al respecto el 42% de los docentes se ubican en esta postura y expresan como las palabras positivas permiten que las estudiantes alcancen mayores logros y regulen su comportamiento. El 17% no participa de las actividades iniciales del último taller, el sujeto 11 se dedica a realizar ejercicios de inglés y el sujeto 8 se niega a realizar la actividad de recordar aspectos positivos o negativos del proceso escolar " como yo no quería los profesores yo no recuerdo nada", es válido aclarar que ambos participantes no realizaron el ideograma, el último de ellos bajo el argumento de que no comparte el modelo de la educación inclusiva.

Otro aspecto importante dentro de este principio es que 17% de los docentes solicitan el **apoyo constante** de la maestra de apoyo en la sede y aumentar la disposición del gobierno escolar para generar mayores acciones desde la construcción de protocolos y rutas para el manual de convivencia.

Frente al principio ontológico, los docentes reflejan que comprenden la palabra incluir a partir de actitudes que ellos puedan generar para brindar bienestar al estudiante, al igual que en el ideograma plasman corazones y actitudes de apoyo, desconociendo o invisibilizando acciones desde lo metodológico y didáctico; por tal razón desde este principio también hay una fuerte tendencia al modelo de la integración.

Al realizar una mirada global de las categorías resultantes en los grupos de discusión se tiene que, en cuanto al principio epistemológico, si bien en el instrumento de dilemas que es el que indaga propiamente por ello, los docentes mostraron una tendencia general hacia el modelo de la educación inclusiva, se refleja en los grupos de discusión bajo la categoría emergente, espacios diferenciados, que los docentes aún reclaman espacios de atención educativa separados para los estudiantes que presentan NEE y que

consideran que el modelo presenta varias **ausencias** en cuanto a criterios, especialistas y nominaciones, evidenciando que conciben que la disposición para incluir esta dada en muchos aspectos desde organismos externos a la escuela, esto además puede relacionarse con las respuestas dadas en el cuestionario sobre educación inclusiva cuando emerge la categoría desconocimiento y capacitación para anotar la necesidad de generar espacios de formación que los impulse a una mayor comprensión frente al modelo.

Otra categoría que emerge es la de obstáculos escolares, a través de la cual, se referencia una serie de consideraciones que según los docentes desfavorece la puesta en marcha de prácticas inclusivas, como lo son la cantidad de estudiantes por aula de clase, la diversidad y los tiempos escolares, dichas anotaciones se relacionan con la pregunta 7 y 8 del cuestionario sobre educación inclusiva donde se indaga por los desafíos personales y profesionales y las barreras existentes para llevar a cabo dicho modelo.

Si bien, un grupo de docentes reconoce a partir de la categoría lucha, la disputa por la dignidad y el respeto frente a las personas en situación de discapacidad, de manera general se puede decir que en los grupos de discusión desarrollados para indagar frente al principio epistemológico, se evidencia en los docentes participantes tienden a ubicarse en el modelo de la integración que expone espacios diferenciados para la población con NEE bajo la responsabilidad de la maestra de apoyo y los objetivos de participar de un aula regular están enfocados desde la visión de los participantes únicamente a la socialización.

En cuanto al principio conceptual, trabajado en los grupos de discusión 2 y 3, se encontró que la tendencia general de los participantes se ubica conceptualmente más cercano al modelo de la integración, situación que es coherente con lo hallado en el cuestionario sobre educación inclusiva donde los docentes reflejan en las respuestas categorías que se relacionan a dicho modelo, igualmente ocurre para el caso de los grupos de discusión, para este último, surge una nueva categoría y es la de familia a partir del cual los docentes referencian la importancia del apoyo brindado por este núcleo para lograr mayores avances en los estudiantes con NEE. Frente a la categoría evaluación, existe una relación directa con el cuestionario de educación inclusiva, desde la pregunta que indaga por ello los docentes manifiestan a partir de la palabra integralidad la importancia de valorar el desempeño global y desarrollo de las estudiantes y en los grupos de discusión manifiestan como los lineamientos evaluativos emitidos por el Ministerio de Educación Nacional coartan dichas intenciones dado que se exige puntuaciones específicas en pruebas que evalúan desempeños en las áreas de español y matemáticas midiendo resultados acabados sin considerar los procesos, cercana a esta categoría surge una nueva denominada logros diferenciados a través de la cual los docentes reclaman una maestra de apoyo que entregue un listado de logros diferentes para cada estudiante con NEE, situación que evidencia lejanía conceptual

de los docentes frente al modelo de educación inclusiva, puesto que como lo exponen Agudelo y Mejía (2015): Los resultados de la evaluación de los aprendizajes deben ser el insumo que ilumine los cambios necesarios como estrategia de perfeccionamiento para apoyar y orientar el ajuste del sistema escolar a las características de los estudiantes, de manera que se garantice, la equidad y la igualdad de oportunidades para toda la población.

Detectar las formas como aprenden los estudiantes en el momento que participan, significa anticipar el apoyo que necesitan en la aclaración de los conceptos y procedimientos no comprendidos adecuadamente y permitir que el estudiante pueda avanzar sin barreras impuestas por la didáctica, procedimientos no utilizados o actitudes negativas de sus pares o docentes. (p.34)

Frente a los indicadores de logro las mismas autoras, Agudelo y Mejía (2015), plantean que son señales que evidencian el nivel que se ha logrado de una competencia y deben ser pensados en función de habilidades cognitivas, destrezas y valores que hacen posible llevar a cabo una actividad, por tanto, deben ser construidos con la comunidad docente y no responsabilidad única del profesional de apoyo.

Otro punto coherente con el cuestionario de educación inclusiva es la petición que siguen realizando los docentes de espacios diferenciados para atender a la población estudiantil con NEE a partir del argumento propio del modelo integrador relacionado con la socialización y las actitudes de rechazo, carencia y emociones negativas frente a la inclusión de grupos minoritarios como el de los estudiantes indígenas y con NEE.

Si bien en los grupos de discusión y en el cuestionario se refleja un reconocimiento a la diversidad presente en el aula de clase, nuevamente no se reflejan aspectos relacionados con los estilos, ritmos, habilidades y capacidades de los estudiantes lo que evidencia lejanía conceptual respecto a ello.

De manera general desde los grupos de discusión que buscaron indagar por el principio conceptual, se encontró que los docentes presentan una tendencia más cercana al modelo de integración.

En cuanto al principio ontológico, se encontró que los docentes relacionan la educación inclusiva con actitudes que generen **bienestar** en los estudiantes a partir de situaciones mediadas por el adulto que proporcionen sentimientos como el amor y refuercen positivamente los aprendizajes. Al igual que en el ideograma, no se presentan aspectos relacionados con lo metodológico, lo didáctico y los recursos educativos necesarios para ampliar las posibilidades inclusivas, por tal razón desde este principio también se evidencia mayor cercanía al modelo de la integración.

8.2 Triangulación general sobre las teorías implícitas

Luego de presentar el análisis descriptivo de los datos encontrados en cada instrumento, se expone a continuación una tabla que condensa la información antes presentada, de acuerdo a lo analizado según los principios de las teorías implícitas en cada uno de los sujetos participantes.



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3

Tabla 11. Triangulación general sobre las teorías implícitas

Cuestionario	Ideograma	educación	Grupo de discusión implícitas			Conclusiones de las teorías	
Sujetos	principio	Dilemas inclusiva					
Principio ontológico	epistemológico	Principio conceptual	Principio epistemológico	Principio Conceptual	Principio Ontológico		
1	Precisa	Educación inclusiva	Restringida	Integración	Apropiación restringida	Percepción restringida	Si bien identifica las acciones del rol docente y soluciona dilemas desde el enfoque de educación inclusiva, sus T. I develan mayor orientación hacia el modelo integrador Las T.I develan mayor orientación hacia el modelo integrador; aunque
2	Restringida	Educación inclusiva	Restringida	Integración restringida	restringida	Percepción restringida	epistemológicamente hay un acercamiento a las teorías científicas del modelo de educación inclusiva. Mayor orientación hacia el modelo integrador; aunque hay una aproximación al
3	Precisa	Educación inclusiva	Restringida	Integración restringida	restringida	Percepción restringida	modelo de educación inclusiva desde lo ontológico y epistemológico Mayor orientación hacia el modelo integrador; aunque hay una aproximación al modelo de
4	Restringida	Educación inclusiva	Restringida	Integración restringida	restringida	Percepción restringida	educación inclusiva desde lo epistemológico Orientación hacia el modelo integrador; aunque hay una aproximación al modelo de educación inclusiva desde lo ontológico y epistemológico Orientación hacia el modelo
5	Precisa	Educación inclusiva	Restringida	Integración restringida	restringida	Percepción restringida	integrador; aunque hay una aproximación al modelo de educación inclusiva desde lo ontológico y epistemológico Mayor orientación hacia el modelo integrador; aunque hay
6	Precisa	Educación inclusiva	Restringida	Integración restringida	restringida	Percepción restringida	
7	N/A	Mezcla	Restringida	Integración restringida	restringida	Percepción restringida	una aproximación al modelo de educación inclusiva desde lo epistemológico Mayor orientación hacia el modelo integrador; aunque hay
8	Precisa	11	N/A	1 8 0 3	Educación inclusiva	Educación inclusiva	Restringida Integración apropiación restringida
9	Precisa				Restringida	Educación inclusiva	Restringida Integración apropiación restringida
10	Restringida					Educación inclusiva	Restringida A P r Integración apropiación restringida

Apropiación

restringida

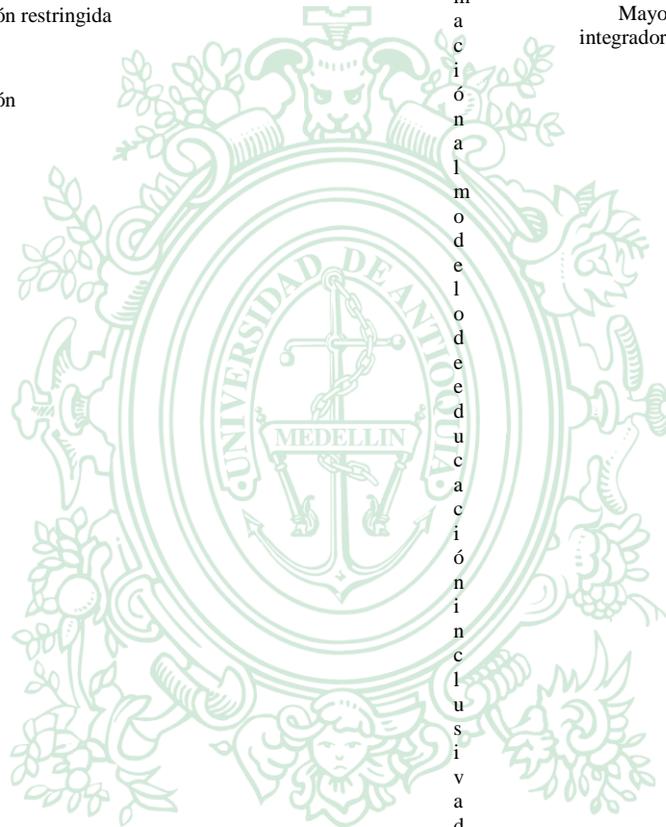
Percepción restringida

Percepción restringida

Percepción restringida

Percepción

lógico Mayor orientación hacia el modelo integrador; aunque hay una aproximación al modelo de educación inclusiva desde lo ontológico y epistemológico Mayor orientación hacia el modelo integrador; aunque hay una aproximación al modelo de educación inclusiva desde lo epistemológico Mayor orientación hacia el modelo integrador; aunque hay una aproximación al modelo de educación inclusiva desde lo epistemológico Mayor orientación hacia el modelo integrador; aunque hay una aproximación al modelo de



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0

u
n
a
a
P
r
o
x
i
m
a
c
i
ó
n
a
l
m
o
d
e
l
o
d
e
e
d
u
c
a
c
i
ó
n
i
n
c
l
u
s
i
v
a
d
e
s
d
e
l
o
n
t
o
l
ó
g
i
c
o
y
e
p
i
s
t
e
m
o



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Fuente: Elaboración propia

La tabla anterior recoge de manera sintética el resultado de las teorías implícitas identificadas en los docentes de primaria frente a la educación inclusiva, de acuerdo a los cuatro instrumentos usados para ello, si bien en el análisis de cada instrumento se describe de manera amplia la información hallada desde categorías anticipatorias y emergentes que develan las concepciones de los docentes frente al modelo, a continuación, se presenta de manera gráfica el consolidado de las mismas:

Figura 13. Categorías anticipatorias y emergentes



A partir de las categorías anticipatorias y emergentes halladas en cada uno de los análisis, se puede vislumbrar como los docentes develan teorías implícitas desde cada uno de los principios más próximas a los postulados expuestos por el modelo de la integración, tanto desde la lectura realizada al sujeto visualizándose este desde el déficit, la anormalidad o la carencia como a la práctica educativa como tal donde se reclama aún el espacio diferenciado y segregador para brindar atención educativa a los

estudiantes con NEE. Lo anterior concuerda con los resultados presentados en el estudio realizado por Álvarez et al (2005) en el que se expresa que, si bien los docentes incluyen estudiantes dentro de sus aulas de clases con NEE, desconocen el significado de dicho término, presentan sentimientos compasivos hacia los estudiantes incluidos y los referencian como generadores de dificultades dentro de las clases, lo que indica según las autoras que la inclusión no está funcionando de la manera esperada.

De acuerdo con los resultados obtenidos por cada sujeto en los instrumentos frente a los principios de las teorías implícitas, se encontró que el 58% de los participantes devela teorías implícitas cercanas al modelo de la integración; sin embargo; dentro de este porcentaje hay una proximidad a los postulados del modelo de la educación inclusiva reflejada en el principio ontológico a partir del ideograma y desde el epistemológico con el cuestionario de dilemas.

El 58% de los docentes refleja a partir de representaciones gráficas y la solución a dilemas, teorías implícitas que se aproximan al modelo actual que celebra la diversidad como posibilidad de una escuela inclusiva que alberga y reconoce la diferencia presente en cada ser humano; sin embargo en el cuestionario de educación inclusiva y los grupos de discusión explicitan concepciones que reflejan que aún se ubican en el modelo segregador para comprender la puesta en marcha de acciones que busquen atender desde la educación a los estudiantes con NEE.

Lo anterior refleja que cuando los docentes deben representar su auto reconocimiento como docentes de un aula inclusiva precisan de elementos que los ubican cercanos a dichos propósitos y cuando se les presentan situaciones dilemáticas con opciones de respuesta de acuerdo a las posiciones de los modelos históricos de atención a la discapacidad, señalan la opción cercana de solución de acuerdo a los postulados de la educación inclusiva, lo que indica que no hay un desconocimiento total de los postulados del modelo; sin embargo, cuando las explicitaciones se hacen a través de ejercicios reflexivos de discusión y puesta en marcha de expresiones verbales se reflejan posiciones que reclaman la segregación.

Lo anterior es coherente con los planteamientos de Pozo y Rodrigo (citado en Vogliotti y Macchiarola, 2003) quienes expresan que las personas pueden dar respuestas diferentes a una misma tarea dada la variabilidad conginitva intra e intersubjeto, puesto que se activan representaciones de acuerdo a la variación del contexto y eso es lo que ocurre al identificar las teorías implícitas de los docentes, pues se logra develar que en algunos de los instrumentos se hallan porcentajes más altos en cuanto a la cercanía frente al modelo de educación inclusiva y en otros el porcentaje varía significativamente, a pesar de indagar con referencia al mismo principio, quizás los participantes logren sentir mayor confianza al hablar frente al tema y no solo a plasmar respuestas en un papel.

El 42% de los participantes se ubican en posiciones cercanas al modelo de la integración, con

proximidad al de educación inclusiva solo desde el principio epistemológico, específicamente a través del instrumento cuestionario de dilemas, lo que indica que identifican y señalan opciones de respuesta desde los planteamientos del modelo para dar solución a ciertas problemáticas, aunque en otros instrumentos manifiesten no compartir dichos planteamientos. La diferencia entonces de este grupo de docentes en relación al anterior se ubica desde la representación gráfica pues carece de elementos que reflejen posiciones cercanas a la inclusión.

Se observa homogeneidad en las posiciones halladas a partir de los instrumentos que indagaban por la parte conceptual y en los grupos de discusión que profundizaban de acuerdo al propósito del encuentro en cada uno de los principios (ontológico, epistemológico y conceptual), lo que lleva a interpretar que frente a situaciones dilemáticas que indiquen puntos de referencia frente a soluciones de la vida escolar y a el auto reconocimiento como docentes inclusivos, los participante reflejan estar en posiciones más cercanas al modelo de la educación inclusiva, contrario a lo que ocurre cuando tienen la palabra para expresar sus opiniones, experiencias y puntos de vista.

Estos datos son coherentes con el análisis dado para cada instrumento pues se revela a través de ellos, por ejemplo, que los docentes aún no comprenden diferentes aspectos conceptuales relacionados con la educación inclusiva o existen disparidades en la cercanía a ellos, tal es el caso de ritmos y estilos de aprendizaje, NEE, discapacidad, evaluación o hay ausencia para usar algunos como diversidad de metodologías, didácticas, flexibilización curricular, trabajo cooperativo, contexto, entre otros, propios del modelo de la educación inclusiva y que no se hallan entre los datos recolectados, por tal razón para el principio conceptual se evidencia restricción y teorías implícitas propias del modelo integrador.

Dadas las consideraciones anteriores, es posible entonces exponer que los docentes presentan teorías implícitas y no científicas frente a la educación inclusiva, puesto que a partir de los datos encontrados se develan representaciones poco consistentes, que buscan confirmación, generales e inductivas y en las que tiende a confundir las causas con las consecuencias (Furnham, citado en Estrada y Oyarzún, 2007).

Desde el principio ontológico existe una tendencia a relacionar la educación inclusiva con la parte actitudinal desde la compasión hacia el estudiante con NEE, la necesidad de apoyo que este requiere, la disposición del docente y las emociones que desencadena en él; por tanto, se encontraron expresiones y contestaciones ausentes de consideraciones metodológicas y didácticas para desarrollar prácticas educativas inclusivas, la puesta en marcha de acciones que involucren el currículo y las gestiones del PEI para ubicar sentimientos, actitudes y la parte emocional, situación que se relaciona directamente con lo expresado en los ideogramas y las puntuaciones encontradas allí.

Además, se evidencia en los docentes la expresión de sentimientos compasivos hacia los estudiantes

con NEE. Un aspecto, que Álvarez et al (2005) expresa de la siguiente manera:

Encontramos que los maestros observan ciertos sentimientos de compasión hacia los alumnos con necesidades educativas especiales, y que, además, éstos dificultan el funcionamiento de la clase [...] Ambas afirmaciones responden a la idea que impregna este trabajo: la integración no está funcionando como debería, tanto a nivel social como a nivel escolar. Si así fuera no nos veríamos en la obligación de admitir que estos alumnos dificultan el funcionamiento de la clase y que aún hoy existen sentimientos de compasión. (p.604)

En cuanto al principio epistemológico, se reconoce desde la solución a situaciones dilemáticas la importancia del actuar desde el reconocimiento a las diferencias y la valoración y respeto a la diversidad, quizás porque las otras opciones de respuesta existentes conllevan a marcar la solución desde el deber ser; puesto que cuando se presenta la lucha de las personas en situación de discapacidad por el reconocimiento de derechos, la igualdad de condiciones, la equidad de oportunidades de participación social y educativa, exponen concepciones frente al modelo de educación inclusiva relacionadas con abusos del estado frente a la imposición de incluir, incoherencias entre la parte legislativa y la realidad de las aulas y reclamaciones frente a la posibilidad de segregar los espacios educativos, aspectos que se relacionan directamente con el modelo integrador.

De manera general, desde las teorías implícitas develadas se halla el reclamo realizado por los docentes frente a la destinación de mayores recursos para apoyar la educación inclusiva, la necesidad de formación y espacios de reflexión frente al tema, el apoyo de la familia, la cantidad de estudiantes por grupo y la necesidad de mayor acompañamiento de los profesionales de apoyo institucional; igualmente, la puesta en marcha de la flexibilización curricular, entendiéndose ésta por los participantes como la realización de indicadores de logros individuales a cada estudiante que presente NEE.

Existe una tendencia significativa en cada uno de los instrumentos pensados para identificar las teorías implícitas de acuerdo a un principio específico a relacionar el modelo de la educación inclusiva con falta de coherencia ente la legislación existente y la realidad de las aulas de clase, para ello aparecen entonces categorías que refieren abuso, desconocimiento y listado de faltantes.

En suma, las teorías implícitas identificadas en los docentes de primaria participantes de la investigación permanecen interpretando la inclusión desde concepciones propias del modelo de la integración.

A partir de la identificación de las teorías implícitas se logra evidenciar la importancia de indagar acerca de los supuestos implícitos de los docentes frente a la educación inclusiva, puesto que reconocer los puntos fuertes y a trabajar frente al modelo puede generar posibles caminos por donde seguir avanzando frente a la transformación en las prácticas educativas frente al tema (López, Echeita y Martín, 2010)

8.3 Actitudes sobre la educación inclusiva

Para responder al segundo objetivo específico “Reconocer las actitudes sobre la educación inclusiva de los docentes de primaria de una Institución educativa de Medellín considerando las dimensiones cognitiva, afectiva y didáctica se presentarán a continuación los resultados cuantitativos del instrumento considerado para ello: escala Likert de actitudes, para posteriormente y mediante la aplicación de pruebas estadísticas presentar la relación encontrada entre las teorías implícitas y las actitudes de los docentes de primaria participantes de la investigación. Toda investigación en la cual se recolecte y analice información, requiere la validación del instrumento de medición para garantizar la confiabilidad de los resultados.

En investigación educativa suelen usarse pruebas de consistencia que provienen del campo de la psicometría como lo son el Alpha de Cronbach o los indicadores K20 o G6.

En este estudio, por haberse utilizado una escala Likert con 5 niveles de respuesta, se presentan los resultados del Alpha de Cronbach, el cual es considerado estadísticamente alto en la medida en que más se acerque al 1 y debe tenerse en cuenta que para su cálculo se hicieron las respectivas conversiones de las preguntas negativas, a escalas positivas.

Tabla 12. Resultados Alpha de Cronbach



	variable	Item.Total	Alpha.without	N					
1	i1	0.09894708	0.9250715	11	31	i31	-0.13663386	0.9246442	11
2	i2	0.19034014	0.9241356	11	32	i32	0.32976612	0.9229627	11
3	i3	0.26537574	0.9239834	11	33	i33	0.03837343	0.9251439	11
4	i4	0.33206237	0.9230230	11	34	i34	0.64496917	0.9204172	11
5	i5	0.38463530	0.9225415	11	35	i35	0.57487610	0.9211687	11
6	i6	0.48576668	0.9216481	11	36	i36	-0.26649306	0.9251406	11
7	i7	0.30074865	0.9231246	11	37	i37	0.39764252	0.9224112	11
8	i8	0.34475979	0.9227542	11	38	i38	0.38266727	0.9226833	11
9	i9	0.11502817	0.9246422	11	39	i39	0.39943284	0.9223689	11
10	i10	0.34149996	0.9228484	11	40	i40	0.51126313	0.9214316	11
11	i11	0.23074913	0.9236805	11	41	i41	0.85727414	0.9174833	11
12	i12	0.73653516	0.9195125	11	42	i42	0.67073299	0.9198853	11
13	i13	0.54933212	0.9213092	11	43	i43	0.71088096	0.9197773	11
14	i14	-0.04675947	0.9256386	11	44	i44	0.88333775	0.9178720	11
15	i15	0.06542150	0.9253830	11	45	i45	0.72108937	0.9200417	11
16	i16	0.20995235	0.9243118	11	46	i46	0.61272032	0.9210527	11
17	i17	-0.64656760	0.9313986	11	47	i47	0.67834374	0.9209752	11
18	i18	0.42913721	0.9226622	11	48	i48	0.48074352	0.9222439	11
19	i19	0.51572903	0.9213529	11	49	i49	0.26749805	0.9233943	11
20	i20	0.25709977	0.9232583	11	50	i50	0.72278730	0.9209694	11
21	i21	0.49231201	0.9221919	11	51	i51	0.27775784	0.9231663	11
22	i22	0.69694853	0.9207746	11	52	i52	0.74946724	0.9188768	11
23	i23	0.38847724	0.9227060	11	53	i53	0.55605740	0.9211498	11
24	i24	0.58769379	0.9207869	11	54	i54	0.68813955	0.9216632	11
25	i25	0.26331350	0.9235078	11	55	i55	0.12675519	0.9246466	11
26	i26	0.15438609	0.9244342	11	56	i56	0.83457932	0.9188910	11
27	i27	0.47366560	0.9225365	11	57	i57	0.76910102	0.9190536	11
28	i28	0.74025163	0.9196346	11	58	i58	0.27127328	0.9236073	11
29	i29	0.49974200	0.9222413	11	59	i59	0.72377184	0.9209646	11
30	i30	0.29677439	0.9230728	11	60	i60	0.39588737	0.9225809	11

Fuente: Análisis estadísticos de los datos de la investigación

El indicador general de la prueba obtenido fue de **0.9235969**, por tanto, los resultados obtenidos con el instrumento aplicado, permiten obtener conclusiones significativas.

En relación a sólo contar con 12 docentes evaluados para interpretar un instrumento de 60 preguntas, debe indicarse que el Alpha de Cronbach no es una prueba estadística paramétrica o no paramétrica, es un indicador de la consistencia del instrumento de medición y por tanto aquí resulta adecuado analizarlo, porque es una medida de la fiabilidad de los resultados, mirando (en un sentido particular) su consistencia interna.

8.3.1 Diferencias por puntuaciones en las dimensiones

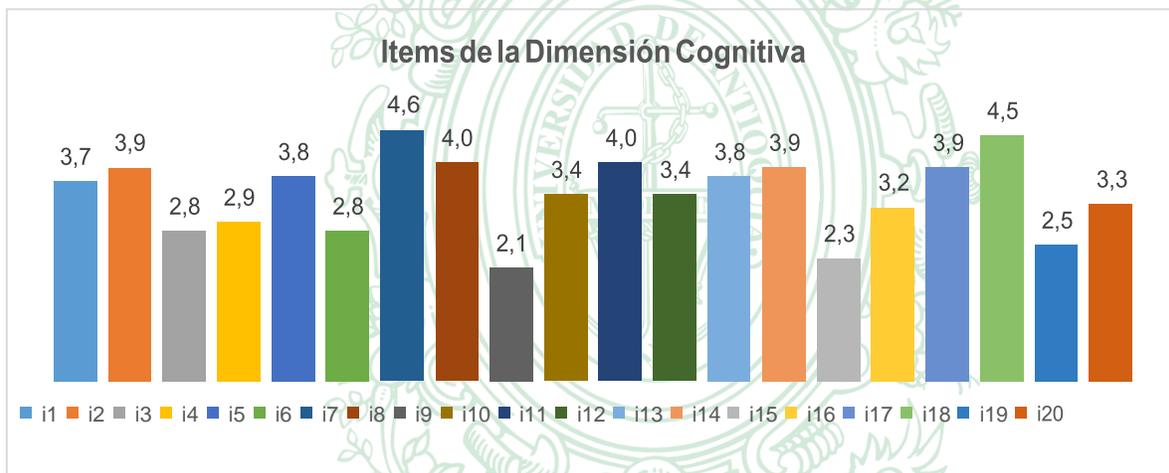
1 8 0 3

Las figuras que se presentan a continuación muestran, según las 3 dimensiones evaluadas, (cognitiva, didáctica y afectiva) las respuestas promedio dadas por los docentes a cada ítem, teniendo en cuenta la siguiente escala:

1. Totalmente en desacuerdo	2. En desacuerdo	3. Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	4. De acuerdo	5. Totalmente de acuerdo
-----------------------------	------------------	------------------------------------	---------------	--------------------------

Es importante aclarar que para graficar esta información no se realizó la conversión de ítems preguntados de forma negativa, a la escala inversa, ello para facilitar la interpretación descriptiva de la información; sin embargo, para efectos de pruebas estadísticas para los resultados que se presentan más adelante, sí se hizo necesaria la conversión de la escala para obtener promedios resumen por las 3 dimensiones de respuesta.

Figura 14. Dimensión Cognitiva



Fuente: Análisis estadístico de los datos de la investigación.

Los 3 ítems mejor calificados por los docentes fueron: i7, i18 e i11. i7. Pienso que debe brindarse una enseñanza individualizada en el aula de apoyo de acuerdo con el diagnóstico del estudiante,

i18. Considero que las prácticas educativas requieren cambios significativos para favorecer la educación inclusiva

i11. Reconozco la importancia de la flexibilización curricular para favorecer el aprendizaje de todos los estudiantes.

La buena calificación en los anteriores ítems, está relacionada con el reclamo que realizan los docentes participantes del espacio segregado para brindar atención educativa a los estudiantes con NEE, considerando que el modelo integrador es el que debería persistir actualmente, existiendo de esta manera en la escuela, ese lugar aparte para aquellos que por sus dificultades no logran acceder al aprendizaje de manera “normal”. Es así como puntúan estar de acuerdo con la enseñanza individualizada según las

características de un diagnóstico clínico y consideran la necesidad de cambios significativos que favorezcan la educación inclusiva desde las prácticas pedagógicas, relacionados con mayor presencia de la maestra de apoyo, estrategias puntuales para cada estudiante con NEE y la flexibilización curricular desde la elaboración de logros puntuales y específicos para cada alumno que lo requiera, acciones propias del modelo de la integración.

Los 3 ítems con las calificaciones más bajas fueron: i9, i15 e i19

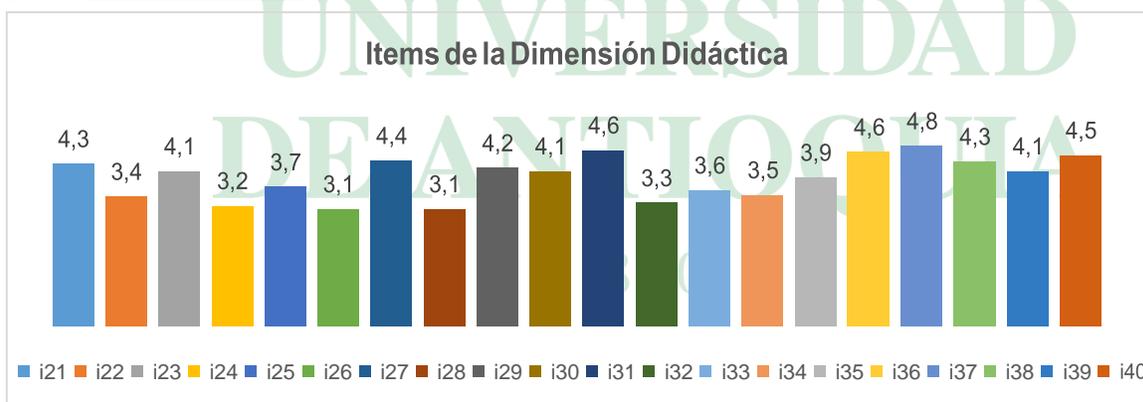
i9. Comprendo que la evaluación de los estudiantes con NEE debe darse bajo los mismos criterios de los demás alumnos del aula.

i15. Considero que el estudiante con NEE puede enfrentarse a los desafíos que se plantean en la clase de forma equitativa en relación con los demás estudiantes.

i19. Considero que los responsables de la evaluación de los aprendizajes son los mismos docentes del aula regular

Los docentes participantes de la investigación no reconocen que la evaluación requiere de ajustes razonables de manera equitativa de acuerdo a la particularidad de cada estudiante y por ello manifiestan estar en acuerdo con el ítem, sin embargo, reflejan en las respuestas al ítem 19 su reclamo frente a la presencia de otros profesionales para que asuman la evaluación de los alumnos con NEE, entre ellos el de la maestra de apoyo. Frente al ítem 15 se evidencia como los participantes conciben al sujeto con NEE desde el déficit y la anormalidad, situación que también es expresada de manera verbal y escrita en otros instrumentos y por tanto manifiestan no estar de acuerdo con que estos alumnos puedan enfrentarse a los desafíos de la clase, a pesar de plantearse en términos de equidad.

Figura 15. Dimensión Didáctica



Fuente: Análisis estadístico de los datos de la investigación.

Los 3 ítems mejor calificados por los docentes fueron: i37, i31 e i35

37. Considero que la inclusión de estudiantes con NEE al aula regular requiere mayores recursos

didácticos.

31. Hago uso pedagógico de las TIC para favorecer el aprendizaje de los estudiantes.

35. Los medios o recursos que utilizo en clase son accesibles para todos los estudiantes.

La puntuación alta de la presente dimensión, se encuentra relacionada en el caso del i37 con la petición que realizan los docentes frente a la destinación de mayores recursos didácticos para brindar atención a los estudiantes con NEE, puesto que dentro de las barreras que resaltan para que se lleve a cabo la educación inclusiva se encuentra la falta de recursos; sin embargo, en ninguno de los instrumentos especifican que clase de recursos didácticos son los que requieren. En los grupos de discusión por su parte expresan la necesidad de mayor disposición gubernamental para que los profesionales de apoyo permanezcan por periodos de tiempo estables en la institución y no con contratos interrumpidos como lo hacen, pero no profundizan más frente al tema.

Frente al uso pedagógico de las TIC y los medios utilizados en clase, la puntuación alta es coherente con el uso de las tecnologías que realizan los docentes de primaria de la institución, dado que cada aula de clase se encuentra dotada de computador, video beam, parlantes y red WIFI, lo que posibilita que la metodología de la clase se apoye de estrategias visuales y auditivas para favorecer las temáticas trabajadas, dentro de estas priman los vídeos en You Tube, la búsqueda de imágenes en google, la proyección de canciones infantiles y de textos para la transcripción, dichas estrategias son accesibles a todos los estudiantes dado que por lo general presentan contenidos infantiles de agrado y comprensión para todos.

Los 3 ítems con las calificaciones más bajas fueron: i26, i28 e i2

26. Opino que el docente de primaria debe flexibilizar la planeación para atender la diversidad presente en el aula de clase.

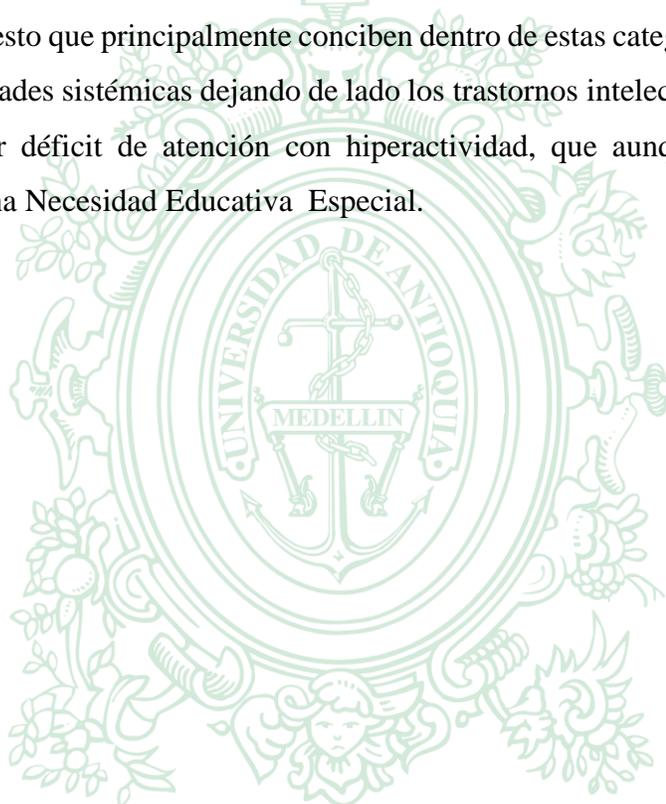
28. Opino que la presencia de los estudiantes con NEE perjudica el trabajo del docente con los demás estudiantes

24. Desde mi experiencia estoy en capacidad de implementar estrategias didácticas para favorecer la inclusión.

Dentro de la presente dimensión, la puntuación baja se encuentra alrededor de la marcación 3, que significa no estar de acuerdo ni en desacuerdo con el ítem planteado indicando una posición imparcial frente al mismo. Lo anterior puede relacionarse con la poca formación que expresan y reflejan los docentes frente al tema de la flexibilización curricular y las estrategias didácticas, dado que son aspectos poco referenciados por los mismos, ni en los instrumentos usados escritos y verbales se hace alusión al tema; mientras que, si aluden a la poca formación frente a la educación inclusiva, lo que puede conllevar a inferir que existe poco conocimiento frente a lo planteado en los ítems.

Frente a la presencia de estudiantes con NEE y la opinión de si estos perjudican el trabajo docente con

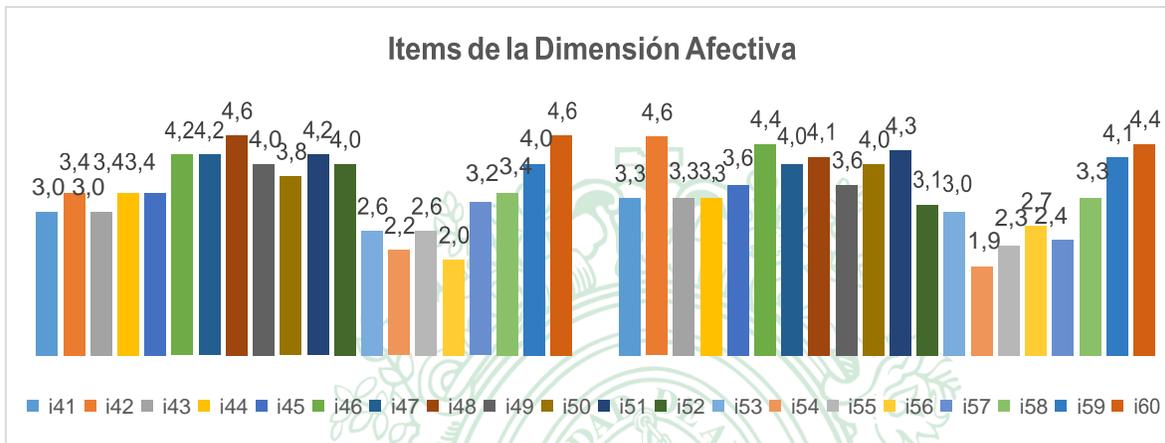
los demás alumnos, la respuesta imparcial puede deberse a que como lo plantea Moncayo et al (2016) Los participantes evidencian concepciones diversificadas que pueden agruparse en varias tendencias, evidenciándose que pueden ser inclusivos en algunas situaciones y segregadores en otras, entonces si bien en ítems anteriores, los docentes reclaman el aula especial para brindar atención educativa a los estudiantes con NEE, dentro de este se mantienen imparciales frente a la presencia de esta población dentro del aula de clase, otro asunto, es que tal situación puede deberse a las concepciones que presentan sobre lo que son las NEE, puesto que principalmente conciben dentro de estas categorías a la discapacidad cognitiva, motriz o enfermedades sistémicas dejando de lado los trastornos intelectuales y del desarrollo, como lo es el trastorno por déficit de atención con hiperactividad, que aunque si bien no es una discapacidad si representa una Necesidad Educativa Especial.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Figura 16. Dimensión Afectiva



Fuente: Análisis estadístico de los datos de la investigación

Los 4 ítems mejor calificados por los docentes fueron: i60, i46, i48 e i51

60. Me agrada que los estudiantes incluidos logren desarrollar habilidades sociales.

46. Considero que los estudiantes incluidos demandan una dedicación extra de tiempo esfuerzo

48. Sufro cuando hay expresiones peyorativas frente a un estudiante con NEE.

51. Me muestro cercano, afectuoso y receptivo con los estudiantes que presentan NEE. Las

puntuaciones altas en la dimensión afectiva, relacionadas con los anteriores ítems,

evidencian como los docentes celebran el desarrollo de habilidades sociales dentro del contexto educativo, puesto que en los grupos de discusión manifestaban que los objetivos de la inclusión estaban encaminados a la socialización, que bajo dicho propósito se creó y fundamentó el modelo; situación que nuevamente muestra como los docentes siguen referenciando el modelo de la integración como apuesta a la diversidad, en el cual los procesos de “normalización” del sujeto “anormal” para ser independientes en la sociedad daban relevancia a los aspectos relacionales.

En cuanto a la demanda de tiempo y esfuerzo extra, se evidencia alta puntuación en el ítem, lo que puede relacionarse con la categoría atención diferenciada emergente en el cuestionario sobre educación inclusiva, puesto que los docentes participantes conciben que los estudiantes con NEE requieren de planes individualizados diferentes para trabajar en el

aula de clase y acceder al aprendizaje, situación que es lejana a los planteamientos de la educación inclusiva, puesto que este busca que todos aprendan juntos con la adaptación necesaria de recursos y materiales (Agudelo y Mejía, 2015, P.27). En este punto es valido aclarar que lo que reclaman los docentes son planes totalmente diferentes a las competencias curriculares y mas enfocados a las habilidades motrices y de aprestamiento.

Con relación a las expresiones peyorativas y las muestras de cercanía y afecto, fueron ítems que también tuvieron puntuaciones altas, mostrando que si bien hay manifestaciones que expresan distancia de los docentes frente al modelo de educación inclusiva, existen actitudes de respeto y afectividad hacia los estudiantes con NEE, aunque en algunas ocasiones estas están mediadas por la compasión.

Los 3 ítems con las calificaciones más bajas fueron: i54, i55 e i56

54. Me disgusta tener que generar empatía con los estudiantes incluidos.

55. Creo que en ocasiones no me fijo en las expresiones que utilizo para llamar o referirme a los estudiantes con NEE.

56. Me disgusta la idea de que los docentes deban encargarse de promover la educación inclusiva.

Los ítems con puntuaciones bajas están directamente relacionados con los de alta calificación, puesto que se refleja que, si bien los docentes no comparten algunos aspectos del modelo de educación inclusiva, no referencian actitudes de rechazo frente a los estudiantes con NEE y manifiestan ser cuidadosos a la hora de expresarse, referirse o llamar la atención. Igualmente muestran a partir de las puntuaciones dadas que no se sienten disgustados al encargarse de promover la educación inclusiva; sin embargo, dicha puntuación es contradictoria a lo expresado en los grupos de discusión, en donde declaraban expresiones como “por qué el agua sucia recae únicamente sobre los docentes”, “ por qué los maestros son los únicos responsables de la inclusión” resaltando que a nivel social la inclusión es una tarea que se ha puesto en las manos de los profesores, quizás sobre el papel se hace más cercano puntuar un “deber ser” pero a la hora de expresar verbalmente se explicitan consideraciones que permanecen más inaccesibles a la conciencia.

1 8 0 3

8.3.2 Diferencias por Edades y Experiencia Docente

Se analizaron las respuestas según edades y tiempo general de experiencia docente, con la intención de detectar diferencias estadísticamente significativas.

Se observó que las diferencias no son significativas, pese a que las gráficas de forma descriptiva muestran disimilitudes en ítems puntuales. Por tanto, se corrieron pruebas de estadística no paramétrica para las comparaciones de cada ítem y para concluir con una confianza del 95%. Sólo se detectaron diferencias en 2 ítems puntuales en el caso de las comparaciones por edades y 3 para comparaciones por experiencia docente. En ésta última se observaron otros 2 ítems con diferencias, pero con un nivel de confianza en la conclusión de 94%.

A continuación, se presentan las gráficas descriptivas de las comparaciones según ítems ordenados por dimensiones y la evidencia de la prueba estadística aplicada, en el caso de las comparaciones detectadas como significativas.

Las pruebas aplicadas son no paramétricas por contarse en el análisis con menos de 30 docentes. Específicamente se corrió la prueba de Wilcoxon, también conocida como Mann-Whitney. Esta prueba es el equivalente no paramétrico de la prueba t para la diferencia de dos medias cuando las muestras son independientes, pero no puede suponerse la normalidad de las poblaciones de origen.

La hipótesis nula del contraste al aplicar esta prueba es que las dos muestras, o respuestas según la variable de contraste (edad, experiencia o formación en cada caso) proceden de poblaciones continuas idénticas. La hipótesis alternativa por su parte, supone que la tendencia central de una población difiere de la otra, pero no una diferencia de forma o de dispersión.

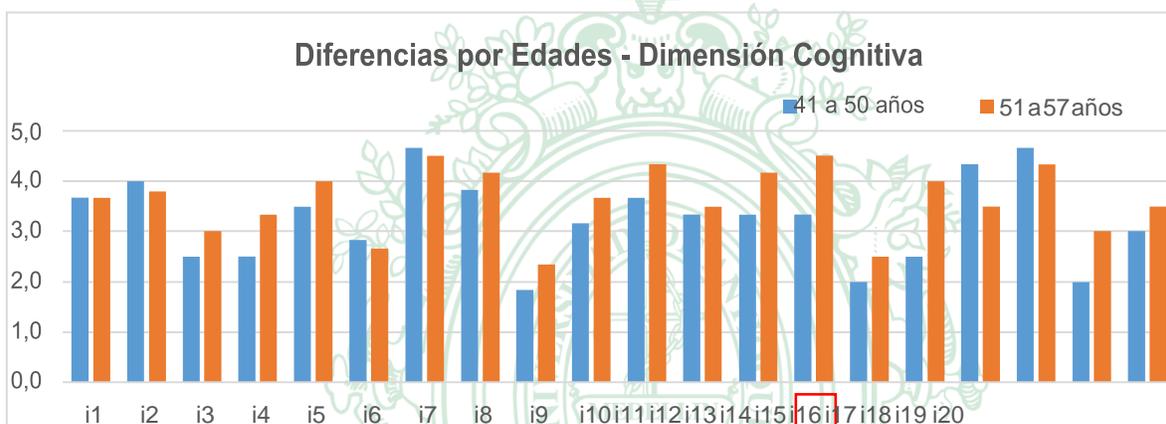
Diferencias por edades.

En la dimensión cognitiva sólo se detecta diferencia estadísticamente significativa para el ítem i14: Considero que el currículo es el elemento central para diseñar la respuesta pedagógica a las diferentes necesidades educativas de los estudiantes.

Los docentes mayores pueden estar más de acuerdo con el ítem, dado que la mirada a la práctica educativa inclusiva la centran en las posibilidades que brinda la institución educativa, en este caso desde el currículo, parece ser que los docentes con menor edad buscan

otras posibilidades que descentralizan el currículo y plantean otras opciones didácticas como el uso de las TIC, adaptación al mobiliario escolar y los recursos de la clase.

Figura 17. Diferencias por edades dimensión cognitiva



Fuente: Análisis estadístico de los datos de la investigación

Resultado de la prueba estadística

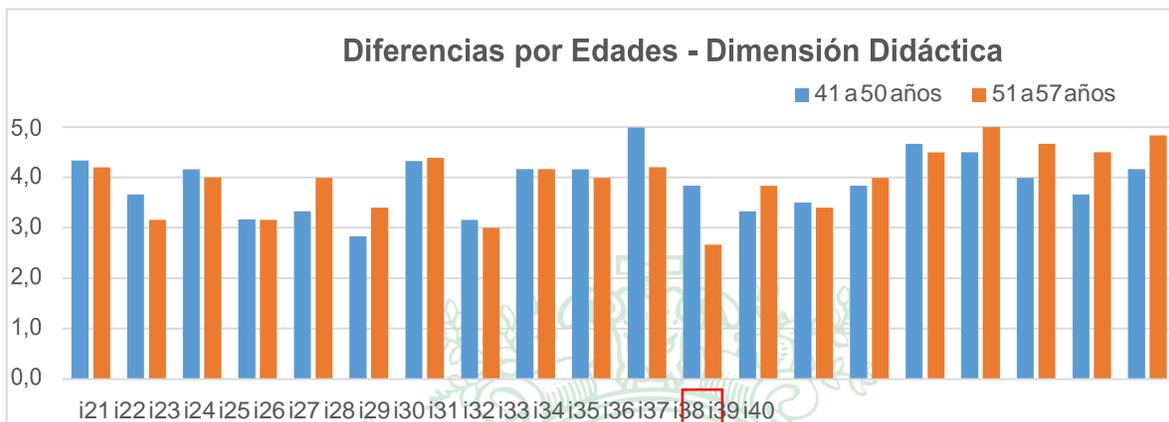
```
> wilcox.test(i14_41a50años, i14_51a57años)

wilcoxon rank sum test with continuity correction

data: i14_41a50años and i14_51a57años
w = 6, p-value = 0.03831
alternative hypothesis: true location shift is not equal to 0
```

En la dimensión didáctica por su parte, el ítem i31, que indaga ppr el uso pedagógico de las TIC para favorecer el aprendizaje de los estudiantes, fue el que obtuvo diferencias significativas. Las docentes más jóvenes afirman que hacen uso pedagógico de las TIC para favorecer el aprendizaje de los estudiantes, en mayor medida que las docentes de 51 a 57 años, puede ser, que los docentes más jóvenes han tenido experiencias más cercanas al uso de las TIC y por tanto se convierte en un recurso significativo para dar respuesta educativaa las necesidades de los estudiantes; mientras que para las docentes mayores es un poco más complejo la utilización del computador y las herramientas multimediales, dado la constante ayuda que soloicitan cuando requieren de su utilización.

Figura 18. *Diferencias por edades- Dimensión didáctica*



Fuente: Análisis estadístico de los datos de la investigación

Resultado de prueba estadística:

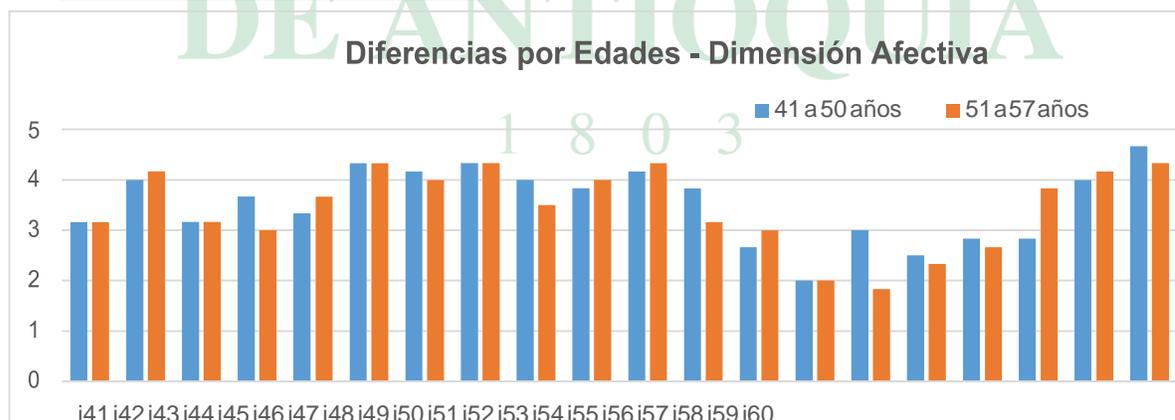
```
> wilcox.test(i31_41a50años, i31_51a57años)

wilcoxon rank sum test with continuity correction

data: i31_41a50años and i31_51a57años
w = 27, p-value = 0.01209
alternative hypothesis: true location shift is not equal to 0
```

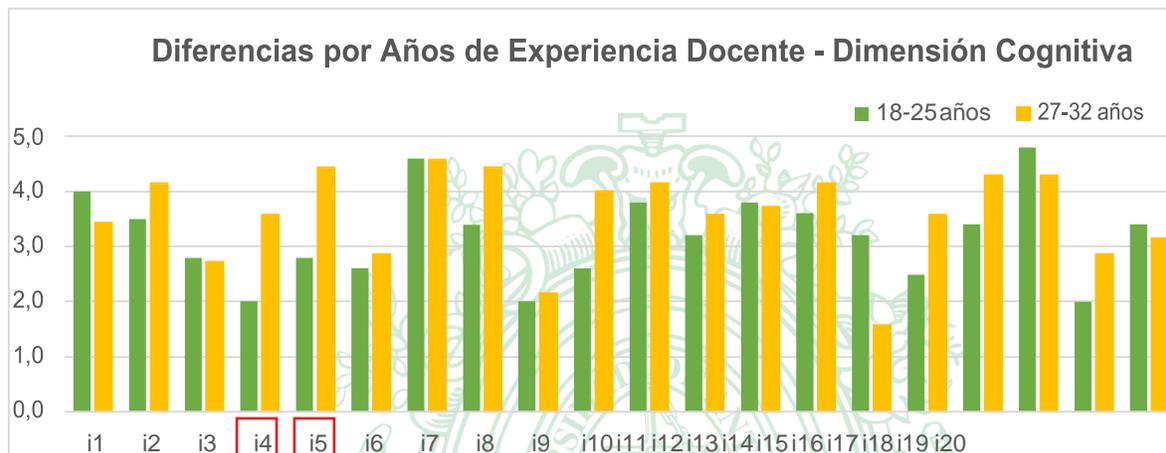
En la dimensión afectiva, las diferencias no fueron significativas en ningún caso las diferenciad de edad.

Figura 19. *Diferencias por edades- Dimensión afectiva*



Diferencias por experiencia docente.

Figura 20. Diferencias por años de experiencia docente- Dimensión cognitiva



Fuente: Análisis estadístico de los datos de la investigación

Con un 94% de confianza se obtienen diferencias significativas para los ítems 4 y 5 de la dimensión cognitiva, de acuerdo a los años de experiencia docente

i4. Pienso que al atender la diversidad educativa del aula se brinda una educación de calidad.

i5. Pienso que el estudiante con NEE puede desarrollar mejor sus capacidades en un aula especial.

Los posibles motivos por los cuales las docentes con más experiencia estén más de acuerdo que las que tienen menos experiencia con estos dos ítems, puede corresponder a que si bien identifican que tener en cuenta la diversidad presente en el aula de clase invita a la transformación constante de la práctica educativa y por ende contribuye a la calidad, mantienen actitudes arraigadas al modelo de la integración y por tanto el aula especial sigue representando la mejor opción para brindar respuesta educativa a los estudiantes con NEE; mientras que los docentes con menor experiencia puntúan más alto, por ejemplo, en el í15 que se refiere a que los estudiantes con NEE pueden enfrentarse a los desafíos que se plantean en el aula regular de forma equitativa, este ítem aunque no representa significancia estadística si refleja diferencias importantes desde la parte descriptiva, dando fuerza a la interpretación de que los docentes de mayor experiencia son quizás lo que más reclamo realizan del aula especial.

Resultados de pruebas estadísticas:

```
> wilcox.test(i4_18a25años, i4_27a32años)
```

```
wilcoxon rank sum test with continuity correction
```

```
data: i4_18a25años and i4_27a32años
```

```
w = 5.5, p-value = 0.05683
```

```
alternative hypothesis: true location shift is not equal to 0
```

```
> wilcox.test(i5_18a25años, i5_27a32años)
```

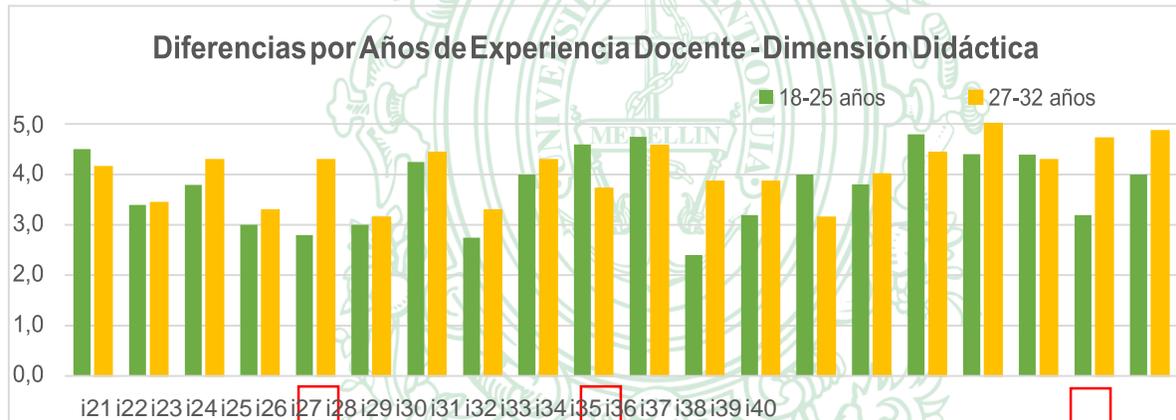
```
wilcoxon rank sum test with continuity correction
```

```
data: i5_18a25años and i5_27a32años
```

```
w = 29.5, p-value = 0.05236
```

```
alternative hypothesis: true location shift is not equal to 0
```

Figura 21. Diferencias por años de experiencia docente- Dimensión didáctica



Fuente: Análisis estadístico de los datos de la investigación

En la dimensión didáctica las diferencias estadísticamente significativas se observaron en los ítems i25, i30 e i39

i25. La falta de materiales obstaculiza al docente para planear y ejecutar prácticas educativas inclusivas. Las docentes con más experiencia son quienes más de acuerdo están con esta afirmación posiblemente porque quizás es más complejo para ellas innovar en sus prácticas educativas con herramientas multimediales, adaptación del mobiliario o variadas estrategias didácticas que no necesariamente requieren de diversidad de materiales físicos, dado que las aulas se encuentran dotadas de recursos tecnológicos y red WI FI que funciona sin mayores percances.

i30. Organizo el aula de clase (mobiliario, recursos físicos) de acuerdo con las necesidades que presentan los estudiantes. Las docentes con menos experiencia son quienes más de acuerdo están con esta afirmación, dado que las docentes con mayor experiencia se encuentran más arraigadas a permanecer en

espacios tradicionales en donde las sillas se ubican en filas, manifiestan que el cambio reduce el tiempo destinado para cumplir las actividades académicas y genera ruido y desorden; mientras que los demás atienden con mayor facilidad las recomendaciones de la organización por mesas de trabajo y adaptan sin preocupación el espacio para ello.

i39. Pienso que se requiere de material didáctico especializado para ejecutar clases que promuevan la inclusión educativa. Las docentes con más experiencia son quienes más de acuerdo están con esta afirmación, la puntuación a este ítem es coherente con el i25, dado que en ambos los docentes con mayor experiencia relacionan el material didáctico a la promoción de la educación inclusiva, situando la disposición de una clase que atienda y respete la diversidad al uso de materiales, cuando en los postulados del modelo inclusivo se trata de flexibilizar u hacer accesible a todos los recursos que se disponen.

Nuevamente a partir de esta dimensión se refleja que, a nivel actitudinal, los docentes participantes de la investigación relacionan los materiales didácticos con el cumplimiento de los objetivos de la educación inclusiva, cuando en ninguno de los demás instrumentos se mencionan, incluso en el ideograma un porcentaje muy pequeño de los docentes participantes tuvo en cuenta dicha categoría dentro de su representación gráfica, esto evidencia que se continua con la creencia de que para desarrollar prácticas educativas inclusivas es necesario recursos especializados porque los estudiantes, como lo expresa Blanco (1999) Se argumenta que la integración requiere de disposición de recursos materiales y humanos que no siempre están disponibles

Resultados de pruebas estadísticas:

```
> wilcox.test(i25_18a25años, i25_27a32años)
```

```
wilcoxon rank sum test with continuity correction
```

```
data: i25_18a25años and i25_27a32años
```

```
w = 30, p-value = 0.02942
```

```
alternative hypothesis: true location shift is not equal to 0
```

```
> wilcox.test(i30_18a25años, i30_27a32años)
```

```
wilcoxon rank sum test with continuity correction
```

```
data: i30_18a25años and i30_27a32años
```

```
w = 30, p-value = 0.02801
```

```
alternative hypothesis: true location shift is not equal to 0
```

```
> wilcox.test(i39_18a25años, i39_27a32años)
```

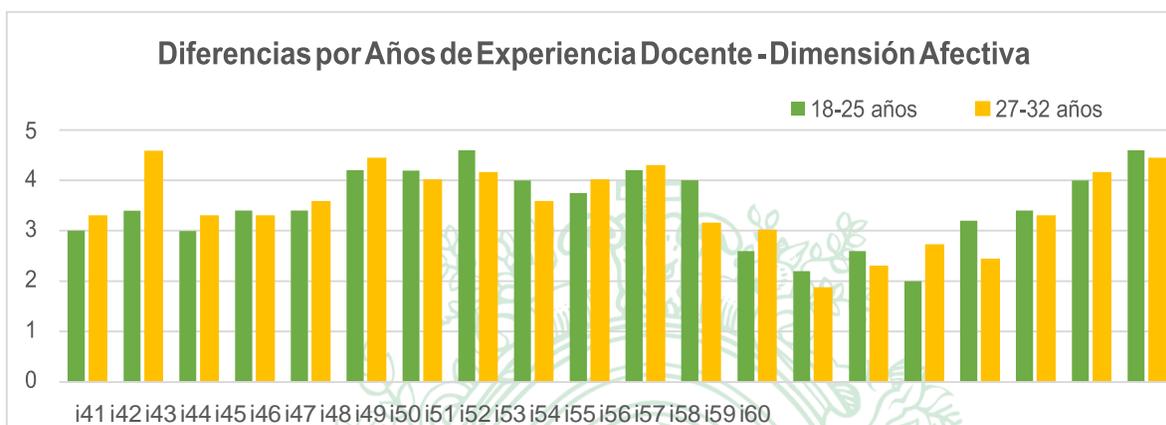
```
wilcoxon rank sum test with continuity correction
```

```
data: i39_18a25años and i39_27a32años
```

```
w = 29.5, p-value = 0.04404
```

```
alternative hypothesis: true location shift is not equal to 0
```

En la dimensión Afectiva no se detectaron diferencias estadísticamente significativas por los años



totales de experiencia de las docentes. Descriptivamente se observa una diferencia aparentemente considerable en el ítem 42 (Considero que la educación inclusiva es una fachada gubernamental para ahorrar recursos económicos), pero la prueba estadística no fue significativa con una confianza del 95%

Figura 22. *Diferencias por años de experiencia docente- Dimensión afectiva*

Fuente: Análisis estadístico de los datos de la investigación

Si bien estadísticamente no hay diferencias significativas en los ítems, a nivel descriptivo se puede notar una diferencia en el ítem 42, que se relaciona con la educación inclusiva como fachada gubernamental para ahorrar recursos económicos del estado, puesto que se evidencia que los de mayor experiencia califican positivamente el postulado; al parecer los docentes que llevan mas tiempo en el ejercicio docente son quienes presentan teorías implícitas mas arraigadas a la comprensión de que la educación inclusiva es un asunto que busca fomentar el respeto a los derechos humanos en igualdad de oportunidades y la interpretan como una apuesta del gobierno, antes que como una oportunidad de participación para todos, una hipótesis frente a ello puede relacionarse con que las orientaciones brindadas durante el periodo de formación universitaria y el inicio del ejercicio docente hicieron parte del modelo rehabilitador o integrador propio de la época, por ello, las teorías implícitas presentes se evidencian mas lejanas al modelo presente. Sus prácticas, posturas pedagógicas y en sí su cultura de maestro se originaron bajo perspectivas que aún no consideraban la educación inclusiva, por tanto asumir el cambio y transformarse hacia nuevos postulados presenta tendencias enfocadas a que las nuevas orientaciones son mas respuestas políticas de momento que a reconocer la lucha social y de derechos que antecede todo lo relacionado con la inclusión.

Resultados de la prueba estadística:

```
> wilcox.test(i42_18a25años, i42_27a32años)
```

```
wilcoxon rank sum test with continuity correction
```

```
data: i42_18a25años and i42_27a32años
```

```
w = 23.5, p-value = 0.3305
```

```
alternative hypothesis: true location shift is not equal to 0
```

En la siguiente tabla se resumen los niveles de formación de las docentes en estudio. Con tales formaciones académicas se crearon 2 variables categóricas para realizar comparaciones en los puntajes promedio obtenidos para cada una de las dimensiones y la formación de pregrado y postgrado.

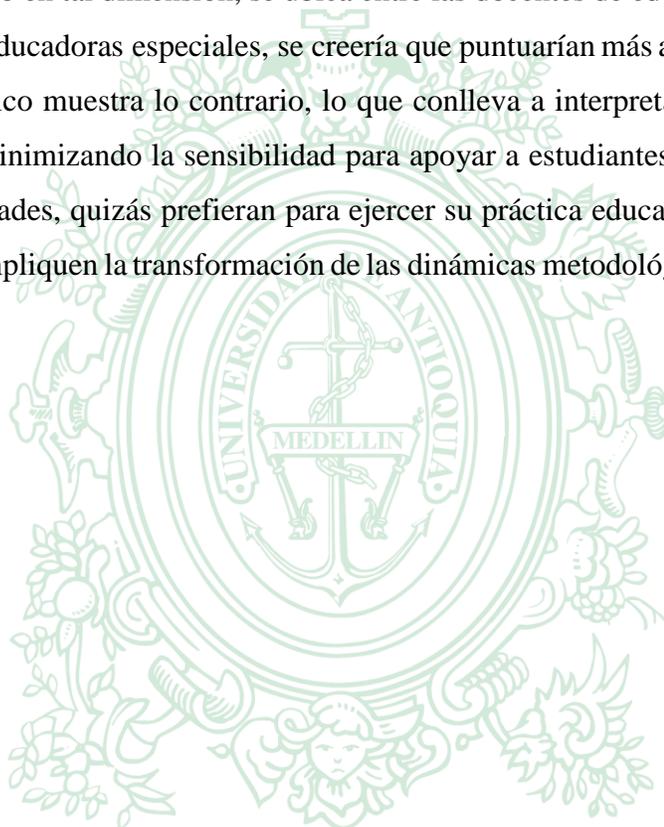
Tabla 13. *Formación docente*

Docente	Licenciatura	Posgrado	Licenciatura Categoría	Posgrado Categoría
D1	Educación Especial		Educación Especial	NO
D2	Preescolar	Especialista en innovaciones pedagógicas y curriculares Especialista en pedagogía de la recreación ecológica	Preescolar	2 Especializaciones
D3	Básica Primaria	Especialista en orientación educativa	Básica Primaria	Especialización
D4	Educación Especial	Magister en psicopedagogía	Educación Especial	Magister
D5	Básica Primaria	Especialista en animación sociocultural y pedagogía social	Básica Primaria	Especialización
D6	Preescolar	Especialista en informática y telemática	Preescolar	Especialización
D7	Didáctica	Especialista en pedagogía de la recreación ecológica	Otro	Especialización
D8	Básica Primaria		Básica Primaria	NO
D9	Preescolar	Especialista en pedagogía de la recreación ecológica	Preescolar	Especialización
D10	Geografía e Historia	Especialista en educación personalizada en pedagogía de la recreación ecológica	Otro	2 Especializaciones
D11	Pedagogía reeducativa	Especialista en educación sexual Especialista en innovaciones pedagógicas y curriculares Especialista en informática y telemática	Otro	3 Especializaciones
D12	Preescolar	Especialista en pedagogía de la recreación ecológica	Preescolar	Especialización

Fuente: Elaboración propia

El siguiente gráfico muestra las diferencias en el puntaje promedio de la prueba y las dimensiones medidas según la categoría de licenciatura de las docentes y su posgrado.

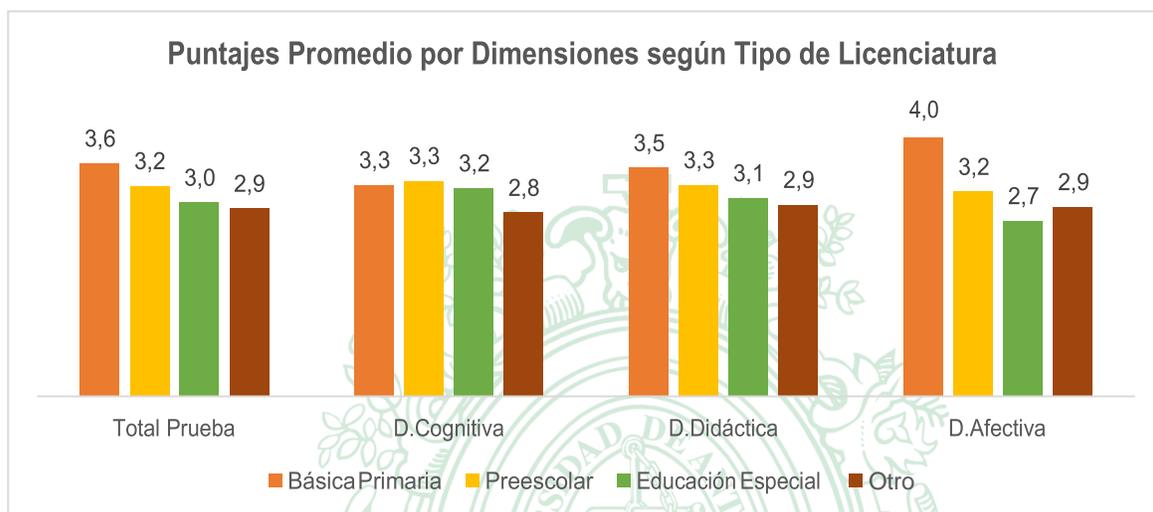
De forma descriptiva se percibe un mejor puntaje en la dimensión afectiva entre las docentes de básica primaria y el puntaje más bajo en tal dimensión, se ubica entre las docentes de educación especial. Por la formación curricular de las educadoras especiales, se creería que puntuarían más alto en la dimensión; sin embargo, el análisis estadístico muestra lo contrario, lo que conlleva a interpretar que al enfrentarse al aula regular, ellas han ido minimizando la sensibilidad para apoyar a estudiantes con NEE, incluirlos y buscar potenciar sus capacidades, quizás prefieran para ejercer su práctica educativa estudiantes que no presenten condiciones que impliquen la transformación de las dinámicas metodológicas llevadas a cabo en el aula de clase.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Figura 23. Promedio por dimensiones según licenciatura



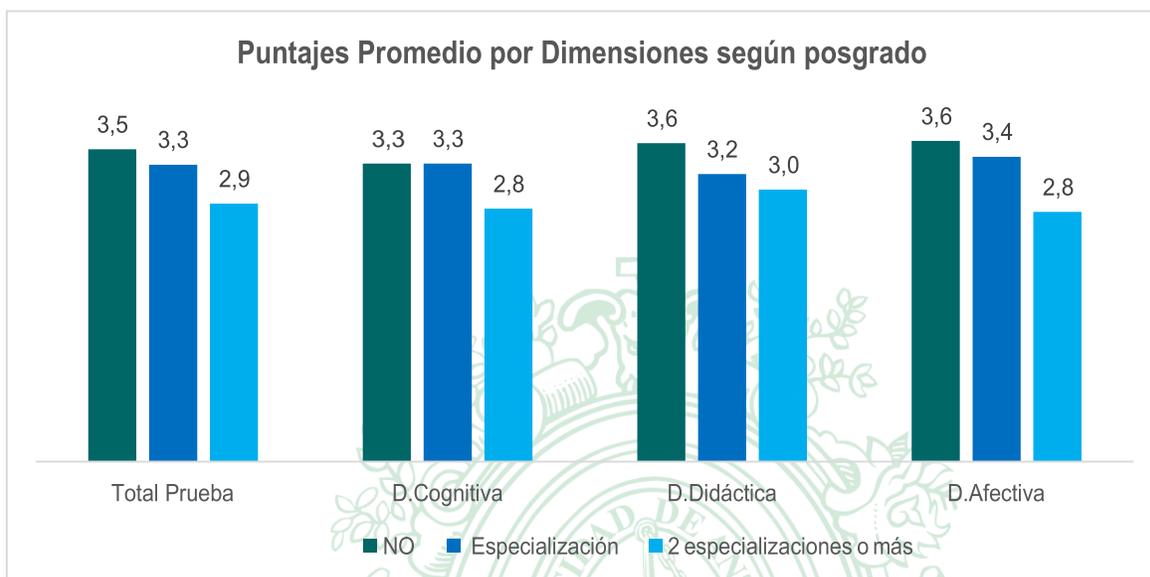
Fuente: Análisis estadístico de los datos de la investigación

Por su parte, en cuanto a la formación de posgrado, se observa cierta tendencia: en la medida en que las docentes incrementan su nivel de formación, puntúan más bajo en las dimensiones evaluadas o lo que es lo mismo, a que tengan la tendencia por no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo con las afirmaciones dadas en el instrumento de medición, ello puede deberse a que ninguno de los posgrados referenciados está relacionado con el modelo de educación inclusiva, atención a la diversidad o alguna temática que se acerque a los postulados del modelo, lo que podría llevar a inferir que los temas relacionados con la educación inclusiva no hace parte de los intereses académicos y formativos de las docentes participantes y por tanto desconocen o no comprenden los postulados del modelo.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Figura 24. Promedio por dimensiones según tipo de licenciatura



Fuente: Análisis estadístico de los datos de la investigación

Para identificar si las diferencias por los niveles de formación de las docentes son significativas o no, se corrieron pruebas no paramétricas de Kruskal-Wallis. Estas pruebas pretenden identificar si los parámetros de localización de la distribución de la variable en análisis son los mismos en cada grupo o categoría, versus la hipótesis alternativa de que difieran en al menos un grupo.

Los resultados corridos en el programa estadístico R mostraron que las diferencias no son significativas estadísticamente, sin embargo, descriptivamente si se observan tendencias entre las distintas categorías de formación.

Sólo para ejemplificar los resultados de tales pruebas, a continuación, se muestran los test para la dimensión afectiva, donde descriptivamente se notan las mayores diferencias por categorías de formación. Notar que los valores p no son menores de 0,05 y que por tanto no se puede concluir que existan diferencias con un 95% de confianza.

```
> kruskal.test(D.Afectiva ~ Licenciatura, data = f)

kruskal-wallis rank sum test

data: D.Afectiva by Licenciatura
kruskal-wallis chi-squared = 4.6428, df = 3, p-value = 0.1999

> kruskal.test(D.Afectiva ~ Postgrado, data = f)

kruskal-wallis rank sum test

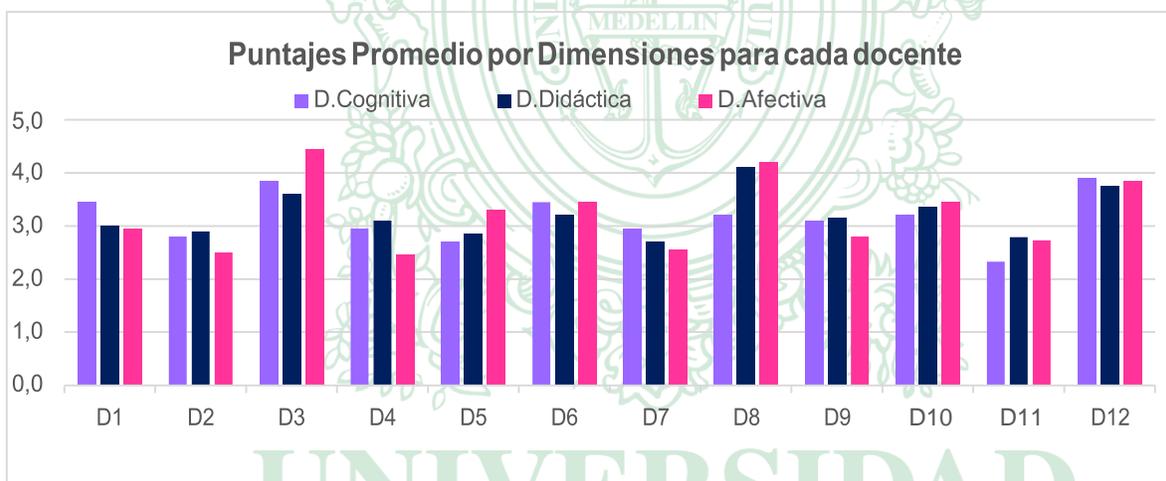
data: D.Afectiva by Postgrado
kruskal-wallis chi-squared = 3.2887, df = 2, p-value = 0.1931
```

De forma similar a como se pueden hacer descripciones sobre lo observado en las respuestas por ítems, en la investigación es posible analizar el comportamiento de las respuestas de las docentes y comparar posibles diferencias. Para ello, se calculó el promedio del puntaje de cada una de las dimensiones según las respuestas, teniendo en cuenta que para que tales promedios tengan sentido, se deben convertir los puntajes de los ítems formulados en forma negativa.

Por ejemplo, para el caso del ítem 6: Desconozco como proceder cuando tengo estudiantes incluidos dentro del aula de clase. Se esperaba que las docentes respondieran totalmente en desacuerdo o en desacuerdo y tales niveles de respuesta que en la escala original corresponden a valoraciones de 1 y 2, para un puntaje promedio total de la dimensión cognitiva, deben ser 5 y 4, respectivamente.

Por tanto, a continuación, se presentan los puntajes promedio por dimensión, para las 12 docentes con la idea de hacer observaciones descriptivas al respecto.

Figura 25. *Promedio por dimensiones para cada docente*



Fuente: Análisis estadístico de los datos de la investigación

Los docentes participantes de la investigación han evidenciado en los demás instrumentos usados para la recolección de los datos, mostrarse más cercanos a los postulados del modelo de la integración, a partir del gráfico de los puntajes promedio por dimensión para cada docente se observa la tendencia general a ubicarse alrededor de 3,2, lo que se puede interpretar que sus actitudes no son ni favorables, ni desfavorables frente al modelo de la educación inclusiva, de tal modo que lo que se puede concluir es lo siguiente:

- En general, no difieren considerablemente los puntajes promedio entre las 3 dimensiones, estos en general se ubican alrededor de 3,2, Situación que resulta curiosa pues se esperaba que tal y como ocurrió

en los instrumentos para identificar las teorías implícitas, los docentes puntuaron calificaciones altas al menos en los ítems de la dimensión cognitiva relacionados con la filosofía o postulados de la educación inclusiva dado que estos son un poco más cercanos a los dilemas planteados en el instrumento previo en donde la tendencia de los participantes fue hacia el modelo actual.

- Se observa el más alto puntaje en la dimensión afectiva para la docente 3, dicha persona se ha manifestado dispuesta y comprometida a nivel institucional por incluir dentro de su aula de clase a estudiantes con NEE, si bien, en las teorías implícitas identificadas no difiere significativamente de lo develado del resto de sus compañeras, se considera válido anotar que en el ideograma y en el cuestionario de dilemas se halla un poco más cercana a la identificación del rol como maestra inclusiva y a la resolución de dilemas a partir del modelo; además en los grupos de discusión fue recurrente la participación que tuvo relatando casos significativos en cuanto a experiencias obtenidas con estudiantes incluidos en su aula de clase. Esta docente junto con la docente 12 también tiene el mayor promedio en la dimensión cognitiva. Lo que puede llevar a considerar que cuando existen sentimientos y emociones más positivos frente a la educación inclusiva y a los estudiantes con NEE, el compromiso por comprender los postulados del modelo es aún mayor y quizás por eso evidencian también puntuaciones altas desde las actitudes que valoran los conocimientos y las creencias.

- La docente 8 por su parte, muestra el mejor promedio en la dimensión didáctica y el segundo más alto en la afectiva. Junto con el resultado anterior, se puede entonces interpretar que cuando existe una actitud favorable en alguna dimensión, se ve reflejada coherentemente con los puntajes obtenidos en otra, para este caso se evidencia relación según la puntuación en la escala entre las acciones desarrolladas en las prácticas educativas y las emociones y sentimientos que se tienen frente a la educación inclusiva y los estudiantes con NEE.

- La docente que en general tiene los puntajes más bajos en las 3 dimensiones es la 11. Con los resultados obtenidos a partir de dicho participante se puede entonces seguir comentando lo expresado en los puntos anteriores donde se evidencia la relación de los puntajes alcanzados en una escala con otra, para este caso el sujeto analizado puntúa bajo en cada una de las dimensiones, lo que lleva a considerar que aunque el modelo tridimensional de las actitudes separa estas en tres componentes, emociones-sentimientos, conocimientos y comportamientos las actitudes representan un todo que marcan la percepción, la emoción, la acción y la opinión en una globalidad coherente respecto a un objeto de actitud. Situación que además se vincula con lo hallado en cada uno de los principios de las teorías implícitas, puesto que, si se observan las contestaciones dadas de esta persona en los instrumentos para identificarlas, se encuentra que no responde muchos de los datos indagados en los cuestionarios escritos, no presenta el

ideograma y en los grupos de discusión es quien más reiterativa es en asociar el modelo con “abuso gubernamental”.

84. Relación entre las Teorías implícitas y las Actitudes sobre la Educación Inclusiva de los estudiantes con NEE.

Como resultado del cuestionario de dilemas, ideograma, cuestionario de educación inclusiva y grupos de discusión, se resumió la información de las teorías implícitas desde los 3 principios, para determinar en qué categoría, se clasifican éstas. Esta información, si bien ya se había presentado, es relevante retomarla para la comparación que se establecerá en este apartado, entre las teorías implícitas y las dimensiones de las actitudes

Tabla 14. *Teorías implícitas según cada principio*

3 Principios de Teorías Implícitas				3 Principios según el Grupo de Discusión		
Docente	Ontológico	Epistemológico	Conceptual	Ontológico	Epistemológico	Conceptual
D1	Precisa	Ed. Inclusiva	Restringida	Restringida	Integración	Restringida
D2	Restringida	Ed. Inclusiva	Restringida	Restringida	Integración	Restringida
D3	Precisa	Ed. Inclusiva	Restringida	Restringida	Integración	Restringida
D4	Restringida	Ed. Inclusiva	Restringida	Restringida	Integración	Restringida
D5	Precisa	Ed. Inclusiva	Restringida	Restringida	Integración	Restringida
D6	Precisa	Ed. Inclusiva	Restringida	Restringida	Integración	Restringida
D7		Ed. Inclusiva	Restringida	Restringida	Integración	Restringida
D8	Precisa	Ed. Inclusiva	Restringida	Restringida	Integración	Restringida
D9	Precisa	Ed. Inclusiva	Restringida	Restringida	Integración	Restringida
D10	Restringida	Ed. Inclusiva	Restringida	Restringida	Integración	Restringida
D11		Ed. Inclusiva	Restringida	Restringida	Integración	Restringida
D12	Precisa	Ed. Inclusiva	Restringida	Restringida	Integración	Restringida

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a las actitudes dado que los puntajes que se obtuvieron en las 3 dimensiones no tuvieron una clara tendencia hacia las categorías que inicialmente se definieron en el cuestionario (1 a 5 en escala ordinal), sino que fueron puntajes entre 2.3 y 4.5, es posible crear 3 categorías de desempeño según los puntajes observados

1. TOTALMENTE EN DESACUERDO	2. EN DESACUERDO	3. NI DE ACUERDO, NI EN DESACUERDO	4. DE ACUERDO	5. TOTALMENTE DE ACUERDO
-----------------------------	------------------	------------------------------------	---------------	--------------------------

Asignando “Desfavorable” a puntajes promedio de desempeño inferiores a 2,9, “Intermedio” de 3 a 3.4 y “Favorable” de 3.5 en adelante, En la siguiente tabla se resumen los puntajes promedio obtenidos por las docentes y su valoración de desempeño en las respuestas a la escala:

Tabla 15. *Desempeño en la escala de actitudes*

Docente	Puntaje Promedio en Cuestionario			Valoración Categórica		
	D. Cognitiva	D. Didáctica	D. Afectiva	D. Cognitiva	D. Didáctica	D. Afectiva
D1	3,5	3,0	3,0	Favorable	Intermedia	Intermedia
D2	2,8	2,9	2,5	Desfavorable	Desfavorable	Desfavorable
D3	3,9	3,6	4,5	Favorable	Favorable	Favorable
D4	3,0	3,1	2,5	Intermedia	Intermedia	Desfavorable
D5	2,7	2,9	3,3	Desfavorable	Desfavorable	Intermedia
D6	3,5	3,2	3,5	Favorable	Intermedia	Favorable
D7	3,0	2,7	2,6	Intermedia	Desfavorable	Desfavorable
D8	3,2	4,1	4,2	Intermedia	Favorable	Favorable
D9	3,1	3,2	2,8	Intermedia	Intermedia	Desfavorable
D10	3,2	3,4	3,5	Intermedia	Intermedia	Favorable
D11	2,3	2,8	2,7	Desfavorable	Desfavorable	Desfavorable
D12	3,9	3,8	3,9	Favorable	Favorable	Favorable

Fuente: Análisis estadísticos de la investigación

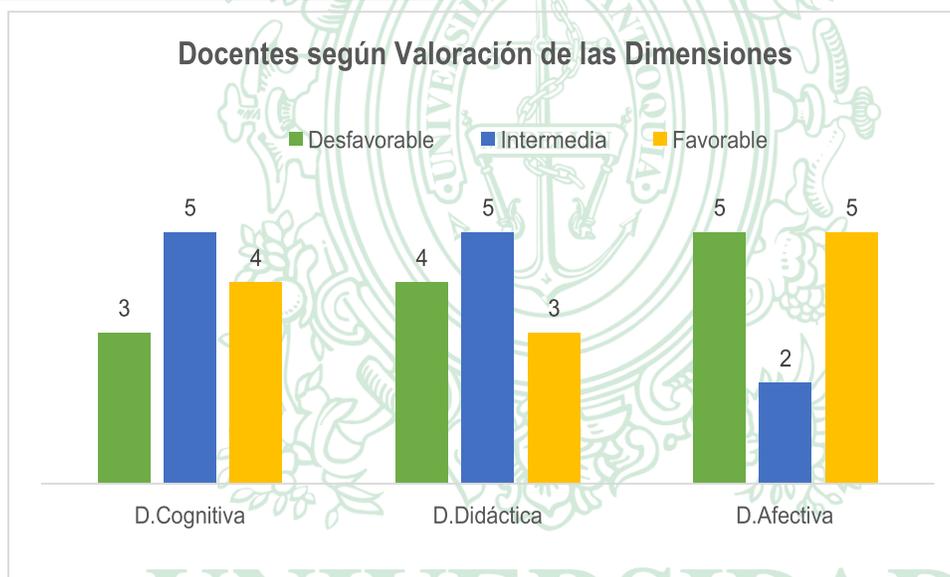
En esta tabla es posible observar que ninguna docente obtuvo una valoración intermedia en las tres dimensiones, pero si se observan tendencias hacia que, si una categoría es desfavorable, al menos otra o las otras dos también lo sean. O, por el contrario, si una docente obtuvo favorable en una dimensión, las otras también tiendan a ser favorables o en su defecto, tener una valoración intermedia en alguna de las otras dos dimensiones. Estas consideraciones son coherentes con el modelo tridimensional usado como marco teórico para comprender las actitudes dado que se evidencia que hay una conexión entre el sentimiento, la creencia y la acción, de tal manera que las puntuaciones dadas entre las dimensiones revelan relación.

El siguiente gráfico muestra la frecuencia de valoraciones categóricas según dimensiones. Puede notarse que, en las dimensiones cognitiva y didáctica, la mayor cantidad de docentes tiene una posición intermedia, pero en la dimensión afectiva, lo que se observa es una valoración desfavorable, o una favorable. Lo anterior evidencia relación con los datos descritos anteriormente frente a cada una de las dimensiones, en los que se refleja que en la dimensión cognitiva y didáctica se identifica poca claridad

frente al modelo de la educación inclusiva, por el manejo de estructuras conceptuales y el reclamo frente a la presencia de mayores recursos didácticos. Estos resultados, además, no son cercanos a los encontrados por Herrera (2012) en el estudio presentado del cual se adapta la escala para la presente investigación, puesto que la investigadora revela en los resultados que los participantes predominan en nivel medio de actitudes en la escala afectiva y conductual, mientras presentan nivel alto en la dimensión cognitiva.

Resulta interesante que frente a los sentimientos, emociones y puesta en marcha de acciones inclusivas las puntuaciones se mantengan en un nivel intermedio, lo que refleja que en los docentes de primaria participantes de ambos estudios existen actitudes dispares frente al tema.

Figura 26. Valoración de las dimensiones según docentes



Fuente: Análisis estadísticos de la investigación

A continuación, se establecerán las relaciones encontradas entre los resultados obtenidos en cuanto a los principios de las teorías implícitas y las dimensiones de las actitudes.

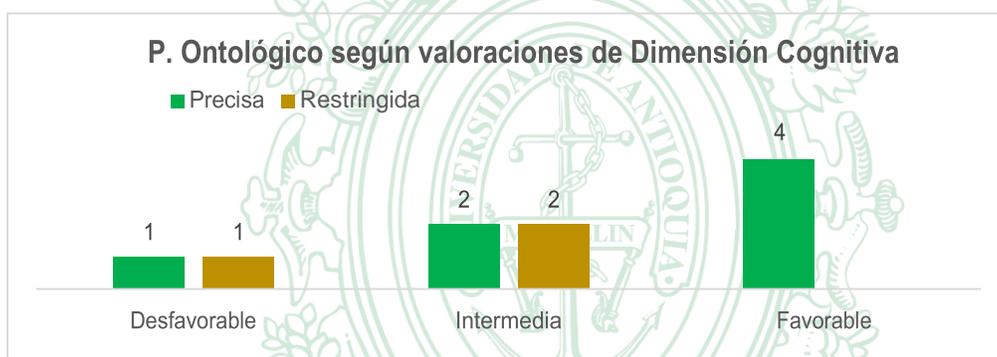
Con la idea de observar si existe alguna tendencia asociada entre las categorías de la valoración de las dimensiones (desfavorable, intermedia, favorable) y las categorías del principio ontológico (precisa, restringida), los siguientes gráficos muestran la cantidad de docentes clasificadas según la valoración de las dimensiones y el principio.

Es necesario clarificar que no es posible evaluar las categorías de valoración de las dimensiones de las actitudes, frente a las categorías de los principios epistemológico y conceptual, porque en cada uno de estos dos últimos todas las docentes presentaron puntuaciones clasificadas en el mismo nivel. Es decir,

notar en la tabla 12, que en estos dos principios no hay más de dos niveles de clasificación, como si se observan en el principio ontológico (precisa, restringida). Por tanto, no es posible obtener gráficos como los que se presentan a continuación para el supuesto ontológico.

En palabras más concretas, no es posible comparar más de un nivel o categoría en los dos principios epistemológico y conceptual, con las tres categorías de valoración de las dimensiones, dada la ausencia de variabilidad en los datos, contrario a lo que ocurre en el principio ontológico donde se presentan dos niveles de clasificación.

Figura 27. *Ontológico según valoraciones dimensión cognitiva*



Fuente: Análisis estadísticos de la investigación.

Para la dimensión cognitiva se observa que quienes se ubican en una postura ontológica “precisa” tienden a generar una valoración favorable, mientras que quienes se ubican en una postura ontológica “restringida”, tienden a tener actitudes de tipo intermedio o desfavorable, parece ser que las docentes de la institución, mientras mayor claridad tengan frente a la interpretación de su “ser” docente con referencia a la inclusión, obtienen mayor puntuación frente al conocimiento y las creencias a nivel de actitudes, es decir, mientras en el ideograma se graficaron mayor cantidad de detalles que permiten ubicarlas en una posición precisa frente al rol docente inclusivo, se evidencia una mayor actitud favorable cuando se indaga en cuanto al conocimiento.

En la dimensión didáctica se observa un patrón similar al de la cognitiva en cuanto a la clasificación “restringida” de tipo ontológico, pero el número de docentes que se valoran en la dimensión como intermedia o favorable, es similar.

Figura 28. Ontológico según valoraciones dimensión didáctica



Fuente: Análisis estadísticos de la investigación

En la dimensión afectiva por su parte, no es tan clara la tendencia en cuanto a la clasificación restringida del principio ontológico, pero de forma similar a las dos dimensiones anteriores (cognitiva y didáctica), la tendencia que se identifica es que, los participantes que se ubican en el principio ontológico en una postura “precisa”, quedaron clasificados con una actitud favorable en la dimensión didáctica. Situación que evidencia una clara relación entre las teorías implícitas de este principio y dicha dimensión, puesto que se buscaba que desde lo ontológico se lograrán develar elementos instruccionales y didácticos presentes en la práctica educativa y los sistemas de interacción y correspondencia en el ejercicio docente tales como la relación maestro- estudiante, materiales didácticos y disposición de los mismos, entre otros, aspectos que se ubican en el plano didáctico de la práctica educativa, por tal razón es posible anotar la clara correspondencia en este caso entre las teorías implícitas y la actitud.

Figura 29. Ontológico según valoraciones dimensión afectiva



Fuente: Análisis estadísticos de la investigación

Desde el punto de vista interpretativo, se presentan las observaciones que pueden hacerse de la anterior información, específicamente en la poca variabilidad de los datos en los principios epistemológico y conceptual de las teorías implícitas y por ende la ausencia en la posibilidad de relación entre ambas

informaciones.

Frente a los instrumentos que buscaban develar teorías implícitas desde el principio ontológico y epistemológico, se logra evidenciar que cuando son instrumentos de recolección de datos cuantitativos resueltos con papel y lápiz por el mismo participante, la tendencia refleja cercanía al modelo de la educación inclusiva, en el caso del cuestionario de dilemas por ejemplo, los docentes marcaron la opción perteneciente a este modelo de una manera muy homogénea; sin embargo, cuando se plantea un grupo de discusión a partir de preguntas y actividades problematizadoras que los invita a pensar reflexivamente frente a los postulados de la educación inclusiva, se explicitan concepciones de manera verbal que indican que las teorías implícitas presentes desde estos dos principios aún se mueven bajo una mirada integradora que reclama el aula especial y sustenta la inclusión como una imposición gubernamental, en donde los estudiantes con NEE son percibidos desde el déficit y como carente de capacidades para asumir los retos de un aula regular; situaciones que se relacionan directamente con las actitudes manifiestas en la escala. Al respecto Moncayo Et al (2016) expresa como resultado de su ejercicio investigativo que los participantes evidencian concepciones diversificadas que pueden agruparse en varias tendencias, evidenciándose que pueden ser inclusivos en algunas situaciones y segregadores en otras.

Es por ello que frente a lo anterior, Herrera (2012), expresa en su estudio la necesidad de incluir en investigaciones relacionadas con el tema, cuestionarios cualitativos que reflejen con mayor claridad, el sentir de los docentes frente a los estudiantes con NEE y que no se limiten al papel y lápiz para solucionar un instrumento, al igual que Avrimides y Norwich (2004) plantean la importancia de realizar investigaciones cualitativas frente al tema que vayan metodológicamente más allá de la resolución de escalas Likert, llevando a cabo un verdadero esfuerzo a descubrir las razones de las actitudes presentadas. De ahí la importancia del grupo de discusión como técnica que permite profundizar en las concepciones de las docentes frente al fenómeno por investigar.

En el cuestionario de dilemas parece ser que los participantes respondieron desde el deber ser, dado que se planteaban tres opciones de acuerdo a los postulados de los tres modelos trabajados en la investigación, lo que con lleva a interpretar, que las docentes no son ajenas a los postulados de la educación inclusiva y por tanto identifican acciones propias del modelo. Contrario a lo que ocurrió en el instrumento que recogió las teorías implícitas desde el principio conceptual, puesto que, tanto en el cuestionario sobre educación inclusiva como en el grupo de discusión, los docentes explicitaron posiciones restringidas y lejanas en ambos frente a las categorías anticipatorias y emergentes de cada pregunta o actividad.

Esta situación se relaciona con los resultados presentados por Álvarez Et al (2005) cuando expresa que es de destacar que más de un 20% de los maestros desconocen lo que realmente significa que un alumno

presente necesidades educativas especiales y, sin embargo, están escolarizados en las aulas. Esto confirma la idea con respecto a la falta de información y, probablemente, de formación. Es importante recalcar el hecho de que los docentes en algunos casos sí están dispuestos a trabajar con estos alumnos. Es decir, existe disposición, pero falta preparación y apoyo.

El anterior resultado también es coherente con el marco teórico que fundamenta las teorías implícitas, puesto que los autores expresan que dadas las condiciones intra e intersujeto, las respuestas de cada persona pueden ser variables dado el contexto en el que se encuentre, es así, como al tener un instrumento que relata tres opciones de respuesta los docentes pueden manifestar una posición, pero al sentirse en un contexto de conversación con pares profesionales se pueden explicitar situaciones verbales que profundicen las representaciones presentes frente a lo trabajado, en este caso la educación inclusiva.

Frente a lo anterior conviene mencionar que, en los instrumentos escritos, no hay presencia de términos peyorativos para referirse a los estudiantes con NEE, situación que si se evidencia en los grupos de discusión.

A continuación, se presentan gráficas y pruebas con la idea de continuar respondiendo el objetivo 3 del trabajo: Relacionar las teorías implícitas y las actitudes sobre la educación inclusiva encontradas en las docentes de primaria de la Institución educativa, puesto que si bien, hay poca variabilidad en los datos del principio epistemológico y conceptual para llevar a cabo relaciones estadísticas con cada una de las dimensiones, si es posible establecer algunos aspectos de referenciación cuántica que posibilitan análisis interpretativos frente a lo encontrado en la investigación.

8.4.2 Principio Epistemológico.

Para determinar la categoría en la que se ubican las docentes según el principio epistemológico, cada una puntuó en 10 aspectos organizados en las subcategorías: Inclusivo, Integrador y Asistencialista, según como se observa en el siguiente gráfico:

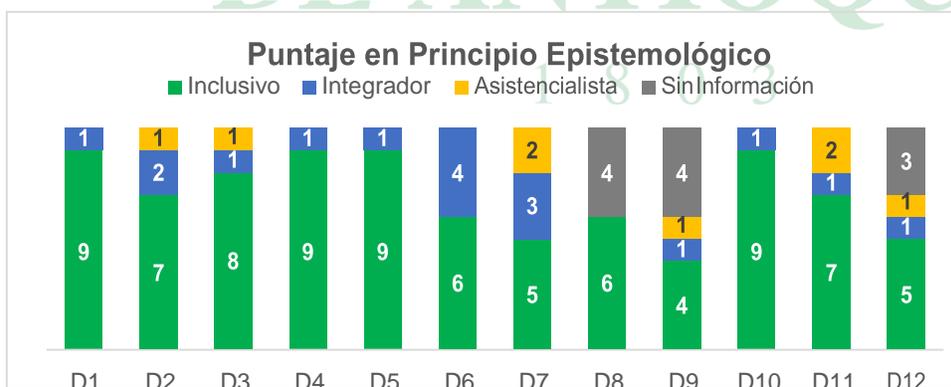


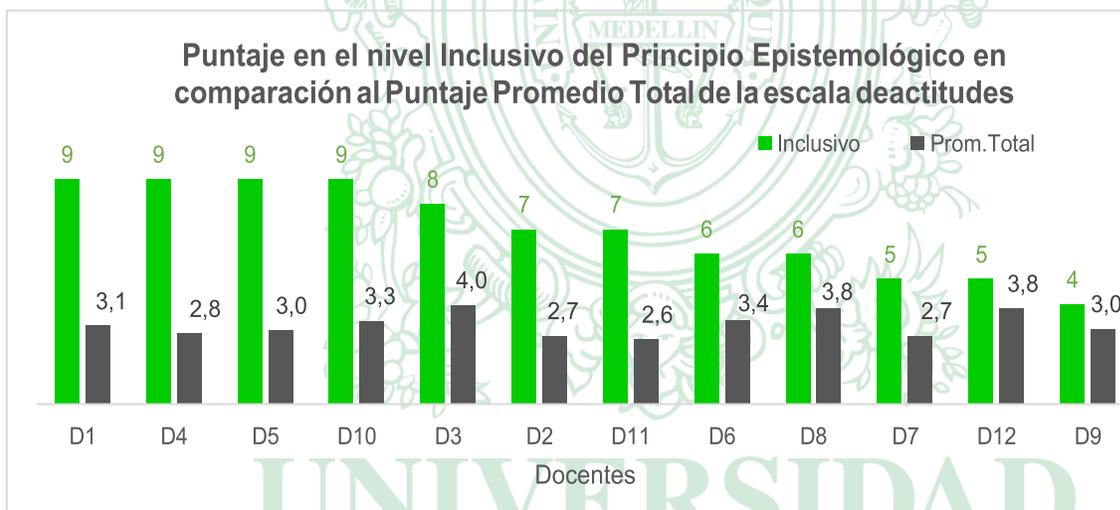
Figura 30. Puntaje en principio Epistemológico

Fuente: Análisis estadísticos de la investigación.

El gráfico anterior muestra la información resultante del cuestionario de dilemas, en cuanto a la puntuación de cada categoría que es correspondiente a los modelos educativo de atención a la población con NEE a lo largo de la historia (asistencialista/rehabilitador, integrador y educación inclusiva) puede observarse que los mayores puntajes se ubicaron en el modelo de la educación inclusiva, por tanto, se buscará la relación entre este puntaje y el obtenido en las dimensiones de las actitudes

Para buscar asociación entre el principio epistemológico y las dimensiones de la escala de actitudes, los gráficos que se presentan a continuación muestran los puntajes de la clasificación “Inclusivo”, del principio epistemológico, en comparación con los promedios obtenidos por las docentes en cada dimensión. Se ordenan los docentes de mayor a menor puntaje en dicho principio.

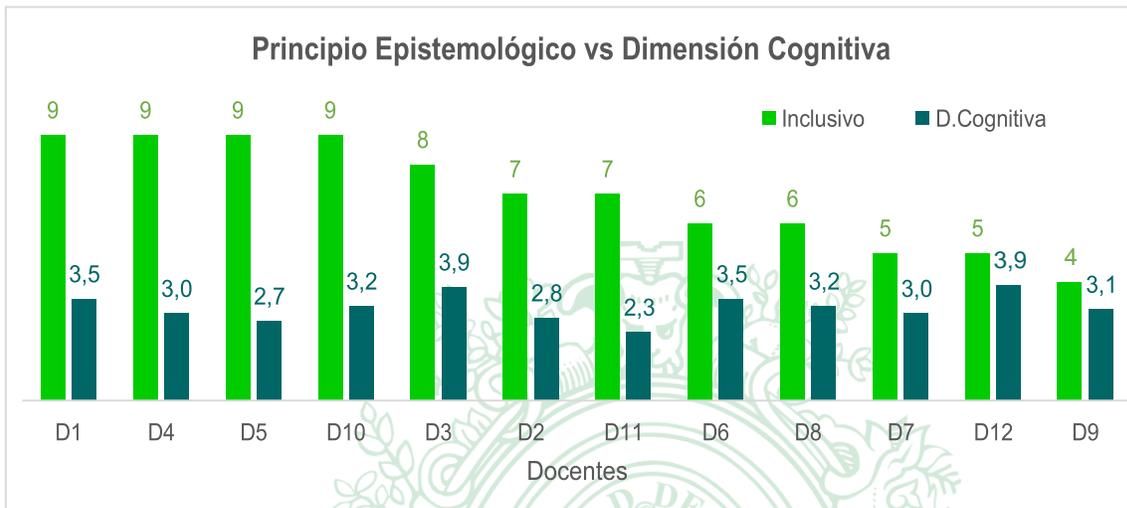
Figura 31. *Principio epistemológico vs Puntaje Promedio en la escala de actitudes*



Fuente: Análisis estadísticos de la investigación

Para la comparación con el promedio general obtenido en la escala de actitudes, no se observa que en la medida en que una docente obtenga un puntaje más alto en el principio epistemológico, también obtenga un mejor promedio en la puntuación a los ítems. Lo anterior puede deberse a la interpretación presentada previamente al principio, en donde se expone las posibles causas por las cuales todos los docentes puntuaron en inclusivo y por ende para este análisis como tal no se halla relación, sino que más bien, confirma lo expresado.

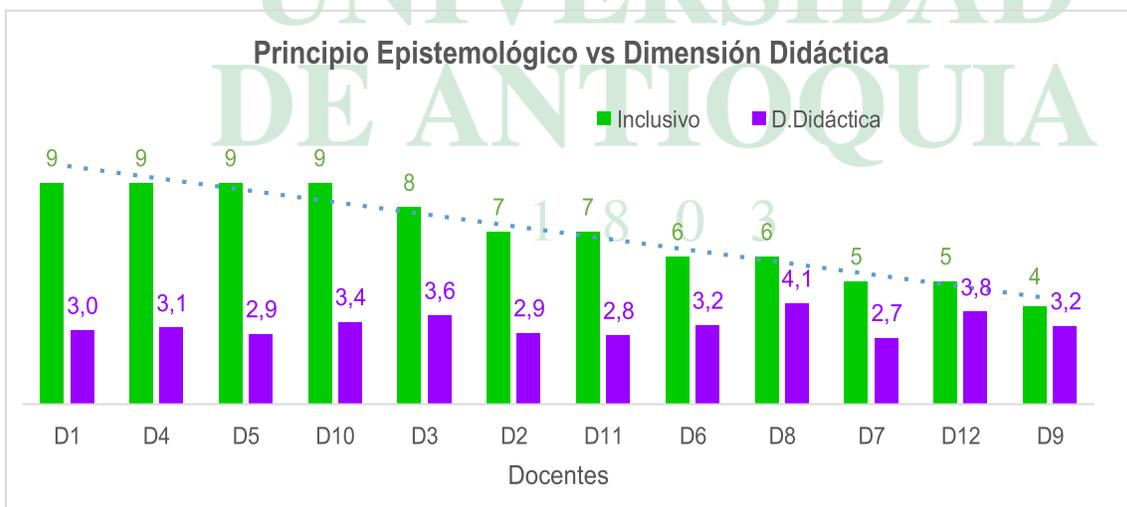
Figura 32. Principio epistemológico vs Dimensión cognitiva



Fuente: Análisis estadísticos de la investigación

Para el caso de las comparaciones con 3 las dimensiones específicas (gráficos 19, 20 y 21) tampoco se observan asociaciones o correlaciones considerables, es decir, no se evidencia que en la medida en que se obtenga un puntaje más alto en el principio epistemológico, también sean más altos los puntajes de las dimensiones específicas. Lo que se podría interpretar en que si bien, los docentes identifican postulados del modelo de la educación inclusiva, eso no necesariamente indica que dichas acciones sean puestas en marcha en la práctica educativa, es decir, reconocen epistemológicamente las orientaciones del modelo y quizás estén de acuerdo con ellas, pero en el ejercicio educativo como tal, no necesariamente las ponen en práctica.

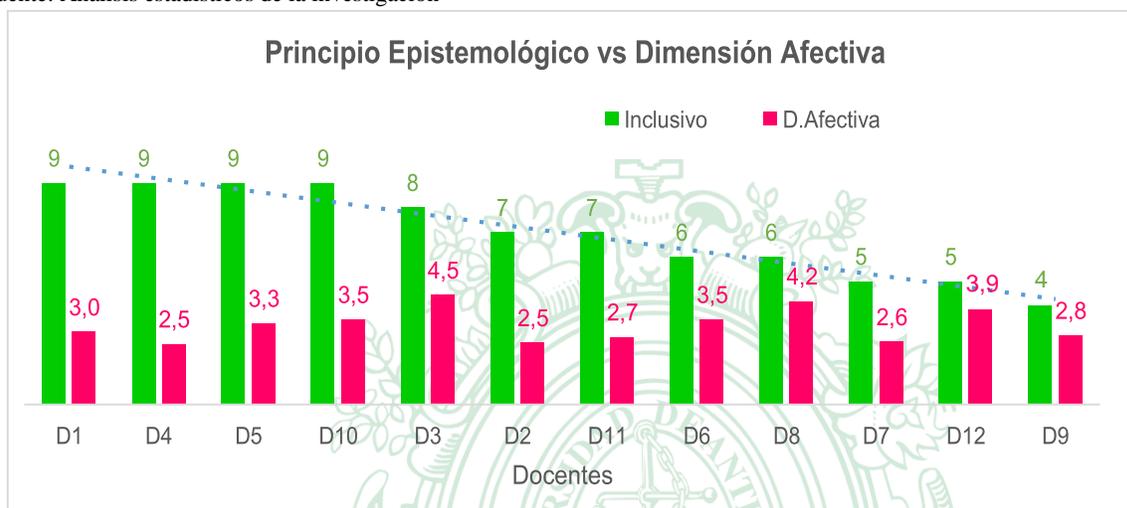
Figura 33. Principio epistemológico vs Dimensión didáctica



Fuente: Análisis estadísticos de la investigación

Figura 34. *Principio epistemológico vs Dimensión afectiva*

Fuente: Análisis estadísticos de la investigación



En general los docentes pueden manifestar posiciones en acuerdo frente al modelo de la educación inclusiva, reconocer y apoyar la filosofía del mismo; sin embargo, en el desarrollo de la práctica educativa se encuentran arraigadas representaciones integradoras, en las que prevalece la idea de que el aula especial constituye el espacio más apropiado para brindar atención educativa a los estudiantes con NEE (Damm, 2014). Es decir, comparten el modelo, pero no lo ponen acciones en marcha referente a él.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

8.4.3 Principio Conceptual

Dado que todas las docentes quedaron clasificadas en “apropiación restringida”, tanto en el cuestionario de preguntas abiertas frente a la educación inclusiva como en el grupo de discusión, no tiene sentido realizar ninguna prueba estadística para asociar este principio con los resultados de las dimensiones según el cuestionario de educación inclusiva.

La coherencia entre las 2 clasificaciones (cuestionario de preguntas abiertas y grupos de discusión) puede interpretarse bajo la poca claridad y formación frente a la educación inclusiva que referencian los docentes, dado que a partir del análisis realizado a dichos instrumentos se refleja la falta de comprensión de algunos conceptos o la ausencia de los mismos; al igual que las concepciones que se aproximan más al modelo de la integración que al modelo de educación inclusiva.

Tras el anterior análisis, que buscó hallar la relación entre las teorías implícitas y las actitudes dando respuesta al tercer objetivo se pueden plantear las siguientes aseveraciones.

La poca cantidad de ítems en los cuales se identificaron diferencias estadísticamente significativas para comparaciones por edades y años de experiencia docente, sugieren que a futuro se podrían utilizar los incrementos de medición y metodología de interpretación usada en este estudio, pero para comparar edades más extremas y/o años de experiencia docente más diferentes entre sí que los aquí observados.

De manera general, los gráficos y pruebas realizadas en este análisis, buscaron dar soporte a los análisis cualitativos realizados, más las conclusiones obtenidas realmente importantes, fueron las interpretativas desde el punto de vista educativo y metodológico. Esto porque en la investigación se obtuvieron puntajes y percepciones muy homogéneas en cuanto a las teorías implícitas y las dimensiones evaluadas. Además de que las características demográficas y de niveles de formación de las docentes, tampoco difirieron considerablemente entre sí.

Se observa relación entre el principio ontológico de las teorías implícitas y las actitudes presentes en las docentes valoradas a partir de la dimensión didáctica, dado a que se halla que el puntaje “preciso” resultante en dicho principio se relaciona con la valoración favorable obtenida en la escala. Situación que refleja coherencia puesto que desde ambas estimaciones se buscaba develar las representaciones presentes en los participantes en cuanto a situaciones didácticas que se ponen de manifiesto en el acto y accionar educativo a partir de la relación docente- estudiante, recursos y materiales educativos, entre otros. Siendo así las teorías implícitas desde el principio ontológico y las actitudes de la dimensión didáctica se encuentran relacionadas.

No se observa relación entre el principio epistemológico y las actitudes valoradas, lo que permite llegar

a considerar que las docentes pueden comprender y estar de acuerdo con la filosofía del modelo de la educación inclusiva; sin embargo, esto no necesariamente implica la puesta en marcha de acciones educativas inclusivas, situación que si resulta coherente y relacional con los puntos hallados a partir de los grupos de discusión frente al mismo principio, a partir de los cuales se develó posiciones más cercanas al modelo de la integración. Referente al aspecto conceptual dado la clasificación obtenida en los instrumentos que identificaron teorías implícitas desde dicho principio y que se ubicaron en apropiación restringida en ambos (cuestionario sobre educación inclusiva y grupos de discusión), no tuvo sentido realizar pruebas estadísticas para asociar dicho principio a las dimensiones de las actitudes, sin embargo, desde la parte interpretativa, la situación devela la poca claridad conceptual que existe en la muestra poblacional referente al modelo de la educación inclusiva, encontrándose desde este aspecto tendencias más cercanas al modelo de la integración.

Para ahondar un poco más en la relación entre las teorías implícitas y las actitudes frente a la educación inclusiva se presentará a continuación un análisis multivariante para la asociación de los principios y las dimensiones.

85. Análisis multivariante para asociación de principios y dimensiones

Las técnicas multivariantes buscan encontrar asociaciones entre distintas variables de forma conjunta que puedan analizarse, la variabilidad es explicada por un conjunto de datos.

Como en este estudio, es posible resumir la información de las docentes en la siguiente tabla de categorías, un análisis de correspondencias múltiples puede realizarse para interpretar patrones descriptivos en los datos.

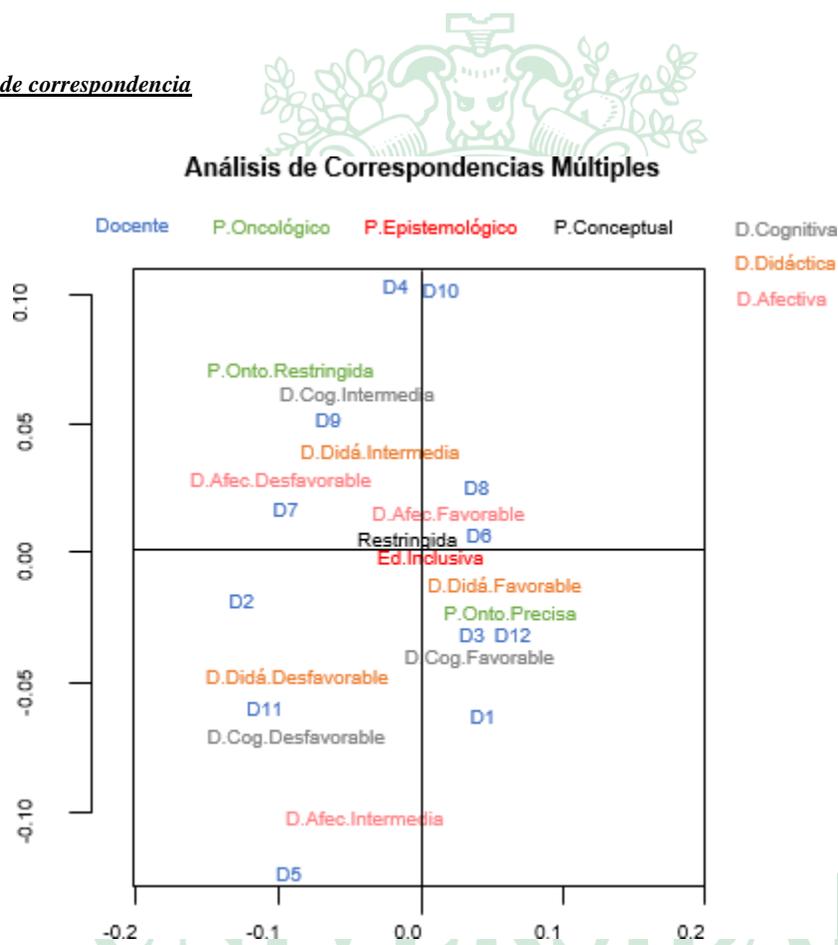
Tabla 16. *Valoración de las dimensiones y principios*

Docente	Valoración de las Dimensiones			Principios		
	D. Cognitiva	D. Didáctica	D. Afectiva	Ontológico	Epistemológico	Conceptual
D1	Favorable	Intermedia	Intermedia	Precisa	Ed. Inclusiva	Restringida
D2	Desfavorable	Desfavorable	Desfavorable	Restringida	Ed. Inclusiva	Restringida
D3	Favorable	Favorable	Favorable	Precisa	Ed. Inclusiva	Restringida
D4	Intermedia	Intermedia	Desfavorable	Restringida	Ed. Inclusiva	Restringida
D5	Desfavorable	Desfavorable	Intermedia	Precisa	Ed. Inclusiva	Restringida
D6	Favorable	Intermedia	Favorable	Precisa	Ed. Inclusiva	Restringida
D7	Intermedia	Desfavorable	Desfavorable		Ed. Inclusiva	Restringida
D8	Intermedia	Favorable	Favorable	Precisa	Ed. Inclusiva	Restringida
D9	Intermedia	Intermedia	Desfavorable	Precisa	Ed. Inclusiva	Restringida
D10	Intermedia	Intermedia	Favorable	Restringida	Ed. Inclusiva	Restringida

D11	Desfavorable	Desfavorable	Desfavorable		Ed. Inclusiva	Restringida
D12	Favorable	Favorable	Favorable	Precisa	Ed. Inclusiva	Restringida

El análisis de correspondencias múltiples es una técnica que busca mostrar asociaciones entre categorías. En el siguiente gráfico se observa las asociaciones identificadas. Se grafican por colores los docentes, los principios y las dimensiones evaluadas.

Tabla 17. Análisis de correspondencia



Las interpretaciones que se pueden hacer de esta gráfica son:

- En esta técnica de análisis las categorías más comunes suelen ubicarse hacia el origen de las coordenadas que se grafican en el plano y puede notarse cómo allí se observan la categoría “restringida” del principio conceptual y la categoría de “Ed. Inclusiva” del principio epistemológico, en las cuales coincidieron todas las docentes. Como ya se ha presentado varias veces a través de la exposición de los resultados, desde la parte epistemológica, específicamente, en la que se indaga a partir del cuestionario de dilemas la tendencia de respuestas fue hacia el modelo de educación inclusiva; sin embargo, desde el principio conceptual, tanto desde los datos hallados en el cuestionario de educación inclusiva como en los

grupos de discusión, se encontró que los docentes aún no comprenden diferentes aspectos conceptuales propios del modelo inclusivo referenciando desde las respuestas dadas más cercanía al modelo integrador, el análisis multivariante entonces, permite observar de manera gráfica dicha situación.

- Hacia el costado inferior izquierdo del gráfico se observa que una valoración desfavorable en la dimensión cognitiva, se asocia con una valoración desfavorable en la dimensión didáctica y en ello son coincidentes las docentes 2, 11 y 5. Para este grupo de docentes desde la estimación de las actitudes, cuando los conocimientos y creencias frente al modelo de la educación inclusiva presenta puntuaciones bajas, se refleja la misma puntuación en cuanto a la puesta en marcha de acciones educativas referentes al modelo, es decir, para estos participantes, la comprensión conceptual se refleja en las prácticas formativas que se puedan desarrollar en el aula de clase a la hora de incluir. .

- En el extremo superior del gráfico puede verse que existe una relación entre el comportamiento de las docentes 10 y 4. Entre estas dos docentes, la única característica que difiere entre sus categorías, es la valoración de la dimensión afectiva. En los demás principios y dimensiones tienen las mismas categorizaciones. Este grupo de docentes permite interpretar que, aunque los conocimientos, creencias, acciones didácticas y teorías implícitas presenten la misma valoración, las emociones y sentimientos frente al objeto de actitud pueden presentar variaciones, es decir, lo que se comprende y se realiza frente a la educación inclusiva, para este caso no está directamente relacionado frente a lo que se siente en relación al mismo.

- Hacia el lado derecho del gráfico, se percibe la relación existente entre una valoración favorable para las dimensiones didáctica y cognitiva, con la categoría precisa del principio ontológico. Las docentes 3 y 12 tienen exactamente las mismas valoraciones en todas las categorías y son el ejemplo más claro de ésta asociación. De acuerdo a lo encontrado en este análisis, nuevamente se refleja la conexión dada entre el conocimiento o comprensión y la acción, para el caso de estos participantes, además la evidencia se manifiesta desde la precisión puesta en marcha a partir de la gráfica en donde se representa el rol docente del aula de clase inclusiva.

- Hacia el costado superior izquierdo, se observa la asociación entre el principio ontológico restringido, la dimensión afectiva desfavorable y las dimensiones didáctica y cognitiva con valoración intermedia. Las docentes que se asocian entre sí según estas características son la 7 y la 9. Parece ser, de acuerdo a lo evidenciado en este grupo de docentes, que como se ha venido exponiendo a partir del análisis multivariado, las actitudes presentes desde lo cognitivo y lo didáctico guardan estrecha relación y esto además es reflejado en el principio ontológico de las teorías implícitas que para este caso específico y contrario al anterior es desfavorable.

Del análisis multivariado de la información hallada en cada uno de los principios y las dimensiones valoradas, es posible interpretar que para el caso de las actitudes se reflejan relaciones existentes entre una dimensión y otra, además, esto es consecuente con las teorías implícitas identificadas. Las docentes participantes del estudio permiten entonces interpretar que para el caso de la dimensión cognitiva y didáctica dicha relación se hace evidente desde las puntuaciones expresadas, siendo también consecuente con el principio ontológico de las teorías implícitas.

Para el caso de la dimensión afectiva, no se observa relaciones significativas entre grupos de docentes y entre puntuaciones de las dimensiones evaluadas como tal, desde el presente estudio se interpreta que los sentimientos y emociones frente a la educación inclusiva y a los estudiantes con NEE, no están influenciadas por las actitudes conceptuales y didácticas; sin embargo, en cuanto a las teorías implícitas es posible dilucidar de acuerdo a los datos hallados, con mayor relevancia en los grupos de discusión, que las interpretaciones que los docentes participantes del estudio brindan a la educación inclusiva, en muchas ocasiones esta mediana por la parte emocional tal y como se presentan en las descripciones anteriores.

A nivel interpretativo sobre la relación entre teorías implícitas y actitudes se puede afirmar :

Cuando se trata de las teorías implícitas es claro que las personas pueden dar respuestas diferentes a una misma tarea dada la variabilidad cognitiva que poseen, puesto que se activan representaciones de acuerdo a las diferencias en el contexto de la respuesta que se espera o que se les solicita. En este orden y como se pudo evidenciar en el análisis de las teorías implícitas y de los principios que las componen (epistemológico, conceptual y ontológico), las teorías implícitas de los docentes están más próximas a los postulados expuestos por el modelo de la integración (58%), ello se explica por la consideración permanente del déficit, y la mirada centrada en la anormalidad o la carencia del sujeto, la cual reclama aún el espacio diferenciado y segregador para brindar atención educativa a los estudiantes con NEE. Esto se relaciona con la alta puntuación que obtuvo el ítem I7 de la escala de actitudes donde manifestaron estar de acuerdo con la enseñanza individualizada según las características de un diagnóstico clínico y estrategias puntuales para cada estudiante con NEE, acciones propias del modelo de la integración. De igual forma, lo anterior se haya estrechamente relacionado con el hecho de que hayan respondido en alta medida al ítem 46 “Considero que los estudiantes incluidos demandan una dedicación extra de tiempo esfuerzo”, lo que puede relacionarse con la categoría atención diferenciada emergente en el cuestionario sobre educación inclusiva, puesto que los docentes participantes conciben que los estudiantes con NEE requieren de planes individualizados diferentes para trabajar en el aula de clase y acceder al aprendizaje, situación que es lejana a los planteamientos de la educación inclusiva, puesto que este busca que todos

aprendan juntos con la adaptación necesaria de recursos y materiales. En esta misma línea, en los grupos de discusión en particular, plantearon la necesidad de mayor disposición gubernamental para que los profesionales de apoyo permanezcan por periodos de tiempo estables en la institución y no con contratos interrumpidos como lo hacen.

Unido a lo anterior, los docentes presentan sentimientos compasivos y referencian a los estudiantes incluidos como generadores de dificultades lo que indica que la inclusión no está funcionando de la manera esperada. Esto se contradice sin embargo, con la baja puntuación obtenida en el ítem, 28 de la escala de actitudes “Opino que la presencia de los estudiantes con NEE perjudica el trabajo del docente con los demás estudiantes”. Los docentes expresaron abiertamente la opinión de que estos estudiantes perjudican el trabajo docente con los demás alumnos, pero en el instrumento esta es una respuesta que devela imparcialidad, evidenciándose que los participantes pueden ser inclusivos en algunas situaciones y segregadores en otras; tal situación puede deberse a las concepciones que presentan sobre lo que son las NEE y la discapacidad, puesto que principalmente conciben dentro de estas categorías a la discapacidad cognitiva, motriz o enfermedades sistémicas.

Así mismo, cuando se hacían ejercicios reflexivos de discusión que les exigían expresar sus opiniones, experiencias y puntos de vista, dejan ver sus posturas personales y emocionales y surgían expresiones verbales que reclamaban la segregación, estando ausentes las consideraciones metodológicas y didácticas o acciones que involucren el currículo y las gestiones del PEI para desarrollar prácticas educativas inclusivas. Esta poca alusión a lo metodológico se relaciona con la baja puntuación que obtuvo el ítem 24 “Desde mi experiencia estoy en capacidad de implementar estrategias didácticas para favorecer la inclusión”. Si consideran que no tienen esta capacidad, es coherente que se mencione en baja o nula proporción lo que tiene que ver con estrategias.

Sin embargo, es preciso decir que algunas de las respuestas obtenidas en el ideograma (principio ontológico) y en el cuestionario de dilemas (principio epistemológico), dan cuenta de una proximidad a los postulados del modelo de la educación inclusiva como posibilidad de una escuela que alberga y reconoce la diferencia presente en cada ser humano, lo que indica que no hay un desconocimiento total de los postulados del modelo; las situaciones dilemáticas relacionadas con la lucha de las personas en situación de discapacidad por el reconocimiento de derechos, la igualdad de condiciones, la equidad de oportunidades de participación social y educativa, le implicaban a los docentes actuar o responder desde el deber ser, desde el reconocimiento a las diferencias y la valoración y respeto a la diversidad. De igual forma, las indagaciones o preguntas que tenían que ver con su auto reconocimiento como docentes inclusivos inclinaba la balanza hacia el modelo de la educación inclusiva, como una opción para dar

solución a ciertas problemáticas (por ejemplo en el cuestionario de dilemas), aunque en otros instrumentos manifestaron no compartir dichos planteamientos aludiendo a la imposición de la educación inclusiva como un abuso del estado, a las incoherencias entre la parte legislativa y la realidad de las aulas.

En esta misma línea, resulta contradictorio que las puntuaciones en el ítem 56 de la escala de actitudes indican que no se sienten disgustados al encargarse de promover la educación inclusiva; sin embargo, en los grupos de discusión, se declaraban expresiones como “por qué el agua sucia recae únicamente sobre los docentes”, “por qué los maestros son los únicos responsables de la inclusión” resaltando que a nivel social la inclusión es una tarea que se ha puesto en las manos de los profesores.

Esta dualidad en las teorías implícitas y su inclinación en unos momentos hacia la integración y en otros hacia la inclusión, es coherente con los resultados referidos al principio conceptual, pues no se evidenció claridad y consistencia en las respuestas relacionadas con conceptos como ritmos y estilos de aprendizaje, NEE, discapacidad, evaluación. En las expresiones y respuestas de los docentes se pudo constatar que no aludieron con propiedad a asuntos como: diversidad de metodologías, didácticas, flexibilización curricular, trabajo cooperativo, contexto, entre otros, elementos que son propios del modelo de la educación inclusiva y que no se hallan entre los datos recolectados, por tal razón para el principio conceptual se evidencia restricción y una vez más, teorías implícitas propias del modelo integrador.

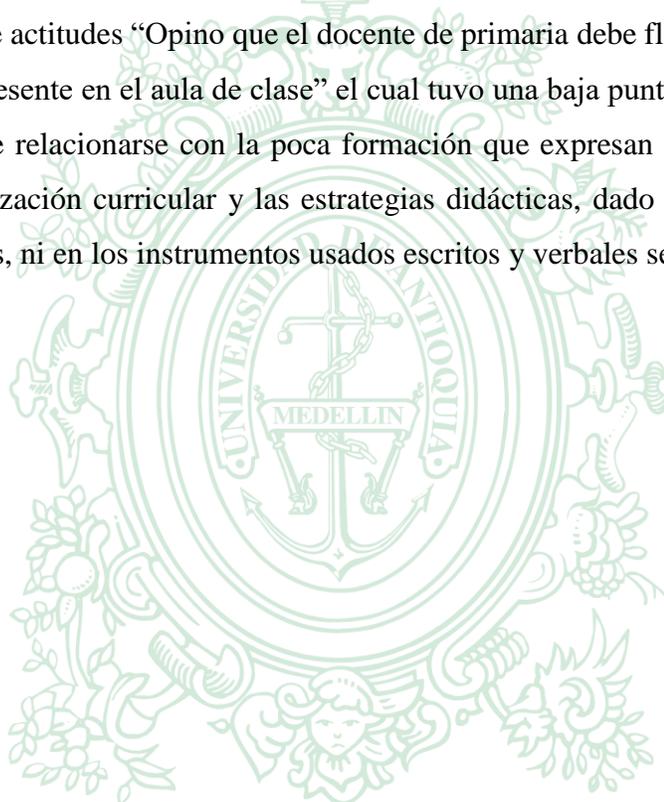
Dadas las consideraciones anteriores, es posible entonces exponer que los docentes presentan teorías implícitas que se distancian de los postulados científicos de la educación inclusiva, puesto que a partir de los datos encontrados se develan representaciones poco consistentes, en las que tienden a confundir las causas con las consecuencias.

Es necesario mencionar, que desde las indagaciones que se realizaron para valorar el principio ontológico (específicamente en el ideograma y en los grupos de discusión), se encontraron referencias constantes a la parte actitudinal, develando desde compasión hacia el estudiante con NEE, así como alusiones a la necesidad de apoyo que este requiere, las emociones que desencadenan en los docentes las condiciones del estudiante. Así mismo, en función de lo actitudinal se puede constatar en los resultados, el reclamo constante de los docentes frente a la destinación de recursos para apoyar la educación inclusiva, la necesidad de formación y espacios de reflexión frente al tema, el apoyo de la familia, la cantidad de estudiantes por grupo y la necesidad de mayor acompañamiento de los profesionales de apoyo institucional.

La necesidad de recursos que surgió en las indagaciones sobre el principio ontológico se relaciona con la escala de actitudes en el ítem 37 “Considero que la inclusión de estudiantes con NEE al aula regular

requiere mayores recursos didácticos”, el cual tuvo una alta puntuación en la dimensión didáctica. La petición que realizan los docentes frente a la destinación de mayores recursos didácticos para brindar atención a los estudiantes con NEE, se puede asociar a una de las barreras para que se lleve a cabo la educación inclusiva; sin embargo, en ninguno de los instrumentos especifican que clase de recursos didácticos son los que requieren.

De igual forma, en este principio ontológico se aludió a la necesidad de formación lo cual se compara con el ítem 26 de la escala de actitudes “Opino que el docente de primaria debe flexibilizar la planeación para atender la diversidad presente en el aula de clase” el cual tuvo una baja puntuación en la dimensión didáctica. Lo anterior, puede relacionarse con la poca formación que expresan y reflejan los docentes frente al tema de la flexibilización curricular y las estrategias didácticas, dado que son aspectos poco referenciados por los mismos, ni en los instrumentos usados escritos y verbales se hace alusión al tema.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

9.1. Teorías implícitas

Las teorías implícitas identificadas en los participantes del estudio de caso, se relacionan con los postulados del modelo de la integración, puesto que los docentes conciben la inclusión de estudiantes con NEE al aula regular desde dichos postulados, es así, como los maestros continúan reclamando los espacios segregados para brindar atención educativa a dicha población. Estos resultados confirman que hoy en día el modelo de la educación inclusiva es poco comprendido por los docentes y que poco varía la situación en cuanto a los resultados hallados en antecedentes investigativos de hace aproximadamente 17 años tanto nacionales e internacionales que alertaban sobre ello.

Tal es el caso del estudio realizado por Avrimides y Brunden (2000) quienes en la discusión de los resultados anotan que los docentes expresan que los estudiantes con NEE demandan tiempos, esfuerzos, recursos y apoyos extras lo que hace pensar que el enfoque educativo de atención continúa siendo el integrador.

Liñan y Melo (2013) presentan en su investigación que los docentes revelan confusiones entre el concepto de inclusión y el de integración y para ello expresan que, en la formación docente, en la necesidad de espacios pedagógicos para hablar sobre el tema y en la congruencia entre las políticas y las prácticas educativas es en donde se refleja la desventaja existente para brindar atención educativa a la población estudiantil con NEE acorde a los postulados del modelo de educación inclusiva.

Al respecto el MEN (2017) en el documento sobre orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva presenta un capítulo destinado a los imaginarios existentes frente a la inclusión, resaltando la importancia de transformar dichas situaciones para que las prácticas educativas trasciendan de modelos segregadores y excluyentes a modelos de participación y equidad para todos los estudiantes sin importar sus condiciones.

Este resultado entonces, revela la importancia de generar espacios de formación docente frente al tema de la educación inclusiva que además de permitir apropiación conceptual frente al mismo, conlleve a desplazar teorías implícitas frente al modelo de la integración.

Frente al principio epistemológico, se encontró que si bien hay una proximidad al reconocimiento del modelo actual de la educación inclusiva desde la puesta en marcha a soluciones planteadas en un cuestionario de dilemas, al discutir sobre el recorrido histórico del modelo y la vigencia en la actualidad, se devela en los docentes teorías implícitas que ubican la educación inclusiva como imposiciones y abusos gubernamentales que desconocen la realidad de la escuela y promulgan inclusión sin la destinación de recursos suficientes para ello y sin apoyar la formación docente en cuanto al tema. De acuerdo con la investigación realizada por Rodríguez (2012), para los padres la inclusión educativa representa una nueva oportunidad para sus hijos; mientras que para los maestros es una salida del estado para no destinar recursos o minimizarlos para atender a la población en situación de discapacidad. Igualmente, Orozco et al (2014) evidencia en los resultados de su investigación actitudes de resistencia al cambio y la reclamación por el aula especial y la desaparición de la misma como responsabilidad del gobierno.

Si bien los recursos gubernamentales destinados para la atención a la población estudiantil con NEE, son intermitentes, específicamente en el presente estudio de caso, en cuanto a profesionales de apoyo y por ende la formación docente, es válido resaltar que la desaparición del aula especial se relaciona con la transición del modelo de la integración al de educación inclusiva dadas las consideraciones internacionales que promulgan la equidad y la equiparación de oportunidades fundamentada en el enfoque de los derechos humanos y el respeto a la diversidad, como se presenta en el planteamiento del problema y el marco teórico que soporta la investigación; por tal razón tal y como se muestra en los análisis descriptivos de los resultados, existe un desconocimiento de los docentes frente a la parte legislativa del tema y por ende continúan presentándose ideas arraigadas que ubican al modelo en relación con disminución de recursos económicos en cuanto a la atención educativa de los estudiantes con NEE.

Además, recordando los planteamientos de Levy y su equipo (como se citó en Estrada y Oyarzún, 2007) dentro de las funciones de las teorías implícitas se encuentra compartir el “sentido común” que reúne y resume los valores y las formas de interpretar la realidad, es así, como los docentes a partir de las teorías implícitas interpretan y dan sentido a los postulados de la educación inclusiva.

Los resultados presentados por Morley et al (2005) reflejan que los docentes consideran la posibilidad de incluir si se tienen en cuenta aspectos relacionados con el apoyo, los recursos y la capacitación docente, esta situación evidencia lo que se expone en el planteamiento del problema, puesto que no basta solo con legislar, sino que además, es necesario que se destinen tiempos, espacios, recursos y profesionales para reflexionar, conceptualizar y transformar teorías implícitas y actitudes frente al tema.

Otro aspecto que resulta del análisis de las teorías implícitas desde el principio epistemológico, es la

presencia de obstáculos escolares relacionados con la cantidad de estudiantes por grupo, el poco acompañamiento familiar y la desconfianza frente a la posibilidad de cumplir los objetivos de inclusión que promulga el modelo en el marco colombiano “educación pertinente y de calidad” (MEN, 2017, p. 11).

En este principio también se reflejaron concepciones que continúan relacionando la inclusión de estudiantes con NEE al aula regular con propósitos de socialización, siendo este la apuesta más relevante para muchos de los participantes y el objetivo central del modelo educativo de la integración.

Dada la revelación de este resultado en distintos países a lo largo del tiempo, los gobiernos que quieren promover la educación inclusiva se enfrentan a la difícil tarea de convencer a sus educadores de que la educación inclusiva es posible. Por ello, es importante que todo el proceso se planifique cuidadosamente y con mucho apoyo, de manera que logren vencerse las reservas y preocupaciones de los docentes. Esto requiere a su vez, una asignación cuidadosa y flexible de los recursos disponibles sobre la base de la severidad de las necesidades surgidas en los contextos educativos. Parece razonable deducir que, si se aportan los recursos y el apoyo suficiente, las actitudes de los docentes serán más favorables. (Avrimides y Norwich, 2004).

En cuanto al principio conceptual, se evidencia que los docentes presentan apropiaciones restringidas frente a los conceptos propios del modelo de educación inclusiva y la comprensión de los mismos, dichos resultados se aproximan más a las consideraciones expuestas desde el modelo de la integración, entre ellas, la percepción del sujeto con NEE como carente, deficitario o necesitado de ayuda.

Otro aspecto a resaltar en este principio es la discordancia frente a la utilización de conceptos como el de ritmos y estilos de aprendizaje, NEE, discapacidad y apoyo, lo que refleja que existe poca apropiación conceptual frente a ello y que algunas de las interpretaciones que se brindan se realizan ubicando la definición del concepto desde teorías implícitas arraigadas al modelo de la integración. Este resultado se relaciona con el hallado en el estudio realizado por Álvarez (2005) en el cual se identificó que los maestros desconocen el significado de las NEE, a pesar de que dichos alumnos estén escolarizados en sus aulas y de que sí exista una disposición a trabajar con ellos.

Para López, Echeita y Martín (2013) resultados como el anterior refuerzan la importancia de estimular niveles de formación a los docentes frente a la educación inclusiva, a partir de procesos de reflexión que permitan explicitar los supuestos educativos desde este principio que constituye los esquemas de representación y así buscar la redescrición representacional que permitan el cambio conceptual transformando las teorías implícitas en científicas y por tanto la apropiación conceptual que se espera frente al modelo de la educación inclusiva.

Con respecto al principio ontológico, se devela que los docentes participantes interpretan la acción de incluir desde aspectos relacionados con los sentimientos, las actitudes y las emociones, explicitando que se incluye en la medida que se brinde bienestar al estudiante con NEE y por tal razón revelan la presencia de sentimientos compasivos que promulgan ayuda y que en algunos casos desatan angustia, ansiedad, dudas y hasta llanto, desde este principio se evidencia ausencia frente a la referencia en metodologías, didácticas, recursos (aunque reclaman la presencia de estos no se especifica en las contestaciones que tipo de recursos son los que se requieren), estrategias de enseñanza- aprendizaje y la parte contextual como causante en algunos casos de las NEE, es decir, los participantes restringen desde la parte ontológica la educación inclusiva a los sentimientos, las actitudes y las dificultades que presentan los estudiantes, dichas situaciones evidencian coherencia con lo hallado desde la parte conceptual.

En los resultados se refleja que los maestros presentan ciertos sentimientos de compasión hacia los alumnos con NEE y que, además, referencian que éstos dificultan el funcionamiento de la clase, ambas afirmaciones responden a la idea que expresan los autores frente al no funcionamiento del modelo de la educación inclusiva, tanto a nivel social como a nivel escolar, puesto que plantean que si así fuera no se explicitaría que dichos estudiantes dificultan el funcionamiento de la clase y que aún hoy existen sentimientos de compasión. La solución a este problema debe abordarse desde la mirada de los autores distintas perspectivas: en primer lugar, urge un cambio de actitudes que se ha iniciado pero que aún no ha culminado (Álvarez et al, 2005).

Igualmente, no se muestra relación con la puesta en escena del currículo, las políticas institucionales, las gestiones del PEI y el plan de mejoramiento institucional, lo que permite interpretar nuevamente que las teorías implícitas están arraigadas al modelo integrador quién pone la mirada en las condiciones del sujeto y no en la transformación que requiere el contexto, puesto que para brindar atención educativa desde un enfoque inclusivo no basta solo con renovar las prácticas docentes, sino que además es necesario adoptar políticas institucionales que reorganicen toda la cultura escolar

Al respecto, Agudelo y Mejía (2015) aseveran que:

Desde el Enfoque de Educación Inclusiva, implica formular bases filosóficas y políticas que orienten las prácticas inclusivas hacia la construcción de la cultura de la diversidad, en la que además de respetar la diferencia, se celebra como valor que aporta y enriquece las dinámicas institucionales y las relaciones interpersonales en la medida en que favorece el crecimiento y el desarrollo de todos y cada uno de los actores que intervienen en ella. (p.5)

De manera general, las teorías implícitas develadas se ubican en el modelo de la integración, evidenciando que aunque las políticas públicas nacionales e internacionales promulgan la educación inclusiva, desde lo docentes aún se concibe la atención a los estudiantes con NEE desde postulados

integradores y por ello se refleja el reclamo realizado frente a la destinación de mayores recursos para apoyar la educación inclusiva, la necesidad de formación y espacios de reflexión frente al tema, el apoyo de la familia, la cantidad de estudiantes por grupo y la necesidad de mayor acompañamiento de los profesionales de apoyo institucional; igualmente, la puesta en marcha de la flexibilización curricular, desde apoyos individualizados orientados por el maestro de apoyo.

Las anteriores situaciones se asemejan a los hallazgos expuestos por Morley et al. (2005) en los cuales, los resultados del estudio realizado en Inglaterra reflejan que los docentes consideran la posibilidad de incluir si se tienen en cuenta aspectos relacionados con el apoyo, los recursos y la capacitación docente.

9.2 Actitudes

Las actitudes encontradas en los docentes participantes del estudio se ubican de manera generalizada hacia una tendencia alrededor de 3, 2, lo que significa que se muestran en la escala de actitudes en posiciones imparciales, ni de acuerdo, ni en desacuerdo, frente a los postulados presentados, situación que no se relaciona con los resultados encontrados en otras investigaciones similares. Sin embargo, se evidencia correspondencia entre las dimensiones de las actitudes, puesto que la puntuación dada en un componente específico tiende a relacionarse con otro, es decir, si se presenta puntuación intermedia en una dimensión, dicha puntuación también se presentará en otra, lo que con lleva a interpretar que el objeto de actitud, que en este caso es la educación inclusiva, presenta concordancia entre lo que se concibe frente a nivel afectivo, didáctico y cognitivo.

Los profesores evidencian en sus prácticas pedagógicas actitudes positivas y negativas, que oscilan entre la indiferencia, sobreprotección, bajas expectativas y aceptación hacia los niños con NEE (Damm, 2014).

En cuanto a los ítems significativamente calificados de manera alta y baja se encuentran actitudes que reclaman el aula especial para brindar atención educativa a los estudiantes con NEE, la percepción del sujeto como deficitario, la demanda de otros profesionales para que acompañen los objetivos educativos y de recursos didácticos para apoyar los procesos de inclusión. Lo que indica que a nivel actitudinal también existe mayor proximidad a los postulados del modelo de la integración; sin embargo, llama la atención hay puntuaciones significativas que indican no molestarles la idea de encargarse de la inclusión y el reconocimiento de que los estudiantes con NEE no perjudica el trabajo del docente con los demás estudiantes del aula de clase, puesto que de acuerdo a las tendencias halladas se esperaría que la puntuación indicara lo contrario.

Este resultado presenta correspondencia con el expresado en la investigación llevada a cabo por Damm

(2014) en la que se relata que las representaciones que exponen los docentes frente a los estudiantes con NEE, se relacionan con dificultades o problemas, destacándose la relevancia del profesional especialista en los procesos de intervención pedagógica, lo cual devela la persistencia del enfoque integrador, en el que la atención diferenciada y la participación del docente de apoyo juegan un rol protagónico en el proceso.

Frente a las actitudes analizadas de acuerdo a la edad de los participantes, se observa que quienes presentan mayor edad consideran que el currículo es el elemento central para desarrollar prácticas inclusivas, ello puede deberse a que los docentes más jóvenes del caso estudiado, suelen hacer mayor uso de las tic y de adaptaciones en el mobiliario, es decir, mientras el primer grupo centran las acciones en el currículo, el segundo grupo suele desarrollar dichas acciones en la utilización y adecuación de los recursos existentes en el aula. Resulta curioso la respuesta del grupo de participantes de mayor edad, dado a que en otros instrumentos no hacen alusión a las apuestas curriculares.

De acuerdo con la experiencia, los docentes que llevan más tiempo ejerciendo la profesión, reclaman la presencia del aula especial; pero contrariamente, indican que al atender la diferencia se brinda educación de calidad, ello podría indicar que comparten la filosofía del modelo de la educación inclusiva, pero no la puesta en marcha de la misma. Otro aspecto importante es que los de mayor experiencia manifiestan requerir de material didáctico especializado, situación que evidencia actitudes lejanas a los postulados de la educación inclusiva y que no se relaciona con los resultados hallados en los antecedentes investigativos, puesto que, Los resultados revelan que los docentes con experiencias previas en inclusión presentan actitudes más positivas frente a ello y que generalmente dichas actitudes se presentan al final del año escolar de acuerdo al dominio adquirido con la experiencia profesional.

Igualmente, los docentes que habían recibido formación en cuanto a inclusión presentan actitudes significativamente más altas relacionados con los que no (Avrimidis y Burden, 2000), esta cita se relaciona también con lo hallado respecto a la formación docente, esta cita se relaciona también con lo hallado en el análisis realizado a la formación docente, puesto que contrario a lo expresado por los autores, se encontró que curiosamente los participantes formados en educación especial puntúan más bajo en la dimensión afectiva, situación que se esperaría fuera contraria dado la formación que reciben en el plan de estudios de la licenciatura para atender la diversidad y las NEE de sujetos en cada una de las etapas del ciclo vital. A partir de la información recolectada en los grupos focales se puede inferir que estos dos sujetos han bajado las expectativas frente al cumplimiento de los objetivos del modelo de la educación inclusiva, situación que podría relacionarse con la baja puntuación obtenida en la dimensión afectiva.

Con relación a la formación docente, las actitudes manifiestas de los participantes en la escala indican que, a mayor especialización, menor puntuación actitudinal frente a los ítems, lo que podría interpretarse de manera hipotética que la formación no se ha enfocado a temas relacionados con la educación inclusiva, la diversidad o elementos teóricos que promuevan el respeto a las diferencias presentes en el aula de clase y quizás por ello los datos evidenciados en este resultado.

9.3. Relación entre las teorías y las Actitudes

Al término de analizar los resultados hallados referentes a las teorías implícitas y las actitudes, se presenta entonces la relación establecida entre ambos.

Desde la parte descriptiva, los docentes expresan coherencia entre las teorías implícitas identificadas y las actitudes, existen tendencias significativas a reclamar acciones propias del modelo de la integración como las que se mencionaron en párrafos anteriores, el aula de apoyo especial, la presencia de profesionales para atender los estudiantes con NEE y la necesidad de recursos para desarrollar prácticas inclusivas, situaciones que también evidencian una estrecha relación con los antecedentes retomados “Se referencia por los docentes en las preguntas abiertas que los estudiantes con NEE demandan tiempos, esfuerzos, recursos y apoyos extras lo que hace pensar que el enfoque educativo de atención continua siendo el integrador” (Avrimidis y Burden, 2000, p.28)

Desde el análisis realizado, se evidencia además que los docentes presentan teorías implícitas y actitudes que obedecen a factores exógenos del contexto educativo, en cuanto a políticas, disposiciones gubernamentales y condiciones educativas en relación a los recursos y apoyos destinados para favorecer la educación inclusiva, a lo largo del análisis de los instrumentos utilizados para el desarrollo del estudio se hallaron expresiones de reclamo, inconformidad y petición frente a la necesidad de brindar mayores soportes educativos que respalden y acompañen la puesta en marcha de acciones para favorecer una educación de calidad para todos.

Respecto al principio ontológico, la mayor diferencia encontrada es en relación a la dimensión afectiva, situación que es coherente con lo hallado desde el análisis a las teorías implícitas puesto que los docentes aun conciben al estudiante con NEE desde el aspecto del déficit, la carencia y la compasión, por lo que, si las teorías implícitas se ubican con tendencia a un modelo integrador, las actitudes no son dispares a ello.

Los sentimientos que inspiran los estudiantes con NEE a los docentes se enmarcan en emociones compasivas, se infiere que la presencia de dichos sentimientos puede inferir en el proceso de inclusión dado que las expectativas planteadas y la toma de decisiones frente a situaciones del aula de clase están

directamente influenciados por las mismas (Damm, 2014), dado el marco teórico presentado se reconoce la interrelación presente en cada una de las dimensiones de la actitud.

El hecho de que los docentes evidencien epistemológicamente mayor cercanía al modelo de educación inclusiva, no necesariamente está relacionado con actitudes cercanas a los postulados del modelo, lo que con lleva a considerar que, si bien los maestros pueden reconocer y estar de acuerdo con la filosofía de este, no necesariamente desarrollan prácticas inclusivas en las aulas de clase. Al respecto Avrimidis y Norwich (2004) exponen que el resumen de las investigaciones retomadas en el meta análisis realizado revela que a pesar de que los docentes se muestren favorables frente a la filosofía general del modelo de la educación inclusiva, no necesariamente comparten el hecho de incluir en su aula estudiantes con NEE, por el contrario, mantienen actitudes dispares frente a ello.

Conceptualmente los docentes develan en sus teorías implícitas y actitudes comprensiones diversas frente a los conceptos relacionados con el modelo de la educación inclusiva, siendo más cercanos en las contestaciones dadas a la parte conceptual expresada en el modelo de la integración.

10.

Conclusiones

Las teorías implícitas de los docentes desde los principios epistemológico, ontológico y conceptual reflejan concepciones arraigadas cercanas al modelo de la integración, que develan prácticas educativas segregadoras centradas en el déficit presentado por el estudiante con NEE antes que en las capacidades del mismo, si bien, las políticas educativas actuales promulgan la educación inclusiva como orientaciones para mejorar la calidad educativa, los docentes aún continúan pensando en integrar antes que en incluir, pues aún reclaman el aula especial como la mejor opción para brindar atención educativa a los estudiantes con NEE.

Los docentes manifiestan actitudes que respaldan lo hallado en la identificación de las teorías implícitas, es decir, tanto las concepciones presentes como las actitudes puestas en marcha, se encuentran cercanas al modelo de la integración, evidenciando la necesidad de crear acciones que busquen transformar dichas concepciones y así ampliar la comprensión del modelo de la educación inclusiva para hacerlo vigente en las prácticas educativas.

Las teorías implícitas y las actitudes de los docentes frente al modelo de la educación inclusiva se encuentran relacionadas, en tanto, las concepciones que presentan los docentes frente al modelo de educación inclusiva se refleja en las actitudes presentes para desarrollar acciones dentro del ejercicio educativo.

La utilización de variados instrumentos tanto de corte cualitativo como cuantitativo logró la profundidad en el hallazgo de datos que permitieron análisis amplios frente al fenómeno estudiado, especialmente la confrontación dada entre la información contestada a partir de un instrumento escrito y lo explicitado en los grupos de discusión.

Desde el punto de vista estadístico son muy pocas las diferencias entre los resultados de las teorías implícitas y los resultados obtenidos en la escala de actitudes y por ello fue necesario correr pruebas no paramétricas para identificar significancia del 95% en las conclusiones sobre comparaciones. En caso de que, a futuro, este análisis pudiera realizarse a una mayor muestra de docentes, los tipos de análisis cuantitativos que podrían realizarse, podrían tener mayor alcance y las conclusiones podrían ser mejores para relacionar las teorías implícitas y las actitudes sobre la educación inclusiva las docentes.

El modelo de teorías implícitas permite profundizar en el reconocimiento de las concepciones de los docentes, es interesante hacer uso de los postulados del mismo para futuras investigaciones relacionadas con el tema.

Tanto los antecedentes investigativos como los resultados del estudio concuerdan en la necesidad de que se brinden a nivel institucional espacios de reflexión y formación docente frente a la educación inclusiva, no solo desde aspectos conceptuales, sino que además permitan transformar teorías implícitas y actitudes presentes en relación al modelo y la reflexión frente aquellos aspectos que son trascendentales en la práctica educativa, tales como, la concepción frente a las diferencias individuales, la enseñanza, la evaluación y la diversificación de estrategias metodológicas.

11.

Recomendaciones

Es interesante lograr ampliar el estudio realizado utilizando los instrumentos con una muestra poblacional más amplia que permita comparar instituciones educativas con características similares y lograr contrastar los resultados.

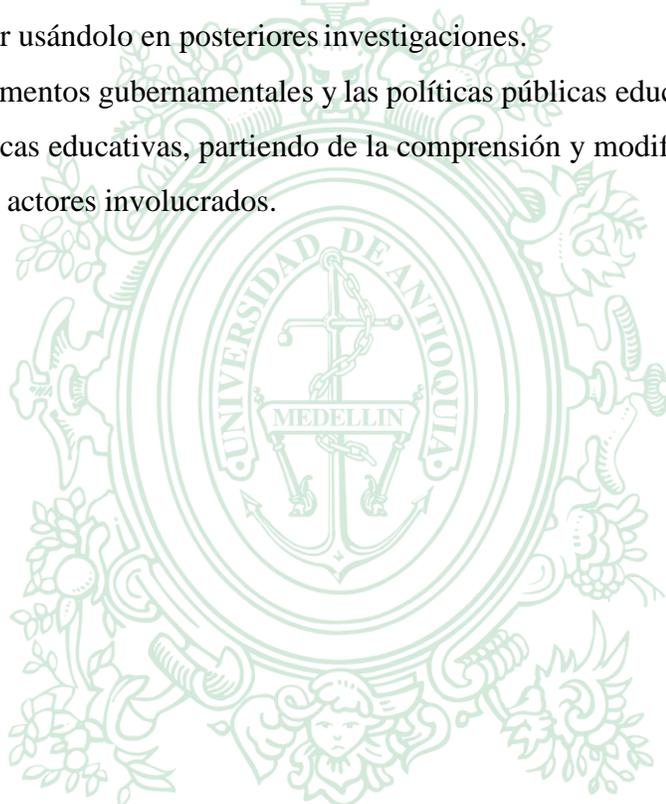
Dado que la identificación de las teorías implícitas, la valoración de las actitudes y la relación que se puedan establecer entre ambas permite analizar situaciones facilitadores y limitantes frente al modelo de la educación inclusiva, es importante que futuros investigadores interesados en el tema busquen correlacionar lo hallado con la práctica pedagógica para establecer acciones transformadoras que amplíen las prácticas inclusivas.

La investigación deja abierta la posibilidad de continuar con futuros estudios frente al tema, para ello se expone que el diseño de investigación mixto, junto con la utilización de variados instrumentos permite

ampliar la exploración al fenómeno estudiado y comprender desde un panorama más amplio las realidades educativas, en este sentido, se sugiere a futuros investigadores tener presente estas posibilidades metodológicas, en las que se contrastan diferentes maneras de recolectar y analizar la información.

El enfoque conceptual de las teorías implícitas a partir de los tres principios presentados permite profundizar en las representaciones que presentan los participantes frente al fenómeno estudiado, además el marco teórico del mismo referencia pautas para la transformación de lo implícito a lo científico, por tanto, es interesante continuar usándolo en posteriores investigaciones.

Es importante que los estamentos gubernamentales y las políticas públicas educativas inicien acciones transformadoras de las prácticas educativas, partiendo de la comprensión y modificación de las actitudes y las teorías implícitas en los actores involucrados.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Referencias

- Agudelo, A.G y Mejía, T.D. (2015). Orientaciones básicas para la incorporación del enfoque de educación inclusiva en la gestión escolar. *Herramienta integrada de autoevaluación* Secretaría de Educación Medellín. Recuperado de <http://medellin.edu.co/doc/herramienta-integrada/437-orientaciones-incorporacion-del-enfoque-de-educacion-inclusiva-en-la-gestion-escolar/file>
- Agudelo, M. Areiza, N. Arias, D. Bustamante. A. (2008). *La actitud docente frente a la inclusión educativa de estudiantes con limitación visual*. (Tesis de pregrado). Universidad de Antioquia. Medellín.
- Álvarez. C. (2011). El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos XXXVII*, (2), 267-279.
- Álvarez, M., Castro, P., & ángeles Campo-Mon, M. (2005). Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*, 17(4), 601-606. Recuperado de <https://www.unioviado.es/reunido/index.php/PST/article/view/8318>
- Álzate, M y Ruiz, N. (2014). *Concepciones que influyen en la práctica de enseñanza del profesor de ciencias naturales en el proceso de inclusión educativa: un estudio de caso*. (trabajo de grado para optar al título de licenciado en educación básica con énfasis en ciencias naturales y educación ambiental). Universidad del Valle. Colombia. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/handle/10893/7659>
- Arnaiz, P. (1997). “Sobre la atención a la diversidad”.1-30. Recuperado de: http://www.academia.edu/30091560/_SOBRE_LA_ATENCI%C3%93N_A_LA_DIVERSIDAD_
- Arnaiz, P. (2002). Hacia una educación eficaz para todos: La educación inclusiva. *Educación en el* 2000, 15-19. Recuperado de: <http://www.congreso.gob.pe/comisiones/2006/discapacidad/tematico/educacion/inclusion.pdf>
- Asamblea Departamental de Antioquia. (2003). *Ordenanza 23*, por medio de la cual se fija la política pública en materia de discapacidad en el departamento de Antioquia.

Recuperado de <http://www.antioquia.gov.co/antioquia-v1/organismos/planeacion/corporativo/discapacidad.html>

Avramidis, E., & Norwich, B. (2004). Las actitudes de los profesores hacia la integración y la inclusión: revisión de la bibliografía sobre la materia. *Entre dos mundos: Revista de traducción sobre discapacidad visual*, 25, 25-44. Recuperado de: <http://www.once.org/appdocumentos/once/prod/SS-PUB-EDM-25B.pdf#page=23>

Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational psychology*, 20(2), 191-211. Recuperado de: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/713663717>

Becerra, B. D. (2007). Las representaciones sociales de la discapacidad dentro del contexto del derecho a la integración escolar. *Revista de fonoaudiología Areté*, 7, 74-76. Recuperado de: <http://iberorevistas.metabiblioteca.org/index.php/arete/article/view/505/468>

Bravo, A., Salazar, I., Mena, N., & Badillo, E. (2006). La Epistemología en la Formación del Profesorado de Ciencias Naturales: Aportaciones del Positivismo Lógico. *Revista electrónica de investigación en educación en ciencias*, 1(1), 6-23.

Briñol, P., Falces, C., & Becerra, A. (2007). Actitudes. *Psicología social*, 3, 457-490.

Campoy, A. T. Gomes, A.E. (2009). Técnicas e instrumentos cualitativos de recogida de datos. *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación*. 273-300.

Recuperado de: http://www2.unifap.br/gtea/wp-content/uploads/2011/10/T_cnicas-e-instrumentos-cualitativos-de-recogida-de-datos1.pdf

Cisterna, C. F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/299/29900107/>

Congreso de la república de Colombia. (2013). *Ley 1618*, por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad". Recuperado de:

<http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201618%20DEL%2027%20DE%20FEBRERO%20DE%202013.pdf>

Congreso Latinoamericano de Educación Superior. *La formación profesional del docente*.

Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

Damm, M. X. (2014). Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de Niños/as con Necesidades Educativas Especiales al aula común. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 25-35. Recuperado de <http://www.repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/78>

Echeita, G. & Duk, C. (2008). Inclusión educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 1-8. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/551/55160201.pdf>

Echeverría, M. P. P., Mateos, M., Pozo, J. I., & Scheuer, N. (2001). En busca del constructivismo perdido: concepciones implícitas sobre el aprendizaje. *Estudios de Psicología*, 22(2),

155-173. Recuperado de: https://c51888e0-a-62cb3a1a-sites.googlegroups.com/site/gisistemasrepresentacion/home/archivos/OE_2001P%C3%A9rez%20Echeverr%C3%ADaMateosPozoyScheuer.pdf?attachauth=ANoY7convqm117MiEsCTFpSCdvLjBF5cDnjXBZ4tVkkEYP_7tPOjGX8sRxxLz0ZwphD508dbCgCaS68raz5YNvuprKl8p2knI2SAMsH-Hy3GBQh9cuspENyYSi4JAqpp3p0uaBN5sWfmDxBuIAL2YHWR1CoUZdg62KZ4IYltjB4xpLD7_hq2rTdTktqgvzWIjYqcXOoryg5mOPOR-05wzPK7T3PTbVjDczWZtHlEsph_xZ_ApGNAGOA66mnlm36eGokmsEXDIIdBJwPgim77nRhy074K1XKW60ADxiChFqLkf4MNBhybXKZ_6DJDMEgtRCrQXCsbEVIg-&attredirects=0

Estrada, C., Oyarzún, M., & Yzerbyt, V. (2007). Teorías implícitas y esencialismo psicológico: herramientas conceptuales para el estudio de las relaciones entre y dentro de los grupos. *Psykhé (Santiago)*, 16(1), 111-121.

Fraga, M.V. (2008). Inclusão escolar: um olhar para a diversidade: as representações sociais de professores do ensino fundamental da rede pública sobre o aluno com necessidades educacionais especiais. (Tesis de maestría). Universidad de Brasilia. Brasilia. Recuperado de: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/1931>

García Alcaraz, F., Alfaro Espín, A., Hernández Martínez, A., & Molina Alarcón, M. (2006).

Diseño de Cuestionarios para la recogida de información: metodología y limitaciones. *Revista clinica de medicina de familia*, 1(5).

- Galeano, M. M. (2007). Estrategias de investigación social cualitativa. Medellín. La carreta editores.
- Gómez, M.M. (2000). Análisis de contenido cualitativo y cuantitativo: Definición, clasificación y metodología. *Revista de ciencias humanas*, (20), p. 1-11.
- Hernández, A. B. (2013). Representaciones sociales de los docentes de secundaria sobre la inclusión al aula regular de estudiantes sordos de la Institución Educativa Marco Fidel Suarez de Cauca. (tesis de maestría). Universidad de Antioquia. Colombia. Recuperado de: <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/62>
- Herrera Montoya, M. T. (2012). Actitudes hacia la educación inclusiva en docentes de primaria de los liceos navales del Callao. Recuperado de: <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/123456789/1161>
- Velásquez, H.M; Vicente, D.L; Orozco, C.C & Aldana, M. A (2013). Discapacidad cognitiva, una mirada desde las concepciones del docente. *Textos y Sentidos*, (5), 119-138.
Recuperado de: <http://biblioteca.ucp.edu.co/OJS/index.php/textosysentidos/article/view/845>
- Iriarte, F. Nuñez, R. Gallego, J y Suarez, J. (2008). Concepciones del maestro sobre la creatividad y su enseñanza. *Psicología desde el caribe* (22), 84-109.
- Jiménez, LL. M & Correa, P. A (2002). El modelo de teorías implícitas en el análisis de la estructura de creencias del profesorado universitario sobre la enseñanza. *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 525-548. Recuperado de: <http://revistas.um.es/rie/article/view/99051/94641>.
- Liñán, R. C, & Melo, C. E. (2013). *Las teorías implícitas del profesorado de educación inicial con relación a las necesidades educativas especiales* (Bachelor's thesis). Recuperado de Rubio, L., Carolina, E., & Melo Capacho, E. (2013). *Las teorías implícitas del profesorado de educación inicial con relación a las necesidades educativas especiales* (Bachelor's thesis).
Recuperado de: <https://repository.javeriana.edu.co:8443/handle/10554/12299>
- Loo corey. c. (2013). *Un modelo para acceder a las teorías implícitas sobre la enseñanza y el aprendizaje mantenidas por los docentes, a través del análisis de sus prácticas en aula*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma. Madrid.

- López, N. F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista educación* (4), 167-169. Universidad de Huelva.
- López, M., Martín E., Montero, N. y Echeita, G. (2013). Concepciones psicológicas sobre los procesos de inclusión educativa: variables que las modulan y perfiles que las agrupan. *Infancia y aprendizaje*, 36(4), 455-472. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/259622589Concepcionespsicológicassobrelosprocesosdeinclusióneducativavariablenque las modulanyperfilesquelas agrupan>.
- López, M., Echeita, G., & Martín, E. (2009). Concepciones sobre el proceso de inclusión educativa de alumnos con discapacidad intelectual en la educación secundaria obligatoria. *Cultura y Educación*, 21(4), 485-496. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Mauricio_Lopez16/publication/279199236_Concepciones_sobre_el_proceso_de_inclusion_educativa_de_alumnos_con_discapacidad_intelectual_en_la_educacion_secundaria_obligatoria/links/558ef52a08ae47a3490d936e.pdf
- López, M. Echeita, & Martín, E. (2010). Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 4(2),155-176, Recuperado de: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/art8>.
- López Melero, Miguel (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*. N. 21 pp. 37-54.
- Luján, M. A. (2013). “Concepciones atribuidas al alumno sordo que se incluye en el aula regular de matemáticas: estudio de caso: representaciones y actitudes de los docentes que fomentan la inclusión escolar”. *VII CIBEM*, Uruguay. Recuperado de: <http://www.cibem7.semur.edu.uy/7/actas/pdfs/651.pdf>
- Macchiarola, V., & Martín, E. (2007). Teorías implícitas sobre la planificación educativa. *Revista de Educación*, 343, 353-380. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re343/re343_16
- Martín, M.M. (s.f). Análisis de contenido. *Estadística y metodología de la investigación*, p. 1-9.
- Martínez, R. L. (2007). *La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación*. Fundación Universitaria Los Libertadores. Cartagena. Recuperado de http://datateca.unad.edu.co/contenidos/401121/diario_de_campo.pdf

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

_____. (2012). *Orientaciones Generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad en el marco del derecho a la educación*. Bogotá. Recuperado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-320765_Pdf_2.pdf

_____. (2010). *Educación de calidad. El camino para la prosperidad*. Bogotá. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-237397_archivo_pdf.pdf

_____. (2009). *Decreto 366*, por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales, en el marco de la educación inclusiva. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-182816.html>

_____. (2009). *Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 1290* del 16 de abril de 2009. Bogotá. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-213769_archivo_pdf_evaluacion.pdf

_____. (2002). *Decreto 320 de 2002*, por medio del cual se establecen los criterios y procedimientos para organizar las plantas de personal docente y administrativo del servicio educativo estatal que prestan las entidades territoriales y se dictan otras disposiciones. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-104848_archivo_pdf.pdf

Ministerio de salud. (1993). *Resolución 8430*. De los aspectos éticos de la investigación en seres humanos. Bogotá. Recuperado de: <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/RESOLUCION-8430-DE-1993.PDF>

Monje, A. C. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica. *Libro didáctico de metodología de la investigación en ciencias sociales*.

Universidad de Sur Colombiana. Neiva. Recuperado de:

<https://carmonje.wikispaces.com/file/view/Monje+Carlos+Arturo+-+Gu%C3%ADa+did%C3%A1ctica+Metodolog%C3%ADa+de+la+investigaci%C3%B3n.pdf>

Moncayo Muñoz, N., Muñoz Ruiz, A., Narváez Lamilla, Y. M., & Vásquez Cárdenas, S. C. (2016). *Concepciones en docentes y directivos sobre educación inclusiva*. Recuperado de <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/2571>

Montoya, A, G. (Julio de 2004). Del exterminio a la educación inclusiva: una visión desde la discapacidad. Departamento de educación especial/ Ministerio de educación pública. *V Congreso Educativo Internacional: De la educación tradicional a la educación inclusiva*. Congreso llevado a cabo en Universidad Interamericana. Recuperado de: <http://neuroharte.com/multimedia/documentos/Del%20exterminio%20a%20la%20educaci%C3%B3n%20inclusiva%20una%20visi%C3%B3n%20desde%20la%20discapacidad.pdf>

Morley, D., Bailey, R., Tan, J., & Cooke, B. (2005). Inclusive physical education: Teachers' views of including pupils with special educational needs and/or disabilities in physical education. *European Physical Education Review*, 11(1), 84-107. Recuperado de: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1356336X05049826>

Muñoz, L, López, M & Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas*, 14 (3), 68-79
Recuperado de: <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/64>

Orozco, Q.G; Ospina, A.J; Ramos, R.M & Ramirez, A.B. (2014). Inclusión educativa: un reto para los directivos docentes. *Plumilla Educativa*, (13), 112-130. Recuperado de <http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/402>

Pozo, J. I. (1999). Más allá del cambio conceptual. *Enseñanza de las Ciencias*, 17(3), 513-520. Recuperado de: <https://ddd.uab.cat/record/1464>

1 8 0 3

- Rada, D. (2010). Los ideogramas como estrategia didáctica exitosa en la asignatura introducción a la filosofía. Investigación contextualizada. *Investigación y Postgrado*, 25 (2-3), 1-47. Recuperado de: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872010000200003
- Ramírez, B y Sanín De Ochoa, J. (2013). *Comprensiones y representaciones que se derivan de la incorporación de la política de inclusión desde la gestión directiva, en las instituciones educativas, los Quindos y Camilo Torres del municipio de Armenia*. (tesis de maestría). Universidad de Manizales, Colombia. Recuperado de: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/366>
- Rodríguez, C. J. (2012). *Representaciones sociales de padres y maestros en relación con la inclusión educativa de preescolares con discapacidad visual*. (Trabajo de grado para optar al título de psicólogo). Universidad de la Sabana, Colombia. Recuperado de: <http://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/3458>
- Rodríguez, L. J. (1999). Las teorías implícitas sobre la enseñanza de los docentes en formación: El caso de Alicia. *Revista de educación* I, 133-156. Recuperado de: <http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/view/556>
- Runge, P.A y Muñoz, G.D (2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 8 (2),75-96.
- Sabino.C. (1992). *El proceso de investigación*. Recuperado de: <file:///C:/Users/Andrea/Downloads/Proceso%20de%20Investigaci%C3%B3n.pdf>
- Salgado, L. A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Scielo Perú*, 13 (13). Recuperado de: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272007000100009
- Sandoval, C. C. (2002). Investigación cualitativa. Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. 1-313.
- UNESCO. (2009). *Experiencias educativas de segunda oportunidad Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Santiago, Chile.
- _____ (2007). *Educación de calidad para todos: Un asunto de derechos humanos*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150272s.pdf>

_____. (2004). *Temario abierto sobre la educación inclusiva*. Recuperado de:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001252/125237so.pdf>

_____. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las Necesidades Educativas Especiales*. Recuperado de:
http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

Vogliotti, A y Macchiarola, V. (2003). *Teorías implícitas, innovación educativa y formación profesional de docentes*. Congreso Latinoamericano de educación superior. Universidad Nacional de San Luis, Argentina.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

12. Anexos

Anexo 1 Cuestionario de dilemas

A continuación, se presentan una serie de situaciones contextualizadas al entorno educativo. Para cada situación por favor marque con una X la opción (una sola) con la que usted se esté de acuerdo:

1. Un grupo de profesores de una institución educativa de primaria está discutiendo el caso de un estudiante de 8 años que presenta dificultades importantes en casi todas las asignaturas. La discusión se ha centrado en el tiempo y esfuerzo que supone ayudar a este tipo de alumnos y los pocos avances que se han logrado. Se han manifestado 3 posiciones en la discusión:

a. De acuerdo con las características de estos alumnos que limitan su capacidad de aprender quizás sea mejor que se retiren de la institución educativa.

b. Estos alumnos necesitan más tiempo para aprender por ello es recomendable que se le brinde un acompañamiento especializado que el docente del aula no puede realizar.

c. Se requiere identificar cuál es el tipo de apoyo que necesita este alumno para promover avances significativos que le permitan un mejor desempeño.

2. En una reunión de profesores se discute el caso de un alumno con discapacidad cognitiva (retraso mental) que ha estado recibiendo bastante apoyo por parte de sus profesores y según estos, no ha logrado resultados valiosos, Además, algunos docentes se quejan de que los esfuerzos de colaboración con el maestro de apoyo han sido vanos. Para explicar lo sucedido, se exponen algunas teorías:

a. Lo que ocurre es que se ha confiado demasiado en las capacidades del alumno y estas son muy limitadas. En los primeros años escolares, estos alumnos pueden estar dentro del aula, pero con actividades diferentes a los demás; sin embargo, en 4to, 5to o secundaria es ilusorio plantearse.

b. Lo que ha sucedido es que se requiere ajustar el plan de estudios y las estrategias de evaluación, enfocarlos a la diversidad de los alumnos y proveer diferentes caminos que promuevan el éxito del estudiante; además contar con el apoyo adecuado por parte de la institución, el profesorado y los profesionales de apoyo.

c. Los estudiantes con retraso mental deben asistir a otras instituciones capacitadas para este tipo de niños, donde reciban un abordaje terapéutico acorde a su discapacidad, debido a que en el aula de clase retrasan el proceso académico de los demás estudiantes.

3. Un grupo de alumnos de un aula de primaria viene manifestando una actitud de desinterés hacia las actividades que proponen los profesores, no escuchan las instrucciones y se distraen continuamente durante la realización de las tareas. El equipo docente se reúne para abordar el problema y surgen distintas soluciones:

a. Estas situaciones nos deberían hacer reflexionar acerca del tipo de actividades que planeamos para los estudiantes. Para enfrentar este problema, es necesario fomentar la participación, buscar aumentar la motivación y utilizar estrategias de enseñanza acordes a la población escolar, que les permita superar las dificultades que están presentando.

b. Lo más pertinente sería crear grupos por nivel de rendimiento y comportamiento para que no intervengan en el proceso de los que sí están interesados en aprender y no alteren la armonía en el aula de clase.

c. Intentar educar a estos alumnos nos desgasta mucho como docentes. Por tanto, es necesario remitirlos a evaluación del área de la salud para que los diagnostiquen y mediquen y así lograr regular su comportamiento.

4.. En el marco de una reunión de profesores de una institución educativa que incluye estudiantes con necesidades educativas especiales, se ha originado una discusión entre un profesor y el maestro de apoyo, que ha puesto de manifiesto las diferentes visiones que existen sobre las responsabilidades de unos y otros profesionales en el trabajo con estos estudiantes:

a. Cada profesor es especialista en su disciplina y está preparado para la enseñanza de ésta. No es responsabilidad de él asumir nuevas estrategias educativas, por tanto, es el maestro de apoyo quien debe preparar al estudiante para que se ajuste al estilo y ritmo de enseñanza del docente.

b. Para ser eficientes lo mejor es que el maestro de apoyo se coordine con el docente y así establecer acciones, estrategias y actividades que beneficien a este estudiante y a todos los del aula de clase y logre construir acciones de apoyo entre la escuela y la familia.

c. El maestro de apoyo debe direccionar al estudiante a recibir apoyos individualizados donde se enfoque en atender las dificultades derivadas de su enfermedad. La escuela no está preparada para educar este tipo de niños.

5. En una institución educativa los docentes están de acuerdo en hacer uso de la estrategia de trabajo cooperativo, para que entre los estudiantes se promueva el trabajo en equipo y así puedan ayudarse entre unos y otros; sin embargo, a la hora de implementarlo surgen grandes dificultades. Los profesores han expresado diversas opiniones respecto a la organización de grupos en el aula:

a. Dentro de cada grupo debe haber habilidades similares para que los más avanzados progresen a su propio ritmo y aquellos que tienen más dificultades puedan estar en otro grupo y se les enseñe de acuerdo a su ritmo.

b. En la institución deben existir pruebas evaluativas que permitan determinar el nivel académico de los estudiantes y así el que no se vaya ajustando al ritmo de los otros estudiantes, termine por buscar otras instituciones educativas que se aproximen más a su nivel.

c. Hay que procurar la organización de grupos con alumnos de diversa capacidad para que aprendan a trabajar en equipo y con puntos de vista heterogéneos, tal como sucede en la vida real y así las capacidades de unos pueden ayudar a superar las dificultades de otros.

6. En la institución educativa están matriculados varios estudiantes con necesidades educativas especiales, el rector convoca a reunión de docentes para debatir las actuaciones de todos frente a estos alumnos. Las opiniones que con mayor frecuencia que surgen en el debate son las siguientes:

a. No está claro quién se beneficia con esta medida, ya que los profesores no pueden atender bien a estos alumnos al mismo tiempo que al resto. Estos alumnos deben asistir a instituciones donde se les trate de acuerdo a su enfermedad.

b. El ideal es que todos puedan estar en el aula, pero es necesario apoyar a estos alumnos en grupos especiales durante parte de la jornada, para no interferir con la programación que tiene el profesor con todo el grupo.

c. Es necesario flexibilizar los indicadores de logro, los métodos, el currículo y la evaluación, de manera que todos los estudiantes sin importar sus características individuales puedan acceder a ellos equitativamente, promoviendo el éxito escolar antes que el fracaso.

7. Un profesor de primaria ha detectado que algunos niños de su aula presentan dificultades para aprender a leer y escribir, el docente comenta con 3 colegas su experiencia. En la conversación sus compañeros y compañeras dan su opinión:

a. La presencia de niños que presenten dificultades para la lecto- escritura tiene poco sentido en nuestras aulas. Yo preferiría tener en mi aula alumnos de nivel similar para poder avanzar más con ellos. Los que tienen dificultades deben remitirse a programas especializados para determinar si es que sufren alguna enfermedad.

b. Es importante que los estudiantes que presentan dificultades para aprender la lecto- escritura puedan permanecer en el aula, el docente debe agotar múltiples estrategias didácticas buscando que los niños de acuerdo a su ritmo, estilo e intereses de aprendizaje logren acceder al código, además hay múltiples maneras de evaluar estos aprendizajes y ello se debe tener en cuenta.

c. Con los niños que presentan dificultades para acceder al código lecto- escritor deberían crearse grupos que sean atendidos por el maestro de apoyo en la jornada escolar y así él logre ayudarlos a superar la dificultad, mientras nosotros logramos avanzar con los demás niños.

8. En la institución educativa se han reunido para evaluar la experiencia con la inclusión educativa y las barreras existentes a nivel institucional. La inclusión ha sido definida como el proceso de promover el acceso, la participación y el aprendizaje, en condiciones de equidad de todos los estudiantes. Al respecto, existen visiones claramente discrepantes:

a. La inclusión ofrece una buena oportunidad para contrastar los valores positivos de la educación, aprender de la diversidad que presentan los estudiantes para acercarse a las competencias curriculares y asumir nuevos retos educativos; Sin embargo, deben eliminarse barreras en el diseño del plan de estudios y la evaluación.

b. La inclusión es un proyecto de buenas intenciones, no se debe cerrar las puertas a los niños que presentan condiciones especiales, es bueno tenerlos en la escuela para que aprendan algo, aunque se sabe que sus logros serán mínimos. Las barreras deben eliminarse creando nuevamente el aula especial y así sean atendidos de acuerdo a sus condiciones.

c. La inclusión es una idea de los estudiosos de la universidad que está lejos de la realidad del aula. Ello implica que los docentes tenemos que asumir problemas que antes no teníamos. Lo que se puede hacer es tratar de obrar de buena fe con estos estudiantes, aunque se sabe

que la solución es que se matriculen en escuelas especializadas en enseñarle a este tipo de niños.

9. En una discusión entre profesores de distintos grados de básica primaria, se plantea el avance significativo que han logrado los niños con Necesidades educativas especiales incluidos en el aula, frente a ello surgen distintas explicaciones:

a. En realidad, aprenden más porque se les rebaja el nivel de exigencia y se les brinda una atención diferenciada, lo que permite que finalmente pueden conseguir la promoción.

b. Lo que pasa es que a estos niños se les evalúa la actitud, las ganas de superar la dificultad, la asistencia, entre otras cosas que hacen que se promuevan de un grado a otro, además la ley los protege por su condición y esto hace que se promuevan de un grado a otro, así no aprendan nada, porque no pueden perder

c. Lo que ocurre es que trabajar sobre indicadores básicos de aprendizaje, fomentar la participación del estudiante, establecer estrategias de apoyo y evaluar de acuerdo a sus fortalezas, se ajusta más a sus necesidades de aprendizaje y eso hace que estos alumnos logren mayor éxito.

10. Una institución educativa está organizando la Semana de los Valores. Durante ésta se espera que profesores, padres y alumnos participen en actividades que promuevan los valores que la comunidad educativa considera más importantes. Sin embargo, ha sido enormemente difícil ponerse de acuerdo en cuáles son estos valores, manifestándose tres visiones mayoritarias:

a. Un valor que debemos fomentar es la cultura del esfuerzo, que los jóvenes de hoy parecen haber perdido. Los alumnos que salen adelante y triunfan son aquellos que se esfuerzan por superar todos los obstáculos que la vida les plantea.

b. Un valor que debemos fomentar es la solidaridad, ya que es importante que aquellos alumnos más favorecidos ayuden a sus compañeros con más dificultades y a aquellos que están en situaciones de mayor vulnerabilidad.

c. Un valor que debemos fomentar es la justicia, ya que si la escolarización redistribuye las oportunidades educativas -ofreciendo más ventajas a los que están en desventaja- ésta contribuirá a crear una sociedad más cohesionada.

1 8 0 3

Anexo 2

Cuestionario sobre educación inclusiva

COMPARTE TU EXPERIENCIA....

Profe es importante conocer su opinión y experiencia frente al tema de la educación inclusiva, por eso lo invitamos a responder las siguientes preguntas de forma concreta y sincera. Escriba sus respuestas de manera clara.

- 1 ¿Qué entiende usted por diversidad en el aula?
- 2 ¿Cómo define a los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE)?
- 3 ¿cómo define las dificultades de aprendizaje?
- 4 ¿considera usted que todos aprendemos de la misma manera?
- 5 ¿Cuáles estudiantes considera usted requieren una atención diferenciada? ¿Por qué?
- 6 ¿En qué se asemejan y diferencian los estudiantes con NEE en relación a los demás estudiantes del aula de clase?
- 7 ¿Qué sabe acerca de las leyes que reglamentan la educación inclusiva? ¿qué implicaciones tienen estas leyes?
- 8 ¿Qué desafíos personales y profesionales conlleva para usted la educación inclusiva?
- 9 ¿Qué barreras considera usted que existen para la educación inclusiva?
- 10 ¿Cuáles aspectos considera importantes a la hora de evaluar estudiantes con NEE o con dificultades?

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Anexo 3

Escala de actitudes frente a la educación inclusiva

Con este instrumento queremos conocer sus apreciaciones sobre la educación inclusiva. A continuación, encontrará una serie de ítems frente a los cuales debe marcar una x en la casilla que considere refleja lo que usted piensa de cada uno. Si le es difícil elegir una respuesta piense cuál es su opinión la mayor parte del tiempo.

Esta información no tiene implicaciones laborales, solo se utilizará con fines académicos. Está usted de acuerdo con participar y dar su respuesta: SI _____ NO _____

ITEMS	1.TOTALMEN T E EN DESACUERDO	2. EN DESACUERDO	3. NI DE ACUERDO, NI EN DESACUERDO	4. DE ACUERDO	5.TOTALMEN T E DE ACUERDO
Dimensión cognitiva					
1. Considero que los lineamientos curriculares no tienen en cuenta la diversidad, los estilos y ritmos de aprendizaje de todos los estudiantes.					
2. Considero que la flexibilización curricular es una estrategia para responder a las necesidades de aprendizaje de cada estudiante.					
3. La flexibilización curricular es responsabilidad de los profesionales de apoyo.					
4. Pienso que al atender la diversidad educativa del aula se brinda una educación de calidad.					

ITEMS	1.TOTALMEN TE EN DESACUERDO	2. EN DESACUERDO	3. NI DE ACUERDO, NI EN DESACUERDO	4. DE ACUERDO	5.TOTALMEN TE DE ACUERDO
5. Pienso que el estudiante con NEE puede desarrollar mejor sus capacidades en un aula especial.					
6. Desconozco como proceder cuando tengo estudiantes incluidos dentro del aula de clase.					
7. Pienso que debe brindarse una enseñanza individualizada en el aula de apoyo de acuerdo con el diagnóstico del estudiante					
8. Considero que los objetivos de la educación inclusiva no son claros y generan dudas.					
9. Comprendo que la evaluación de los estudiantes con NEE debe darse bajo los mismos criterios de los demás alumnos del aula.					
10. Pienso que la educación de los estudiantes con NEE es responsabilidad de otros profesionales.					
11. Reconozco la importancia de la flexibilización curricular para favorecer el aprendizaje de todos los estudiantes.		1	8	0	3

ITEMS	1.TOTALMEN TE EN DESACUERDO	2. EN DESACUERDO	3. NI DE ACUERDO, NI EN DESACUERDO	4. DE ACUERDO	5.TOTALMEN TE DE ACUERDO
12. Pienso que se debe dar importancia a la equidad e igualdad dentro de las prácticas educativas institucionales.					
13. Como docente de primaria conozco y comprendo los tipos de necesidades educativas que tienen mis estudiantes					
14. Considero que el currículo es el elemento central para diseñar la respuesta pedagógica a las diferentes necesidades educativas de los estudiantes.					
15. Considero que el estudiante con NEE puede enfrentarse a los desafíos que se plantean en la clase de forma equitativa en relación con los demás estudiantes.					
16. Conozco estrategias pedagógicas para favorecer la inclusión en mi aula de clase.					
17. Creo que los docentes requieren de una preparación especial para apoyar procesos de inclusión.		1	8	0	3

ITEMS	1.TOTALMEN TE EN DESACUERDO	2. EN DESACUERDO	3. NI DE ACUERDO, NI EN DESACUERDO	4. DE ACUERDO	5.TOTALMEN TE DE ACUERDO
18. Considero que las prácticas educativas requieren cambios significativos para favorecer la educación inclusiva					
19. Considero que los responsables de la evaluación de los aprendizajes son los mismos docentes del aula regular					
20. Pienso que la Educación inclusiva se orienta principalmente a promover la socialización					
Dimensión didáctica					
21. Tengo en cuenta la diversidad de intereses y motivaciones para los procesos de enseñanza y aprendizaje					
22. Tengo en cuenta a los estudiantes con NEE al momento de realizar la planeación de las clases.					
23. Promuevo el trabajo colaborativo y las tutorías entre pares para que se ayuden entre unos y otros y se logren alcanzar mayores aprendizajes.		1 8	0 3		

ITEMS	1.TOTALMEN TE EN DESACUERDO	2. EN DESACUERDO	3. NI DE ACUERDO, NI EN DESACUERDO	4. DE ACUERDO	5.TOTALMEN TE DE ACUERDO
24. Desde mi experiencia estoy en capacidad de implementar estrategias didácticas para favorecer la inclusión.					
25. La falta de materiales obstaculiza al docente para planear y ejecutar prácticas educativas inclusivas.					
26. Opino que el docente de primaria debe flexibilizar la planeación para atender la diversidad presente en el aula de clase.					
27. Me preocupó por apoyar el aprendizaje y la participación de cada uno de los estudiantes.					
28. Opino que la presencia de los estudiantes con NEE perjudica el trabajo del docente con los demás estudiantes					
29. Implemento acciones pedagógicas para favorecer la comprensión y aceptación de las diferencias		1	8	0	3
30. Organizo el aula de clase (mobiliario, recursos físicos) de acuerdo con las necesidades					

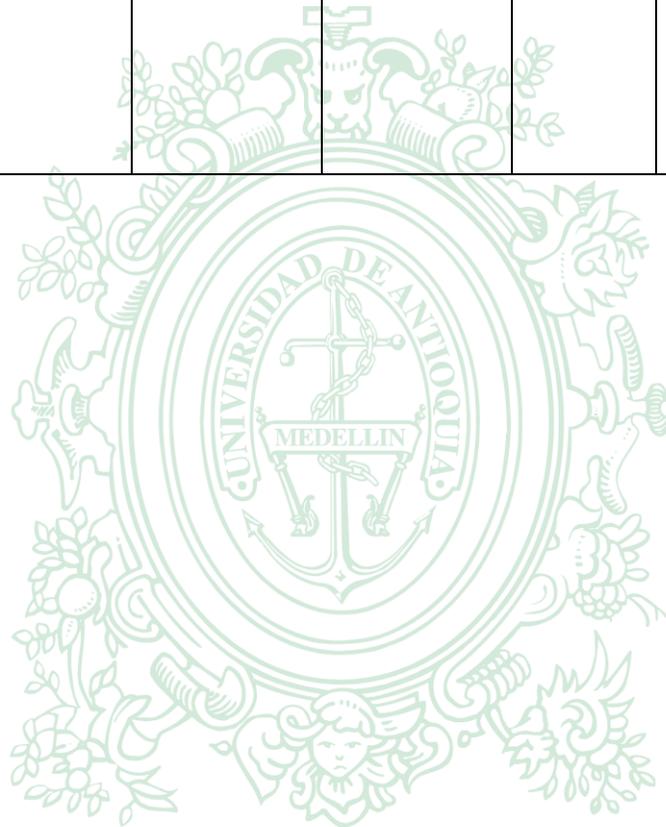
ITEMS	1.TOTALMEN TE EN DESACUERDO	2. EN DESACUERDO	3. NI DE ACUERDO, NI EN DESACUERDO	4. DE ACUERDO	5.TOTALMEN TE DE ACUERDO
que presentan los estudiantes.					
31. Hago uso pedagógico de las TIC para favorecer el aprendizaje de los estudiantes.					
32. Afirmo que es difícil mantener el orden de una clase de primaria que cuente con estudiantes con NEE.					
33. Estoy dispuesto a programar unidades didácticas que respondan a la diversidad de los alumnos.					
34. Creo que las acciones pedagógicas que realizo son apropiadas para favorecer los procesos educativos de los estudiantes con NEE.					
35. Los medios o recursos que utilizo en clase son accesibles para todos los estudiantes.					
36. Pienso que el comportamiento de un estudiante con NEE en el aula generalmente exige más paciencia del profesor.		1 8	0 3		
37. Considero que la inclusión de estudiantes con NEE al aula regular requiere mayores					

ITEMS	1.TOTALMEN TE EN DESACUERDO	2. EN DESACUERDO	3. NI DE ACUERDO, NI EN DESACUERDO	4. DE ACUERDO	5.TOTALMEN TE DE ACUERDO
recursos didácticos.					
38. Gestiono apoyos de los diversos profesionales de la institución para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.					
39. Pienso que se requiere de material didáctico especializado para ejecutar clases que promuevan la inclusión educativa.					
40. Creo que el excesivo número de estudiantes por grado, es un factor negativo en el proceso de inclusión.					
Dimensión afectiva					
41. Me disgusta que la atención que requieren los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales perjudique a los demás alumnos.					
42. Considero que la educación inclusiva es una fachada gubernamental para ahorrar recursos económicos.			1 8 0 3		
43. Siento que los estudiantes con NEE me generan angustia, impotencia y múltiples preguntas					

ITEMS	1.TOTALMEN TE EN DESACUERDO	2. EN DESACUERDO	3. NI DE ACUERDO, NI EN DESACUERDO	4. DE ACUERDO	5.TOTALMEN TE DE ACUERDO
44. Si pudiera elegir, elegiría un aula sin alumnos con Necesidades Educativas Especiales.					
45. Creo que a los estudiantes con NEE se les incrementan sus dificultades al ser incluidos al aula regular.					
46. Considero que los estudiantes incluidos demandan una dedicación extra de tiempo esfuerzo					
47. Tengo apertura hacia la diversidad presente en el aula de clase.					
48. Sufro cuando hay expresiones peyorativas frente a un estudiante con NEE.					
49. Siento desconfianza y dudas frente a los objetivos que persigue la educación inclusiva.					
50. Poseo expectativas positivas en relación con el aprendizaje de los estudiantes con NEE.					
51. Me muestro cercano, afectuoso y receptivo con los estudiantes que presentan NEE.					
52. Me molesta que los directivos no					

ITEMS	1.TOTALMEN TE EN DESACUERDO	2. EN DESACUERDO	3. NI DE ACUERDO, NI EN DESACUERDO	4. DE ACUERDO	5.TOTALMEN TE DE ACUERDO
pregunten si deseo recibir en mi aula estudiantes con dificultades.					
53. Me genera angustia evaluar y atender los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes					
54. Me disgusta tener que generar empatía con los estudiantes incluidos.					
55. Creo que en ocasiones no me fijo en las expresiones que utilizo para llamar o referirme a los estudiantes con NEE.					
56. Me disgusta la idea de que los docentes deban encargarse de promover la educación inclusiva.					
57. Siento que la inclusión educativa tiene un efecto negativo sobre el desarrollo emocional del estudiante con NEE					
58. Considero que el objetivo más importante de la educación inclusiva es brindar amor y cariño.		1 8	0 3		
59. Me intereso en aprovechar experiencias de formación frente a la					

ITEMS	1.TOTALMEN TE EN DESACUERDO	2. EN DESACUERDO	3. NI DE ACUERDO, NI EN DESACUERDO	4. DE ACUERDO	5.TOTALMEN TE DE ACUERDO
educación inclusiva para transformar mis prácticas educativas.					
60. Me agrada que los estudiantes incluidos logren desarrollar habilidades sociales.					



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3