

Actitudes y prácticas pedagógicas inclusivas

Tesis para optar al grado de Magíster en Desarrollo Educativo y Social

Presentado por:

Paola Andrea Mora Alejo

Tutor: Gabriel Lara Guzmán

Universidad Pedagógica Nacional
Maestría en Desarrollo Educativo y Social
Bogotá, 2019

	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 6	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de maestría en investigación, para optar al Título de Magíster en Desarrollo Educativo y Social
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Actitudes y prácticas pedagógicas inclusivas
Autor(es)	Mora Alejo Paola Andrea
Director	Lara Guzmán Gabriel Antonio
Publicación	Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2019. 90p
Unidad Patrocinante	Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE Universidad Pedagógica Nacional - UPN
Palabras Claves	ACTITUD DOCENTE, INCLUSIÓN, DISCAPACIDAD INTELECTUAL, EDUCACIÓN, EDUCACIÓN ESPECIAL, PRÁCTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA.

2. Descripción
<p>Tesis de grado de maestría de investigación para optar al título de Magíster en Desarrollo Educativo y Social, resultado de un estudio cualitativo con enfoque hermenéutico interpretativo, en el que se diseñaron e implementaron cuatro instrumentos (encuesta, entrevista semiestructurada, observación y grupos focales) en el contexto escolar del Colegio Rural Pasquilla, ubicado en la Localidad 19 de Ciudad Bolívar para explicar la manera en la que la actitud de los maestros se relaciona con el desarrollo de las prácticas pedagógicas de inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad intelectual, con el fin de conocer la influencia que tiene para el proceso.</p>

3. Fuentes
<p>AAIDD, Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo. (2010). Discapacidad intelectual, definición, clasificación y sistemas de apoyo. Madrid: Alianza</p>

Editorial.

Aigner, M. (s.f.). Técnicas de medición por medio de escalas. Recuperado de <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/viewFile/6552/6002>

Alemañy, C. (2009). Cuadernos de educación y desarrollo. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/02/cam5.htm>

American Psychiatric Association. (2013). Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5™. Washington: American Psychiatric Association Publishing.

Artavia, J. (2005). Actitudes de las docentes hacia el apoyo académico que requieren los estudiantes con necesidades educativas específicas. *Pensamiento Actual*, 5, 61-70.

Blanco, R. (2008). Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. *Revista de Educación*, 347, 33-54.

Bonilla, E., & Rodríguez, P. (1997). Más allá de los métodos. La investigación en ciencias sociales. Bogotá: Editorial Norma.

Cáceres, C. (2004). Sobre el concepto de discapacidad. Una revisión de las propuestas de la OMS. *Revista Electronica de Audiología*, 74-77.

Castro, J. (2000). Teoría general de las actitudes. Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8906/02CapituloPartel.pdf>

Cedeño, F. (2006). III Congreso Internacional De Discapacidad. Ministerio De Educación Nacional.

Stefani, D. (2005). Teoría de la acción razonada: una propuesta de evaluación cuali-cuantitativa de las creencias acerca de la institucionalización geriátrica. *Revista Evaluar*, 5(1), 22-37.

Echeita, G. (2010). Repensar políticas y prácticas para promover la educación inclusiva. Barreras para el acceso, la permanencia, el aprendizaje y la participación. Ponencia presentada en las VIII Jornadas de Cooperación con Ibero América sobre Educación Especial e Inclusión Educativa.

Echeita, G., & Ainscow, M. (2010). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción. Ponencia presentada en el II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down, España.

Echeita, G., & Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, (327), 31-48.

Garrido, A., & Alvarado, J. L. (2007). *Psicología social*. Madrid: McGraw-Hill Education.

- López P., F. S. (2015). Metodología de la investigación social cuantitativa. Barcelona: Universidad De Barcelona.
- Manuel, C. (2006 p.164). Metodologías de la investigación social. Santiago: LOM Ediciones.
- Martinez, A., & Rios, F. (2006). Los conceptos de conocimiento, epistemología y paradigma, como base diferencial en la orientación metodológica del trabajo de grado. Cinta Moebio, 25, 11-121.
- Martínez, M. (s.f.). Los grupos focales de discusión como metodo de investigación. Recuperado de <Http://Miguelmartinezm.AtSPACE.Com/Gruposfocales.html>
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (Septiembre-diciembre, 2007). Educación para todos. Altablero, periódico de un país que educa y que se educa, (43). Recuperado de <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-141881.html>
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (13 de febrero de 2017). Inclusión social. Recuperado de <https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-350650.html>
- OEA. (2016). Equidad e inclusión social: superando desigualdades hacia sociedades mas inclusivas. Washington: OEA.
- OMS. (s.f.). Discapacidades. Recuperado de <http://www.who.int/topics/disabilities/es/>
- ONU. (2006). Convencion de los Derechos de las Personas con Discapacidad.
- Palacios, A. (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad. Madrid: CINCA.
- Planella, J. (2005). Pedagogía y hermenéutica. Más allá de los datos en la educación. Revista Iberoamericana de Educación, 36(12), 1-12.
- Taylor S, B. R. (1994p.20). Introducción a los metodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós.
- Ubillos, S., Mayordomo, S., & Paez, D. (2004). Actitudes, definición y medición. Componentes de la actitud. Modelo de acción razonada y acción planificada. En D. Páez, I. Fernández, S. Ubillos, & E. M. Zubieta (Coords.), Psicología social, cultura y educación (pp. 301-326). Madrid: Pearson.
- Unesco. (2005). Guidelines for inclusion. Assuring access to education for all. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>

Unesco. (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa

Unesco. (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>

Valles, M. (1999). Técnicas cualitativas de investigación social, reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: Síntesis.

Vasco, C., Martínez, A., & Vasco, E. (2008). Educación, pedagogía y didáctica: una perspectiva epistemológica. En D. Hoyos (Ed.), Filosofía de la educación. Enciclopedia Iberoamericana de filosofía de la educación (pp. 99-127). Madrid: Editorial Trotta-Consejo Superior de Investigaciones Científicas CSIC.

Vasco, C. (1990). Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica. En J. Muñoz, & M. Díaz (Eds.), Pedagogía, discurso y poder (pp. 107-122). Bogotá: Magisterio.

Vega, A., Lopez, M., & Garín, S. (2013). La educación inclusiva: entre la crisis y la indignación. Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico, 7(1), 315 - 336.

Verdugo, M. (2003). Aportaciones de la definición de retraso mental (AAMR, 2002) a la corriente inclusiva de las personas con discapacidad. Recuperado de <http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6569/verdugo.pdf>

4. Contenidos

La investigación inicialmente presenta un marco general del proyecto que expone la descripción de la situación problema, la pregunta de investigación y los objetivos para responder a dicha pregunta; así como la justificación del mismo. Posteriormente se exponen los marcos de referencia, donde a través del marco legal se presenta la normatividad que reglamenta las políticas de inclusión y educación inclusiva a nivel internacional y nacional, los antecedentes que dan cuenta de la forma como se ha desarrollado el tema por medio de investigaciones y artículos académicos y el marco teórico en el cual se refieren los autores y teorías que sustentan el tema elegido. Después se presenta la contextualización del escenario donde se desarrolló la investigación y el diseño metodológico. De acuerdo al paradigma cualitativo se realizó el diseño³ de cuatro instrumentos para la recolección de información. Así entonces la investigación fue desarrollada en dos partes, en la primera buscó identificar las actitudes

de los maestros mediante el análisis con la información obtenida para establecer la⁴ forma como se relacionan las actitudes de los maestros en el desarrollo de las prácticas educativas inclusivas. En el segundo momento se realizó la categorización de la información agrupando respuestas y concepciones que permitieran conocer las actitudes que tienen los maestros frente a los estudiantes con discapacidad intelectual y su proceso de inclusión educativa. Finalmente, se desarrolló el proceso de análisis de datos donde con la información obtenida se trabajó un proceso de triangulación para exponer posteriormente los hallazgos como conclusiones de esta investigación.

5. Metodología

Esta investigación es de corte cualitativo, se desarrolló por medio del enfoque hermenéutico interpretativo en el Colegio Rural Pasquilla Sede A, donde se lleva el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en las aulas de primaria y bachillerato. Los instrumentos diseñados para conocer, interpretar y obtener los datos fueron encuesta a docentes, grupos focales por áreas, entrevistas semiestructuradas a docentes y observaciones de aula; así fue como se indagó dentro de los procesos de la vida diaria para conocer las actitudes de los maestros frente a los estudiantes con discapacidad intelectual y posteriormente interpretar y comprender la realidad de la influencia de dichas actitudes en el desarrollo de las prácticas pedagógicas inclusivas. Una vez aplicados los cuatro instrumentos, se procedió a realizar el análisis de resultados en el cual se presentan dos momentos.

El primero busca hacer un análisis de la información obtenida mediante la aplicación de instrumentos para establecer la manera en que se relaciona la actitud de los maestros con el desarrollo de las prácticas educativas lo que permite dar cumplimiento al primer objetivo específico: “identificar la forma como la actitud se relaciona con el desarrollo de las prácticas pedagógicas inclusivas de los maestros del Colegio Rural Pasquilla, frente a los estudiantes con discapacidad intelectual”.

El segundo momento consiste en agrupar las respuestas y concepciones sobre la actitud mediante categorías que permitan dar cumplimiento al segundo objetivo específico: “conocer las actitudes que tienen los maestros frente a los estudiantes con discapacidad

intelectual y su proceso de educación inclusiva a fin de evidenciar la manera como influyen estas en el desarrollo de las prácticas pedagógicas inclusivas”, para así identificar las actitudes que están mediando el proceso educativo.

6. Conclusiones

Una vez obtenida la información se realizó un ejercicio de lectura vertical de cada uno de los resultados de los instrumentos para cruzar dicha información con los documentos que sustentan de manera teórica esta investigación, con lo que fue posible la identificación de cuatro grandes categorías que dan cuenta de las actitudes que tienen los maestros frente a los estudiantes con discapacidad intelectual: paternalista, de consideración, de sobreprotección y de rechazo. De la misma manera, emergió un asunto referente a las condiciones en las cuales se está trabajando la educación inclusiva en la institución: los maestros de manera reiterativa abordaron el tema permitiendo reconocer que si bien la actitud de los maestros es un factor que influye en el desarrollo de las prácticas pedagógica inclusivas, también existen otros factores que inciden en el desarrollo de este proceso como las dificultades para desarrollar estos proyectos.

Lo anterior también se encuentra anclado a la falta de formación de los maestros frente a la educación inclusiva pues no conocen las formas de trabajo para brindar atención educativa a esta población, por ello asumen que es necesario la asignación de un profesional en educación especial como agente responsable de realizar el proceso de inclusión. Teniendo en cuenta los factores encontrados, la investigación da cuenta de que la institución, aun cuando ha instaurado un proyecto de educación inclusiva para permitir el acceso a la población, hacen falta garantías y procesos para materializar el derecho a la educación pues las prácticas pedagógicas están dando cuenta de un proceso de integración social mas no de una educación inclusiva de calidad para todos y todas.

Elaborado por:	Paola Andrea Mora Alejo
Revisado por:	Gabriel Lara Guzmán

Fecha de elaboración del Resumen:	23	05	2019
----------------------------------------------	----	----	------

Agradecimientos

A Dios por brindarme la sabiduría y paciencia propios para llevar a cabo este proceso académico.

A mis padres por todo su apoyo y todas las cosas que siempre hacen por mí.

A mí compañero de vida por su acompañamiento y comprensión en esta lucha.

A mí estimado maestro Gabriel Lara por sus infinitas enseñanzas y sabiduría en cada una de sus orientaciones y palabras.

Dedicatoria

A mi hijita Iris Dahian, que aunque fuiste una sorpresa al final de esta Maestría, te amo desde el primer momento que supe que estabas ahí y me diste la fuerza para terminar con más ánimo y dedicación este proceso.

Tabla de contenido

Introducción	1
Capítulo 1. Marco general del proyecto	4
Planteamiento del problema	4
Pregunta de investigación	5
Objetivos	6
Objetivo General	6
Objetivos Específicos.....	6
Justificación	6
Capítulo 2. Marcos de referencia	9
Estado de arte	9
Marco legal	16
Marco teórico	20
Actitud.....	20
Inclusión	26
Prácticas pedagógicas	36
Discapacidad intelectual	40
Capítulo 3. Contexto de la investigación	48
Localidad de Ciudad Bolívar	48
Colegio Rural Pasquilla	48
Capítulo 4. Diseño metodológico	50
Paradigma cualitativo	50
Enfoque hermenéutico interpretativo	51
Diseño de instrumentos	52
Encuesta	52
Grupos Focales	53
Entrevistas	54
Observación.....	55
Capítulo 5. Análisis de resultados	57
Análisis de la información	57
Categorías emergentes	58
Capítulo 6. Hallazgos	80
Referencias	87

Tablas

Tabla 1.....	25
Actitudes de los docentes frente al apoyo académico	25
Tabla 2.....	33
Características de la escuela inclusiva.....	33
Tabla 3.....	42
Definiciones históricas del retraso mental.....	42
Tabla 4.....	51
Clasificación de las discapacidades intelectuales.....	44

Introducción

En la actualidad se ha abierto el campo conceptual y práctico frente al tema de la inclusión social gracias a la instauración de políticas, convenciones y lineamientos a nivel mundial que permiten una ampliación de la concepción del término, entendiendo que todos los sujetos tienen una serie de características que los hacen únicos en tanto son diversos y por ende en las comunidades se interactúa con dichas particularidades. Puntualmente, en el caso de la escuela, se tejen gracias al acogimiento por parte de los Estados los lineamientos y las políticas internacionales que potencian una serie de procesos para la materialización del derecho a la educación de todos los sujetos sin distinción.

La educación inclusiva en sus políticas contempla como objetivo acabar con la exclusión de las poblaciones históricamente vulneradas, es por ello que se deben brindar las garantías para la materialización de prácticas pedagógicas inclusivas en las que los docentes y la comunidad educativa en general vean la diversidad como un factor que enriquece la convivencia día a día y no necesariamente como un foco de conflicto.

En esta investigación se ha tomado el caso de los estudiantes con discapacidad intelectual del Colegio Rural Pasquilla buscando indagar acerca de las prácticas pedagógicas, pues se presume que uno de los factores que inciden en el proceso es la actitud que tienen los maestros frente a su inclusión en el aula regular. Se ha decidido estudiar la manera en que dicha actitud influye en el desarrollo de las prácticas pedagógicas inclusivas.

Inicialmente se expone el Marco General, en el se identifica y desarrolla la problemática, la pregunta de investigación, los objetivos formulados a fin de responder

a la situación expuesta y la justificación del mismo. A continuación, en el Marco de Referencia, se exponen los tres grandes marcos que sustentan investigativa, teórica y legislativamente el proyecto. Se inicia con el estado del arte en el cual se toman los antecedentes que dan cuenta de cómo a través de los años varios autores han desarrollado el tema mediante investigaciones y artículos académicos; después se presenta un marco legal que muestra la legislación, normatividad y reglamentación de las políticas de inclusión, educación inclusiva y los derechos de las personas con discapacidad a nivel internacional y nacional. Finalmente, se expone el marco teórico en el cual se refieren los autores y teorías que sustentan el tema elegido mediante el desarrollo de categorías conceptuales como actitud, inclusión, prácticas pedagógicas y discapacidad intelectual.

Posteriormente, se presenta la contextualización del escenario donde se desarrolló la investigación desde lo general de la Localidad 19 de Ciudad Bolívar hasta lo particular: el Colegio Rural Pasquilla, haciendo una descripción de la población que allí se atiende y su organización estructural.

En el capítulo “Diseño metodológico”, se presenta el paradigma cualitativo bajo el cual se desarrolló la investigación, así como el enfoque hermenéutico interpretativo, por medio del cual se realizaron el diseño y la implementación de cuatro instrumentos para la recolección de información: encuesta a docentes, grupos focales por áreas, entrevistas semiestructuradas a docentes y observaciones de aula.

Finalmente, se presenta el análisis de resultados, en el que después de obtener la información mediante los cuatro instrumentos anteriormente referenciados, se retomaron los objetivos de la investigación y se buscó dar cumplimiento a los mismos con el establecimiento de categorías de la información que permitieran conocer la

actitud que tienen los maestros frente a los estudiantes con discapacidad intelectual y la manera en que esta influye en el desarrollo de las prácticas pedagógicas inclusivas, mediante la triangulación de la información exponiendo posteriormente los hallazgos y conclusiones.

Capítulo 1. Marco general del proyecto

Planteamiento del problema

La política educativa actual de Colombia expone la inclusión educativa como un derecho de todos y todas para acceder a la educación sin distinción. Puntualmente, desde el año 2009 el Estado puso en marcha “La revolución educativa” en la cual se implementaron estrategias y acciones encaminadas a la materialización del derecho a la educación, adoptando como base los pilares de equidad social.

Teniendo en cuenta la educación como derecho humano, muchos colegios a nivel nacional han acogido las políticas de educación inclusiva para hacer de la escuela un escenario que fomenta el proceso por medio de la institucionalización de prácticas educativas inclusivas: proyectos, programas, estrategias y acciones colectivas encaminadas a garantizar el acceso y participación a los aprendizajes de todos los estudiantes con el desarrollo de condiciones físicas y sociales, en las que las capacidades sean el centro del desarrollo de los sujetos.

En el Colegio Rural Pasquilla, a partir del año 2016, se ha diseñado e implementado desde el área de Educación Especial, un proyecto de inclusión educativa con el fin de generar acciones que propendan por el desarrollo de prácticas inclusivas para así garantizar el ingreso de estudiantes con discapacidad. En este sentido, se realizó una etapa de visibilización con toda la comunidad educativa —estudiantes, maestros,

directivos, personal administrativo, padres de familia y funcionarios de servicios— con el fin de dar a conocer el proyecto, concientizar sobre la existencia de la población y materializar su implementación.

Debido a que en la etapa de implementación se han observado obstáculos para el cumplimiento de los objetivos, resulta importante mencionar que uno de los factores que están afectando el desarrollo del proceso es la actitud que tienen los maestros frente a la inclusión en sus aulas de estudiantes con discapacidad intelectual. Al hablar de aspectos como ajustes razonables al currículo o evaluaciones flexibles surge el constante cuestionamiento por parte de ellos frente a las capacidades que tienen los estudiantes para estar en el proceso de educación formal.

Lo anterior constituye una problemática a nivel de la institución, por tanto es considerado como un problema de investigación pues a la hora de desarrollar las prácticas pedagógicas inclusivas, aunque exista a nivel mundial y nacional una serie de políticas y decretos que garantizan el desarrollo de la inclusión social en la escuela, son los maestros uno de los actores principales en el proceso. Por ende, es importante estudiar su actitud ante la inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad intelectual ya que esta logra ser uno de los factores determinantes para el desarrollo del proceso, en tanto obstaculiza o permite su realización.

Pregunta de investigación

Frente a la situación anteriormente expuesta es necesario preguntarse:

¿De qué manera se relaciona la actitud de los maestros con el desarrollo de las prácticas pedagógicas inclusivas de los estudiantes con discapacidad intelectual en el Colegio Rural Pasquilla?

Objetivos

Objetivo General

Explicar la manera en que la actitud de los maestros se relaciona con el desarrollo de las prácticas pedagógicas de educación inclusiva, de los estudiantes con discapacidad intelectual del Colegio Rural Pasquilla, con el fin de conocer la influencia que tiene para el proceso.

Objetivos Específicos

- ❖ Identificar la forma como la actitud se relaciona con el desarrollo de las prácticas pedagógicas inclusivas de los maestros del Colegio Rural Pasquilla frente a los estudiantes con discapacidad intelectual.
- ❖ Conocer las actitudes que tienen los maestros frente a los estudiantes con discapacidad intelectual y su proceso de educación inclusiva a fin de evidenciar cómo influyen estas en el desarrollo de las prácticas pedagógicas inclusivas.

Justificación

En un principio, con la implementación de la educación inclusiva se busca generar la base para el establecimiento de sociedades incluyentes. Sin embargo, en el contexto

educativo, en ocasiones se generan obstáculos para el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas pues el estudiante con discapacidad es concebido como un problema en tanto demanda otro tipo de estrategias y formas de atención las cuales se diferencian de las aplicadas de forma común con los otros educandos.

De su parte, gracias al reconocimiento del derecho a la educación de las personas con discapacidad, las dificultades para el desarrollo del proceso de inclusión en la escuela son vistas desde una serie de condiciones del entorno en el aprendizaje de la escuela formal. El tema no solo consiste en permitir a los estudiantes ingresar al sistema educativo, sino en que dentro de este se genere un proceso con la comunidad educativa para brindar atención de calidad y garantizar que todos los niños, niñas y jóvenes con discapacidad puedan aprender desde sus capacidades y potencialidades.

Existen diferentes factores que influyen en el desarrollo de las prácticas pedagógicas inclusivas, uno de ellos es la actitud que muestran los maestros frente a la condición del estudiante con discapacidad. Esta se convierte en un pilar para el desarrollo de la educación inclusiva pues “La inclusión es inclusión cuando la alteridad del otro es apenas un tema de diagnóstico, la afirmación de una rápida y genérica formulación legal del otro como otro del derecho-con derechos, la suma presente de presencias, pero no de existencias” (Skliar 2010 pág 12). Es decir, dentro de la institución no basta con garantizar el acceso al sistema educativo, sino que para realizar un proceso de educación inclusiva se necesita dejar *ser* al otro desde su diversidad, sus particularidades y sus potencialidades, desarrollando así un proceso de inclusión y aprendizaje.

La actitud de los maestros frente a la condición de la persona con discapacidad intelectual en el Colegio Rural Pasquilla requiere ser estudiada con el fin de conocer la influencia que tiene para el proceso y proponer acciones que permitan el mejoramiento

de las prácticas, con ello de forma paulatina se logrará la transformación de dichas actitudes.

De esta forma, resulta valiosa la propuesta investigativa sobre la actitud de los maestros frente a la inclusión de los estudiantes con discapacidad juega un papel importante para el desarrollo del proceso inclusivo. Para su garantía las instituciones educativas deben mostrar disposición con base en la actitud docente y así responder a las necesidades de los estudiantes con discapacidad. Por ello es entonces que la actitud puede constituirse en un obstáculo para la atención educativa de la población, ya que esta puede tener formas de exclusión y anulación de oportunidades.

Además, en términos de educación esta investigación contribuirá al fortalecimiento de su práctica social en tanto permitirá a los docentes contemplar la subjetividad de los estudiantes con discapacidad en su diversidad y sus particularidades. Por ello buscará contribuir al mejoramiento de las prácticas de educación inclusiva frente al desarrollo educativo, social y puntualmente frente a la línea de investigación de educación y pedagogía. El desarrollo de este proyecto resulta apropiado como respuesta a la concepción de la educación como una apuesta que debe ofrecerse a todas las personas a lo largo de su vida, para la satisfacción de sus necesidades básicas de aprendizaje, en todas las dimensiones del desarrollo y para que dentro de la práctica se realice el diálogo entre sujetos, además de la validación de la inclusión de todos y todas para así hacer de la diversidad un elemento enriquecedor y no un foco de conflicto.

Finalmente, al analizar la influencia de la actitud de los maestros en el desarrollo de las prácticas pedagógicas inclusivas, este se convierte en un asunto de interés social y educativo pues es allí donde se requiere la revisión de los factores que intervienen para garantizar su óptimo desarrollo

Capítulo 2. Marcos de referencia

Estado de arte

Realizar una consulta de los documentos previos a la construcción de esta investigación es necesario para construir el camino por el cual transitó el proyecto. Ello permite identificar la importancia y pertinencia de la investigación sobre la actitud de los maestros en los procesos de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad intelectual. Al realizar la búsqueda se destacaron estudios, documentos, tesis de maestría, tesis doctorales, documentos investigativos o artículos investigativos en torno a los temas de actitud, educación inclusiva, inclusión, prácticas de inclusión educativa y discapacidad intelectual los cuales han sido trabajados y desarrollados por profesionales de las ciencias sociales, entre los años 2004 y 2016, teniendo en cuenta que el tema de la inclusión es nuevo en tanto que años atrás no se abordaba y no se contemplaba la posibilidad de efectuar este proceso.

La búsqueda de los antecedentes investigativos se llevó a cabo mediante una revisión bibliográfica para identificar estudios previos relacionados con la presente investigación, en bases de datos y repositorios de universidades. Se tomaron veintiún trabajos con base en las categorías: actitud, inclusión, prácticas inclusivas y discapacidad. De ellos uno fue un trabajo de grado para una especialización, doce correspondieron a tesis realizadas por estudiantes de maestría, tres fueron investigados por optantes al título de doctor y cinco fueron artículos provenientes de investigaciones, publicados en revistas indexadas. Varios de ellos obedecen al plano nacional, principalmente Bogotá, aunque también existen trabajos de la ciudad de Pereira y Soledad Atlántico. Otros fueron desarrollados en países como España y México.

En primera instancia, para trabajar sobre la actitud se identificó una investigación que trata sobre: “la importancia de la actitud del docente en el proceso de aprendizaje”, realizada en el año 2014 en el colegio Manuel Cepeda Vargas para identificar el nivel de importancia asignado a la actitud del docente en el aprendizaje. Este estudio se efectuó con un enfoque cualitativo, que determinó que la actitud es un factor fundamental en el proceso de aprendizaje. No obstante, los docentes no son conscientes del impacto que generan estas en el aprendizaje de sus estudiantes.

De la misma forma, en el año 2008 se realizó un artículo producto de una investigación en el municipio de Soledad, Atlántico: “Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico”. En él, a partir del marco legislativo internacional y nacional, se caracterizan e interpretan las actitudes de los docentes del municipio frente al proceso de inclusión educativa identificando ambivalencia en las actitudes y enfatizando la importancia y urgencia de efectuar acciones para propiciar actitudes favorables en los docentes con el fin de asegurar el éxito de la inclusión en el municipio.

En concordancia con el tema, se revisó el artículo “Inclusión educativa. Actitudes y estrategias del profesorado”, en el cual se habla de cambios metodológicos, curriculares y actitudinales por parte de los maestros debido a la implementación de la educación inclusiva. Este concluye con la necesidad de fomentar actitudes positivas hacia la inclusión pues según el artículo a mayor actitud positiva mayor uso de estrategias inclusivas.

Así mismo, se revisó otro artículo investigativo realizado en México en la Universidad de Nueva Granada, titulado: “Las actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales”. En este documento se realiza un estudio de la

actitud del maestro frente a la inclusión en cada una de las asignaturas del currículo, el cual concluye que se encuentran actitudes positivas en los maestros de Educación Especial, Audición y Lenguaje, Pedagogía Terapéutica y Educación Musical; mientras que en las asignaturas de Lengua Extranjera, Educación Primaria y Educación Física, los maestros tiene actitudes mayormente negativas.

Además, para complementar el tema sobre la actitud, se revisaron trabajos sobre representaciones sociales. Se encontró un estudio titulado: “Representaciones sociales sobre discapacidad y educación inclusiva en los docentes del Colegio Federico García Lorca”, que desde un enfoque social de derechos, orienta sobre el conocimiento de los esquemas figurativos, las actitudes y los comportamientos que poseen los docentes de preescolar de estudiantes oyentes y sordos.

En otro estudio, se trabaja el tema de las “Representaciones sociales del docente frente a la inclusión educativa de niños con discapacidad y su influencia en las prácticas pedagógicas”, desarrollado a través de un estudio cualitativo descriptivo en el Colegio Fernando Manguera Villegas. En este, se identificaron las representaciones sociales de los docentes frente a la discapacidad y la forma como estas tienen influencia en el desarrollo de las prácticas pedagógicas inclusivas.

Adicionalmente, se tomó en cuenta un estudio de: “Subjetividades de maestras y niños que participan en jardines infantiles con procesos inclusivos de niños con discapacidad en primera infancia”, que buscó comprender cómo a través de las subjetividades de las maestras se configuran las prácticas pedagógicas en las cuales emergen las características, necesidades, habilidades de la población y los procesos de convivencia con los otros niños.

También, para seguir con el tema de subjetividad, se referenció la tesis: “Subjetividad, propuesta en los discursos gubernamentales de inclusión educativa como posibilidad de alteridad en niños y niñas de quinto grado jornada mañana del Colegio Ciudad de Villavicencio”, un trabajo cualitativo, que visibilizó la subjetividad de los discursos de inclusión a partir de las nociones de diversidad y diferencia como un encuentro con el otro dentro del marco comprensivo de la alteridad. En él, la escuela pasa a ser un escenario de problematización puesto que allí convergen la racionalidad, las tensiones y los desencuentros a partir de las experiencias de inclusión.

Para abordar el tema de la inclusión educativa, se tomó en cuenta la tesis doctoral de la Universidad Complutense de Madrid: “Conocimientos y actitudes de maestros de educación infantil, educación primaria y estudiantes de magisterio sobre los niños superdotados intelectualmente”. En ella se realiza una conceptualización actual del concepto *superdotado* y posteriormente se muestra al profesor como fuente para la identificación de este tipo de estudiantes. Adicionalmente, se alude al marco legislativo y al diseño de estrategias para la atención educativa a este tipo de población bajo el marco de la inclusión.

Sobre este tema se encontró un estudio denominado: “Inclusión educativa y habilidades especiales, ‘ir más allá de las diferencias’”. En él, se toma como metodología la investigación-acción educativa para el estudio de caso de cinco estudiantes catalogados con dificultades de aprendizaje en el Colegio Colsubsidio Torquígua. El estudio trabajó en una propuesta pedagógica inclusiva desde las habilidades descubiertas a partir de los resultados obtenidos.

De la misma forma, se incluyó un proyecto denominado: “Una mirada a la educación inclusiva en los niveles de transición y primero de básica primaria, desde la perspectiva

de seis instituciones educativas del Distrito Capital”. A través de un estudio transversal se caracterizaron seis instituciones educativas alrededor de cinco factores de educación inclusiva: culturas inclusivas, mediaciones educativas, diversidad y diferencia, desarrollo, infancia e infancias. En él se identificaron perfiles, fortalezas y oportunidades de mejora de cada institución en cuanto a la implementación de las prácticas para la construcción de culturas inclusivas.

En este mismo orden, se analizó otro trabajo: “Educación básica e inclusión: un estudio de representaciones sociales”. Este artículo es generado desde el campo de la educación básica para identificar las representaciones sociales que tienen los maestros, directivos y supervisores de educación básica en México sobre la inclusión de la diversidad escolar a partir de una metodología cualitativa para analizar las condiciones en que se producen y circulan las representaciones sociales de estos actores y cómo dichas representaciones guían sus actitudes, valores y comportamientos dentro del aula.

Asimismo, se encontró un proyecto denominado: “La educación inclusiva en los programas de formación inicial de docentes” en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), en la cual, por medio de una investigación documental, surge una propuesta para la formación de docentes de la Facultad de Educación en educación inclusiva.

Para complementar el tema se tomó el estudio de caso: “La gestión curricular para la educación inclusiva de dos instituciones educativas distritales IED de Bogotá”, que diseñó un documento que describe cómo se están implementando los procesos a nivel del currículo, mediante el acogimiento de la política pública de educación inclusiva en dos Colegios. Luego de realizar el análisis de las categorías de accesibilidad física, rol del docente y gestión en el aula, se concluye que hay la necesidad de disminuir la brecha entre política y práctica.

En tanto, se anexó la investigación: “La inclusión educativa en el Colegio República de Bolivia”. Esta expone las características, fortalezas y debilidades de la cultura educativa de la institución a través de una confrontación con la Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva: contrasta las condiciones reales de la institución frente a aquello que propone la guía.

Se adhiere también la categoría de prácticas educativas. Para ello se tomó la investigación realizada en el Colegio Aquileo Parra, con los docentes de ciclo inicial: “Educación inclusiva: un campo emergente que promueve la diversidad frente a unas prácticas centradas en la atención a Necesidades educativas Especiales: Las agencias y resistencias de la institución educativa”. El trabajo estuvo motivado hacia las preguntas que surgen respecto a las prácticas y procesos curriculares, en los cuales se generan algunas resistencias por parte de los directivos, docentes y padres de familia frente a las demandas que este proceso presenta. Los realizadores del estudio tomaron una mirada crítica y analítica frente a las practicas pedagógicas inclusivas.

De igual manera se abordó la tesis: “Una mirada a las prácticas pedagógicas en la educación inclusiva. Concepciones y prácticas de las y los docentes frente a la atención de estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva”, en la cual se exponen las características de las prácticas pedagógicas y se analizan los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad del Colegio Gabriel Betancourt Mejía. Además, se señalan los avances de la institución frente al tema y los desafíos que aún debe enfrentar para el diseño de propuestas curriculares acordes con las políticas nacionales que permitan la inclusión de esta población.

Siguiendo con el tema de prácticas inclusivas, en la Ciudad de Pereira se encontró el proyecto investigativo: “Prácticas de aula que aportan a la educación inclusiva en la

Institución Educativa Jaime Salazar Robledo”. En él se interpretaron las características de las prácticas educativas que desde el aula aportan al proceso inclusivo y cómo estas se encuentran direccionadas desde las políticas, la cultura y las representaciones sociales de los maestros a procesos educativos para la atención de la diversidad.

Adicionalmente, se encontró el trabajo investigativo: “Los discursos sobre la práctica pedagógica inclusiva en primera infancia”, que analiza los proyectos pedagógicos de dos jardines infantiles que tienen en su aula niños con discapacidad para identificar la relación y concordancia entre el discurso que se plantea sobre la inclusión de niños con discapacidad en primera infancia y el desarrollo de las prácticas pedagógicas inclusivas en el contexto escolar.

Es importante resaltar que los antecedentes referenciados anteriormente aportaron a la presente investigación en tanto abrieron un panorama a la estructuración, el diseño teórico y metodológico y el análisis de resultados, pues se conocieron diferentes autores, teorías y perspectivas; así como también abrieron un abanico de posibilidades para el diseño e implementación de los instrumentos por medio de los cuales se recolectó y analizó la información.

Teniendo en cuenta que las bases de datos consultadas brindaron documentos académicos de los últimos cinco años, se puede concluir que el tema ha sido un asunto que se ha trabajado y transformado desde las concepciones y enfoques de derechos, pues aunque en un principio la educación de las personas con discapacidad fue de corte asistencial, el desarrollo del tema, las constantes investigaciones y el trabajo mancomunado de las organizaciones han permitido cambiar dicha mirada hacia una atención educativa desde la diversidad, que reconoce el derecho a la educación que tienen todas las personas, independientemente de sus particularidades. El asunto de la

inclusión es hoy en día una realidad, por ello en la escuela los docentes son actores principales del proceso y como tal deben tener la preparación y disposición para ello.

Marco legal

En las últimas décadas, el concepto de educación inclusiva ha tomado importancia inicialmente en el plano internacional. Día a día se trabaja en la consolidación de una normatividad que permita la amplia implementación del término, buscando la transformación de las sociedades para que brinden oportunidades de participación a la diversidad y la diferencia. De este modo, se espera acabar con la exclusión y la falta de atención a la diversidad desde el contexto educativo, el cual brinde una educación de calidad, accesible para todos y todas, para constituir así una sociedad más inclusiva, equitativa y social.

Al realizar una búsqueda en el plano internacional sobre las reglamentaciones que han trabajado la educación inclusiva inicialmente se encontró La Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990) la cual establece una visión conjunta para universalizar el acceso a la educación a todos los niños, niñas, jóvenes y adultos, y para la promoción de la igualdad de oportunidades y la equidad.

Posteriormente, en España, se realizó La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (Salamanca, 1994). Donde hubo más de 300 participantes, en representación de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales. En ella se examinaron los cambios necesarios para la implementación de políticas que promovieran la educación inclusiva a fin que las escuelas atendieran a todos los niños, niñas y jóvenes, principalmente aquellos con necesidades educativas especiales. En

1996 se realizó la reunión de mediados del decenio del Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos: “Alcanzar la meta” (Amman, 1996), que buscó reafirmar el comunicado final sobre educación para todos.

Asimismo, en el año 2000 se celebró el Foro Mundial sobre la Educación (Dakar, 2000) con el fin de revisar los avances realizados desde 1990. El foro declaró que la educación para todos debe tener en cuenta las necesidades de los pobres, los habitantes de zonas rurales remotas, los nómadas, las minorías étnicas y lingüísticas, los niños, los jóvenes y los adultos afectados por el conflicto, el VIH, el SIDA, el hambre y la mala salud; así como a las personas con discapacidad o necesidades especiales de aprendizaje.

Para el año 2006, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) realizó la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, con la cual se proporciona apoyo internacional a la educación inclusiva. En esta se establecen los elementos para garantizar el derecho de acceso a la educación de calidad para las personas con discapacidad.

De su parte, el Estado colombiano ha trabajado en el diseño de políticas para consolidar el derecho a la educación. De esta forma se ha avanzado en el tema de educación inclusiva. Cabe destacar que algunas de las convenciones y declaraciones a nivel internacional mencionadas anteriormente han sido ratificadas en Colombia en el marco de la Constitución Nacional de 1991. Puntualmente, el artículo 67 "Educación" refiere la igualdad de toda persona humana, la inalienabilidad de sus derechos sin discriminación alguna y la protección a personas con condiciones especiales.

Es así como el gobierno nacional decretó la Ley General de Educación 115 de 1994, cuyo artículo 46 habla sobre la educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales, y la integración al servicio educativo de personas con limitaciones

físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales por ser estas parte integrante del servicio educativo. Por ende las instituciones deben organizar directamente o mediante convenio acciones pedagógicas y terapéuticas que permitan el proceso de integración académica y social de dichos educandos (Ley 115 de 1994).

También, en busca de fortalecer la reglamentación en el año 1996, se implementa el Decreto 2082 con el cual se brinda la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales. Posteriormente, en 2003, con la Resolución 2565, se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales. Bajo este mismo marco, en el año 2004, se escribió el documento CONPES Social 80, el cual somete a consideración la política pública de discapacidad y los compromisos para su implementación como parte del Plan Nacional de Desarrollo 2003-2006 enfatizando en la importancia de la participación de las instituciones del Estado, la sociedad civil y la ciudadanía. Después de ello, se formularon los Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables (2005), que se buscó fuera una herramienta orientadora que permitiera a las secretarías de educación llevar a cabo una gestión basada en la inclusión, la equidad y la calidad del servicio educativo para las personas con discapacidad.

De esta forma, con la formulación del Plan Nacional Decenal de Educación 2006- 2016, se plantearon las garantías para el cumplimiento del derecho a la educación mediante la adopción de programas flexibles con enfoques diferenciales de derechos. Así como, otros derechos de protección y promoción para la población con necesidades educativas especiales. Además, es importante mencionar que a partir del año 2009, el Gobierno

puso en marcha la política Revolución Educativa para priorizar la educación de poblaciones vulnerables y dentro de ella contempla a las personas con discapacidad.

En este sentido, el Gobierno estableció la reglamentación para la organización del servicio de apoyo pedagógico de atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales por medio del Decreto 366 en 2009. Fue en este mismo año, que se estableció la Ley 1346 que aprobó "La Convención Sobre Los Derechos De Las Personas Con Discapacidad" de la ONU 2006, que contempla la comunicación como forma de validar todos los lenguajes, los ajustes razonables y el uso del diseño universal de aprendizaje en los procesos de inclusión. Esta ley también busca rechazar la discriminación por motivos de discapacidad al promover el respeto de su dignidad inherente.

De la misma forma, el marco normativo Colombiano en el año 2013 presentó la norma 1618, la cual establece las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. Mediante ella no solo se garantizan los derechos individuales, sino también se estipula el papel que debe asumir el Estado en el proceso de inclusión. Más aún, en el año 2017 se estableció el decreto 1421, la cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva para la atención educativa a la población con discapacidad. Esta estipula la ruta, el esquema y las condiciones para la atención educativa de la población con discapacidad en los niveles de preescolar, básica y media, que deben ofrecer las instituciones educativas ya sean de carácter público o privado.

Resumiendo un poco, a nivel nacional e internacional se tiene una serie de reglamentaciones por medio de Leyes y Decretos que promueven los derechos humanos, que han consolidado un marco normativo que forma parte de los avances de

la construcción de una sociedad incluyente que rechaza toda forma de discriminación ante la diferencia y diversidad del otro. En el caso de Colombia se ha buscado aunar esfuerzos por alcanzar una concepción común de los procesos de inclusión, que ha dado como resultado la implementación de diseños y la formulación de políticas. Además, el trabajo mancomunado entre diversos organismos ha permitido visibilizar a la población, reducir la exclusión y cambiar las concepciones históricas para que ya no se hable de un asunto de voluntades, sino de una política nacional con la cual distintas instituciones como la escuela están obligadas a cumplir.

Marco teórico

En el presente apartado se realizará un acercamiento conceptual a las cuatro categorías que sustentan el presente trabajo investigativo: actitud, inclusión, prácticas pedagógicas y discapacidad intelectual, en tanto son estos cuatro elementos teóricos los que aportarán un amplio panorama sobre el tema a tratar. Mediante aproximaciones conceptuales e históricas, ellas son las que sitúan la investigación y atraviesan el desarrollo de la misma.

Actitud

En el desarrollo de procesos de inclusión social y para este caso inclusión social educativa de estudiantes con discapacidad intelectual, resulta necesario pensar en la actitud que presentan los docentes frente a ellos puesto que esta influye en el desarrollo de las prácticas pedagógicas inclusivas y en muchas ocasiones puede manifestarse como una barrera que dificulta el desarrollo del proceso. Al presentar el tema de actitud en primera instancia es necesario acudir a su definición conceptual; según la Real Academia Española este término alude a dos conceptos: el primero referente a la

postura del cuerpo especialmente cuando expresa un estado de ánimo, el segundo alude a una disposición de ánimo manifestada de algún modo.

La actitud es el pilar del presente trabajo investigativo, por ello, con el apoyo de la psicología social se presentarán algunos autores de este campo quienes se han encargado de construir teóricamente el tema de la actitud en los seres humanos, para así ampliar de manera conceptual esta categoría y argumentar la importancia de su desarrollo en la investigación.

En su definición clásica de 1935, Floyd Henry Allport, considerado como padre de la psicología social, concibe la actitud como “Un estado de disposición mental y nerviosa, organizado mediante la experiencia, que ejerce un influjo directivo dinámico en la respuesta del individuo a toda clase de objetos y situaciones” (Ubillós, Mayordomo & Paez, 2004). De esta forma, la actitud es referida como la respuesta comportamental de un individuo frente a la realización de sus labores; en este sentido, se entiende que la actitud configura una serie de elementos como sentimientos, creencias y cogniciones que poseen una carga afectiva a favor o en contra de un objeto social definido —el cual puede ser una persona, un hecho social o cualquier producto de la actividad humana— para manifestar frente a ello un tipo de conducta. En la presente investigación la actitud se concibe como un factor que influye en los comportamientos de los docentes y por ende en el desarrollo de sus labores dentro de los procesos de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad intelectual, que favorecen o desfavorecen las dinámicas de clase y las posibilidades de los estudiantes de permanecer dentro de la vida escolar.

Con el desarrollo del proceso de inclusión educativa los maestros dan cuenta de sus acciones en tanto a las configuraciones cognitivas, sociales y culturales que presentan frente a la discapacidad. Según lo refieren Zimbardo y Leippe (1991), “La actitud tiene

un carácter definitorio en la identidad del sujeto y desde allí se realizan juicios evaluativos”. La actitud determina no solo el comportamiento de los sujetos, sino que además mediante ella se asumen juicios valorativos en los que se manifiesta el agrado o desagrado, la motivación y las acciones que orientan e influyen la percepción y el pensamiento del sujeto y, para el caso de esta investigación, la actitud hacia las personas con discapacidad.

La actitud docente

El éxito en el desarrollo de los procesos de inclusión educativa no solo se logra por medio de la implementación de leyes y decretos, sino que existen varios componentes a nivel práctico que requieren ser puestos en consideración. Uno de ellos es el componente actitudinal, este da cuenta de cómo los docentes responden ante las diferencias y particularidades de sus estudiantes y permite conocer si están abiertos hacia la diversidad.

De su parte, Fishbein (1967, citado en Stefani, 2005) define la actitud como “Una predisposición aprendida a responder a un objeto en forma consistentemente favorable o desfavorable, este componente apunta a los sentimientos positivos o negativos del sujeto respecto de su conducta”. Con ello es posible entender que por medio de la actitud, el ser humano manifiesta su disposición frente a un objeto o sujeto.

De acuerdo con lo anterior, la actitud de los maestros es primordial dentro de las prácticas pedagógicas inclusivas pues puede convertirse en una barrera o un facilitador en el proceso. Según Fritz Heider, la actitud alude a la consistencia cognitiva y se evidencia en el marco de las relaciones interpersonales. Dichas relaciones pueden ser de dos tipos: de afecto o de unidad. Desde ellas se lograría comprender la conducta humana o los procesos que determinan la percepción social. Para el caso de esta

investigación, se tomarán solamente las relaciones de afecto pues en ellas, según lo expone Heider, se desarrollan actitudes positivas o negativas entre las personas.

Además, dentro del proceso de inclusión se generan relaciones interpersonales; por ello al hablar de actitud no solo se puede pensar en un estado psicológico interno que determina el modo de actuar del docente, sino que es una sumatoria de factores como percepciones, creencias, sentimientos y formas de actuar. Esta es una motivación social que permite responder ante estímulos; según lo refiere Triandis (1971) citado por Aigner la actitud es “Una idea cargada de emotividad que predispone una clase de acciones ante una clase particular de situaciones sociales” (Aigner). De esta manera es como se entiende que la actitud obedece a tres componentes: cognitivo, afectivo y conductual. Así lo expone José Francisco Morales en 1999 cuando alude a "La coexistencia de tres tipos de respuestas como vías de expresión de un único estado interno [la actitud]" (Castro, 2000).

De su parte, el componente cognitivo es de carácter evaluativo y refiere el dominio de hechos, opiniones, creencias, pensamientos, valores, conocimientos y expectativas sobre un objeto o situación. El componente afectivo refiere procesos que avalan o contradicen las creencias, preferencias, imaginarios, estados de ánimo y emociones que se evidencian frente al objeto y el componente conductual o conativo alude a formas de proceder frente al objeto determinado.

De acuerdo con lo anterior y para este caso particular, los tres componentes implican una carga afectiva y emocional que refleja deseos, voluntades y sentimientos en el actuar del docente frente al proceso de enseñanza del estudiante con discapacidad intelectual. Esta forma de actuar, presenta una actitud ya sea favorable o no frente a él mismo y al desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas.

Jenny Artavia, en su artículo “Actitudes de las docentes hacia el apoyo académico que requieren los estudiantes con necesidades educativas específicas”, menciona entre otras, las siguientes actitudes de los maestros.

Actitud	Descripción
Escepticismo	Caracterizadas por desconfianza y no credibilidad hacia la inclusión de personas con necesidades educativas específicas (NEE) al aula regular.
Rechazo	El docente de una manera manifiesta expresa su oposición, su negativa a incluir a personas con NEE, mientras que el escéptico “no cree” en esta actividad, el docente con actitudes de rechazo se opone a trabajar con estos estudiantes, los excluye. Un escéptico no necesariamente los rechaza: puede aceptarlos en el aula aunque “no cree que eso de resultado”.
Ambivalentes	Se evidencia una aparente aceptación hacia la persona con NEE fundamentada en sentimientos de pesar y lástima. Esta situación lo lleva a ubicar al estudiante en el aula regular, sin ningún

Optimismo empírico	convencimiento.
	Se aplica la integración por iniciativa del docente, se actúa sobre el niño con NEE por ensayo y error.
Responsabilidad social	La integración se realiza bajo dos parámetros: uno de orden científico y otro basado en la actitud de apertura al cambio y la valoración del ser humano.
	De esta manera, el docente se capacita en las necesidades educativas especiales, su naturaleza, evolución y posibilidades de desarrollo, con esta actitud su práctica pedagógica integracionista será efectiva.

Tabla 1.

Actitudes de los docentes frente al apoyo académico

Fuente: tomado de Artavia (2005, p. 63).

En el cuadro anterior vale la pena resaltar que la denominación utilizada en ese momento para las personas con discapacidad, alude a personas con necesidades Educativas Especiales, NEE dando cuenta además que la autora todavía refiere un proceso de integración más no de inclusión, aunque su aporte es importante para esta investigación, los conceptos a los cuales ella alude no corresponden a los utilizados en este trabajo ya que la perspectiva del mismo está situada desde los términos de inclusión y discapacidad.

Las actitudes de los maestros son la sumatoria de una serie de factores como pautas de crianza, vivencias, imaginarios, prejuicios, prácticas sociales y costumbres que surgen del entorno donde se desarrolla el maestro y que en este caso manifiestan frente a los estudiantes con discapacidad por medio del desarrollo de sus prácticas pedagógicas, que hace de estas un proceso de educación inclusivo o excluyente.

Inclusión

El término inclusión se ha cotidianizado en muchos de los escenarios de la vida social como el legislativo, el de la salud, el de la educación y el internacional, entre otros. Con el se busca reducir la exclusión social que niega las posibilidades de participación de todos y todas sin importar las diferencias culturales o de nivel socioeconómico: “El fenómeno de la exclusión social es más amplio y no solo implica pobreza económica, sino todo tipo de problemas de acceso a la vivienda, a la salud, a la educación, al empleo” (Echeita & Sandoval, 2002, p. 32). Al frenar y transformar las prácticas de exclusión se generan formas para garantizar el acceso y participación de todas y todos los seres humanos sin importar las condiciones sociales, culturales, religiosas, económicas o las particularidades que en ocasiones enmarcan a los sujetos en planos de riesgo como marginación y vulnerabilidad.

La inclusión emerge como una oportunidad para mitigar la exclusión social ya que “no son estados o situaciones definitivas, sino un proceso en el que ambos extremos están en continua tensión, de forma que el avance hacia uno solo se puede producir por la reducción significativa del otro” (Echeita & Sandoval, 2002, p. 36). Es decir que la inclusión es un proceso continuo e inacabado que exige revisar las dinámicas sociales, los procesos culturales y las políticas públicas debido a que centra su atención en todos

los sujetos sin distinción alguna de etnia, discapacidad, nivel socioeconómico, género o religión, entre otros.

Para la presente investigación resulta valioso abordar el tema de inclusión pues aunque este no es un asunto exclusivo de las personas con discapacidad, frente al tema de actitud de los docentes se consolida un proceso que permite dar cuenta de la forma como se está interactuando socialmente con la diversidad de los otros, a partir de los valores de la equidad, el respeto, la cooperación y la solidaridad. “La filosofía de la inclusión representa una nueva lógica cultural desde la perspectiva de los derechos de las personas” (Vega, Lopez, & Garín, 2013, p. 316), es allí donde las barreras de participación pasan a ser de tipo social y es entonces como la misma sociedad debe reducirlas al máximo con el fin de validar los derechos y deberes de todos y todas.

Inclusión social

Actualmente los gobiernos y Estados de todo el mundo están abonando esfuerzos para la construcción de sociedades más equitativas e inclusivas; por tanto se ha trabajado en constructos teóricos sobre los cuales se puedan diseñar políticas y programas que materialicen acciones frente a los procesos de participación de todas las personas sin distinción en la vida social. Además, ha surgido la necesidad de trabajar en favor de la inclusión social, ya que según lo afirma la Comisión Económica para América Latina —CEPAL— (2014) este es un “Proceso por el cual se alcanza la igualdad, y como un proceso para cerrar las brechas en cuanto a la productividad, a las capacidades (educación) y el empleo, la segmentación laboral, y la informalidad, que resultan ser las principales causas de la inequidad” (OEA, 2016, p. 17).

Lo anterior evidencia un cambio frente a la concepción de las fuertes desigualdades sociales que se presentan en el mundo y principalmente en los países de América latina; históricamente la desigualdad y exclusión social han sido vistas desde las perspectivas de ingresos económicos. Sin embargo, mediante el proceso de inclusión social se ofrece una perspectiva multidimensional en la que para el Banco Mundial (2014) es necesario el empoderamiento de personas y grupos a fin de promover su participación en los ámbitos sociales y el aprovechamiento de oportunidades para gozar del acceso a los mercados, los servicios y los espacios políticos, sociales y físicos para permitir que todas las personas, sin importar sus particularidades sociales, culturales y políticas, tengan acceso a servicios como educación, salud, vivienda, protección social, servicios financieros, trabajo y a la justicia, así como también la equiparación social en cuanto a las oportunidades para el desarrollo desde un enfoque de derechos humanos.

Puntualmente, en el caso de Colombia, los procesos de inclusión social han emergido de forma tal que en el primer artículo de su Constitución Nacional, se reconoce como un Estado Social de Derecho el cual es democrático, participativo y pluralista y está fundado en los principios de respeto y la dignidad humana. Por ello ha ratificado las convenciones internacionales en cuanto a la lucha contra la exclusión social. El Ministerio de Educación (2018) define la inclusión social como “Las acciones que se realizan para lograr que los grupos que han sido social e históricamente excluidos por sus condiciones de desigualdad o vulnerabilidad puedan ejercer su derecho a la participación y sean tenidos en cuenta en las decisiones que les involucran”. En este sentido se han promulgado agendas de trabajo que permitan no solo pensar la política pública de inclusión, sino que desde los distintos escenarios sociales se materialicen programas sociales que posibiliten realizar procesos para dar respuesta a la diversidad

de la población, mitigar la exclusión social que niega el acceso de manera igualitaria a las oportunidades de participación y fomentan la discriminación por características individuales como el origen étnico, el género, la orientación sexual o la discapacidad, entre otros. En ello la inclusión va más allá de la igualdad, busca fomentar la equiparación social, abriendo paso a la diversidad y al respeto por la misma desde el enfoque de derechos y las concepciones de dignidad humana.

Educación inclusiva

La educación inclusiva es un proceso que entraña la transformación de las escuelas y otros centros de aprendizaje para atender a todos los niños, tanto varones como niñas, a alumnos de minorías étnicas, a los educandos afectados por el VIH y el SIDA y a los discapacitados y con dificultades de aprendizaje

(Unesco, 2008)

Desde la perspectiva de la inclusión social emerge la educación inclusiva, en la que el debate ha sido estimulado desde los años 90 con la voluntad y capacidad de los gobiernos para adoptar políticas en favor de la equidad y la reducción de la exclusión social. En ello, se abordan cuestiones de vínculos intersectoriales y de gasto público; sin embargo, el planteamiento de inclusión en educación inicialmente surge con la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (EPT), llevada a cabo en Jomtien, Tailandia, en 1990, dónde se planteó la lucha para universalizar el acceso a la educación para todos, por medio del diseño de estrategias que actúen sobre los obstáculos que muchos enfrentan para acceder a la educación. Se planteó así la educación inclusiva como estrategia clave para alcanzar dichos principios ya que esta orientaría todas las

políticas y prácticas pedagógicas, mejorando los marcos sociales y educativos que hacen frente a las nuevas demandas de la educación.

El proceso de inclusión en la educación ha sido un tema de grandes debates, así como de implementación de un largo proceso para hacer de la escuela un escenario sin exclusión ni discriminación: “La inclusión educativa está relacionada con el acceso, la participación y los logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados” (Echeita & Ainscow, 2010). Sin duda, su aplicación demanda la transformación de la cultura, las políticas y las prácticas pedagógicas de los maestros dentro del aula de clase para atender la diversidad.

Es innegable el derecho de todos a la educación, así se ha abierto el diálogo y los acuerdos frente a pensar las formas de generar espacios inclusivos en los escenarios de estudio, teniendo en cuenta la diversidad y buscando las formas de responder a las necesidades de aprendizaje de todos los niños, niñas, jóvenes y adultos. De acuerdo con lo anterior, la educación se concibe como un derecho humano básico, para consolidarlo en Salamanca se realizó la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad en 1994, con el fin de promover los planteamientos de la educación inclusiva, entendiéndose como única forma de establecer un sistema educativo inclusivo, que fomenta la lucha de la escuela contra las actitudes discriminatorias y la construcción de una sociedad integradora, capaz de brindar educación para todos.

Dentro de sus principios la educación inclusiva busca ofrecer una educación eficaz para todos, sustentada en que las prácticas pedagógicas deben desarrollarse en función de brindar atención a las necesidades de todos los alumnos, ya sean de tipo personal, psicológica o social. Para Rosa Blanco (2008) la educación inclusiva “Implica una

visión diferente de la educación basada en la diversidad, no en la homogeneidad, y donde el énfasis se destaca en desarrollar una educación que valore y respete la diferencia enriqueciendo los procesos de enseñanza y aprendizaje” (p. 39). La educación inclusiva constituye así una forma de transformar las actitudes discriminatorias y a su vez garantizar una educación de calidad para todos.

Según lo refiere la Unesco, esta permite

El fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para atender a todos los educandos. Por consiguiente, es un principio general que debería guiar todas las políticas y prácticas pedagógicas, partiendo de la convicción de que la educación es un derecho humano fundamental.

Lo anterior como resultado de las declaraciones y convenciones que ratifican los derechos humanos y aluden a la generación de posibilidades y oportunidades que permitan aplicar diversos métodos de trabajo y de trato individual para reducir la exclusión y potenciar la participación activa. Esto conlleva a buscar de parte de la comunidad educativa estrategias de apoyo para tener la capacidad y la voluntad de lograr la inclusión en los procesos de aprendizaje de todos los educandos, independientemente de sus diferencias.

Adicionalmente, el proceso inclusivo requiere de varios cambios no solo de las metodologías, currículos y formas de enseñanza, sino que además “La inclusión a menudo exige un cambio en la actitud y los valores de las personas. Este cambio requiere tiempo y supone una reevaluación considerable de conceptos y modos de conducta sociales” (Unesco, 2009). Por ello, la actitud de los maestros y maestras es un

elemento o factor importante que incide en el desarrollo del proceso pues supone en muchas ocasiones una barrera que evita tener comprensiones de tolerancia y aceptación frente a la diversidad del otro, reconoce que el estudiante con discapacidad intelectual forma parte del contexto educativo.

No obstante, frente a la educación inclusiva aún se tienen algunos imaginarios y percepciones erróneas, “En algunos países, se piensa en la inclusión como una modalidad de tratamiento de niños con discapacidad dentro de un marco general de educación” (Echeita & Ainscow, 2010, p. 1). Esto vuelve el tema un asunto exclusivo de las personas con discapacidad y desconoce las formas de diversidad que tienen todos los seres humanos; para llevar a la práctica una escuela inclusiva, que atienda al otro y valore su potencial es necesario contemplar una serie de características en las que el proyecto educativo institucional esté basado en el concepto de comunidad, que permita entonces la flexibilidad en su currículo, evaluación, promoción y organización. Cristina Alemañy (2009) propone las siguientes para que la escuela lo sea.

Escuela inclusiva
Centrada en la resolución de problemas de colaboración.
Dirigida a la educación en general (todos los alumnos).
Basada en principios de equidad, cooperación y solidaridad (valoración de las diferencias como oportunidad de enriquecimiento de la sociedad).
La inserción es total e incondicional.
Exige rupturas en los sistemas (transformaciones profundas).
Se centra en el aula (apoyo en el aula ordinaria).
No disfraza las limitaciones, porque ellas son reales.

Tabla 2.

Características de la escuela inclusiva

Fuente: Alemañy (2009).

Según lo anterior y teniendo en cuenta los principios de humanización, libertad, democracia, justicia e igualdad de oportunidades que promueve la educación inclusiva, puede decirse que la escuela debe enfocarse en la atención de la diversidad. A nivel metodológico teniendo en cuenta las capacidades, ritmos y necesidades de aprendizaje de los estudiantes, se busca transformar las escuelas y otras instituciones escolares para que brinden atención a niños, niñas, jóvenes y adultos que pertenecen a poblaciones vulnerables dentro de las cuales se encuentran las personas con discapacidad.

Es mediante la educación inclusiva como dichas poblaciones vulnerables pueden participar plenamente en la vida escolar. Según la Unesco (2009), “El objetivo fundamental de la educación inclusiva es la participación eficaz de una persona en la sociedad y que esa persona pueda aprovechar al máximo sus posibilidades” (p. 5). Así, acabar con prácticas excluyentes que no atienden la diversidad con el establecimiento de escuelas inclusivas es ampliamente deseable para la igualdad y los derechos humanos. Sin embargo, en los contextos se deben tener en cuenta los factores que pueden incidir en facilitar o inhibir la educación inclusiva y equitativa como las condiciones a nivel de infraestructura de la institución, cobertura, hacinamiento en las aulas o las capacidades y actitudes de los docentes para trabajar con la población pues de ello depende en gran medida el éxito del proceso, ya que el maestro es uno de los actores principales dentro del mismo.

Educación inclusiva de personas con discapacidad

Si hay un colectivo de alumnos y alumnas que, durante mucho tiempo, han sido directa y llanamente excluidos de entrada, del sistema educativo ordinario ese es el alumnado con discapacidad.

(Echeita & Sandoval, 2002, p. 34)

Históricamente, la concepción social de discapacidad se ha construido, transformado y consolidado, alrededor de ella se han configurado imaginarios que llevaron a una serie de prácticas y eventos socioculturales de acuerdo a diferentes épocas de la historia en tanto fue abordada por diferentes instituciones como la iglesia y los hospicios, entre otros, como sinónimo de deficiencia y fragilidad. Aguilar (2004) refiere el caso de la sociedad espartana en los siglos X-IX, donde se encuentran sucesos de exclusión como el lanzamiento desde el monte Taigeto de todos aquellos recién nacidos con signos de malformación; posteriormente, en la Edad Media, con intervención de la iglesia, las anormalidades que presentaban algunas personas se atribuyeron a lo sobrenatural y las posesiones demoniacas por ello se les practicaban exorcismos y a su vez se generaron actitudes negativas como el rechazo de esta población.

Posteriormente, con la llegada del cristianismo las personas con discapacidad fueron asumidas como objetos de caridad que se recibían en los asilos ya que vivían en la mendicidad. Para la época del renacimiento, los asilos pasaron a manos del Estado, así surgieron los hospitales que asumieron una mirada asistencial sobre la población; puntualmente, las personas con discapacidad intelectual eran ingresadas y atendidas en orfanatos, manicomios, prisiones y cualquier otro tipo de institución estatal.

En la actualidad, las organizaciones representativas de personas con discapacidad conocen los derechos que tienen para acceder a educación de calidad; a su vez, este es el primer proceso que les permitirá la realización del resto de los derechos, gracias al

reconocimiento social que produjo la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU en 2006. La educación de personas con discapacidad busca lograr no solo el acceso, sino la permanencia del estudiante dentro del sistema educativo pues ellas figuran entre los grupos más marginados y excluidos, según lo afirma el Banco Mundial en 2011. A pesar de ratificar acuerdos e implementar políticas, estas varían considerablemente en todo el mundo, algunos países dan prioridad a la educación de estos niños en diferentes entornos: escuelas y centros especiales; clases especiales en escuelas integradas, o escuelas inclusivas que trabajan para identificar y remover los obstáculos para permitir que todos los estudiantes participen y rindan en entornos generales.

La convención afirma en su artículo 1:

Los Estados reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida (ONU, 2006, p. 19).

Al revisar el artículo anterior se puede decir que el derecho no solo se cumple al tener a los estudiantes con discapacidad en la escuela, sino que además implica que dentro del sistema educativo exista la posibilidad de aprender habilidades para la vida con el fin de alcanzar así capacidades académicas y sociales. Para ello es necesaria la implementación de nuevas prácticas educativas frente a la adquisición de valores,

actitudes, conocimientos y competencias que se requieren para responder a las dinámicas sociales.

Sin embargo, años atrás, antes de ratificarse la convención en 2006, las personas con discapacidad estaban excluidas de la participación social, se tenían perspectivas dominantes como la propuesta por Fulcher en 1989, en la que se toma esta población y su condición de manera “individual” o por Riddell en 1990 que la asume como algo “esencialista” entendiendo que la barreras para la participación de esta población como los problemas para aprender eran propios del ámbito individual y totalmente independientes del contexto social. Por ello, durante mucho tiempo “Los servicios y las ayudas necesarias se prestan mejor en grupos homogéneos de alumnos con similares dificultades, pues con ello es más fácil rentabilizar los esfuerzos de especialización requeridos, tanto de personal como de medios y espacios” (Echeita & Sandoval, 2002, p. 35).

En la actualidad y gracias a la perspectiva del modelo social de discapacidad se han transformado las dinámicas de segregación de esta población en centros especiales, que brindan la oportunidad de participar en las dinámicas de la escuela formal, mediante el diseño de metodologías y estrategias de enseñanza que permiten generar los apoyos necesarios para que el estudiante con discapacidad logre tanto conocimientos académicos, como habilidades sociales y para la vida. Con ellos se busca alcanzar la autonomía personal y la calidad de vida; además de generar entornos en los cuales desde la sociedad se promuevan acciones de participación plena, donde se reconozcan los derechos y deberes para romper barreras actitudinales, sociales o culturales.

Prácticas pedagógicas

El ejercicio de la práctica pedagógica supone a simple vista el rol del maestro: su quehacer diario. Sin embargo, al mencionar la práctica pedagógica, es necesario suponer una diversa y compleja escena donde se generan relaciones interpersonales en el escenario escolar. Vasco, Martínez y Vasco (2008) exponen que “Las prácticas educativas se generan en las instituciones, cuyos protagonistas son los educadores o pedagogos”. La relación educativa que se genera entre docente y estudiante es vital para el proceso de aprendizaje ya que esta se encuentra mediada por las condiciones del contexto social, económico, político y cultural lo cual demanda al maestro retos y desafíos, y asumir un carácter social que despliega un objetivo e intención clara para generar en el estudiante un proceso de aprendizaje.

Es la práctica pedagógica el instrumento mediante el cual el docente materializa el proceso de aprendizaje y de formación en sus estudiantes para que estos logren ver los contenidos curriculares, temáticas y logros académicos. Según Vasco (2008), la educación es vista “Como práctica social compleja, situada en todas las prácticas sociales emprendidas en todas las culturas como prácticas formativas de las nuevas generaciones por necesidades de supervivencia” (p. 110). Sin embargo, es allí donde en ocasiones se cuestionan las dinámicas de homogenización de la población, el afán normalizador de las instituciones y el deseo constante de responder a los fines del sistema económico que perfila a los estudiantes sin dar valor o espacio a la diversidad como condición propia del ser humano.

Las prácticas pedagógicas inclusivas

De acuerdo con lo anterior, resulta necesario el trabajo por la inclusión educativa la cual forma parte del reconocimiento del derecho de todas las personas a una educación de calidad, atendiendo y respetando su diversidad. Mas esto no es una tarea fácil ya que

requiere acompañamiento por parte de la comunidad educativa y principalmente de los docentes, es necesario que reconozcan, acepten y respeten la diversidad como forma de promover la equidad en el aprendizaje, lo cual se convierte en un desafío para los contextos educativos.

Por ello, al buscar en la escuela una comunidad que no excluya y facilite a todos las dinámicas escolares es necesario pensar en unas garantías en el ámbito organizacional. Es decir, la escuela debe prepararse desde el ámbito administrativo, académico y social para desarrollar las dinámicas que permitirán responder a las demandas de la diversidad, por ejemplo, a nivel de infraestructura física, pues se deben hacer los ajustes necesarios para la movilidad de todos y todas. Así mismo, a nivel académico el currículo debe permitir la flexibilidad en sus contenidos para validar las distintas formas de aprendizaje y a nivel social realizar la sensibilización de la comunidad educativa para la atención de la población.

En este sentido, al hablar de las prácticas pedagógicas inclusivas es necesario tener en cuenta que estas conjugan la actuación de los sujetos involucrados en una realidad concreta, en la que se debe promover la presencia y participación en el contexto educativo de todos y todas sin distinción. Por ello, ante la consolidación de sistemas educativos inclusivos, las escuelas dentro de sus prácticas deben ajustarse a las necesidades de los estudiantes, asumiendo la diversidad como un valor que entra a enriquecer el currículo, la cultura y la vida escolar.

Realizar prácticas pedagógicas pensadas desde la inclusión social se ha convertido en garantía para que todos y todas puedan aprender.

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

Lo anterior implica transformaciones en cuanto a contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión de comunidad educativa en la que todos los actores participan.

Dentro de los procesos de prácticas pedagógicas inclusivas se busca brindar respuestas para la vinculación de todos los estudiantes a la enseñanza y transformar los sistemas educativos u otros entornos de aprendizaje con el fin de responder a la diversidad para la construcción de espacios donde los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante ella y no necesariamente perciban al otro como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñanza, aprendizaje e interacción social.

Particularmente, para el caso de la presente investigación, es necesario puntualizar la incorporación de estudiantes con discapacidad a la aulas de clase, pues es una de las temáticas que ha adquirido relevancia en el sistema de educación. Lo anterior por cuanto esto ha requerido que muchos maestros se replanteen el ejercicio docente que han hecho durante años. Sin embargo, según lo refiere Echeita (2010):

La educación inclusiva no puede ser concebida, como un asunto marginal de los sistemas educativos, (como ha venido siendo la educación especial o la educación compensatoria o los intentos por promover una educación

intercultural, entre otros muchas aspectos colaterales “añadidos” a nuestros sistemas educativos nacionales en las últimas décadas) (p. 5).

Para este autor, la prácticas pedagógicas inclusivas deben convertirse en un asunto transversal, que genere sentido y oriente éticamente al conjunto de la educación escolar.

Discapacidad intelectual

El tema de la discapacidad no solo suscita diversas definiciones, sino que además “Es (...) el resultado de una compleja relación entre la condición de salud de una persona y sus factores personales, y los factores externos que representan las circunstancias en las que vive esa persona” (Cáceres, 2004). A nivel social se establecen distintas barreras de acceso y participación de la población, que difieren de acuerdo con el tipo de discapacidad de la cual se esté hablando. Actualmente la población con discapacidad se ubica en cuatro grandes grupos: intelectual, física, sensorial y psicosocial.

En primera instancia, la discapacidad intelectual ha sido definida por diversos autores, quienes han dejado ver comúnmente que esta encierra una característica propia del funcionamiento cognitivo y por ende comporta una serie de limitaciones que ponen al sujeto que la presenta en una situación específica para su aprendizaje. En tabla 3 se presentan una serie de definiciones históricas propuestas en el año 2010 por la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AADID), sobre lo que inicialmente se definió como retraso mental.

Autor	Año	Definición
Heber	1959	Retraso mental hace referencia a un funcionamiento intelectual

		por debajo de la media que comienza durante el periodo de desarrollo y que se asocia con deficiencias en uno o más de los siguientes conceptos: maduración, aprendizaje y adaptación social.
Heber	1961	Retraso mental hace referencia a un funcionamiento intelectual por debajo de la media que comienza durante el periodo de desarrollo y que se asocia con deficiencias en la conducta adaptativa.
Grossman	1973	Retraso mental hace referencia a un funcionamiento intelectual general significativamente inferior a la media que coexiste con déficits en conducta adaptativa y que se manifiesta durante el periodo e desarrollo.
Luckasson y Cols.	1992	Retraso mental hace referencia a limitaciones sustanciales en el funcionamiento actual. Se caracteriza por un funcionamiento intelectual significativamente inferior a la media, que coexiste junto con limitaciones en dos o más de las siguientes áreas de habilidades adaptativas: comunicación, autocuidado, vida en el hogar, habilidades sociales, uso de la comunidad, autodirección, salud y seguridad, habilidades académicas funcionales, ocio y trabajo. El retraso mental se manifiesta antes de los 18 años.
Luckasson y Cols.	2002	Retraso mental es una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa que se manifiesta en habilidades prácticas, sociales y conceptuales. Esta discapacidad comienza antes de los

	18 años.
--	----------

Tabla 3.

Definiciones históricas del retraso mental

Fuente: American Psychiatric Association (2013, p. 33).

De las definiciones anteriores se puede decir que gracias a ellas se sentaron las primeras bases conceptuales para identificar la existencia de este tipo de discapacidad. Sin embargo, a medida que el tema fue estudiado se asumió que el termino retraso mental refiere solamente una condición interna y de funcionamiento del individuo; a nivel social, esta palabra se tornaba despectiva, teniendo en cuenta que en los últimos años se ha visibilizado la participación social de la población y se ha diseñado un marco legislativo a nivel mundial para garantizar sus derechos.

A su vez, los avances en el campo legislativo no solo invitan a replantear la terminología con la cual se debe referir a esta población, sino también la generación de nuevos diseños de aprendizaje, estrategias y planes de acción que permitan mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad, a fin de garantizar su participación en distintos escenarios sociales. No obstante, al revisar los conceptos históricos cabe notar que hay coincidencia entre los autores y que no se generaron cambios sustanciales para determinar lo que ellos denominaron retraso mental a partir de tres componentes principales: limitaciones en el funcionamiento intelectual, limitaciones en la conducta adaptativa y edad de aparición (antes de los 18 años).

En la presente investigación se plasmarán tres aproximaciones generales, que de manera histórica, influyeron en la definición del constructo que hoy en día, después de diversas

convenciones y ratificaciones, se reconoce como garante de derechos de la persona con esta condición: *discapacidad intelectual*.

En primera instancia, existió un enfoque social mediante el cual se definía a una persona con discapacidad intelectual mediante “Su fracaso para adaptarse socialmente al ambiente” (AAIDD, 2010, p. 32). En ese momento, los criterios de diagnóstico tenían mayor peso con respecto al comportamiento social y un prototipo de conducta idealizado. Posteriormente, se tomó en cuenta la construcción del término desde un enfoque clínico dentro del cual la base para diagnosticar la discapacidad intelectual obedecía a un “Síndrome clínico con síntomas complejos” (AAIDD, 2010, p. 32). Aunque en este enfoque no se negaba la influencia de la conducta social, se inclinó por una definición médica, que limitó la discapacidad intelectual a lo orgánico y lo patológico, y creó el imaginario que esta condición era sinónimo de enfermedad.

Después de varios años de preferencia del enfoque clínico y gracias al auge de la inteligencia y las formas para medirla, hubo un cambio significativo en las concepciones de la discapacidad intelectual: se acudió al enfoque intelectual. Este “realizó especial énfasis en el funcionamiento intelectual tal y cómo se mide con un test de inteligencia y queda reflejado en una puntuación de CI” (AAIDD, 2010, p. 32).

De acuerdo con lo anterior y tomando como base la definición de retraso mental que aportaron Luckasson y Cols. (2002), se asumió el concepto discapacidad intelectual. Esta “se caracteriza por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en conducta adaptativa tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina antes de los 18 años” (AAIDD, 2010, p. 33). De esta forma, en la actualidad no solo se la comprende como limitaciones del funcionamiento, sino que a su vez se ha realizado una

clasificación frente a ella, basados únicamente en la capacidad intelectual, donde según los resultados de la medición del coeficiente intelectual (CI), se asume el grado de discapacidad intelectual que puede presentar una persona.

Clasificación de las discapacidades intelectuales

Clasificación de la Discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual)	
Especificar la gravedad actual:	
317 (F70).	Leve
318.0 (F71).	Moderado
318.1 (F72).	Grave
318.2 (F73).	Profundo
315.8 (F88).	Retraso general del desarrollo (23)
319 (F79).	Discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) no especificada

Tabla 4.

Clasificación de las discapacidades intelectuales

Fuente: American Psychiatric Association, (2013, p. 9).

Resumiendo un poco lo anterior, después de haber contextualizado sobre el término a manera de interpretación resulta propio decir que la discapacidad intelectual es la condición de vida de algunas personas, en la cual se evidencian dificultades en la capacidad intelectual como barreras para aprender, socializar y desarrollar hábitos de la vida diaria. No obstante, estas barreras no deben asumirse como un asunto exclusivo de la persona que la presenta, las dificultades quedan en evidencia al interactuar las

capacidades de la persona y el entorno social. Se requiere brindar apoyos y hacer ajustes respecto al modo de abordar sus necesidades, por eso en esta investigación se entiende que la persona con discapacidad intelectual debe concebirse como un sujeto de derechos en la sociedad y que esta es la que no se encuentra diseñada para la condición, debido a la falta de recursos y servicios que aumentan las barreras físicas y sociales que limitan las oportunidades de participación.

El modelo social para la atención de la discapacidad intelectual

Al revisar un poco los antecedentes de atención para la población con discapacidad intelectual se conoce que históricamente esta se ha fundamentado en tres modelos, que surgieron en diferentes momentos: primero un modelo tradicional, luego un enfoque rehabilitador y posteriormente un modelo de autonomía personal los cuales están inmersos en las dinámicas económicas, políticas y sociales de acuerdo a una época.

En la actualidad se han generado discusiones mediadas por cuestiones morales y políticas para determinar las formas apropiadas de incluir y referirse a las personas con discapacidad. En la década de 1970 surgió, desde la Organización de las Personas con Discapacidad, la tendencia a considerar la discapacidad como una cuestión de derechos humanos, por tanto alrededor del término se ha diseñado una política pública que busca la inclusión de estas personas en la sociedad.

Inicialmente, se realizó una transición conceptual desde una perspectiva individual y de carácter médico como la que surgió por parte de la Organización Mundial de la Salud OMS, en el que se aludía a este concepto como “Las deficiencias o problemas que afectan a una estructura o función corporal”. En este sentido clínico, la discapacidad es

tomada desde la deficiencia y limita las oportunidades de participación; además, se concibe como un fenómeno complejo que se evidencia en la interacción de las características del organismo humano con las condiciones sociales. Posteriormente, la OMS en 1980 conceptualizó los términos deficiencia, discapacidad y minusvalía con el fin de diferenciarlos y evitar así las asociaciones entre ellos.

En el caso de deficiencia, esta se considera como pérdida o anormalidad de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica ya sea temporal o permanente que solo afecta un órgano y puede ser de tipo intelectual, psicológica, de lenguaje, auditiva, de visión, visceral, músculo-esquelética, desfiguradora, generalizada o sensitiva. Al hablar de discapacidad, se refiere a ella como toda restricción o ausencia de capacidad para realizar una actividad de la vida cotidiana, se caracteriza por insuficiencias o excesos en el desempeño y comportamiento en una actividad rutinaria que puede ser de temporal o permanente.

Por su parte, minusvalía refiere a una situación de desventaja para una persona debido a una deficiencia o discapacidad, supone una limitación o impedimento para el desempeño de un determinado rol en función de su edad, sexo y factores socioculturales. Esta se clasifica de acuerdo a cinco dimensiones de competencia humana: orientación, independencia física, movilidad, ocupacional e integración.

La OMS junto con la Organización Panamericana de la Salud (OPS) trabajaron en la edición de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF). En ella se estima que la discapacidad refiere dificultades presentadas en las áreas de funcionamiento ya sea para la realización de actividades, funciones corporales y participación dentro del entorno. De esta forma, al referirse al entorno, la discapacidad pasa de una perspectiva individual a una social, se considera que es la sociedad la que

limita la participación de las personas con discapacidad debido a que no se generan las ayudas necesarias para poder superar las barreras sociales, culturales, económicas, políticas y físicas. Desde esta postura surge un modelo en el cual no solo se estima la discapacidad como problema social, sino que además propone la implementación de procesos que garanticen la inclusión de la población en los escenarios diarios.

Para Agustina Palacios (2008) esta distinción es de gran importancia: Al tomar conciencia de los factores sociales que integran el fenómeno de la discapacidad, las soluciones no se elaboran apuntando individualmente a la persona afectada, sino más bien se encuentran dirigidas hacia la sociedad, o teniendo muy presente el contexto social en el cual la persona desarrolla su vida.

Después del cambio de perspectiva de lo individual a lo social, se ha buscado implementar las estrategias de inclusión en la sociedad y no en las personas con discapacidad. En este orden de ideas, puede pensarse que es el cambio a nivel social y cultural que se ha venido trabajando, el que ha permitido entender la discapacidad intelectual desde el paradigma social con base en los derechos humanos, la igualdad de oportunidades y la no discriminación. Esto ha permitido reconocer la discapacidad como una característica más dentro de la diversidad que existe entre las personas y no como una condición que limita y excluye a una persona, haciéndola vulnerable u objeto de discriminación

Capítulo 3. Contexto de la investigación

Localidad de Ciudad Bolívar

Ciudad Bolívar es la localidad número 19 del Distrito Capital de Bogotá. Se ubica en el sur de la ciudad y se divide en ocho unidades de planeamiento zonal, en la parte urbana se destacan barrios como Meissen, Monte Blanco, Arborizadora, Arabia, Divino Niño, San Francisco, Lucero, Tesoro, Ismael Perdomo y Jerusalén, entre otros. Además, hay tres corregimientos en la zona rural: Mochuelo, Quiba y Pasquilla. Cabe resaltar que en la vereda Mochuelo, es donde se sitúa el Relleno Sanitario Doña Juana.

La mayoría de las familias que se ubican en esta zona pertenecen a los estratos socioeconómicos cero, uno o dos; muchos provienen del desplazamiento, se dedican al trabajo informal y viven en terrenos de invasión en lugares poco salubres debido no solo a la presencia del relleno sanitario, sino también al parque minero de la zona de rural, donde se ubican las fábricas de ladrillos.

Colegio Rural Pasquilla

El Colegio Rural Pasquilla es una institución distrital ubicada en el corregimiento de Paquilla, kilómetro cinco vía Olarte, en la localidad 19 de Ciudad Bolívar. En ella se atiende un total de 1070 estudiantes, provenientes en un 90% de la zona urbana de barrios como Quintas del sur, Estrella, Arabia, San Joaquín Meissen y Divino niño. El 10 % restante de la población proviene de la zona rural de Pasquilla, Pasquillita

Mochuelo y Santa Bárbara. La Institución cuenta con tres sedes A, B y C de las cuales B y C brindan a los niños de primaria salones multigrados, con jornada única. La sede A tiene salones por grado, con jornada mañana y tarde. En cuanto a recursos humanos, la institución cuenta con una rectora, tres coordinadores, dos secretarías, una almacenista, dos bibliotecarias y un total de cincuenta y un maestros distribuidos en las tres sedes y jornadas.

Actualmente, la institución en la sede A cuenta con veinte casos de niños diagnosticados con discapacidad, de los cuales diecisiete presentan discapacidad intelectual leve y tres discapacidad intelectual moderada, se encuentran distribuidos en los grados cero a once, en las dos jornadas tanto mañana como tarde, la mayoría de sus maestros son Licenciados en pedagogía infantil en primaria, y licenciados en las distintas áreas o ingenieros de sistemas para el caso del bachillerato. En este sentido, la institución a partir del 2016 diseñó un proyecto educativo para atender a dicha población: Pasquilla una Experiencia de Educación Inclusiva. Con él se pretende brindar las garantías a la población para materializar su derecho a la educación.

Capítulo 4. Diseño metodológico

La presente investigación se desarrolló siguiendo el método cualitativo, en el que por medio del enfoque hermenéutico interpretativo se logró la recolección de información. El investigador asumió un papel activo con el cual indagó dentro de los procesos prácticos de la vida diaria y los actores del contexto educativo inclusivo. Así son las vivencias y escenarios prácticos los que dieron cuenta de los de datos, descripciones y observaciones que se realizaron en el presente estudio.

Paradigma cualitativo

A partir de este paradigma es posible construir desde la realidad una mirada holística frente al escenario de investigación y sus actores. Según lo refieren Taylor y Bogdan (1994), “La frase metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p.20). En este sentido, este paradigma ayudó a conocer las actitudes que presentan los maestros frente a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad intelectual en sus aulas pues permitió adentrarse en sus prácticas pedagógicas y las dinámicas de trabajo con dichos estudiantes.

Para la recolección de información fue necesario el diseño y aplicación de instrumentos que permitieron analizar la situación anteriormente mencionada desde los ambientes reales con los docentes. Esta investigación se realizó en el Colegio Rural Pasquilla,

Sede A, donde se lleva a cabo el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual, en las aulas de primaria y bachillerato. Los instrumentos se desarrollaron inicialmente con todos los docentes (cuarenta) mediante la implementación de una encuesta de opción múltiple para identificar las primeras concepciones que tienen frente a los estudiantes con discapacidad intelectual. Posteriormente se trabajó por las distintas áreas en grupos focales, con los que se amplió la perspectiva de información, después se tomó una muestra del 10% de ellos, seleccionados de manera aleatoria para la realización de una entrevista semiestructurada. Por último, dentro del aula se realizó un ejercicio de observación de las prácticas pedagógicas desarrolladas por una maestra de segundo de primaria de la jornada de la mañana, con los estudiantes con discapacidad intelectual moderada.

Enfoque hermenéutico interpretativo

La hermenéutica en la actualidad constituye un amplio bagaje en el desarrollo de procesos de investigación cualitativa debido a que se encuentra anclada al paradigma interpretativo. En la presente investigación se acude a ella ya que su postura permite interpretar y comprender la realidad, los contextos y los diversos escenarios en los cuales se encuentran inmersos los sujetos a estudiar. Según Martínez y Ríos (2006) la hermenéutica de Gadamer es una “óptica de acceso al conocimiento a través del estudio”, estos autores manifiestan que allí se toma “El discurso como objeto de estudio”, por tal motivo se presume la no existencia de un saber objetivo ni desinteresado sobre el mundo y sus particularidades.

El ser humano no es ajeno a los fenómenos que ocurren a su alrededor; por ende desde la mirada hermenéutica se piensa que “Nuestra forma de estar en el mundo y de cómo a través de nuestra experiencia leemos (interpretamos) lo que nos pasa, lo que nos rodea, nuestras interacciones con los otros sujetos y si se quiere, los discursos” (Planella, 2005). Desde el enfoque hermenéutico interpretativo se propone más allá de una técnica o método de investigación una forma de interpretar y comprender la realidad por medio de una lectura de las acciones, los gestos, las creencias, las ideas, las palabras, y las manifestaciones, entre otras, captadas desde la realidad por el investigador.

Diseño de instrumentos

De acuerdo con lo anterior en la presente investigación con el fin de conocer, interpretar y obtener los datos se desarrollaron cuatro instrumentos:

- ✓ Encuesta a docentes
- ✓ Grupos focales por áreas
- ✓ Entrevistas a docentes
- ✓ Observación de aula

Encuesta

Para López y Fachelli (2015) dentro de la investigación social, la encuesta se considera como la “Técnica de recogida de datos a través de la interrogación de los sujetos cuya finalidad es la de obtener de manera sistemática medidas sobre los conceptos que se derivan de una problemática de investigación previamente construida” (p. 8). Por tanto, el diseño y aplicación de esta herramienta permitió conocer un panorama inicial, por

medio de la generación de preguntas de carácter inductivo al problema de investigación. (Revisar anexo 9: Matriz de Resultados de Encuesta) Con ella se conocieron algunos conceptos, opiniones, percepciones e imaginarios de los docentes sobre los estudiantes con discapacidad, la inclusión educativa y las prácticas pedagógicas inclusivas; esta se diseñó con preguntas cerradas de opción múltiple.

Para el caso de la presente investigación se aplicó una encuesta que constaba de tres partes. En la primera se realizaba una caracterización demográfica del docente. La segunda parte constaba de tres preguntas sobre formación académica e ideas sobre el tema de inclusión. La tercera se trató de ocho afirmaciones en las cuales los docentes debían manifestar su grado de conformidad o inconformidad.

Grupos Focales

Mediante el diseño e implementación de este instrumento se buscó generar un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, con el objetivo de obtener datos cualitativos, mediante la interacción entre los sujetos de estudio y el investigador. (Revisar anexo 7: Grupos Focales) Para Martínez Pág 4, el grupo focal “Es un método de investigación colectivista, más que individualista, y se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes, y lo hace en un espacio de tiempo relativamente corto”.

Por medio de esta técnica la investigación exploró conocimientos y experiencias de los docentes de manera grupal para así poder identificar: imaginarios, actitudes, discusiones y creencias frente al tema investigado. Al trabajar en grupo se facilita la discusión entre los participantes, surgen comentarios y opiniones sobre los temas investigados, que permiten así que se genere una riqueza de testimonios.

En este caso, se realizó la implementación de tres grupos focales por medio de las reuniones de trabajo de algunos maestros en las cuales se trabajó alrededor de una hora en dos actividades: la primera constaba de un video en el cual se trataba el concepto de inclusión desde los niños y la escuela, así como la importancia de la aceptación de la diferencia. En segunda actividad se trabajó un caso hipotético en que se plasmaba la situación de un alumno con discapacidad intelectual en bachillerato.

La primera actividad del video buscó despertar sensaciones e imaginarios iniciales frente a la condición de las personas con discapacidad por lo cual se mencionaron imaginarios y demás sentires que despiertan en ellos las personas con discapacidad, además de manifestar las ideas y conceptos que tienen frente a esta condición. Posteriormente se habló de la escuela y las condiciones para el trabajo con la población, así como el papel del maestro y los demás niños en los procesos de socialización.

A su vez, en la segunda parte, en la que se expuso el caso hipotético, este se enfrentó a distintas opiniones frente a las manifestaciones de los maestros que afirmaban que era un proceso totalmente excluyente y de aquellos que manifestaban su conformismo y aceptación frente al proceso que se realizaría con el estudiante de bachillerato.

Entrevistas

Este instrumento se diseñó e implementó pues la entrevista permite por medio de diálogos entre el investigador y los actores a investigar, el surgimiento de información que sustente el trabajo investigativo. (Revisar anexo 8: Entrevistas) Canales (2006) la define como “la comunicación interpersonal establecida entre el investigador y el sujeto de estudio, a fin de obtener respuestas verbales a las interrogantes planteadas sobre el problema propuesto” (p.164). En este sentido, al efectuar las entrevistas se validó la voz

de los actores, es decir, los docentes, que en su día a día trabajan con los estudiantes con discapacidad y tienen la experiencia de desarrollar sus prácticas pedagógicas; de esta manera se conocieron las actitudes, representaciones sociales y sensaciones que evocan en ellos la discapacidad; las opiniones frente a la educación inclusiva, y las condiciones existentes para ello.

La investigación realizó un total de siete entrevistas semiestructuradas a maestros de diferentes áreas, grados y jornadas con el fin de recopilar información referente a temas de inclusión en su aula de clase y el manejo del concepto de discapacidad. Cada una tuvo una duración de cuarenta minutos.

Observación

En esta investigación la implementación de la observación alude a un instrumento básico intencionado para producir descripciones reales a partir de la experiencia del contexto estudiado. En palabras de Elssy Bonilla y Penélope Rodríguez (1997): “Observar, con sentido de indagación científica, implica focalizar la atención de manera intencional, sobre algunos segmentos de la realidad que se estudia” (p.118). En este sentido, la observación tendrá en cuenta las prácticas de educación inclusiva como fuente primaria y la teoría como fuente de información secundaria que aporta los elementos conceptuales.

(Revisar anexo 10: Diarios de Campo) De acuerdo con lo anterior, en la implementación de este instrumento se diseñó un diario de campo, el cual permitió llevar un registro escrito secuencial y minucioso del desarrollo de las prácticas pedagógicas inclusivas que los docentes realizan en la institución. Esto permitió hacer un ejercicio de registro

investigativo con el que se logre enriquecer tanto la teoría como la práctica, mediante un monitoreo permanente del proceso de observación.

En la aplicación de este instrumento se realizó la observación de cinco clases del grado segundo, de la jornada de la mañana, donde se encontraban incluidas dos niñas con discapacidad intelectual moderada y la docente realizaba el proceso de aprendizaje con un total de treinta y tres niños en edades entre los siete y ocho años, provenientes de la parte rural y la parte urbana de la localidad 19.

Capítulo 5. Análisis de resultados

Análisis de la información

En esta fase, se retoma la pregunta de investigación la cual ha guiado el proceso: ¿de qué manera se relaciona la actitud de los maestros con el desarrollo de las prácticas pedagógicas inclusivas con los estudiantes con discapacidad intelectual en el Colegio Rural Pasquilla? Se buscó realizar el proceso de análisis y triangulación con el fin de generar contrastación y complementación entre los datos obtenidos mediante la aplicación de los instrumentos pues en el análisis cualitativo debe generarse la “Utilización de una serie de procedimientos y técnicas una vez obtenidos los datos” (Valles, 1999, p. 340).

En primera instancia, analizar los datos implica la búsqueda de denominadores comunes en la información obtenida para poder crear categorías que permitan hacer un trabajo analítico con el cual no solo se pueda estudiar de forma ordenada y coherente, sino que a su vez permita el cumplimiento del objetivo general de la investigación: “explicar la manera en que la actitud de los maestros se relaciona con el desarrollo de las prácticas pedagógicas de educación inclusiva de los estudiantes con discapacidad intelectual del Colegio Rural Pasquilla con el fin de conocer la influencia que tiene para el proceso”.

La presente investigación consta de dos partes, el primero busca hacer un análisis de la información obtenida mediante la aplicación de instrumentos para establecer la manera en que se relaciona la actitud de los maestros con el desarrollo de las prácticas educativas lo que permite dar cumplimiento al primer objetivo específico: “identificar la

forma como la actitud se relaciona con el desarrollo de las prácticas pedagógicas inclusivas de los maestros del Colegio Rural Pasquilla, frente a los estudiantes con discapacidad intelectual”.

El segundo momento consiste en agrupar las respuestas y concepciones sobre la actitud mediante categorías que permitan dar cumplimiento al segundo objetivo específico: “conocer las actitudes que tienen los maestros frente a los estudiantes con discapacidad intelectual y su proceso de educación inclusiva a fin de evidenciar la manera como influyen estas en el desarrollo de las prácticas pedagógicas inclusivas”, para así identificar las actitudes que están mediando el proceso educativo.

Categorías emergentes

De acuerdo con la aplicación de los cuatro instrumentos: encuesta, observación, entrevistas semiestructuradas y grupos focales, y teniendo en cuenta que la presente investigación se desarrolló desde el paradigma cualitativo, en el que las técnicas están lejos de estandarizarse y se puede optar por distintas posturas y formas de realizar su análisis siempre y cuando exista “Relación entre el análisis y un aspecto central de la investigación cualitativa, la perspectiva u orientación teórica” (Valles, 1999, pág. 340), se tuvieron en cuenta los referentes y autores expuestos en el marco teórico, así como las respuestas de los maestros frente al proceso de educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual.

Una vez obtenida la información se realizó un ejercicio de lectura vertical de cada uno de los resultados de los instrumentos, de los que se tuvieron en cuenta las respuestas reiterativas y significativas manifestadas por los maestros para cruzar dicha información con los documentos que sustentan de manera teórica esta investigación a fin de realizar

un ejercicio transversal que permitiera la identificación y el establecimiento de una serie de elementos comunes que facilitarían la agrupación de dichas respuestas en campos semánticos específicos que visibilizaran los elementos de significado frente al tema desarrollado. De esta forma fue posible la identificación de cuatro grandes categorías que dan cuenta de las actitudes que tienen los maestros frente a los estudiantes con discapacidad intelectual.

Gráfica 1.

Identificación de actitudes



Actitudes y prácticas pedagógicas

Si los docentes no tienen una actitud positiva hacia la inclusión educativa es muy difícil, si no imposible, que aquella se logre.

(Cedeño, 2006)

Retomando lo referenciado, las actitudes de los docentes frente a los estudiantes con discapacidad intelectual tienen relación con procesos educativos al interior de la escuela, ya que reflejan una serie de factores como las pautas de crianza, vivencias, prácticas sociales, costumbres y estereotipos, entre otros, los cuales determinan en gran medida las actitudes de los maestros. Así lo refieren Zimbardo y Leippe (1991): “La actitud tiene un carácter definitorio en la identidad del sujeto y desde allí se realizan

juicios evaluativos”. La actitud fundamenta las formas de relación interpersonal de los sujetos haciendo de esta un factor que influye en el desarrollo de las prácticas pedagógicas y que en ocasiones puede convertirse en una de las barreras para el aprendizaje y la participación porque obstaculiza el derecho a la educación de las personas con discapacidad intelectual, que históricamente se han considerado como una población vulnerable y marginada, objeto de prácticas de exclusión y discriminación.

Actualmente los sistemas educativos trabajan por fomentar la inclusión de todas y todos los estudiantes en el aula, de manera que se pueda brindar una educación en igualdad de oportunidades que les permita desarrollar sus capacidades y habilidades con procesos de socialización y trabajo escolar mediante el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas, realizadas dentro de las instituciones educativas. Sin embargo, como se expuso anteriormente, existen varios factores que influyen en el correcto desarrollo de dichas prácticas y uno de ellos es la actitud.

La definición de Allport (citado en Ubillos, Mayordomo & Páez, 2004) de actitud: “Un estado de disposición mental y nerviosa, organizado mediante la experiencia, que ejerce un influjo directivo dinámico en la respuesta del individuo a toda clase de objetos y situaciones”, deja ver que la actitud obedece al grado de disposición para el trabajo que tienen los maestros frente a los estudiantes con discapacidad, pues así manifiestan una respuesta comportamental frente a la inclusión la cual sería la práctica pedagógica.

Aplicación

Inicialmente se aplicó la encuesta a los docentes la cual constaba de ocho afirmaciones frente a la educación inclusiva de personas con discapacidad, este instrumento abrió un panorama general sobre la forma como los docentes entendían el proceso y sus concepciones frente a las personas con discapacidad, de sus resultados se puede decir

que el tema de la inclusión para ellos es claro que obedece a un asunto de derechos, pero aún se encuentra en ellos una mirada de lástima frente a la población en tanto aun la ven como uno de los grupos vulnerables y marginados de la sociedad, pues al preguntar por los sujetos a los cuales se les debe incluir, ellos lo asociaban únicamente como un asunto para: “Los que tienen coeficientes intelectuales bajos, aquellos que presentan dificultad de visión, o tienen otras características.” (EntM-3)⁶. La concepción de la mayoría de ellos donde la educación inclusiva es un asunto exclusivo para las personas con discapacidad; y demás no consideran que puedan ofrecer este tipo de educación con calidad para ellos debido a las características propias de los estudiantes con discapacidad intelectual pues saben que deben hacer flexibilización a los contenidos y que también en el aula deben dedicar más tiempo a su proceso de aprendizaje que al de los otros estudiantes, “Es difícil tener chicos con necesidades educativas especiales puesto que requieren un tiempo especial, o más tiempo que los otros niños y uno cuando tiene un grupo tan grande es difícil poder dedicar todo el tiempo que ellos requieren” (Gf2 P-2)⁷. Pero también sobresalió que el asunto de la inclusión no solo le compete a los docentes sino que está asociado a las condiciones que tiene la institución frente al tema de infraestructura, recursos, cobertura y apoyo interdisciplinario. “Aparentemente las instituciones y el ministerio de educación parece que si tuviese un programa de inclusión, pero... pues por cobertura y todas estas políticas de los gobiernos de turno, por querer eh... justificar un presupuesto, unos contratos termina la institución, el aula y el docente afectados, en tanto que los estudiantes son aglomerados y así es difícil seguir un programa de inclusión” (Gf3P-1). Sin embargo se identificó que las dificultades

⁶ En adelante se utilizará esta codificación para mencionar la información obtenida en las entrevistas. El número corresponde al maestro entrevistado.

⁷ En adelante se utilizará esta codificación para mencionar la información obtenida en los grupos focales, en ella se refiere el número del grupo focal y el número del profesor que participó.

también están asociadas a la necesidad que tienen los maestros de recibir cualificación y formación en el tema, pues aseguran que no tienen conocimiento o preparación académica para responder frente al proceso: “En mi formación me siento corta y aunque trate de buscar por cuenta propia información soy consciente que necesito cualificación, para tener más herramientas” (EntM-7),

Actitud Parternalista

Posteriormente al desarrollar la investigación se identificó que una de las primeras actitudes que tienen los maestros frente a sus estudiantes con discapacidad intelectual es paternalista debido que la concepción de la persona con discapacidad está empobrecida y subvalorada en tanto la definen como: “Condición de vulnerabilidad” (Ent-M2)⁸, o simplemente la asumen como: “Socialmente implica estar en desventaja” (Ent-M7). Por lo anterior se puede decir que no es vista como una condición de vida sino como una vulnerabilidad y desventaja que mantiene a estos estudiantes en riesgo constante, pues según lo refieren ellos las sensaciones y sentimientos frente a estos niños giran en torno a “Las ganas de protegerlos, pues sentíamos con los otros maestros que de pronto les puede llegar a pasar algo, porque son mucho más vulnerables que los otros niños” (Ent-M2), además que las primeras sensaciones que les despierta a ellos una persona con discapacidad, obedece al asistencialismo, pues refiere que al ver a alguien en esa condición en ellos surge la idea de: “Inmediatamente ayudarlo, porque uno tiene la concepción que no es capaz y que siempre necesita que lo estén ayudando, que le estén haciendo o que le estén diciendo, debido a esos imaginarios” (Gf2P-2)⁹, por ello en las prácticas pedagógicas el maestro está orientado por: “Mi instinto de protección siempre

⁸ En adelante se utilizará esta codificación para mencionar la información obtenida en las entrevistas. El número corresponde al maestro entrevistado.

⁹ En adelante se utilizará esta codificación para mencionar la información obtenida en los grupos focales, en ella se refiere el número del grupo focal y el número del profesor que participó.

estuvo con ellas... porque siento que ellas están en peligro, que son muy vulnerables” (EntM-1). La actitud paternalista dentro del desarrollo de las prácticas pedagógicas es un sinónimo del empobrecimiento social frente a la población. Si bien este ha sido un asunto que históricamente se ha presentado, hoy en día frente a todo el trabajo de legitimización y reconocimiento de derechos de las personas con discapacidad dichas concepciones y actitudes deberían estar transformándose.

Sin embargo, de lo anterior es posible pensar que las prácticas pedagógicas se están viendo afectadas en tanto a su desarrollo (currículo, contenidos; formas de evaluación, temas de clase y desarrollo de actividades) “Empezamos es a bajarle al nivel de exigencia a ellos, si todos ven los números hasta cien, ellos los ven hasta veinte por ejemplo” (EntM-2); debido a las nociones de vulnerabilidad e insuficiencia que ponen al estudiante con discapacidad en un alto grado de incapacidad para defenderse en la vida social y en el entorno en el cual se encuentra; esta actitud interfiere con la práctica, en tanto durante los ejercicios de observación se constató que la maestra asume que debe estar la mayoría de tiempo en función de las dos estudiantes con discapacidad intelectual que tiene en su aula, por ello siempre las sienta junto a su escritorio y trabaja de manera personalizada para ellas, la mayor parte del día. Por tal motivo, el maestro no se ve a sí mismo como un agente educativo que orienta el proceso, sino como un agente protector responsable de velar y cuidar por el estudiante ya que él “solito”, por su condición, no puede hacerlo. En su día a día, en la interacción de clase con los maestros ellos manifiestan que “Uno crea lazos de afectividad tan fuertes que llegué a considerarlos como mis hijos”(Ent-M1); Esta actitud paternalista influye de manera negativa en el proceso de educación inclusiva pues la práctica educativa se está generando desde el afecto, la consideración y la lástima que aumenta las limitaciones y

cuestiona el desarrollo de habilidades por parte de los estudiantes con discapacidad, manifestando así una concepción de incapacidad y subvaloración que es sinónimo de discriminación.

A su vez, la actitud paternalista no solo empobrece a la persona con discapacidad en la escuela, sino que también cuestiona su desarrollo personal y autonomía al creerlos incapaces de sobrevivir socialmente. Los maestros manifiestan que estos niños difícilmente podrán asistir a otras instituciones después de la escuela y que además serán dependientes de cuidado toda la vida pues a futuro imaginan que estos estudiantes: “Estarán en sus casas, ojalá los papás les duren mucho tiempo” (Ent-M1). Es decir que socialmente y sobre todo en la vida adulta los estudiantes con discapacidad no van a ser autosuficientes, no habrá independencia en ellos y por tanto lo que los maestros realicen por ellos o les desarrollen en la práctica educativa serán las únicas herramientas con las cuales contarán: “Era una meta, un reto que yo me puse, yo dije: tengo que lograr sacar a estas chicas adelante porque ¿qué futuro les espera?” (Ent M-1). Sin embargo en esta investigación los maestros mostraron que para ellos la inclusión no ha sido un asunto totalmente comprendido y aceptado, Para Agustina Palacios (2008), socialmente aún existe “La creencia acerca de su condición de carga para los padres o para el resto de la comunidad” (p. 39). Puede decirse entonces que la actitud paternalista es el resultado de la predominancia de concepciones históricas desde las cuales las personas con discapacidad son aún símbolo de asistencialismo y no sujetos de derechos, así los maestros asumen la responsabilidad del bienestar del estudiante pues consideran que deben hacerlos autosuficientes para la vida adulta.

Desde la actitud paternalista, además de protegerlos y considerarlos como una población en un alto riesgo de vulnerabilidad y desventaja frente a los otros, la práctica

pedagógica se ve afectada en tanto los contenidos, puesto que para la población los maestros no consideran necesario que se vean de manera completa, sino que se les ofrece una mínima parte de ellos, con lo cual las actividades vistas en clase se reducen a ejercicios básicos como por ejemplo: aprestamiento, operaciones matemáticas básicas como la suma con material concreto, o lectura fonética. “Yo entiendo la necesidad de hacer la flexibilización, pero creo que a veces se limitan mucho las capacidades de los chicos y entonces buscamos a través de ellas pedirles lo mínimo, por ejemplo si los otros están multiplicando y dividiendo, entonces a ellos les pedimos operaciones básicas” (EntM-3) sobre todo se afecta la forma de evaluación pues esta se genera desde lo que el estudiante pueda hacer o simplemente desde la participación, asistencia a las clases, o el ejercicio de socialización con sus pares; se considera que no puede evaluarse de la misma manera como los otros niños, por ello en la institución dentro el ejercicio de las pruebas integrales que presentan todos los estudiantes una vez al finalizar el periodo, para los estudiantes con discapacidad se realiza un evaluación flexible creada por la educadora especial, pues existe una noción que la evaluación debe de ser diseñada pensando en las carencias y no en el desarrollo de capacidades desde su condición, lo cual hace que los docentes no exijan ningún esfuerzo cognitivo al estudiantes con discapacidad, “Aunque hay muchos profes que por pobrecitos los pasan, así mismo hay otros que tratamos de desarrollar sus habilidades” (EntM-5); también las actividades de flexibilización limitan el trabajo de los estudiantes: “Por ejemplo estamos trabajando multiplicación con los otros niños, y para ellos se trabajan sumas concretas porque sus ritmos de aprendizaje son diferentes” (EntM-2). De esta manera la educación que se les brinda no es de calidad y tampoco está respondiendo a la diversidad, pues la actitud paternalista hace que sea solamente un ejercicio básico, donde la práctica

pedagógica busca mantener al estudiante dentro del aula. “No existe el currículo adecuado, tanto como directivos como docentes de las instituciones no tienen la capacidad de enseñar un currículo, una metodología y un programa que le pueda llegar a esta persona de manera eficaz y efectiva, por tal lo que se hace generalmente es flexibilizar o cambiar los logros pero no existe un programa especializado que le sirva de base para el aprendizaje a él” (Gf1P-1).

En la observación se evidenció que la práctica pedagógica debido a esas consideraciones y sentimientos de pesar frente a la condición del estudiante se convierte en un escenario de vulneración, pues se asume que no es necesario hacer un trabajo pedagógico en el aula, sino que la idea es mantener al estudiante dentro de ella, por pesar, para que socialice y se mantenga haciendo actividades básicas que limitan su aprendizaje ya que no están pensadas desde las formas y ritmos de aprendizaje de la población, pues se está teniendo en cuenta la manera de facilitarle al maestro la forma de trabajo, ya que en ocasiones: “También he visto algunas compañeras que se bloquean, se estresan y no saben cómo trabajar, entonces con una guía solucionan” (EntM-5); esto evidencia que la inclusión se reduce a un ejercicio de mantener sano, salvo y seguro al estudiante en el aula regular, trabajando con él actividades básicas para sostenerlo sin exigir ningún proceso cognitivo.

La Convención internacional de los Derechos de las personas con discapacidad del 2006, deja en claro que las personas con discapacidad deben gozar todos los derechos humanos y libertades fundamentales, además inicia el camino para atender a esta población bajo el “Modelo Social de Discapacidad”, en la que la concepción de discapacidad empieza a ser tomada en cuenta desde lo social y por tanto desde allí se

deben ofrecer los apoyos necesarios para garantizar la participación de la población, la escuela ha sido uno de los escenarios que ha empezado a abrir las oportunidades de participación a las personas con discapacidad, por ello la actitud que los maestros tengan frente al estudiante con esta condición se convierte en uno de los factores que determinan el éxito del proceso.

Actitud de Consideración

Según lo refiere Triandis (1971) citado por Aigner en la actitud es: “Una idea cargada de emotividad que predispone una clase de acciones ante una clase particular de situaciones sociales.” (Aigner) Para este caso la actitud se asume como factor que determina el modo de actuar del docente en el desarrollo de sus prácticas pedagógicas frente a la población, de esta manera fue posible llegar a la identificación de una segunda actitud, la cual rinde cuenta de sentimientos y opiniones desde la concepción de carencia y compasión, es así como emerge la actitud de consideración para con los estudiantes con discapacidad intelectual, si bien históricamente el paradigma de la discapacidad se ha transformado y se ha buscado transitar de la mirada de la deficiencia a una mirada social y desde un enfoque de derechos, como lo refiere el modelo social de discapacidad anteriormente mencionado los imaginarios de los maestros frente al tema aún se encuentran desde las deficiencias, ya que en muchas ocasiones “La sociedad discapacita a las personas con discapacidad”. (Palacios, 2008, pág. 122)

Si la actitud es “Una predisposición aprendida a responder a un objeto en forma consistentemente favorable o desfavorable, este componente apunta a los sentimientos positivos o negativos del sujeto respecto de su conducta”. (Dorina, 2005) Teniendo en cuenta ello puede decirse que los maestros responden a la educación inclusiva en forma

desfavorable, en tanto conciben la discapacidad como una condición de carencia mediante imaginarios como: “Me parece que ellos sufren y eso me lleva a sentir compasión” (EntM-4), debido que está presente la noción de incapacidad por la cual se asume que: “En el caso de mis estudiantes es eso que carecen de ciertas facultades” (EntM-1), por ello resulta propio de estas concepciones que emerja la actitud de consideración pues los maestros manifiestan que ante la condición del estudiante con discapacidad, surge no solo la compasión sino que: “Siento la necesidad y obligación moral de ayudarlos” (EntM-7) Es posible pensar que ellos difícilmente reconocen la condición del estudiante como parte de su diversidad, pues al revisar todas las entrevistas y grupos focales, se encontró que tan solo una maestra piensa que: “Básicamente la discapacidad tiene que ver con el exterior, o sea ¿De qué manera el exterior es el que le pone las barreras a la persona con limitación física, intelectual, para desenvolverse con libertad?, las barreras son del medio” (EntM-4), pues de las opiniones encontradas en la mayoría de los maestros el trabajo con estos estudiantes obedece a un proceso de voluntades y caridad, mas no a un enfoque de derechos, pues la educación inclusiva es referida por ellos como una actividad propia de los sujetos cuando se es: “Un buen ser humano, desprendido y entregado a los demás y al servicio”(Gf 3 P-1), cuando cada persona dentro de sus habilidades “Tiene la capacidad para ayudar a muchas personas y eso le desarrolla la vocación más adelante para ser maestra”(Gf1P-1) teniendo en cuenta estas respuestas se puede decir que aun cuando los maestros han tenido un proceso de formación académica y profesional, el asunto de trabajo con esta población, se visualiza desde la vocación y el servicio para ayudar a los seres humanos y más cuando están en desventaja, retornando así a la concepción social histórica donde las personas con discapacidad se han considerado como una población

vulnerable, para muchos maestros el término inclusión, es sinónimo de atención para las poblaciones que tienen desventajas o grados de marginación, especialmente en el caso de las personas con discapacidad.

De su parte “La inclusión educativa está relacionada con el acceso, la participación y los logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados” (Echeita & Ainscow, 2010). Bajo esta concepción puede explicarse la actitud de consideración anteriormente encontrada, pues los maestros refieren que el estudiante con discapacidad “Merece nuestro pobrecito, no es capaz él debería quedarse en la casa”(GfIP1), por ello cuestionan la pertinencia de la educación para ellos y asumen a sus estudiantes como sujetos en condición de carencia, debido que “No tienen, les falta o que carecen de algo, que de pronto sus procesos no son al mismo ritmo que dentro de todos los normales se manejan, puede que sea un proceso un poco más demorado” (EntM-1). Al fomentar el sentimiento de compasión frente a la situación del otro y las cosas que por sí solo gracias a sus limitaciones no puede hacer, se asume la actitud de consideración la cual compadece al estudiante con discapacidad intelectual y contradice el desarrollo de las prácticas pedagógicas inclusivas puesto que se subvaloran las capacidades de los estudiantes y al mismo tiempo cuestionan la participación de los mismos dentro del sistema educativo formal.

Por ello la actitud de consideración influye de manera negativa en el desarrollo de las prácticas, pues en tanto el asunto siga siendo de vocación y servicio mediado por sentimientos de altruismo, los estudiantes con discapacidad intelectual seguirán siendo considerados como objetos de caridad y no desde el actual enfoque de derechos que propone la Convención de los derechos de las personas con discapacidad ya que, “La

filosofía de la inclusión representa una nueva lógica cultural desde la perspectiva de los derechos de las personas”. (Vega, Lopez, & Garín, 2013, pág. 316)

Aunque los maestros saben que la educación inclusiva es una política nacional que obliga a las instituciones educativas a trabajar con estas poblaciones, los mismos asumen el tema como algo que “Es obligatorio, pero realmente la actitud y el conocimiento que tienen los maestros es mínimo” (Gf1-P1). Al no tener conocimiento sobre prácticas pedagógicas inclusivas, los maestros reducen el ejercicio a mantener la población en la institución, porque es su derecho, pero no se fomentan actividades que permitan desarrollar en ellos capacidades.

“Secretaría de Educación quiere tapar el sol con un dedo y decir que sí tenemos los programas de inclusión porque hay una docente que tiene ese cargo, pero cuando tú vas a mirar, hace falta para que la institución atienda estos casos en forma asertiva y correcta, porque aún no entendemos la discapacidad como debe ser, nos falta mucho” (Gf3P-3); es decir que la práctica pedagógica está siendo forzada en tanto al tema de inclusión pues ella no se garantiza solo con recibir a los estudiantes sino que es necesario que los maestros y toda la comunidad educativa tengan conciencia del proceso y también generen estrategias para atender las necesidades de las poblaciones, ya que según lo manifiestan no saben qué hacer con los estudiantes.

De su parte en la actitud de consideración las personas con discapacidad siguen siendo objeto prácticas de asistenciales, y las prácticas pedagógicas se están desarrollando no desde el reconocimiento del otro como sujeto de derechos, sino desde la compasión, dentro de lo cual se crea la necesidad de acoger a esta población, en pro de la caridad, “Todo es un proceso ya se empezó a sensibilizar a la comunidad, ya tenemos una

educadora especial, pues es precisamente para tener en cuenta las capacidades de una persona”(EntM-3) de la misma manera con esta actitud los maestros asumen que un primer paso para hacer una práctica educativa inclusiva es sensibilizar a los otros estudiantes de la condición del compañero o compañera con discapacidad, para hacerlo sentir dentro del grupo y que los demás niños le consideren por su situación, así se pudo constatar en las entrevistas cuando los maestros refieren que dentro de sus aulas: “Yo empecé a fortalecer su parte social que era lo que más me preocupaba, debido a que era muy inseguro, primero vi la necesidad de sensibilizar al grupo frente al respeto por todos y cada uno” (EntM-7). La sensibilización de su parte ha sido una estrategia mal usada que socialmente ha visibilizado a las poblaciones como personas vulnerables que deben ser acogidas, por sus particularidades, para que no se sientan por fuera de la sociedad,

Actitud de sobre protección

Una tercera categoría que emergió de esta investigación fue la actitud de sobre protección, la cual está asociada a la actitud paternalista, pero a su vez también limita y cuestiona la participación social en la escuela, para esta población, si bien en el “Modelo Social de Discapacidad”: “El objetivo que se encuentra reflejado en este paradigma es rescatar las capacidades en vez de acentuar las discapacidades” (Palacios, 2008, pág. 104). La sobre protección de los maestros frente a estos niños en las prácticas educativas antepone limitaciones para la participación y toma de decisiones en la escuela, así como también surge la necesidad por parte de los mismos de brindar a los estudiantes con discapacidad un acompañamiento individual y supervisión constante, como única estrategia de trabajo con la población.

Efectivamente los estudiantes con discapacidad intelectual demandan un tiempo y atención adicional debido a su ritmo y forma de aprendizaje, en la definición de Rosa Blanco la educación inclusiva “Implica una visión diferente de la educación basada en la diversidad, no en la homogeneidad, y donde el énfasis se destaca en desarrollar una educación que valore y respete la diferencia enriqueciendo los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Blanco, 2008, pág. 39). Sin embargo dentro de la actitud de sobre protección se evidencia que los maestros están idealizando la atención personalizada como la única forma de atención efectiva para esta población lo anterior se identificó cuando refirieron: “Tengo que trabajar con ellos de manera personalizada y eso demanda bastante tiempo y disposición” (Ent M-2), debido a las condiciones del aula, como el número de estudiantes, los maestros manifiestan que para el proceso de inclusión es necesario mantener un apoyo permanente en su aula: “A mí me gustaría tener de tiempo completo en mi aula como una persona de apoyo que trabaje todo el tiempo con mis estudiantes con discapacidad”, (Ent M-1).

La actitud de sobre protección fue encontrada en el desarrollo de los ejercicios de observación, pues en el diario de campo N°3 quedó consignado que: “La maestra desarrollaba su práctica pedagógica inclusiva mediante estrategias de atención personalizada, pues ella en primera instancia “explicaba para todos el tema de clase y colocaba el trabajo de aula, acto seguido sacaba para las dos estudiantes con discapacidad intelectual moderada unas guías aparte, que aunque pertenecían a la misma asignatura que estaba viendo el grupo, contenían actividades diferentes que no se relacionaban con el tema de la clase, la profesora se sentaba con ellas a desarrollar estas guías, mientras tanto los otros niños empezaban a tener dificultades con el orden y la disciplina”.

Al analizar la información anterior puede decirse que la actitud de sobre protección está afectando el desarrollo de la práctica pedagógica inicialmente con la idealización de la atención personalizada en el cual los estudiantes con discapacidad se consideran altamente dependientes del maestro debido a su condición, por tal se considera nuevamente la atención educativa con un corte asistencial, pues para los maestros el tiempo de trabajo adicional también debe estar asociado a la supervisión constante de la realización de actividades según lo manifestaron y esto desfavorece el proceso de educación inclusiva en tanto se está visualizando una educación excluyente donde no se promueve el aprendizaje colaborativo, sino que existe una atención segregada y un ejercicio asistencial.

La actitud de sobre protección, es la sumatoria de las dos actitudes encontradas anteriormente, el paternalismo y la consideración en tanto sí los maestros están considerando al estudiante con discapacidad como una persona en desventaja que debe atenderse por compasión frente a su situación, entonces de allí se desprende que muchos de ellos tomen la sobreprotección como actitud frente a los estudiantes con discapacidad, pues de esta forma en la práctica pedagógica se asume que ellos tienen ciertas limitaciones para la participación y toma de decisiones en la escuela por tal motivo la población demanda mayor tiempo de trabajo para el maestro pues ellos consideran que: “En ocasiones hay actividades que necesito hacerlas diferentes porque no las puedo involucrar, o ellas no logran involucrarse en estas” (Gf2P-2).

El trabajo personalizado y la supervisión constante se están considerando como formas de atender las necesidades de la población: “Yo siempre luché por mis niñas, les hice cartillas especiales para ellas con actividades especiales para que se viera el proceso pero, en realidad no avanzaron mucho”(EntM-1), pero en ciertos momentos este se

convierte en trabajo adicional para el maestro y frente a ello se encontró información donde esta situación supone una sobre carga laboral, algunos maestros manifestaron: “En muchos estudiantes es más difícil, primero detectar aquellos que tienen problemas, dificultades, diferentes características o estilos de aprendizaje, en este sentido se vuelve una carga para el docente; no el estudiante con una situación de discapacidad, sino el entorno del aula como tal, esa situación es la que puede llegar a generar o agrandar el conflicto en el aula” (Gf3P-1); esto es un factor que desfavorece el proceso y hace que la práctica pedagógica no sea inclusiva, pues la necesidad de trabajar con los estudiantes con discapacidad de manera personalizada, sumado a las condiciones del aula como el hacinamiento de estudiantes, propician un ambiente desfavorable, donde los maestros no tienen una actitud de disposición para el trabajo con la población: “Es difícil tener chicos con necesidades educativas especiales puesto que requieren un tiempo especial, o más tiempo que los otros niños y uno cuando tiene un grupo tan grande es difícil poder dedicar todo el tiempo que ellos requieren” ”(EntM-1)

También en la práctica pedagógica la actitud de sobre protección influye de manera negativa puesto que cuestiona las capacidades de la población, al escuchar a los maestros hablar que el tipo de educación que se debe brindar a esta población debe ser de carácter ocupacional, ahí se está negando la posibilidad de estos chicos para trascender a una educación profesional, pues muchos aseguran que la necesidad de la población es aprender un oficio para subsistir en la vida adulta: “Yo he conocido colegios, donde ellos estudian hasta noveno y ya, por ejemplo se enfocan en panadería, artes y se dedican y los especializan en eso para que pueden tener pues un oficio en la vida, para mí eso no sería exclusión”(Gf1P-2),

Es decir no consideran capaz al estudiante con discapacidad intelectual de responder a los temas y contenidos de la totalidad de los grados de bachillerato y a su vez subvaloran sus formas de aprender reduciendo todo de manera exclusiva a los oficios y las ocupaciones que no demandan ningún tipo de preparación intelectual, “En química en la parte práctica de las formulas se puede aplicar, por ejemplo en la elaboración de jabones, champú, para que él cuando salga tenga algo, mientras los otros ven contenidos” (Gf3P-4). La actitud de sobre protección crea en los maestros la necesidad de preparar a esta población para que sobreviva socialmente y sea autosuficiente en el mundo laboral, desde oficios básicos y generales con tal de subsistir.

Sin embargo la actitud de sobreprotección fortalece los imaginarios de lástima y empobrecimiento de capacidades hacia la población “Es un niño que requiere un cuidado especial y está inmerso en un grupo grande, hacinado porque son muchos niños, entonces el docente no podría brindarle en cierta forma la atención que necesita” (EntM-7); afectando así la práctica pedagógica en tanto se idealiza la atención personalizada para la población, no se brinda educación de calidad debido que no se considera necesario trabajar la totalidad de los temas y contenidos de clase, no se evalúa de forma objetiva, debido a la consideración con su condición y los contenidos de clase se limitan de forma exclusiva a la práctica, es decir al hacer mas no al saber, “En un colegio donde trabajé para niños con necesidades educativas especiales se graduaban bajo la modalidad de técnicos en alguna cosa, y esto era una herramienta para que ellos trabajaran” (Gf2 P-1); así es como mediante la actitud de sobreprotección se subvaloran las habilidades cognitivas y el ejercicio de aprender en la práctica pedagógica se limita a aprender a desempeñar un oficio, con el cual : “Queremos lograr que ellas desarrollen algunos hábitos mínimos de supervivencia” (EntM-1). Mostrando

entonces la concepción social de subvaloración frente a la condición de discapacidad que está atravesando el desarrollo de la práctica pedagógica, pues no se considera a esta población con capacidad de trascender, aumentando así las concepciones de empobrecimiento.

Actitud de Rechazo

Asimismo en el discurso los maestros saben que la educación inclusiva es una política nacional bajo la cual las instituciones deben matricular y atender a todas las poblaciones dentro del marco de la diversidad y aunque los maestros en su mayoría conocen este proceso y no manifiestan desacuerdo frente al mismo, a la hora de abordar el tema mediante la aplicación de los instrumentos se identificó, una actitud de rechazo debido que aluden a la atención a la diversidad como: “Nos toca recibir todo lo que llegue y ahí comienza la dificultad para hacer inclusión”, (EntM-2), o simplemente para los maestros en su aula “Creemos, que todos deben ser iguales, y cuando hay una diferencia queremos buscar la manera de eliminarla para que no me genere estrés ni más carga”, (Gf3P-2). Opiniones que contradicen el proceso de educación inclusiva y se deduce que hay inconformidad sobre la situación, en tanto no existe un ejercicio consiente de aceptación frente al trabajo con la población y así se fortalece la discriminación y rechazo.

Sin embargo esta actitud no solo obedece a un asunto propio de los maestros, sino también es producto de una serie de dificultades que ellos vivencian a diario para materializar el proceso de inclusión, si bien anteriormente se había mencionado el tema del hacinamiento pues las políticas nacionales buscan garantizar cobertura y no calidad educativa mediante grupos grandes de estudiantes, los maestros también asumen la

actitud de rechazo y negación para trabajar con esta población porque sienten que el proceso inclusivo recae de manera exclusiva sobre sus hombros y que en este sentido la institución no está brindando todas las garantías para el proceso, “El colegio no brinda mucho apoyo, ellos cumplen con recibir y allá verá la profesora que hace” (Gf3P-2), aunque reconocen la ayuda de la educadora especial, de la misma manera refieren: “Como no se puede negar el derecho a la educación, pues el colegio decidió recibir sin las garantías para incluir” (EntM-7), esto complejiza el proceso de educación inclusiva, pues en este sentido la población con discapacidad intelectual comienza a ser objeto de prácticas de exclusión, en tanto se garantiza el acceso y permanencia dentro de la institución pero no se realiza un trabajo enfocado en el desarrollo de sus capacidades pues los maestros no creen que la inclusión en el ámbito escolar sea conveniente de acuerdo con las condiciones de la institución “El hecho que se tengan los estudiantes en el aula no implica que ya halla inclusión, pienso que hace falta una serie de procesos para poder llegar a ello”(EntM-4.); esto a su vez refuerza la actitud de rechazo, frente a la manera como la institución está llevando a cabo el proceso de educación inclusiva con los estudiantes con discapacidad

La actitud de rechazo también influye de manera negativa en la práctica pedagógica pues no hay disposición frente al trabajo con la población, se asume el estudiante con discapacidad como una carga para el maestro, pues para algunos de ellos: “El maestro realmente cualquier niño con discapacidad él mismo lo manifiesta que es una carga más que tiene ahí” (Gf1P-1), prevalece las ideas frente a la educación exclusiva debido que no es la institución ni el tipo de educación que ellos necesitan y por tal refieren opiniones como: “Lo que si sentía es que esta no era la institución para ellos” (EntM-2), lo anterior, como forma de solucionar las necesidades de atención de la población, un

imaginario que atrasa la implementación y el desarrollo de la educación inclusiva, pues históricamente antes que se hablará de inclusión “Los servicios y las ayudas necesarias se prestan mejor en grupos homogéneos de alumnos con similares dificultades, pues con ello es más fácil rentabilizar los esfuerzos de especialización requeridos, tanto de personal como de medios y espacios” (Echeita & Sandoval, 2002, pág. 35).

Así se representan las manifestaciones de rechazo a la población, si bien como se dijo anteriormente no es una actitud propia de los maestros, pues está surge debido a las condiciones mediante las cuales ellos están trabajando en el día a día con los estudiantes, sin duda esta actitud afecta el proceso de educación inclusiva, pues no hay un ejercicio consiente y empoderado, sino que se asume como la obligación de recibir y atender los estudiantes con discapacidad sin tener en cuenta la garantías para hacerlo, frente a este tema se alude principalmente al hacinamiento, dentro del cual la indisposición de los maestros se encuentra en la cantidad de estudiantes por grado, sumado a los casos de discapacidad intelectual que deben atender, estas son barreras del entorno mediante las cuales se está considerando la discapacidad intelectual como un problema propio e individual, que a su vez propicia el empobrecimiento de la condición de discapacidad al restringir y negar la participación de los estudiantes en el sistema educativo formal.

Por tal razón la práctica educativa se ve afectada en tanto los maestros comienzan a cuestionar de manera constante la estancia de estos estudiantes en la institución, pues sienten que no pueden trabajar con ellos ya que: “Nosotros no contamos con las condiciones para darle atención a un niño por ejemplo con discapacidad cognitiva, con ceguera, nosotros no lo podemos manejar porque no tenemos las herramientas, entonces yo pienso que no solo aquí sino en la mayoría de instituciones tenemos ese problema,

“esa inclusión se hace a medias”, porque estamos incluyendo pero a la vez excluyendo”(EntM-2), sin las garantías para el proceso de inclusión la actitud de rechazo para trabajar con la población se fortalece y esto influye negativamente en las prácticas pedagógicas puesto que no es un asunto de derechos sino de voluntades mediante las cuales se toma la educación inclusiva como una obligación de la que no se puede escapar, producto de ello es común que en las opiniones de los maestros se destaque: “He visto como el niño con discapacidad esta solo en un rincón mientras el grupo trabaja en clase”(EntM-5).

A partir de lo anterior es posible afirmar que la actitud de los docentes sí se relaciona con el desarrollo de las prácticas pedagógicas inclusivas, pues en la medida que se tengan actitudes como el paternalismo, la consideración, la sobreprotección y el rechazo, las prácticas pedagógicas se medían por sentimientos de lástima, compasión, empobrecimiento, afecto y limitación de las capacidades, esto las convierte en un ejercicio que contradice el discurso de la educación inclusiva propuesto en la Convención de los derechos de las personas con Discapacidad; en la que se alude que: “Los Estados reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades”. (ONU, 2006, pág. 19)

Capítulo 6. Hallazgos

Dentro del desarrollo de la investigación, en la aplicación de los instrumentos, poco a poco fue emergiendo un asunto que inicialmente no se tenía contemplado. Si por un lado la actitud de los maestros influye en el desarrollo de las prácticas pedagógica inclusivas, de la misma forma existen otros factores que también están incidiendo en el desarrollo de este proceso como las condiciones en las cuales se está trabajando la educación inclusiva en la institución; los maestros también se manifestaron y plantearon sus opiniones frente al tema de manera reiterativa.

La educación inclusiva es una política que se materializa en estrategias de ampliación del acceso, el fomento a la permanencia y a la educación pertinente y de calidad, y el mejoramiento de la eficiencia mediante la asignación de personal de apoyo y la identificación de instituciones educativas que puedan dar atención apropiada (MEN, 2007).

Uno de los principios de la educación inclusiva supone pasar de ver al estudiante con discapacidad como el problema o quien debe adaptarse a la escuela, para considerar que las barreras de acceso las coloca el sistema educativo. Por tal razón, las políticas y lineamientos a nivel internacional plantean la reorganización de las escuelas en tanto a las estrategias, metodologías, infraestructura, currículos y demás para brindar una atención a todas las poblaciones que les garantice una educación de calidad, así se promueve la participación y construcción de escenarios incluyentes.

No obstante, las instituciones han acogido los programas de inclusión propuestos por el gobierno con el fin de brindar atención educativa bajo la inclusión sin las garantías que demanda su implementación ni las condiciones específicas que brinden herramientas a los maestros y a la comunidad educativa para la atención de las poblaciones. Allí la investigación pudo constatar que existen, por parte de los maestros a nivel general, ciertas inconformidades por la implementación de dicho programa sin tener en cuenta las condiciones con las cuales se trabaja en las aulas.

Por ello emergió la necesidad de revisar la forma como se está desarrollando el proyecto de educación inclusiva debido a que según lo expresan los maestros hay una falta de garantías y recursos para ello y aun así se está llevando a cabo este programa en la institución. Sus opiniones aluden a que en este proceso “Obviamente faltan recursos, capacitación, profesionales; falta una atención especializada para los estudiantes, pero para eso hay que mandar recursos por parte del Estado” (GfIP-1).

Aparentemente las instituciones y el Ministerio de Educación parece que si tuviese un programa de inclusión, pero (...) pues por cobertura y todas estas políticas de los gobiernos de turno, por querer eh... justificar un presupuesto,

unos contratos termina la institución, el aula y el docente afectados, en tanto que los estudiantes son aglomerados y así es difícil seguir un programa de inclusión (Gf3P-1).

Se puede pensar que el colegio está cumpliendo con la política, en tanto ha decidido recibir a los estudiantes sin importar sus particularidades. No obstante, este requiere de otras condiciones; es necesario institucionalmente estructurar el proceso y la forma como se brindará la atención educativa a la población, pues los maestros refieren estar solos.

El asunto es tomado no solo desde el plano de la institución, sino también desde la falta de apoyo por parte del Estado: “En un principio nos negociaban que un niño con discapacidad nos disminuía el número de niños por aula, pero después no se pudo por cobertura” (Ent2M-2).

No hay garantías ni voluntad política; porque no es solamente generar un decreto o un proyecto sino hacerlo efectivo con recursos, disminuyendo la cantidad de estudiantes en el aula y así atender a la población con sus diferentes estilos de aprendizaje (Gf3P-1).

Si bien la educación inclusiva se denomina como el vehículo para alcanzar la meta de educación para todos, aún no es claro para los maestros la forma en que se debe recibir y trabajar con “todos” en el aula. Existen condiciones en cuanto a la implementación de las políticas nacionales que necesitan de revisión: la cobertura, la infraestructura, los recursos, los profesionales y demás factores que permitirán hacer efectivo el proceso.

Las dinámicas que trabaja el colegio muestran que la responsabilidad de la educación inclusiva recae sobre los maestros de aula y la docente de apoyo a la inclusión, lo cual es un imaginario erróneo en tanto este es un proceso del que debe responsabilizarse toda la comunidad educativa. Frente a ello los maestros opinan:

Siento que los programas en Secretaría de Educación en lo público son muy deficientes, porque es que nos dan por ejemplo nuestro caso una sola docente para dos jornadas y así trate de esforzarse y hacer muchas cosas los resultados no son los esperados (Gf3P-2).

Empezando que ya tengamos al menos una educadora fue un gran paso, porque desde que estoy aquí siempre me han llegado niños con distintas condiciones y todos los años era una preocupación de ¿qué hacemos con ellos? Hasta que logramos tener el parámetro para solicitar la profesional, pero creo que hace falta una docente de inclusión por jornada, sería maravilloso, creo que lo iremos logrando con el tiempo, porque ya estás tú y podremos conseguir otras cosas (EntM-2).

Se dijo en esta investigación que la actitud de los maestros es un factor que influye en el desarrollo de la práctica pedagógica, pero no es lo único pues asociados también existen otros factores como las garantías a nivel del gobierno para desarrollar de manera eficaz y efectiva estos proyectos. No es suficiente con solo la asignación de un profesional como un educador especial en cada institución para sustentar la existencia del proyecto de inclusión, este proceso necesita de mayores recursos, infraestructura, profesionales e incluso equipos interdisciplinarios que fortalezcan la atención y extiendan las redes de trabajo con la población.

Además, al analizar las respuestas principalmente de las entrevistas frente a las preguntas sobre el tema de los sujetos que hacen parte de la educación inclusiva, se identifica que para la mayoría de los maestros este es un asunto que concierne a

Todos, creo que todas las personas necesitan ser incluidas, porque obviamente ahí si aplicando lo que dice “desde la diferencia es que somos iguales”, pienso

que cada persona tiene su particularidad, todos en algún momento nos enfrentamos al proceso de inclusión en los distintos espacios (EntM-4)

Yo creo que todos los estudiantes tienen algún tipo de condición, entonces yo incluyo a todo el mundo independientemente que este diagnosticado o no (EntM-5).

Todos porque todos tenemos diferentes habilidades, todos somos sujetos sociales, históricos, políticos, tenemos una diferencia y eso nos hace particulares (EntM-6).

Para algunos, sin embargo, aún prevalece la idea que este sigue siendo un asunto exclusivo para las personas con discapacidad, pues para ellos la inclusión está dirigida a “Los que tienen coeficientes intelectuales bajos, aquellos que presentan dificultad de visión, o tienen otras características” (EntM-3).

Anclado al asunto anterior, esta investigación encontró que otro de los factores que están dificultando el proceso de educación inclusiva obedece a la falta de preparación y formación para el trabajo con la población. La mayoría de estos maestros carecen de ellas, manifiestan no saber qué hacer con los estudiantes con discapacidad en tanto nunca recibieron ningún tipo de preparación académica para atender la diversidad y aluden que

La mayoría de nosotros en muchas universidades donde nos formamos, no tuvimos cátedra de problemas de aprendizaje o algo así, por eso cuando salimos a laborar y nos encontramos con la población no les damos la importancia o estrategias para este tipo de chicos (EntM-3).

En mí formación me siento corta y aunque trate de buscar por cuenta propia información soy consciente que necesito cualificación, para tener más herramientas (EntM-7).

Me siento corta por mi formación creo que requiero seguir formándome” (EntM-4).

Los maestros reconocen la necesidad que tienen de recibir preparación o cualificación sobre el tema de educación inclusiva; ven esta acción como una de las posibles soluciones al tema que les brindará herramientas para trabajar con los estudiantes con discapacidad intelectual. Este asunto sin duda es necesario, pues con los maestros conocedores del tema se lograría mejorar el desarrollo de las prácticas pedagógicas encaminadas hacia la inclusión. Sin embargo, no es la solución total ante las distintas dificultades que enfrenta el proceso.

Como se ha ido mencionando a lo largo de esta investigación frente al desarrollo de las prácticas pedagógicas inclusivas en la institución estudiada, están interviniendo distintos factores que complejizan la materialización de la inclusión como un derecho de todos los sujetos sin distinción, para garantizar su educación. Se identificó que dentro de dichos factores la actitud de los maestros frente a los estudiantes con discapacidad es tan solo uno, también se encuentran una serie de dificultades como la falta de garantías y recursos que dificultan el trabajo en el aula y no permiten que los maestros tengan las condiciones necesarias como apoyos, herramientas y profesionales, entre otras, para trabajar con la diversidad de sus estudiantes. Además, también incide en el proceso la falta de formación y preparación que tienen los maestros frente al tema de la educación inclusiva, no conocen las formas de trabajo para brindar atención educativa a esta población.

Resumiendo un poco todo lo que se ha dicho anteriormente y analizando las situaciones expuestas, se puede pensar que si bien la institución ha instaurado un proyecto de educación inclusiva, ha abierto sus puertas para que ingresen los estudiantes con discapacidad intelectual y ha gestionado la presencia de una profesional de apoyo en el proceso de inclusión, aún hacen falta más garantías y procesos para materializar el derecho a la educación. Las prácticas pedagógicas no están dando cuenta de un proceso de inclusión, sino que, a modo de ver en esta investigación, se están generando prácticas de integración: se permite el acceso al sistema educativo formal pero no se tienen todas las garantías para llevar a cabo de manera incluyente el proceso.

Referencias

- AAIDD, Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo. (2010). *Discapacidad intelectual, definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Aignerren, M. (s.f.). *Técnicas de medición por medio de escalas*. Recuperado de <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/viewFile/6552/6002>
- Alemañy, C. (2009). *Cuadernos de educación y desarrollo*. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/ced/02/cam5.htm>
- American Psychiatric Association. (2013). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5™*. Washington: American Psychiatric Association Publishing.
- Artavia, J. (2005). Actitudes de las docentes hacia el apoyo académico que requieren los estudiantes con necesidades educativas específicas. *Pensamiento Actual*, 5, 61-70.
- Blanco, R. (2008). Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. *Revista de Educación*, 347, 33-54.
- Bonilla, E., & Rodríguez, P. (1997). *Más allá de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Editorial Norma.
- Cáceres, C. (2004). Sobre el concepto de discapacidad. Una revisión de las propuestas de la OMS. *Revista Electronica de Audiología*, 74-77.
- Castro, J. (2000). *Teoría general de las actitudes*. Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8906/02CapituloParteI.pdf>
- Cedeño, F. (2006). III Congreso Internacional De Discapacidad. Ministerio De Educación Nacional.

- Stefani, D. (2005). Teoría de la acción razonada: una propuesta de evaluación cuali-
cuantitativa de las creencias acerca de la institucionalización geriátrica. *Revista Evaluar*,
5(1), 22-37.
- Echeita, G. (2010). Repensar políticas y prácticas para promover la educación
inclusiva. barreras para el acceso, la permanencia el aprendizaje y la participación.
Ponencia presentada en las VIII Jornadas de Cooperación con Ibero America sobre
Educación Especial e Inclusión Educativa.
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2010). La educación inclusiva como derecho. Marco de
referencia y pautas de acción. Ponencia presentada en el II Congreso Iberoamericano de
Síndrome de Down, España.
- Echeita, G., & Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones.
Revista de Educación, (327), 31-48.
- Garrido, A., & Alvarado, J. L. (2007). *Psicología social*. Madrid: Mcgraw-Hill
Education.
- López P., F. S. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa*. Barcelona:
Universidad De Barcelona.
- Manuel, C. (2006 p.164). *Metodologías de la investigación social*. Santiago: LOM
Ediciones.
- Martinez, A., & Rios, F. (2006). Los conceptos de conocimiento, epistemología y
paradigma, como base diferencial en la orientación metodológica del trabajo de grado.
Cinta Moebio, 25, 11-121.
- Martínez, M. (s.f.). *Los grupos focales de discusión como metodo de investigación*.
Recuperado de [Http://Miguelmartinezm.Atspace.Com/Gruposfocales.Html](http://Miguelmartinezm.Atspace.Com/Gruposfocales.Html)

Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (Septiembre-diciembre, 2007). Educación para todos. *Altablero, periódico de un país que educa y que se educa*, (43). Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-141881.html>

Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (13 de febrero de 2017). *Inclusión social*. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-350650.html>

OEA. (2016). Equidad e inclusión social: superando desigualdades hacia sociedades mas inclusivas. Washington: OEA.

OMS. (s.f.). *Discapacidades*. Recuperado de <http://www.who.int/topics/disabilities/es/>

ONU. (2006). Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Madrid: CINCA.

Planella, J. (2005). Pedagogía y hermenéutica. Más allá de los datos en la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(12), 1-12.

Taylor S, B. R. (1994p.20). *Introducción a los metodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Ubillos, S., Mayordomo, S., & Paez, D. (2004). Actitudes, definición y medición. Componentes de la actitud. Modelo de acción razonada y acción planificada. En D. Páez, I. Fernández, S. Ubillos, & E. M. Zubieta (Coords.), *Psicología social, cultura y educación* (pp. 301-326). Madrid: Pearson.

Unesco. (2005). *Guidelines for inclusion. Assuring access to education for all*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>

Unesco. (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa

- Unesco. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social, reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Vasco, C., Martínez, A., & Vasco, E. (2008). Educación, pedagogía y didáctica: una perspectiva epistemológica. En D. Hoyos (Ed.), *Filosofía de la educación. Enciclopedia Iberoamericana de filosofía de la educación* (pp. 99-127). Madrid: Editorial Trotta-Consejo Superior de Investigaciones Científicas CSIC.
- Vasco, C. (1990). Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica. En J. Muñoz, & M. Díaz (Eds.), *Pedagogía, discurso y poder* (pp. 107-122). Bogotá: Magisterio.
- Vega, A., Lopez, M., & Garín, S. (2013). La educación inclusiva: entre la crisis y la indignación. *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 7(1), 315 - 336.
- Verdugo, M. (2003). Aportaciones de la definición de retraso mental (AAMR, 2002) a la corriente inclusiva de las personas con discapacidad. Recuperado de <http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6569/verdugo.pdf>

