



CARTA DE AUTORIZACIÓN

CÓDIGO

AP-BIB-FO-06

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

1 de 2

Neiva, 20 de enero de 2021

Señores

CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

Ciudad

El (Los) suscrito(s):

Ana María Pérez Ramos

con C.C. No. 1.075226288

Andrea González Collazos

con C.C. No. 1.075300379

Autor(es) de la tesis y/o trabajo de grado titulado Actitudes de los Docentes de inglés hacia la Educación Inclusiva en el Colegio Columbus American School de Rivera, presentado y aprobado en el año 2021 como requisito para optar al título de Magister en Educación Para la Inclusión.

Autorizo (amos) al CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN de la Universidad Surcolombiana para que, con fines académicos, muestre al país y el exterior la producción intelectual de la Universidad Surcolombiana, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Los usuarios puedan consultar el contenido de este trabajo de grado en los sitios web que administra la Universidad, en bases de datos, repositorio digital, catálogos y en otros sitios web, redes y sistemas de información nacionales e internacionales “open access” y en las redes de información con las cuales tenga convenio la Institución.
- Permita la consulta, la reproducción y préstamo a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, ya sea en formato Cd-Rom o digital desde internet, intranet, etc., y en general para cualquier formato conocido o por conocer, dentro de los términos establecidos en la Ley 23 de 1982, Ley 44 de 1993, Decisión Andina 351 de 1993, Decreto 460 de 1995 y demás normas generales sobre la materia.
- Continúo conservando los correspondientes derechos sin modificación o restricción alguna; puesto que, de acuerdo con la legislación colombiana aplicable, el presente es un

Vigilada Mineducación

La versión vigente y controlada de este documento, solo podrá ser consultada a través del sitio web Institucional www.usco.edu.co, link Sistema Gestión de Calidad. La copia o impresión diferente a la publicada, será considerada como documento no controlado y su uso indebido no es de responsabilidad de la Universidad Surcolombiana.



CARTA DE AUTORIZACIÓN

CÓDIGO

AP-BIB-FO-06

VERSIÓN

1

VIGENCIA


2014

PÁGINA

2 de 2

acuerdo jurídico que en ningún caso conlleva la enajenación del derecho de autor y sus conexos.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, “Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores”, los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.

Firma: 

Firma: 



CÓDIGO	AP-BIB-FO-07	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	1 de 4
---------------	---------------------	----------------	----------	-----------------	-------------	---------------	---------------

TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO: Psicopatologías relacionadas al abuso de sustancias psicoactivas en pacientes atendidos en el hospital universitario de Neiva

AUTOR O AUTORES:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Pérez Ramos	Ana María
González Collazos	Andrea

DIRECTOR Y CODIRECTOR TESIS:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Catalina	Trujillo Vanegas

ASESOR (ES):

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Catalina	Trujillo Vanegas

PARA OPTAR AL TÍTULO DE: Magister

FACULTAD: EDUCACIÓN

PROGRAMA O POSGRADO: MAESTRÍA EN EDUCACIÓN PARA LA INCLUSIÓN

CIUDAD: Neiva AÑO DE PRESENTACIÓN: 2021 NÚMERO DE PÁGINAS: 135

TIPO DE ILUSTRACIONES (Marcar con una X):

Diagramas Fotografías ___ Grabaciones en discos ___ Ilustraciones en general ___
Grabados ___ Láminas ___ Litografías ___ Mapas Música impresa ___ Planos ___
Retratos ___ Sin ilustraciones ___ Tablas o Cuadros



SOFTWARE requerido y/o especializado para la lectura del documento: Ninguno

MATERIAL ANEXO: Si

PREMIO O DISTINCIÓN (*En caso de ser LAUREADAS o Meritoria*): No aplica

PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:

Español

inglés

- | | |
|--------------------------|----------------------|
| 1. Actitud | Attitude |
| 2. Componente Afectivo | Affective Component |
| 3. Componente Conductual | Behavioral Component |
| 4. Componente Cognitivo | Cognitive Component |

RESUMEN DEL CONTENIDO: (Máximo 250 palabras)

Introducción:

La investigación “Actitudes de los docentes de inglés hacia la educación inclusiva en el colegio Colombus American School de Rivera”, responde a la necesidad de identificar la actitud como barrera o impulsor de prácticas de educación inclusiva en el contexto de una institución educativa de carácter privado entre sus docentes del área de inglés

Objetivos:

Su objetivo general se centra en hacer un análisis en torno a estas actitudes a partir de los componentes que la conforman: cognitivo, afectivo y conductual en el colegio Colombus American School de Rivera.

Metodología:

Como parte de la metodología se propone un enfoque mixto, el cual mezcla elementos cualitativos y cuantitativos en la obtención de los datos que son sujeto de análisis, tras la implementación de una encuesta “Teacher’s attitudes towards inclusive education for all



Kielblock “ y un grupo focal desarrollado en tres fases.

Resultados:

Los resultados y la discusión se centran en el análisis de la información obtenida a partir de cuatro núcleos los cuales responden a establecer una relación entre los componentes cognitivo y conductual de la actitud, resaltar la relevancia del componente afectivo en procesos de educación inclusiva, reconocer la importancia del rol del docente y los procesos pedagógicos y didácticos del área de inglés que impulsan prácticas de educación inclusiva

Conclusión:

Finalmente se concluye que, si bien la actitud la configura la relación de los tres componentes, es el componente afectivo el que impulsa acciones, moviliza saberes en el aula inclusiva y Motiva intrínsecamente y extrínsecamente en la implementación de prácticas de educación inclusiva.

ABSTRACT : (Máximo 250 palabras)

Introduction:

The study "Attitudes of English teachers towards inclusive education in the Columbus American School of Rivera", responds to the need to identify the attitude as a barrier or driver of inclusive education practices in the context of a private school among his English teachers.

Objectives:

Its general objective is focused on making an analysis of the teacher's attitudes from the components that make it up: cognitive, affective and behavioral in the Columbus American School of Rivera

Methodology:

As part of the methodology, a mixed approach is proposed, which mixes qualitative and quantitative elements and the implementation of a survey and a focus group to obtain the data that is the subject of analysis.



Results:

The results and the discussion focus on the analysis of the information obtained from four nuclei which respond to establish a relationship between the cognitive and behavioral components of attitude, highlight the relevance of the affective component in inclusive education processes, recognize the importance of the role of the teacher and the pedagogical and didactic processes of the English area that promote inclusive education practices.

Conclusion:

Finally, it is concluded that, although the attitude is configured by the relationship of the three components, it is the affective component that drives actions and mobilizes knowledge in the inclusive classroom.

APROBACION DE LA TESIS

Nombre Presidente Jurado: Diana Carolina Cruz

Firma:



Firma

Nombre Jurado: Eliana Johana González Vargas

Firma:



**Actitudes de los Docentes de inglés hacia la Educación Inclusiva en el Colegio
Colombus American School de Rivera**

**Andrea González Collazos
Ana María Pérez Ramos**

Trabajo de Grado para Optar el Título de Magister en Educación para la Inclusión

Asesora: Mg. Catalina Trujillo Vanegas

**Universidad Surcolombiana
Facultad de Educación
Maestría en Educación para la Inclusión
Línea de investigación:
Currículos para la Inclusión
Neiva
2020**

Actitudes de los Docentes de inglés hacia la Educación Inclusiva en el Colegio Colombus American School de Rivera

Resumen

La investigación “Actitudes de los docentes de inglés hacia la educación inclusiva en el colegio Colombus American School de Rivera”, responde a la necesidad de identificar la actitud como barrera o impulsor de prácticas de educación inclusiva en el contexto de una institución educativa de carácter privado entre sus docentes del área de inglés. Su objetivo general se centra en hacer un análisis en torno a estas actitudes a partir de los componentes que la conforman: cognitivo, afectivo y conductual. Como parte de la metodología se propone un enfoque mixto, el cual mezcla elementos cualitativos y cuantitativos en la obtención de los datos que son sujeto de análisis, tras la implementación de una encuesta y un grupo focal. Los resultados y la discusión se centran en el análisis de la información obtenida a partir de cuatro núcleos los cuales responden a establecer una relación entre los componentes cognitivo y conductual de la actitud, resaltar la relevancia del componente afectivo en procesos de educación inclusiva, reconocer la importancia del rol del docente y los procesos pedagógicos y didácticos del área de inglés que impulsan prácticas de educación inclusiva. Finalmente se concluye que, si bien la actitud la configura la relación de los tres componentes, es el componente afectivo el que impulsa acciones y moviliza saberes en el aula inclusiva.

Palabras Clave: Actitud, Educación Inclusiva, Docentes de Inglés, Componente afectivo, Componente Cognitivo, Componente Conductual.

Abstract

The study "Attitudes of English teachers towards inclusive education in the Colombus American School of Rivera", responds to the need to identify the attitude as a barrier or driver of inclusive education practices in the context of a private school among his English teachers. Its general objective is focused on making an analysis of the teacher's attitudes from the components that make it up: cognitive, affective and behavioral. As part of the methodology, a mixed approach is proposed, which mixes qualitative and quantitative elements and the implementation of a survey and a focus group to obtain the data that is the subject of analysis. The results and the discussion focus on the analysis of the information obtained from four nuclei which respond to

establish a relationship between the cognitive and behavioral components of attitude, highlight the relevance of the affective component in inclusive education processes, recognize the importance of the role of the teacher and the pedagogical and didactic processes of the English area that promote inclusive education practices. Finally, it is concluded that, although the attitude is configured by the relationship of the three components, it is the affective component that drives actions and mobilizes knowledge in the inclusive classroom.

Keywords: Attitude, Inclusive Education, English Teachers, Affective Component, Cognitive Component, Behavioral Component.

Contenido

1.	Introducción	6
2.	Capítulo 1	7
2.1.	Problema de investigación	8
2.2.	Objetivos	13
2.2.1.	Objetivo General	13
2.2.2.	Objetivos específicos.....	13
2.3.	Justificación.....	14
3.	Capítulo 2: Marco de referencia.....	16
3.1.	Antecedentes	16
3.1.1.	investigaciones en torno a las actitudes	17
3.1.2.	Investigaciones en torno a la educación inclusiva	18
3.1.3.	Investigaciones en torno a la percepción docente frente a la educación inclusiva	19
3.2.	Marco conceptual	21
3.2.1.	Las Actitudes	21
3.2.2.	Elementos que caracterizan la Actitud	24
3.2.3.	Educación inclusiva	26
3.2.4.	Educación Inclusiva en Colombia	28
3.2.5.	Discapacidades, capacidades, talentos excepcionales y trastornos específicos en el aprendizaje escolar y el comportamiento	32
3.2.6.	Enseñanza del inglés como Lengua Extranjera	33
3.2.7.	Características del Enfoque Comunicativo	35
3.2.8.	Una mirada hacia la enseñanza de una lengua desde la diversidad en el aula	36
3.3.	Marco contextual	37
4.	Capítulo 3: Metodología.....	43
4.1.	Enfoque	43

4.2.	Diseño de investigación	44
4.3.	Participantes	45
4.4.	Instrumentos.....	45
5.	Resultados	49
5.1.	Cuestionario: “Teacher’s attitudes towards inclusive education for all”	49
5.2.	Grupo Focal	68
6.	Discusión	93
7.	Conclusiones.....	101
8.	Referencias.....	104
9.	Anexos.....	120
9.1.	Anexo A: Encuesta “ <i>Teachers’ attitudes towards inclusive education for all</i> ”	120
9.2.	Anexo B: Grupo Focal.....	125
9.3.	Anexo C: Instructivo Creación de Mapas Mentales por medio de la aplicación <i>Mindly</i>	131
9.4.	Anexo D: Solicitud y Permiso de uso e implementación del instrumento “ <i>Teachers’ attitudes towards inclusive education for all</i> ”	134
9.5.	Anexo E: Confirmación uso e implementación del instrumento “ <i>Teachers’ attitudes towards inclusive education for all</i> ”	136
9.6.	Anexo F: Carta Solicitud Institución Educativa para la implementación de los instrumentos y desarrollo de la Investigación	137

1. Introducción

La educación inclusiva, es el proceso mediante el cual se garantiza el derecho a la educación a todos individuos, sin discriminación alguna y propiciando entornos en dónde la diversidad sea la protagonista y gestora de contextos equitativos, basados en el respeto, reconocimiento, aceptación y valoración de la diferencia. Acevedo (2008), define la educación inclusiva como “una educación eficaz y de alta calidad para todos los niños y jóvenes” (pág. 10), y esta representa el gran reto al que se enfrentan los sistemas educativos. Es en ese sentido que la educación inclusiva, se constituye como un elemento inherente a la educación en sí, que surge debido a las innumerables formas de exclusión en la sociedad y que lo que busca es minimizar al máximo barreras en las instituciones para la construcción de sociedades más justas.

En educación inclusiva, intervienen factores que se manifiestan en constructos sociales, los cuales pueden ser externos al individuo o internos y que limitan o promueven la participación de todos y todas en determinados contextos. La actitud, al ser un fenómeno social, se configura como un elemento clave a la hora de hablar de educación inclusiva, que bien puede representar una barrera o una oportunidad en el desarrollo de procesos de inclusión. En el presente estudio, se abordó la actitud frente a la educación inclusiva como el objeto de estudio, cuya población eran docentes de inglés de una institución educativa en el municipio de Rivera – Huila. Los maestros, al contar con estudiantes con discapacidad y trastornos específicos del aprendizaje, se vieron enfrentados a asumir el reto de la educación inclusiva y, por consiguiente, desarrollaron unas actitudes al respecto, las cuales fueron analizadas como principal propósito de esta investigación.

En primera medida, la investigación plantea una descripción de la problemática en torno a las actitudes de los docentes de inglés frente a la educación inclusiva, la cual se desenvuelve en cuatro núcleos que se relacionan con entender las actitudes como constructo social que impiden o permiten la participación de los individuos en entornos sociales, la actitud como elemento clave en educación inclusiva, la posibilidad que existe de promover la educación inclusiva desde la enseñanza del inglés como lengua extranjera y la necesidad de la institución de cualificar y fortalecer sus prácticas en la atención a población con discapacidad y trastornos específicos del aprendizaje. De igual manera, se plantea una pregunta problematizadora, que está soportada con

los objetivos propuestos en aras de realizar una comprensión y un análisis en torno a las actitudes de los docentes de inglés frente a la educación inclusiva.

Seguidamente, se abarca el marco de referencia a partir de tres elementos, los cuales constituyen unos antecedentes, un marco conceptual y una descripción del contexto. Los antecedentes por su parte, dan cuenta de los estudios que se han realizado en torno a las actitudes frente a la educación inclusiva y se abordan desde las tendencias presentes en estudios relacionados con actitud, con educación inclusiva y con la percepción de los docentes frente a la misma. En cuanto al marco conceptual, este se organizó por categorías de estudio, dentro de las que se encuentra la actitud, la educación inclusiva y el rol del maestro en la enseñanza de idiomas. Finalmente, se hace una descripción del contexto, en dónde se enfatiza en la organización institucional, los protocolos de atención a la diversidad y los elementos con los que cuentan los maestros para desenvolverse en el aula inclusiva.

Por otra parte, se hace una descripción de la manera como metodológicamente se obtuvo la información y posteriormente se realizó su respectivo análisis. En este momento, se aclara que el enfoque de la investigación corresponde a un enfoque de tipo mixto en donde convergen datos de tipo cuantitativo y cualitativo y entre sí se alimentan para la obtención de resultados con mayor grado de acierto. De igual manera, se hace una descripción de los instrumentos aplicados y la manera como estos se abordaron en su implementación, además de la descripción de los participantes sujetos del estudio.

Finalmente, luego de la obtención de los datos, se realiza la organización, sistematización y posteriormente la triangulación de los mismos, lo cual se ve expuesto en los apartados de resultados y discusión, siendo esta última clave para el desarrollo de las conclusiones del estudio. Una vez organizada la información, se procedió a un análisis de la misma, el cual se dio a partir del dialogo entre los resultados obtenidos y lo que teóricamente esos datos representaban, llegando así al final del estudio, en dónde se concluyen puntos que responden a lo propuesto inicialmente en los objetivos, se abordan elementos que no fueron tenidos en cuenta, pero que surgieron tras el análisis de la información y se plantean interrogantes que pueden ser objetos de estudio para investigaciones futuras.

2. Capítulo 1

En este capítulo se encuentra la descripción del problema de investigación que se centra en resaltar la pertinencia de estudiar las actitudes de los docentes de un área específica hacia la educación inclusiva. De igual manera, se encuentra la pregunta orientadora que dio paso a los objetivos de la investigación. Finalmente, se explicarán todos los motivos que sustentan el propósito de la investigación, en la justificación.

2.1. Problema de investigación

Las actitudes pueden describirse como valores elementales, normas y percepciones de un individuo, que tienen una influencia significativa en el pensamiento y la actuación subjetiva. Se adquieren y desarrollan en el curso del proceso de socialización. Las actitudes maduras pueden renegociarse y modificarse mediante una intensa reflexión y compromiso con uno mismo y con el entorno. La formación de actitudes se mueve en niveles diferenciados y en la interacción de diferentes factores de influencia (Fernández García, 2014). Desde el nacimiento se desarrolla una cierta actitud hacia el entorno de vida en el que tiene lugar la socialización. Esto está conectado con la individualidad y la privacidad de cada persona

Las actitudes, son factores inherentes a la persona, como constructo social se configuran a partir de las propias experiencias y de la interacción con otros. El individuo forma su identidad y actitud en su desarrollo biográfico, influenciado por la sociedad y el entorno social. El entorno social, es decir, cualquier forma de relación social, ya sea como un niño en familia o como un especialista pedagógico en un centro educativo, configura la propia actitud (Borrella, 2013).

Los seres humanos, como seres sociales presentan actitudes frente a distintas situaciones, estas actitudes pueden convertirse en barreras, entendidas como obstáculos que restringen o impiden la participación de otros individuos en los diferentes entornos sociales. Estas barreras surgen por diferentes razones y en diferentes formas, ya bien sea a partir de las normas sociales o cuando se ignoran las situaciones de la vida individual. Sin embargo, las barreras no surgen en el individuo sino en la sociedad y deben entenderse como construcciones sociales (Gelvez, 2005).

En el ámbito educativo, la actitud se constituye como un factor que repercute en el éxito o el fracaso de procesos de aprendizaje. Estas actitudes surgen en las instituciones y se manifiestan como barreras estructurales, materiales y organizativas. Según Boer, Pijil, & Minnaert (2010), en el ejercicio de la docencia, “una actitud positiva juega un papel fundamental en la implementación de cambios de educación exitosos” (p. 132). Artavia (2005), menciona que la

actitud puede ser influenciada por aspectos internos o del contexto y puede tener una influencia positiva o negativa en las prácticas educativas.

La educación al ser un proceso social, comprende la participación de individuos con distintas características, maneras de pensar, antecedentes, procedencias, estilos de aprendizaje, entre otros. En la diversidad a la que se enfrenta la educación, se le da cabida a la discapacidad y distintos trastornos que presentan los estudiantes en sus procesos de aprendizaje. La actitud del docente es determinante a la hora de hablar de diversidad, siendo el docente facilitador del aprendizaje, debe caracterizarse por su capacidad en el trabajo colaborativo y de reflexión, que promueva valores y actitudes positivas hacia la diversidad. Carrington & Elkins (2002), muestran que los estudiantes que cuentan con maestros con actitudes positivas obtienen mayores niveles de satisfacción y menos grado de marginalidad que aquellos con maestros con actitudes negativas.

Cook & Cameron (2010), señalan en un estudio sobre actitudes de los docentes que “los profesores presentan más actitudes excluyentes hacia los estudiantes con trastornos de aprendizaje o problemas conductuales que a aquellos que no tienen ninguna condición” (p.230). En tanto, una actitud negativa minimiza las oportunidades de aprendizaje y participación de estudiantes con algún tipo de discapacidad. Boer *et al.* (2010) sostiene también respecto al tema de las actitudes de los maestros que existen algunos que asumen una postura negativa al momento de hablar de inclusión o trastornos específicos de aprendizaje, problemas conductuales y discapacidad intelectual.

La educación inclusiva por su parte, cimienta sus bases en superar las barreras que generen situaciones de exclusión en las instituciones con los estudiantes que posean alguna condición de tipo físico funcional, sensorial, cognitivo, y también los asuntos relacionados con el origen étnico, la posición económica, la lengua, las creencias religiosas, la orientación sexual entre otros. La educación inclusiva es asumida por muchos contextos educativos, como guía base para entender la aceptación del otro y sus dimensiones incluyen la cultura, política y práctica (Booth & Ainscow, 2011).

La guía de inclusión de Booth y Ainscow (2011), contempla la dimensión de la cultura desde comunidades educativas con valores y creencias compartidas que lleven a que todos aprendan, involucrando a la escuela en su conjunto: estudiantes, docentes y familias. La dimensión Política, apunta a identificar la inclusión como base de desarrollo en la escuela y se

configura como el marco que orienta los apoyos que responden a la diversidad. Así mismo, en la dimensión Práctica, las actividades escolares favorecen la participación de todos, lo cual se evidencia en la relación entre cultura a la que pertenecen y la política sobre la cual se rigen.

Las discusiones sobre educación inclusiva se remontan a la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948, tras la segunda guerra mundial. Posterior a este hito, ocurre la convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en el marco de la enseñanza y la convención internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación Racial en los años de 1960 y 1965 respectivamente (UNESCO, 2009). De igual manera, ocurren dos eventos determinantes como son el Foro Internacional de la Unesco que se llevó a cabo en Jomtien (Tailandia) en 1990 y la Conferencia Internacional de 1994 denominada Declaración de Salamanca (UNESCO, 2010). En el Foro Internacional se buscaba fomentar que en los sistemas de educación se garantizara de manera efectiva las necesidades de aprendizaje y surgió la declaración mundial de la Educación Para Todos (EPT), mientras que en la Conferencia Internacional se promovía que, en los sistemas de educación, la inclusión debía determinar la política y la práctica para una mejor educación.

En el ámbito nacional existe un recorrido significativo frente a lo que se ha adelantado en el marco de la educación inclusiva. En el año 2013 se expide la Ley Estatutaria de Inclusión con la cual se busca asegurar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, de igual manera en el 2015, se expide el decreto único del sector educativo 1075, el cual garantiza la participación de minorías en entornos educativos (MEN, Decreto Único del sector Educativo, 2015). El Ministerio de Educación Nacional, en el 2017, reglamenta la atención educativa a población con discapacidad dentro del marco de la educación inclusiva, a través de la expedición del decreto 1421 (MEN, 2017). En este documento, la educación inclusiva se define como un “proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos” (p. 5). La educación inclusiva tiene el propósito de fomentar el desarrollo y participación de los estudiantes en ambientes de aprendizaje comunes, sin discriminación o exclusión alguna, y garantizar los apoyos y los ajustes requeridos, por medio de la implementación de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el contexto educativo (MEN, 2017).

Si bien existen leyes y documentos que buscan garantizar el acceso a la educación de todos los niños y niñas a nivel nacional y estas acobijen instituciones educativas de carácter público y privado, la Ley 115 General de Educación, establece en su artículo 201 que la matrícula de estudiantes en establecimientos educativos privados se rige por las reglas del derecho privado (MEN, 1994). En ese sentido, las instituciones privadas, a diferencia de las instituciones públicas, en sus contratos de matrícula incluirían causales y condiciones soportadas con sus respectivos proyectos educativos institucionales, reglamentos internos y/o manuales de convivencia. Lo anterior, se traduce en la autonomía que tienen estos establecimientos educativos de incluir o no dentro de sus principios la educación inclusiva como eje en sus prácticas y de reservar el derecho de matrícula a estudiantes que no cumplan con el perfil institucional propuesto en sus documentos rectores.

No obstante, aunque existan diferencias a nivel legal en la implementación de prácticas de educación inclusiva en el ámbito público y privado, sigue siendo el docente el eje central de la atención a la diversidad en educación inclusiva, ya que cada vez más, el aula de clase es el espacio en donde todos los estudiantes deben encontrar una respuesta educativa y optima a su manera de ser y de aprender (Fernández Cruz & Gijón, 2012). Lo anterior supone que los docentes se estén enfrentando a situaciones nuevas en el contexto, en donde una actitud positiva es determinante en el desarrollo de estas, dado que en su quehacer docente deben ofrecer atención directa y dar respuesta a una gran variedad de ritmos de aprendizaje.

El decreto 1421 de 2017 establece que el docente, como parte de un establecimiento educativo de carácter público o privado, debe llevar a cabo unos procesos específicos para la atención a estudiantes con discapacidad. Algunos de estos procesos incluyen la elaboración de un Plan Individual de Ajustes Razonables PIAR, que responda a las necesidades de cada estudiante con discapacidad, la reflexión permanente de prácticas pedagógicas, el seguimiento al proceso de desarrollo y aprendizaje de estudiantes con discapacidad y la evaluación continua de procesos de enseñanza (MEN, 2017). Lo anterior supone que, frente a las actividades a realizar por parte del docente, este asume una actitud, que, si bien es favorable, permitirá visibilizar procesos de educación inclusiva en los entornos educativos y lograr los objetivos que el decreto propone.

Por otra parte, en Colombia desde 1994, en la Ley General de Educación se resaltó la importancia de que los colombianos aprendan una lengua extranjera. Por lo tanto, en la

definición de las áreas obligatorias de la básica y de la media incluyó: “Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros” (MEN, 1994). En el caso de contextos que atiendan a población sorda, se habla de segunda lengua, ya que la lengua de señas colombiana, se configura como su lengua materna.

Aprender una lengua extranjera, o una segunda lengua, resulta pertinente dentro del contexto colombiano, ya que nuestro país, es un país multilingüe y pluricultural, esta riqueza constituye una base sólida para afrontar los retos en un mundo globalizado. Un estudiante colombiano que logre un buen dominio de su lengua materna y capacidades en otra, un estudiante bilingüe, tendrá las herramientas comunicativas suficientes para enfrentar las nuevas exigencias de este mundo cada vez más interdependiente.

El Ministerio de Educación Nacional mediante su Programa Nacional de Bilingüismo, atendiendo a los retos que surgen a partir de la globalización y con el propósito de brindarle a los colombianos herramientas para asumir estos retos, crea el programa Visión Colombia 2019 (MEN, 2004). Mediante la creación de este programa, se plantean metas y estrategias que buscan fortalecer los procesos de formación en lengua extranjera – inglés.

A nivel regional, se han adelantado estrategias para apoyar a los docentes de las instituciones educativas en los procesos de enseñanza del inglés como lengua extranjera, siendo una de las metas de la secretaria de educación departamental, mejorar la calidad del servicio educativo en el Huila, se crea el programa de bilingüismo departamental “Huila habla inglés”. El objetivo fundamental del programa es lograr que los docentes y estudiantes de Preescolar, Básica y Media se desenvuelvan mejor en el dominio del inglés y de esta manera, facilitar el acceso a nuevas oportunidades profesionales, laborales y culturales. Esta propuesta es una guía en el desempeño profesional de todos los docentes de inglés de tal manera que logren enriquecerla con sus saberes, experiencia y estilos de enseñanza, y así se mejore la calidad del servicio educativo en el área de idioma extranjero: inglés, en las instituciones educativas del departamento y del territorio colombiano que a bien tenga utilizarla.

Partiendo de lo anteriormente expuesto, el colegio Colombus American School como parte del ente territorial departamental y atendiendo a lo que se demanda a nivel nacional frente a la formación en una lengua extranjera, es una institución de carácter privado que lleva más de 20 años prestándole servicio educativo de calidad a los habitantes de la región. Este establecimiento,

según el Ministerio de Educación Nacional (2009), se ubica dentro de la categoría de establecimiento educativo con intensificación en lengua extranjera ya que, desde sus inicios, ha optado por tener dentro de su plan de estudios una formación en inglés con una intensidad horaria semanal de siete horas en el ciclo de preescolar y de diez horas en los niveles de primaria, básica y media.

En los últimos años, a este establecimiento educativo, han llegado estudiantes con distintas discapacidades, trastornos específicos del aprendizaje y distintas situaciones, las cuales han sido atendidas de manera oportuna por la institución. Respondiendo a las necesidades de estos estudiantes, las directivas del Columbus American School han adoptado estrategias como la capacitación del personal docente, el seguimiento y acompañamiento a los procesos de inclusión y la modificación de documentos institucionales rectores, tales como el manual de convivencia. Sin embargo, aunque los docentes y directivas han venido siendo actores activos en la atención a esta la diversidad de sus estudiantes, no conocemos cuál es su actitud frente a los procesos de educación inclusiva que se llevan a cabo en el plantel.

El propósito central de esta investigación, que parte de reconocer a los docentes como agentes esenciales que lideran y transforman los procesos de enseñanza y aprendizaje, es el de fortalecer procesos de educación inclusiva, en torno a una reflexión sobre las actitudes de un grupo de docentes, mediadas por los componentes cognitivo, afectivo y conductual. Es por lo anterior que resulta conveniente formular la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son las Actitudes de los docentes de inglés frente a la educación inclusiva en el colegio Columbus American School de Rivera?

2.2. Objetivos

2.2.1. Objetivo General

Analizar las actitudes de los docentes de inglés hacia la inclusión educativa en el Colegio Columbus American School de Rivera

2.2.2. Objetivos específicos

Determinar el componente cognitivo de los docentes de inglés hacia la inclusión educativa en el Colegio Columbus American School de Rivera.

Analizar el componente afectivo de las actitudes de los docentes de inglés hacia la inclusión educativa en el Colegio Columbus American School de Rivera.

Describir el componente conductual de las actitudes de los docentes de inglés hacia la inclusión educativa en el Colegio Columbus American School de Rivera.

2.3. Justificación

La educación inclusiva, es sin lugar a duda, uno de los retos más relevantes y de gran preocupación en la educación actual. Para esto, es necesario una transformación de prácticas educativas, de modos de entender la diversidad y de una reflexión profunda en el sentir de los docentes, lo que se traduce principalmente en cambios de actitudes y de acciones, que repercuten en el sistema educativo de cada sociedad. La presente investigación se solventa alrededor de tres elementos importantes: las actitudes como parte fundamental de los procesos de educación, la reflexión sobre la importancia del ser y sentir docente y sus actitudes en los procesos de educación inclusiva y la pertinencia de prácticas de educación inclusiva en la enseñanza de un segundo idioma a estudiantes con discapacidad o trastornos específicos del aprendizaje.

La educación al constituirse como un proceso social y acercarse a poblaciones con características diversas, permite que el docente, quien es un actor fundamental en este proceso asuma una actitud frente a esta diversidad. En la actitud del docente influyen distintos factores tales como el contexto, sus propias experiencias y formación. Cuando los docentes no poseen una actitud positiva, esta puede manifestarse como una barrera de participación de estudiantes en entornos educativos, es por esto que resultan ser determinantes para el éxito académico en el entorno del aula regular (Batsiou, Bebetos, Panteli, & Antoniou, 2008).

Por su parte, la educación inclusiva tiene como propósito reducir barreras que generen exclusión, y al ser la actitud del docente, una de estas barreras, resulta pertinente realizar una comprensión en torno ellas. Lo anterior, dará paso a generar debates sobre una obligatoria reflexión del talento humano y los equipos de profesionales docentes que son actores indispensables en el cambio del paradigma educativo que se propone en educación inclusiva.

Desde otra perspectiva, los procesos de educación inclusiva, en su mayoría se ven reflejados en las prácticas de los docentes y la manera como estos posibilitan la participación de muchas personas reconociendo su diversidad. Si bien es cierto, las prácticas del docente son determinantes a la hora de hablar de educación inclusiva, no debe desconocerse el hecho de que existe un componente emocional que impacta las mismas. Al ser el docente actor fundamental del proceso, es preciso que se estudie desde todas sus dimensiones: cognitiva, afectiva y conductual. Tal y como se evidencia en los antecedentes de la presente investigación, estudiar al maestro desde el ser, contribuirá a generar comprensiones en torno a la categoría de educación inclusiva.

En la enseñanza de idiomas, la educación inclusiva se ha estudiado desde el quehacer docente, sus prácticas, las estrategias pedagógicas y didácticas que este utiliza para generar procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad. Sin embargo, desde esta área específica, poco se ha abordado en investigación el componente del ser del docente. Conocer la actitud, como parte de la dimensión emocional de docentes de un área específica como es el área de inglés, permitirá dinamizar procesos de educación inclusiva en el contexto educativo. Cuando se desconocen las actitudes de los docentes de inglés, se corre el riesgo de desconocer potencialidades que podrían impulsar prácticas inclusivas en las instituciones.

Al hacer una mirada al panorama de las instituciones educativas, a diferencia de las instituciones de carácter oficial, las instituciones de carácter privado, aunque se rigen por la norma estatal, según las reglas del derecho privado, sus intereses y condiciones institucionales pueden restringir o no la participación de los estudiantes, tal y como se expone en el artículo 201 de la Ley 115 General de Educación. Es por lo anterior que partiendo del hecho que exista una institución privada que como parte de sus procesos busca generar prácticas de educación inclusiva y a dar respuesta a la diversidad de sus estudiantes, surja el interés de conocer las actitudes de docentes de áreas específicas y apoyar a esta institución en la consecución de esta meta.

El colegio Columbus American School, como institución líder en procesos de enseñanza de inglés, demuestra la consolidación de un equipo de trabajo consistente. Al realizar comprensiones en torno a las actitudes de este equipo docente, se pueden impulsar procesos de

educación inclusiva desde un área que tradicionalmente ha sido excluyente. Este estudio pretende analizar cuáles son las fortalezas de estos docentes que tienen una formación específica en un área, en el desarrollo de procesos de inclusión.

3. Capítulo 2: Marco de referencia

Este capítulo desarrolla inicialmente una reflexión en torno al estado del arte relacionado con las tendencias que han asumido las investigaciones con respecto a las actitudes, la educación inclusiva y la práctica docente en la educación inclusiva. En segunda instancia se expondrá un marco conceptual que transita alrededor de reflexiones teóricas y conceptuales relacionadas con la actitud, la educación inclusiva y el rol de los docentes de inglés. En tercer lugar, se desarrolla el marco contextual en cual se describe el espacio donde se desarrollará la investigación desde el Colegio Columbus American School de Rivera.

3.1. Antecedentes

Para la presentación de los antecedentes se usó el análisis documental. Se realizó una revisión sistemática de los documentos relacionados con las tres categorías mencionadas. Entre todos los documentos recopilados se encuentran artículos de revistas de psicología, sociología y revistas científicas de educación, tesis de maestría y doctorado. El proceso de búsqueda de las referencias bibliográficas utilizadas se realizó a partir de una serie de palabras claves como: “actitudes”, “psicología social”, “educación inclusiva” y “prácticas docentes”. Fueron utilizados diversos buscadores y bases de datos como son Google Académico, Dialnet y Redalyc.

De la búsqueda inicial surgieron alrededor de 11.000 documentos. Se decidió hacer una exploración más específica con la finalidad de disminuir el número de referencias y facilitar la selección de aquellos artículos que tras una revisión de los títulos se ajustasen a los objetivos planteados. Los seleccionados fueron 179 artículos: 85 de Google Académico, 79 de Dialnet y 15 de Redalyc. Para ello, se acotó el número de documentos estableciendo el rango de los años de las publicaciones. Concretamente la búsqueda se limitó a aquellas publicaciones realizadas entre 2000 y 2019, es decir los últimos 20 años. Durante la segunda fase, se realizó la lectura de los resúmenes y de las discusiones y/o conclusiones de los artículos. Se descartaron aquellos documentos que no se ajustaban al tema de la revisión. Con la información clasificada se categorizó, se realizó una jerarquización y generación de recurrencias para el tratamiento de la información. Por último, se definieron las tendencias de los estudios para realizar su análisis. En

esta fase se organizaron tres categorías principales, la primera relacionada con actitud, la segunda con educación inclusiva y la tercera es la percepción de los docentes frente a la inclusión educativa.

A continuación, se enuncian las tendencias encontradas en los documentos examinados: con relación a la categoría actitudes se hallaron dos tendencias; las enfocadas en investigaciones con objetos de estudio concretos y las enfocadas a objetos de estudio abstractos. Respecto a la categoría educación inclusiva se hallaron cuatro tendencias investigativas como: educación, currículo, contexto y políticas educativas. Por último, en la categoría formación docente frente a la educación inclusiva se encontró que existen dos tendencias que se pueden denominar; actitud del docente frente a la discapacidad y actitud del docente frente al aprendizaje.

3.1.1. investigaciones en torno a las actitudes

Como se mencionó anteriormente frente a la categoría actitud se hallaron dos tendencias, una que agrupa los temas hacia objetos abstractos y otra hacia investigaciones con objetos de estudio concretos. Las investigaciones denominadas concretas enfocaron su objeto de estudio sobre las actitudes hacia drogas legales (alcohol y tabaco) e ilegales, los alimentos, comportamientos sociales, así como las motivaciones para su consumo. También se estudiaron cuestiones como la edad de inicio a la experimentación y la historia personal de consumo (Borrella, 2012; España, 2008; Fernández, 2014; Moral y Ovejero, 2005; Gelvez, 2005).

También se hallaron dentro de esta tendencia trabajos enfocados al estudio de la actitud que se tiene hacia el entorno laboral o el contexto en el que interactúa con mayor frecuencia como los médicos sobre los pacientes, de los empleados de las cárceles sobre los prisioneros, de los estudiantes sobre ciertas asignaturas y de los docentes hacia su institución educativa (Estrada A. , 2002; Jiménez, 2009; Gonzáles, 2010; Méndez, 2007; Grau Abalo *et al*, 2008; Sáez, 2011; Veliz Manrique, 2017).

Dentro de esta tendencia concreta de las investigaciones sobre las actitudes también se encontró que existen estudios que describen las actitudes en torno a la violencia o el maltrato, estos estudios buscaban profundizar en las percepciones y comportamientos de personas, niños o adultos que han sido víctimas de maltrato (Álvarez, Cárdenas, & Frías, 2007; Gelvez, 2005; Ferragut, 2014).

Por otra parte, se encontró en investigaciones que existen trabajos que abordan la actitud

hacia objetos abstractos. En este sentido, existen trabajos donde se profundiza en la actitud como una posición de indiferencia, donde, por ejemplo, el adulto mayor muestra una postura de resistencia a la muerte. También se hallaron investigaciones que abordan la actitud como un temor y se traduce en acciones evitar cualquier elemento relacionado con la muerte. De igual manera, puede apreciar la actitud de resignación y aceptación, en donde el tema de la muerte es entendido como el fin del sufrimiento y, por lo tanto, el comienzo del descanso, la paz y la tranquilidad (Uribe A. , 2010; Álvarez y Flórez, 2008).

Otras investigaciones de tipo abstracto se encontraron que las actitudes son vistas como predisposición aprendida que se traduce en respuestas de tipo favorable o desfavorable sobre algo. Otros trabajos asumen la actitud como respuestas emocionales y mentales a las diferentes situaciones de la vida o disposiciones similares a rasgos almacenados permanentemente en la memoria o juicios momentáneos construidos a partir de información (Fishben y Ajzen, 1991; Jeffress, 2001; Bohner y Dickel, 2011; Gawronski, 2007).

En conclusión, existe un número importante de investigaciones relacionadas con las actitudes que la asumen como un tema que influencia el marco social del comportamiento individual. Para estos autores referenciados en las actitudes existe un componente cognitivo, que se divide en concreto y abstracto, que referencia a las percepciones, creencias y estereotipos de la persona. Al ser la actitud un elemento que ha sido sujeto de estudio para entender dinámicas sociales, es imprescindible su estudio en el ámbito educativo, ya que es la educación el proceso mediante el cual se gestan transformaciones que impactan directamente al individuo en sus distintos contextos.

3.1.2. Investigaciones en torno a la educación inclusiva

Las investigaciones en torno a la educación inclusiva se han enfocado en tendencias como: educación, currículo, contexto y políticas educativas. Las investigaciones dentro de la tendencia educación se refieren a los métodos que emplean los docentes para mejorar su práctica (Damm, 2009; Villegas, 2012; Díaz y Fabio Raúl, 2008; Soto, 2012). También existen trabajos enfocados en la enseñanza: entendida como una revisión de las barreras y las necesidades que presentan los estudiantes (Alemany y María Dolores, 2004; Naula y Calderón, 2015; Giné, 2009). Otras investigaciones dentro de esta tendencia trabajan el currículo: en el sentido de cómo atienden las instituciones educativas la diversidad de sus estudiantes, su evaluación, planes de mejora, proyectos de innovación (Beane, 2005; Booth & Ainscow, 2015; Casanova,

2011; Casanova M. , 2012; Vázquez, 2010). Existe otra corriente dentro de los estudios de educación inclusiva que se enfoca en el contexto; en cuanto a la transición en la educación, el mundo laboral y formación para el empleo (Arnaiz & López, 2016; Azorín, 2017; Bell, Illán, y Benito, 2010; Escarabajal, Arnaiz, & Giménez, 2017; Escudero, 2012; Mosquera, 2011; Murillo y Hidalgo, 2016; Susinos y Rodríguez Hoyos, 2011).

Finalmente, hay un número importante de investigaciones relacionadas con la educación inclusiva y políticas educativas que se han detenido a estudiar reformas educacionales (Arnaiz, 2003; Candia, 2004; Colombia, MEN, 2001; Cox, 2003; Gómez, 2010; Lahera, 2002; Tiana, 2002; Winkler & Gershberg, 2000).

En conclusión, las investigaciones en torno a la educación inclusiva plantean que las personas con discapacidad deben participar de manera efectiva en la sociedad y que sea la educación el espacio para que pueden desarrollar sus habilidades, autoestima y conciencia de su propia dignidad. Por lo tanto, estos estudios llevan a la reflexión en torno al papel que cumplen los docentes y las instituciones educativas en el reconocimiento y valoración de la diversidad y el pensar estos espacios como promotores claves en el desarrollo del potencial de cada uno de sus estudiantes.

3.1.3. Investigaciones en torno a la percepción docente frente a la educación inclusiva

En esta tercera tendencia de las investigaciones en torno a la categoría inclusión y tendencia percepción docente frente a la educación inclusiva se encontraron dos enfoques, uno que se basa en estudios relacionados con la actitud del docente frente a la discapacidad y otro que está basado en la actitud del docente frente al aprendizaje. Con relación al primer enfoque delimitado a la actitud del docente frente a la discapacidad existe un número importante de trabajos que han tratado de explicar cómo la implementación exitosa de prácticas inclusivas debe basarse en una revisión del plan de estudios y de las estrategias de enseñanza. Estos estudios permiten entender que los maestros que tienen una percepción abierta sobre la inclusión y confían más en sus propias habilidades para implementar la educación inclusiva y señalan que, aunque los docentes tienen actitudes positivas hacia la educación inclusiva, no están de acuerdo con la inclusión total y las actitudes están fuertemente influenciadas por variables relacionadas a la naturaleza de las discapacidades, la disponibilidad de apoyo físico y humano (Ghergut, 2010;

Buell, Hallam, Gamel-McCormick, & Scheer, 2010; Avramidis & Norwich, 2004; Chhabra, Srivastava, & Srivastava, 2010).

Con relación a la actitud del docente frente al aprendizaje se encontró que los niveles de ansiedad son altos y existen bajos niveles motivacionales, los cuales se reflejan en la implementación de estrategias no planeadas, ni sistematizadas en el contexto educativo. De igual manera se resalta que las actitudes, creencias, percepciones, opiniones, principios, valores y expectativas de los docentes generan un gran impacto en la formación de los estudiantes y estos elementos están siempre condicionadas por factores de tipo formativo y otros de igual incidencia.

Los maestros en general poseen una actitud neutra con tendencia a ser favorable hacia la educación inclusiva. Los hallazgos sugieren que las actitudes más positivas en inclusión, se relacionan con las de docentes jóvenes con pocos años de experiencia (Díaz, 2014; Borrero, 2012; Pegalajar & Colmenero, 2017; Méndez, 2007, Méndez, Mendoza, Auces, & Flores, 2014; Mendoza, Pérez, & Matus, 2014; Triana & González, 2018; Monje y Basto, 2002; Huang & Diamond, 2009; Chiner, 2011).

Partiendo de las categorías establecidas en los antecedentes y las tendencias que resultaron a partir del rastreo documental realizado, se destacan ciertos aspectos frente a las investigaciones realizadas que abordan el tema de la actitud, la educación inclusiva y la percepción del maestro frente a la inclusión de estudiantes en condición de discapacidad.

En primer lugar, en el caso de las investigaciones relacionadas con la actitud, los estudios giran en torno al grado en el que las actitudes se manifiestan en los docentes. En el ejercicio docente la actitud es fundamental ya que impacta los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se concluye, que estudiar este aspecto es pertinente en cualquier entorno educativo, principalmente porque como constructo social, estas actitudes se configuran como barreras o posibilitadores que permean los procesos de aprendizaje y la participación de los estudiantes.

Por otra parte, las tendencias establecidas a partir de los estudios encontrados relacionados con educación inclusiva, sugieren que las investigaciones realizadas a nivel nacional e internacional, se enfocan en las metodologías que utilizan los docentes, los ajustes que se hacen al currículo, el impacto que estos tienen en la práctica y la pertinencia de políticas estatales que responden a la atención a personas con discapacidad. Sin embargo, a nivel regional son pocos los estudios realizados que aborden el ser y la parte afectiva de los maestros frente a la educación inclusiva.

Los estudios enfocados en la educación inclusiva y que se abordan desde áreas específicas, están direccionados al quehacer docente, las estrategias didácticas que implementan los maestros para enseñar una lengua extranjera o segunda lengua y sus prácticas pedagógicas; las evidencias de investigaciones que se centren en el componente emocional de estos actores, son escasas. De igual manera, entendiendo que cada área tiene sus propias dinámicas y que el mismo sistema educativo lo reconoce, desde la práctica docente, las investigaciones con relación a las actitudes de los docentes no se abordan desde áreas específicas.

3.2. Marco conceptual

3.2.1. Las Actitudes

Recorrido Conceptual

Las corrientes teóricas que han abordado las relaciones de la actitud con el quehacer de los seres humanos, reconocen que este tema influencia el marco social del comportamiento individual y se ubican dentro de las disciplinas de la psicología social y la sociología. Aunque este concepto se haya abordado desde distintas miradas y distintos contextos, confluyen en que la reflexión que se ha hecho en torno al concepto se da a partir de tres componentes: cognitivo, afectivo y conductual.

Desde la psicología social, las actitudes son la base del comportamiento humano. Esta disciplina se ocupa de la influencia del contexto social en la percepción, el pensamiento, la experiencia y la actuación de las personas. La psicología social enfatiza la influencia del marco social para el comportamiento individual (López Sáez, Gaviria, y Cuadrado, 2009). La Psicología Social, desde sus cimientos, ha venido reflexionando en torno a cuál debería ser la unidad básica de análisis del comportamiento social, bien sea, el individuo, el grupo social o la sociedad en su conjunto (Steiner, 1986).

Al abordar la actitud desde los referentes teóricos de la psicología, se encuentra una variedad de autores que han venido conceptualizando la actitud. El término de actitud, inicialmente, es acuñado en psicología experimental cuando se intenta explicar las diferencias en la percepción según el foco de atención inducido en los individuos mediante consignas previamente introducidas (González y Cornejo, 1993). Sin embargo, el postulado propuesto fue

criticado ya que no explicaba los procesos que ocurren en la relación de respuestas evaluativas con los estímulos incondicionados recibidos.

Posteriormente, y contraponiéndose a los postulados iniciales que se realizaron de actitud, surgieron teorías que se centraban en el estudio de la actitud desde la psicología social, y enfatizaban la estrecha relación y correspondencia que existe entre los componentes actitudinales: cognitivo, afectivo y conductual (Festinger, 1957; Festinger y Carlsmith, 1959; Rosenberg, 1960; Zajonc, 1968). En este sentido, abordar el concepto de actitud implica realizar una comprensión en torno a las creencias, afectividad y conducta de las personas.

Autores de la misma línea, tales como Erwin (2001), Bohnet y Wänke (2002), Johnson, Maio, y Smith-McLallen (2005), Jariot, Montané, Rodríguez (2007) y Arnau y Montané, (2010) fundamentan sus postulados bajo la definición propuesta por Katz y Scotland (1959), en donde se define la actitud como el conjunto de predisposiciones de la conducta de los seres humanos que se reflejan en respuestas de carácter afectivo, cognitivo y conductual. La interrelación de los tres componentes ya mencionados implica que la conceptualización de la actitud se dé a partir de la explicación de este como fenómeno.

Desde la perspectiva de la sociología, las actitudes son consideradas como el vínculo entre la persona individual y la sociedad. De acuerdo con Sabater (1989), la sociedad, estaría interiorizada por cada individuo en la forma de una estructura de actitudes que presidían sus relaciones con sus semejantes (p. 160). Las actitudes vendrían así a constituir la cara subjetiva del orden social, clave, tanto para comprender la personalidad como una estructura de actitudes, como para explicar los comportamientos individuales (Sabater, 1989).

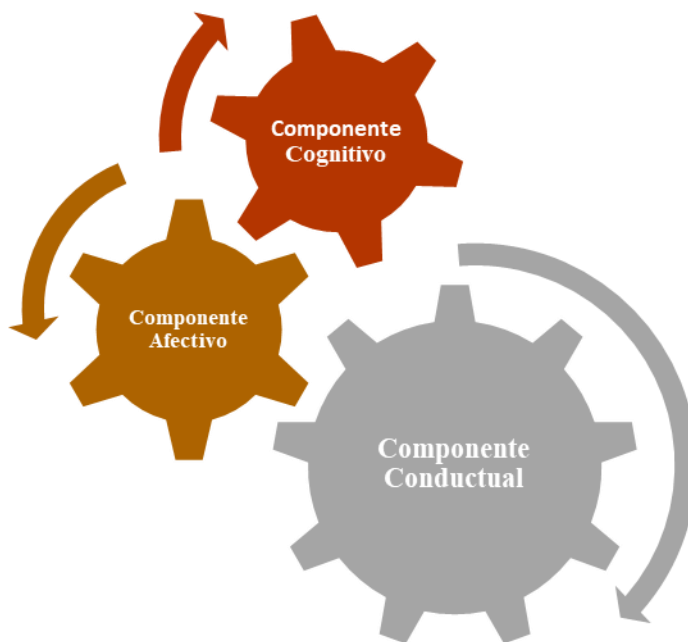
El término de actitud, en sociología, se aborda desde los mismos componentes propuestos desde la psicología social. Algunos autores, reconocen la existencia de los componentes mencionados, como el resultado de una respuesta evaluativa global influenciada por la información que aporta cada uno de ellos a la tendencia a actuar, por separado y de manera interactiva (Eagly & Chaiken, 2007; Husserl, 1992; Jeffress, 2001 y Bravo, 2013). En este sentido, se asume que, para estos autores, la actitud es la actuación hacia un objeto en un contexto social en donde confluyen estos componentes.

Tras haber realizado un recorrido por la conceptualización del término de actitud desde la psicología social y la sociología, se encuentra que los aportes teóricos de ambas disciplinas giran en torno al estudio de las actitudes a partir de tres dimensiones: cognitiva, afectiva y conductual. Autores como Albarracín et. al 2005; Bohner y Wänke 2002; Eagly & Chaiken 1993, 2005, 2007; Erwin 2001; Montané et al., 2007 concluyen que la actitud es el resultado de la interrelación de los tres factores ya anteriormente mencionados.

Para este estudio, partiendo de los postulados que se han hecho en la teoría desde las disciplinas mencionadas se elaboró el siguiente gráfico, en dónde se propone que el concepto de actitud es el engranaje de los tres componentes ya mencionados:

Figura 1.

Concepto de actitud: Componentes.



Nota: La figura corresponde una fuente propia del diagrama que surgió tras el recorrido conceptual realizado en torno a las actitudes.

La influencia de estas dimensiones, explican a grosso modo la intención de conducta y la ejecución de la misma (Ajzen, 2001; Ajzen & Fishbein, 2005; Fazio, 1995; Olson y Stone,

2005). Según lo anterior, las ideas, las emociones, intenciones y comportamientos influyen directamente en la manera de actuar. Por consiguiente, si se mejoran los hábitos de conducta y se introducen emociones, ideas y sentimientos favorables en el accionar, se mejorarán los resultados de la actitud y la conducta (Ajzen 2001; Johnson, Maio y Smith-McLallen, 2005; Maio y Haddock, 2010; Marsh y Wallace 2005; Montané et al., 2007).

Todos los componentes de las actitudes llevan implícito el carácter de acción evaluativa hacia el objeto de la actitud. Por tanto, elaborar un concepto unívoco sobre la actitud implica reconocer los componentes cognitivos (ideas u opiniones), afectivos (sentimientos de agrado o desagrado) y conductuales (McGuire, 1968, 1985; Breckler, 1984; Judd y Johnson, 1984; Chaiken y Stangor, 1987).

El componente cognitivo, por su parte, se refiere a la forma como se percibe el objeto de la actitud (McGuire, 1968), es decir, al conjunto de opiniones e ideas que tiene el sujeto sobre el objeto de actitud y a la información que se tiene sobre el mismo (Hollander, 1978). Por otra parte, el componente afectivo podría definirse como los ‘sentimientos de agrado o desagrado hacia el objeto’ (McGuire, 1968). Finalmente, El componente conductual hace referencia a las tendencias, disposiciones o intenciones de conducta ante el objeto de actitud (Rosenberg, 1960; Breckler, 1984). Este es un componente de gran importancia en el estudio de las actitudes ya que incluye la consideración de las intenciones conductuales y no sólo las conductas en sí.

Es claro que conceptualmente la actitud es vista desde diferentes construcciones y expresiones, entre las que se destacan aquellas relacionadas con las tres perspectivas enunciadas. Es así, que en esta investigación el concepto de actitud se ubica en una combinación que refleja gran carga afectiva, cognitiva, y conductual que marcan en el individuo su predisposición para comportarse de cierta manera en contextos determinados.

Finalmente, referenciando a Morales (1999), así como la actitud es influenciada por factores de tipo cognitivo, afectivo y conductual, esta se manifiesta a través de respuestas del mismo tipo. De igual manera, resulta pertinente insistir que contemplar los tres tipos de respuestas (componentes), no significa que la actitud pierda su carácter de factor/aspecto unitario. Como ya se ha mencionado, la actitud es la condición interna de carácter evaluativo y así como indican diversos autores las respuestas cognitivas, afectivas y conductuales se tratan únicamente de su expresión externa.

3.2.2. Elementos que caracterizan la Actitud

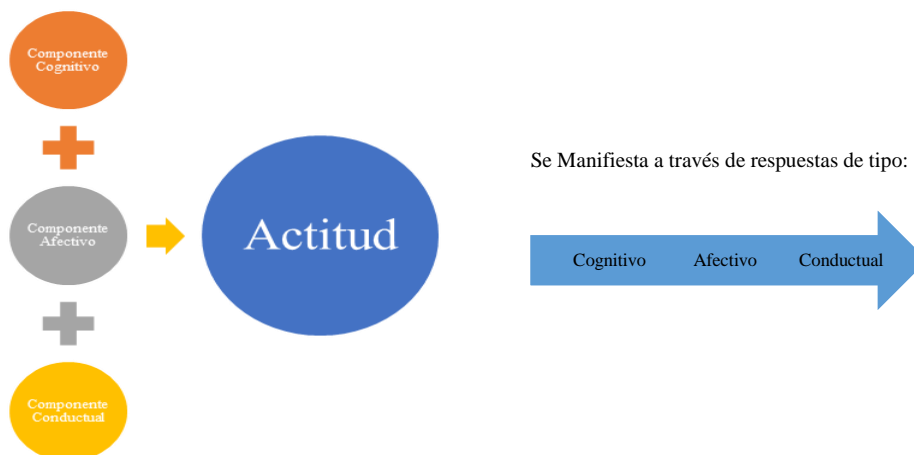
Según Carver y Scheiler (1997), en teorías de psicología de la personalidad, las diferencias de las personas se estructuran en variables o dimensiones continuas. Es así como es aceptable considerar las actitudes como dimensiones que están sujetas a variabilidad. Bajo esta concepción es posible distinguir el signo, la dirección y la magnitud como elementos que las caracterizan.

Las actitudes, abordadas a partir del signo se diferencian en, buenas o positivas si se dirigen a los valores; malas negativas si se disponen a actos contrarios a nuestra naturaleza y “nos orientan hacia los contravalores o si nos alejan de los objetos y situaciones que representan valores con cierto nivel de intersubjetividad social” (Stroebe y Jonas, 1996, p.44). Con respecto a la dirección de las actitudes, esta se deriva del signo y se evidencia con el acercamiento o con el alejamiento hacia determinado objeto (Katz, 1984). Por otro lado, la magnitud o intensidad se refleja por el grado de aceptación o rechazo hacia el objeto o situación de la actitud (Carver y Scheiler, 1997).

Es así que se concluye que las actitudes, abordadas desde las disciplinas de la psicología social y la sociología, son predisposiciones hacia un objeto en la que interactúan componentes de tipo cognitivo, afectivo y conductual y que se evidencian por medio de respuestas del mismo tipo. De igual manera, estas actitudes pueden ser medibles a partir de su signo, dirección, magnitud o intensidad.

Figura 2.

Concepto de actitud y elementos.



Nota: La figura corresponde a una fuente propia del diagrama diseñado para entender la influencia de los componentes cognitivo, afectivo y conductual en la actitud y sus manifestaciones en respuestas del mismo tipo.

3.2.3. Educación inclusiva

Origen del Concepto

El término inclusión se empezó a acuñar en la educación, cuando se empiezan a cuestionar prácticas de un movimiento que surgió en los años sesenta con el fin de reducir situaciones de exclusión y discriminación a minorías, en especial población con discapacidad. Durante los años noventa comenzaron a aparecer diversas voces que consideraban que las reformas integradoras lo que habían causado, era la reproducción y acentuación de pautas de desigualdad ya existentes (Booth, 1996; Clough, 1999). Posteriormente, se pudo denotar que la integración se había convertido en una simple integración física, no académica ni social (Booth y Ainscow, 1998), como se esperaba.

De igual manera, empezó a ser cuestionado el término de normalización, también contrastado por los procesos de integración. Ese discurso de “normalidad/anormalidad contribuye a una distribución desigual del poder en la que cuanto menos diferente se es, más posibilidades tienen de ser valorado de forma positiva” (Slee, 2007, p.63).

Estas reflexiones condujeron un nuevo planteamiento a nivel educativo y social, respecto al papel de las personas con discapacidad en la sociedad. Esta nueva concepción consistía en darle un giro a las bases y fundamentos de la integración de tal manera que se valorara y reconociera a las personas con discapacidad por quiénes son por encima de sus diferencias (Florian, 1998).

En contraste con el enfoque anterior la educación inclusiva entiende la discapacidad como una construcción social, y fija su perspectiva en las barreras que producen la discapacidad. El concepto sobre discapacidad se traslada desde el modelo médico al modelo social (Barton, 1998; Blanco, 2004). “El movimiento de la educación inclusiva, reconceptualiza el papel de la escuela mediante cambios profundos en las culturas escolares” (Ainscow, 1995, p.43).

Una mirada de la Educación Inclusiva

La educación inclusiva está relacionada con la psicología social, la educación y la sociología porque es la clave para permitir que las personas desde su diversidad participen efectivamente en una sociedad libre. Es el espacio en el que todas las personas pueden

desarrollar sus habilidades, autoestima y conciencia de su propia dignidad. Por lo tanto, hace una contribución importante para permitir que las personas desde su diversidad desarrollen todo su potencial y al mismo tiempo, sienta las bases para una cultura de derechos humanos en la sociedad. Al hacerlo, promueve el "espíritu de fraternidad" como se propone el Artículo 1 de la Declaración Universal de Derechos Humanos como la base de toda sociedad humana (UNESCO, 2009).

Desde la psicología social la educación de personas con discapacidades contribuye en el pleno desarrollo de la personalidad, así como para la adquisición de requisitos previos para una vida auto determinada y para una participación activa en todas las áreas de la sociedad.

La educación inclusiva en este sentido significa que la escuela tiene el mismo acceso a la educación para todos, el reconocimiento y la superación de las barreras. Esto permite que todos los niños y adolescentes participen activamente en la vida y el aprendizaje juntos. Se amplía la aceptación de la diversidad y se fortalecen las posibilidades y habilidades de las escuelas para hacer frente a las diferencias, tanto a nivel individual como organizativo y sistémico.

La Educación inclusiva es inherente al derecho de la educación y es entendida como una aspiración o una meta de las instituciones y sistemas educativos de todas las naciones que tienen como propósito aportar para el progreso de una mejor sociedad (Blanco, 2007; Echeita, Parrilla, & Carnonell, 2008). A partir de esta definición de educación inclusiva se esboza que en la educación se deben eliminar las barreras frente al acceso al aprendizaje de quienes se encuentran en situación de vulnerabilidad y, por ende, en situación de exclusión (Ainscow, 2005; Booth & Ainscow, 2002).

Con base en lo anterior y entendiendo que, para alcanzar una educación inclusiva, se requieren de tres aspectos fundamentales, se propone una mirada más amplia frente a los conceptos de políticas, culturas y prácticas educativas. Por su parte las políticas educativas se refieren a las acciones del Estado en relación a las prácticas educativas que atraviesan la totalidad social. Esto con el fin de desarrollar escuela para todos y garantizar los apoyos necesarios para la atención a la diversidad.

Las políticas educativas, no sólo crean marcos legales y directrices de actuación. También incluyen la expansión de ideas, pretensiones y valores que poco a poco comienzan a convertirse en la manera inevitable de pensar (Contreras, 1997). En ese sentido, debe perseguirse una gestión

inclusiva en los centros educativos relacionada con la organización de grupos, espacios, la metodología, la gestión de los apoyos físicos y de talento humano, formación del profesorado e incluso sobre la relación con la comunidad (Booth y Ainscow, 2011).

Con respecto a las prácticas inclusivas, estas se diseñan desde el enfoque de la equidad. Las prácticas de educación inclusiva, incorporan metodologías activas, basadas en evidencias, como el aprendizaje dialógico, cooperativo o basado en proyectos, ya que son iniciativas que posibilitan una respuesta a la diversidad en términos de equidad y calidad, permiten además la participación activa de los estudiantes y la comunidad (Booth y Ainscow, 2011). La experiencia y formación de los docentes, así como también el conocimiento de los recursos, orquestan el proceso de aprendizaje y alimentan las prácticas inclusivas.

Como último aspecto, las culturas inclusivas reflejan las expectativas de los estudiantes, docentes, padres de familia y la comunidad en general, frente a la participación y el aporte de cada uno teniendo en cuenta sus potencialidades. Según Booth y Ainscow (2011), en la creación de culturas inclusivas, es necesario repensar muchos de los principios y valores que guían las políticas y prácticas que se desarrollan en los centros educativos. Es necesario una formación ética de los estudiantes y maestros y la construcción de espacios de reflexión para la creación de comunidades de aprendizaje.

En definitiva, eliminar las barreras que impiden el aprendizaje de todos los estudiantes y tienden a individualizar y segregar, supone la construcción de entornos en donde se desarrollen procesos de educación inclusiva. La creación de entornos inclusivos, requiere de la consolidación de culturas, la elaboración de políticas y el desarrollo de prácticas con la misma característica.

3.2.4. Educación Inclusiva en Colombia

Conceptualizar sobre la educación inclusiva en Colombia debe partir por reconocer el contexto en el que se da, en este sentido, está influida por varios elementos como en lo económico, étnico, religioso y la orientación sexual que marca gran parte de las políticas, esfuerzos y resultados dentro de nuestro contexto.

Desde el surgimiento de la nueva constitución de 1991, se reconoce la diversidad de los colombianos y la garantía de derechos para todos. Es por esto que en su artículo 13 de la Constitución Política se propone que todas las personas gozarán de la misma protección por parte de las autoridades y contarán con los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación. De igual manera se propone que el estado adopte medidas a favor de grupos discriminados o marginados.

Siendo consecuente con lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional, en el año 1994, expide la ley general de educación, en dónde también hace explícita la garantía de la educación a personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con talentos excepcionales, como parte del servicio público educativo (MEN, 1994). Aun cuando el estado reconocía la existencia de poblaciones en condiciones de vulnerabilidad, en los distintos entornos sociales, se presentaban situaciones de exclusión y la escuela, como parte de la sociedad estaba pensada desde la homogeneidad de los estudiantes y no desde su diversidad.

Frente a la exclusión, se entiende que es mucho más que una situación individual, pues fuera de afectar a un grupo amplio de individuos y familias, impacta negativamente en la sociedad, incide en la productividad, afecta el desarrollo del capital humano e impone “una carga adicional a las personas y organizaciones que deben brindar apoyo y no solo atención en salud” (Buraglia, 2004, p. 27).

En este sentido, en el año 2013 se expide la Ley Estatutaria de inclusión con la cual se busca asegurar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, de igual manera en el 2015, se expide el decreto único del sector educativo 1075, el cual garantiza la participación de minorías en entornos educativos (MEN, 2015). La expedición de estos documentos representa un gran avance en educación inclusiva en el país, el reconocimiento de poblaciones que históricamente habían sido invisibilizadas, abre camino para que, a partir de las políticas, se promuevan culturas y prácticas incluyentes en los entornos educativos.

En el mismo marco de la construcción de políticas que garanticen el derecho a la educación de todos los colombianos, el Ministerio de Educación Nacional, en el 2017, reglamenta la atención educativa a población con discapacidad dentro del marco de la educación inclusiva, a través de la expedición del Decreto 1421 (MEN, 2017). En este documento, en el artículo 2.3.3.5.1.4., la educación inclusiva se define como un “proceso permanente que

reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de los niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos” (p. 5). La educación inclusiva tiene el propósito de promover el desarrollo, aprendizaje y participación de los estudiantes en ambientes de aprendizaje comunes, sin discriminación o exclusión alguna, y garantiza los apoyos y los ajustes razonables requeridos en su proceso educativo, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras existentes en el entorno educativo (ed.).

El Decreto 1421 de 2017, propone el diseño de estrategias didácticas y entornos de aprendizaje que cualquier persona pueda utilizar, en la mayor medida posible, sin necesidad de una adaptación posterior destinada a un público específico, al cual se le denomina Diseño Universal de Aprendizaje ‘DUA’ (Mace, 1997). En educación, este diseño comprende los entornos, programas, currículos y servicios educativos que hacen accesibles y significativas las experiencias de aprendizaje para todos los estudiantes a partir de reconocer y valorar la individualidad (MEN, 2017).

El Diseño Universal de Aprendizaje, es la consolidación de una propuesta pedagógica que facilita un diseño curricular en el que tengan cabida todos los estudiantes, a través de objetivos, métodos, materiales, apoyos y evaluaciones formulados partiendo de sus potencialidades. El Ministerio de Educación Nacional por medio del Decreto 1421, propone este diseño, ya que le permite al docente ser el transformador del aula, la práctica pedagógica y facilitar la evaluación y seguimiento a los aprendizajes (MEN, 2017).

En el marco de la creación de un Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), el decreto propone la implementación de un Plan Individual de Ajustes Razonables: PIAR, el cual constituye una herramienta que garantiza los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, basados en la valoración pedagógica y social, que incluye los apoyos y ajustes razonables requeridos, entre ellos los curriculares, de infraestructura y todos los demás necesarios para garantizar el aprendizaje, la participación, permanencia y promoción de los estudiantes (MEN, 2017). Estos ajustes son insumo para la planeación de aula del docente y el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI).

La implementación de un Diseño Universal de Aprendizaje y la construcción de un plan individual de ajustes razonables, son estrategias que el estado propone para dar respuesta a las

necesidades de los estudiantes colombianos. Es así como se visibilizan políticas inclusivas que garantizan el acceso a educación de calidad.

En el marco de la implementación del DUA, se entiende que la diversidad es inherente a cualquier grupo humano y, por tanto, ofrecer diferentes alternativas no solo beneficia a todos, sino que también permite a los individuos escoger aquella opción que les resulte más adecuada y cómoda. En este sentido, entendiendo la discapacidad y los trastornos de aprendizaje como parte de la diversidad humana, se hace necesario aclarar la definición de estudiante con discapacidad propuesta por el decreto y las categorías de discapacidad ya establecidas por el SIMAT (Sistema de Gestión de Matrícula).

El Ministerio de Educación Nacional (2017), por medio del Decreto 1421, en su artículo 2.3.3.5.1.4., define al estudiante con discapacidad como:

“...aquella persona que se encuentra vinculada al sistema educativo en constante desarrollo y transformación, con limitaciones en los aspectos físico, mental, intelectual o sensorial que, al interactuar con diversas barreras pueden impedir su aprendizaje y participación plena y efectiva en la sociedad, atendiendo a los principios de equidad de oportunidades e igualdad de condiciones.” (p.5)

Una vez definido el concepto de estudiante con discapacidad, resulta pertinente clasificar las discapacidades, las capacidades y los talentos excepcionales, tal como se establece en el Sistema Integrado de Matrícula: SIMAT. Se tiene en cuenta la clasificación que se da a través de este sistema de gestión de la matrícula de los estudiantes ya que es el que se propone a nivel nacional para facilitar la inscripción de alumnos nuevos, el registro y la actualización de los datos existentes de un estudiante, la consulta de alumnos por Institución, el traslado del alumno a otra Institución, así como la obtención de informes como apoyo para la toma de decisiones.

A continuación, no sólo se mencionará la manera como se clasifican las discapacidades, capacidades y talentos excepcionales, sino que también se hará una descripción de los trastornos específicos del aprendizaje. Si bien es cierto, estos trastornos además de representar una categoría dentro del sistema de gestión de matrícula, también hacen parte de la diversidad a la que se enfrenta el docente en el aula.

3.2.5. Discapacidades, capacidades, talentos excepcionales y trastornos específicos en el aprendizaje escolar y el comportamiento

El SIMAT ha establecido categorías para la clasificación de las discapacidades, capacidades, talentos excepcionales y de trastornos específicos en el aprendizaje escolar y el comportamiento. Dentro de la categoría de discapacidades, se encuentran las discapacidades físicas, auditivas, visuales, sordoceguera, intelectuales, psicosociales, múltiples y el Trastorno del Espectro Autista TEA (MEN, 2020).

La Organización Mundial de la Salud, propone hacer una mirada a la discapacidad desde dos modelos, uno médico y social (OMS, 2001). El modelo médico al abordar la discapacidad desde la perspectiva de la alteración de la salud física, no resulta pertinente para motivos de la presente investigación, es por esto que sólo se abordará la discapacidad bajo lo propuesto por el modelo social. Desde el modelo social se determina que la discapacidad es un asunto que se centra en la inclusión de las personas en la sociedad y no es un atributo propio de la persona con discapacidad, sino que se traducen en condiciones del contexto que impiden la participación de las mismas en determinados espacios.

Las capacidades excepcionales, según el Ministerio de Educación Nacional (2020), se refieren a la presencia de un potencial o desempeño excepcional global, y se destaca que los estudiantes con capacidad excepcional pueden expresar su potencial en varios campos de talento, pero no necesariamente en todos. Los talentos excepcionales por su parte, son las aptitudes en un campo específico, y dentro de estos se encuentran talentos excepcionales en tecnología, liderazgo social y emprendimiento, ciencias naturales o básicas, artes o letras, ciencias sociales y humanas y actividad física y deporte (MEN, 2020).

Finalmente, los trastornos específicos del aprendizaje y el comportamiento son dificultades procesamiento de base neurológica y de conducta respectivamente. El SIMAT, los clasifica en tres categorías: los Trastornos Específicos del Aprendizaje Escolar, dentro de los cuales encontramos el trastorno específico de la lectura, de la escritura y del cálculo. De igual manera, se cuenta con una categoría para el Trastorno por Déficit de Atención con/sin Hiperactividad y los Trastornos Específicos del Aprendizaje Escolar y por Déficit de Atención (MEN, 2020).

Los trastornos específicos del aprendizaje, desde su teoría han sido abordados desde la psicología clínica y la neuropsicología, sin embargo, estos inicialmente son detectados en entornos escolares, familiares o en la interacción del niño con sus pares. De acuerdo con Romeu & Bes (1994), son trastornos en los que desde las primeras etapas del desarrollo están deterioradas las formas normales del aprendizaje. Este deterioro surge por alteraciones de los procesos cognoscitivos, en gran medida secundarias a algún tipo de disfunción biológica y que no están relacionados con dificultades a nivel cognitivo.

Magaña y Ruiz (2007), clasifican estos trastornos en cuatro tipos: en aptitudes escolares, en lenguaje, habla, motores y el trastorno por déficit de atención. Dentro de los trastornos en aptitudes escolares están la discalculia, entendida como la dificultad para efectuar operaciones de cálculo. De igual manera dentro de estos trastornos está la digrafía, que es la dificultad en el desarrollo de procesos de escritura, la dislexia que afecta el desarrollo de la lectura fluida y comprensiva y por último la Disortografía, que es la imposibilidad de aplicar las reglas ortográficas.

Dentro de los trastornos en el habla y lenguaje, encontramos la dislalia y la disfasia que son dificultades de articulación y en el desarrollo del lenguaje expresivo respectivamente (Magaña & Ruiz-Lázaro, 2007). En los trastornos relacionados con el desarrollo motor se encuentran dificultades de coordinación, lateralidad, organización espacial y temporal, y estas se dan a nivel de desarrollo motor fino y grueso. Finalmente, el Trastorno con Déficit de Atención y trastorno con Déficit de Atención con hiperactividad se caracteriza por una actividad motora excesiva, déficit de atención e impulsividad además de dificultades de aprendizaje, problemas de relación social, bajo nivel de autoestima y alteraciones emocionales (Magaña y Ruiz, 2001).

3.2.6. Enseñanza del inglés como Lengua Extranjera

Desde una perspectiva actual, dominar un segundo idioma, es un tema de interés que va de la mano con la globalización, la expansión del conocimiento y las relaciones sociales, es por esto que ser bilingüe o multilingüe resulta ser la norma en el mundo contemporáneo, más que la excepción. De acuerdo con Richards & Rodgers (2001), a lo largo de la historia, el aprendizaje de lenguas extranjeras siempre ha sido un tema de preocupación importante, posicionándose el inglés como la lengua extranjera más estudiada en el mundo.

Los cambios en los métodos y enfoques de la enseñanza de lenguas a lo largo de la historia han reflejado el reconocimiento de los cambios en el tipo de competencia que los estudiantes necesitan, como un movimiento hacia la competencia oral (Comunicativa), en lugar de la comprensión de la lectura como el objetivo del estudio de la lengua (Richards y Rodgers, 2001). Kelly (1969) y Howatt (1984) han demostrado que muchos problemas actuales en la enseñanza de idiomas no son particularmente nuevos. Las controversias de hoy en día responden a las respuestas contemporáneas de las preguntas que se han formulado a menudo a lo largo de la historia de la enseñanza de idiomas.

A mediados del siglo XX surgieron investigadores que dieron un giro completo a la manera en que se había enseñado una lengua, de esta manera, se presentaba una alternativa en la educación, que hasta ese momento se había aplicado en las aulas con el programa basado en la enseñanza formal, centrado en el estudio gramatical, abstracto y aislado de la lengua en uso (Zebadúa y García, 2012). En ese contexto, surge el concepto de competencia comunicativa, que fue propuesto por el Hymes Dell (1994), para explicar que se necesita otro tipo de conocimientos, aparte de la gramática, para poder usar el lenguaje de manera apropiada.

Es entonces que el discurso sobre la importancia de aplicar enfoques comunicativos en la enseñanza de idiomas se veía enriquecido al considerar teorías como la competencia lingüística de Chomsky (1965) y la competencia social de Campbell y Wales (1970). Lo anterior permitió ampliar la visión frente al conocimiento del lenguaje como un conjunto de competencias que interactuaban durante la comunicación humana y que permitía a una persona ser creativa con estas reglas y convenciones y, más aún, negociarlas durante la comunicación. Dicho esto, la presente investigación se enfocará en la enseñanza del inglés vista desde un enfoque comunicativo.

El enfoque comunicativo es una propuesta didáctica para la enseñanza de las lenguas y de la literatura, que subraya como objetivo esencial de esta educación lingüística y literaria la mejora de la competencia comunicativa de los estudiantes (Lomas, 1999). Este enfoque se centra en desarrollar la capacidad del alumno para comprender y producir enunciados adecuados con intenciones diversas de comunicación en contextos comunicativos heterogéneos. De esta manera, la competencia comunicativa propuesta como el eje principal de la enseñanza en el enfoque

comunicativo integra una serie de competencias que no sólo deberán ponerse en práctica en el aula, sino deberán aplicarse en situaciones de uso en la vida real.

3.2.7. Características del Enfoque Comunicativo

La enseñanza de lenguas desde un enfoque comunicativo significa poco más que una integración de la gramática y la enseñanza funcional (Richards y Rodgers, 2001). Littlewood (1981) afirma que uno de los rasgos más característicos de la enseñanza comunicativa de la lengua es que presta atención sistemática a los aspectos funcionales y estructurales del lenguaje.

Para el enfoque comunicativo, el actor principal es el estudiante, porque se convierte en el centro de atención, en quien se verá reflejado el aprendizaje y, junto con el profesor, constituyen lo necesario para que se dé el proceso de enseñanza-aprendizaje significativo. Según Escandell (1995), en la escuela se generarán una serie de intercambios lingüísticos, los cuales pueden presentarse en diferentes formas como el texto y el discurso, que deberán transmitir a los alumnos información coherente, con cohesión, aceptable, relevante y capaz de relacionarse con otra información previa o posterior. En el salón de clase, el estudiante y el maestro se ven obligados a utilizar constantemente estrategias que conducen a contextualizarlo todo de la mejor manera posible para que encaje y tenga sentido.

Dentro de los objetivos del enfoque comunicativo está que los aprendizajes sean llevados a la práctica en la vida. Las diferentes situaciones de uso de la lengua en los estudiantes ofrecen una infinita variedad de posibilidades, como sus pláticas con los amigos, en las que usan elementos de reforzamiento lingüístico y extralingüístico, los cuales enriquecen, favorecen o deterioran el ritmo y sentido de la charla, plática, discurso o petición (Zebadúa y García, 2012).

En este sentido, el enfoque comunicativo incluye asimismo la comprensión de las inferencias que se dan como consecuencia de la aportación del propio conocimiento del mundo que realiza el destinatario frente a lo que lee, ve o escucha. Todo discurso, debe cumplir con las características de coherencia y cohesión, mismas que completarán el sentido de lo dicho por el emisor (Escandell, 1995). Para ello, tanto la pragmática como el análisis del discurso son dos disciplinas que pueden ayudar a encontrar significación e intención de comunicación en los mensajes, siempre contextualizados para hacerlos eficaces.

Mientras que la pragmática observa el uso en el habla, el análisis del discurso lo hace a través de la escritura y, en ambas formas de realización comunicativa, aparece el lenguaje como instrumento de comunicación, lo cual implica aspectos de negociación para comprender o reinterpretar los mensajes (Zebadúa y García, 2012).

3.2.8. Una mirada hacia la enseñanza de una lengua desde la diversidad en el aula

Enseñar una lengua, implica tener en cuenta aspectos socioculturales y valorar la diversidad a partir de elementos pragmáticos y que son propios de la cultura. En este sentido, un docente que enseñe cualquier lengua inherentemente se enfrenta al reconocimiento de una diversidad, que inicialmente es cultural, pero en donde también está inmerso el reconocimiento desde otras miradas y formas de entender el mundo. En educación intercultural, Soriano (2004) plantea que docentes pueden y deben conocer las potencialidades que muestran sus alumnos a fin de que, en el marco de una escuela comprometida con la diversidad cultural y la interculturalidad como eje vertebrador de sus prácticas educativas, puedan progresar y desarrollar un aprendizaje verdaderamente significativo.

El docente, en su quehacer diario, se encuentra ante nuevas situaciones educativas a las que tiene que dar respuestas, en muchas ocasiones, sin tener una adecuada formación para ello. A las instituciones educativas llegan estudiantes con una diversidad de potencialidades, estilos de aprendizaje, discapacidades, competencias y trastornos los cuales forman escenarios educativos en donde los docentes tienen que llevar a cabo procesos de enseñanza. Leiva & Merino (2007), resaltan la importancia de que el profesor que enseñe una segunda lengua conozca las pautas necesarias para vivir, adopte actitudes positivas hacia la diversidad a la que se enfrenta y que se muestre abierto a ver esta diversidad como parte de un proceso enriquecedor.

Por otra parte, a nivel de investigación, ha existido el interés por dar respuesta a las necesidades específicas que tienen los estudiantes de una lengua extranjera en sus procesos de aprendizaje. Sin embargo, a nivel teórico, poco se ha construido frente a cuál sería el enfoque o metodología más adecuada para enseñar un idioma a estudiantes con determinada discapacidad. Los estudios investigativos, desde sus contextos, han dado respuesta al interrogante previamente planteado, muchos de estos, partiendo de que los estudiantes con discapacidades sensoriales,

desarrollan un sistema de compensación sensorial que les permite agudizar más aquellos sentidos de los cuales tienen funcionamiento (García y Gómez, 2019).

Dentro de los estudios que se encuentran que han abordado la enseñanza de lenguas a estudiantes con discapacidad, existe la tendencia a realizar investigaciones de tipo experimental que evalúen estrategias, enfoques y herramientas aplicadas en el proceso de enseñanza de un idioma con determinada población. Estas investigaciones no sólo se centran en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, sino que también tienen en cuenta otros idiomas aplicados a población sorda, con limitación visual, cognitiva y que se encuentren dentro del trastorno del espectro autista (Domagala-Zysk, 2015; García y Gómez, 2019; Melo, Acosta, & Chávez, 2017; Morán, 2015; Ordoñez y Escabias, 2015; Pizarro y Cordero, 2015; Pozo, 2013; Sánchez, 2017; Villalobos, Espino y Martínez, 2018; Wilches, 2016).

Para el caso específico de Colombia, el ministerio de educación, entendiendo la necesidad que surge frente al aprendizaje de una segunda lengua y la participación de estudiantes con discapacidad en los entornos educativos nacionales crea un documento con orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva para todas las áreas, incluida el área de inglés.

En el documento de orientaciones ya mencionado, están establecidos los protocolos y rutas de atención que propone el ministerio para garantizar el acceso a educación de calidad a estudiantes con discapacidad. En ese sentido, se crean cartillas con orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con limitación visual, motora, auditiva y cognitiva, que son herramientas de uso de los docentes de las distintas áreas académicas para atender a la población con discapacidad.

3.3. Marco contextual

El Columbus American School es un establecimiento educativo de carácter privado que ofrece Educación inicial (caminadores y párvulos); el nivel de Preescolar (Pre-Jardín, Jardín y Transición); Educación Básica (Primaria y Secundaria) y Educación Media (Carácter Académica). Fue fundado el 10 de noviembre de 1997 en la ciudad de Neiva (Huila) y a partir del 6 de agosto 2004 funciona en la sede campestre ubicada en la vereda Arenoso del municipio

de Rivera. La propuesta formativa del Columbus American School se fundamenta en las políticas educativas y en la normativa emanada por el Ministerio de Educación Nacional, en los planteamientos del Proyecto Educativo Institucional PEI denominado “Forjando El Camino hacia la Excelencia”, con la intencionalidad de alcanzar los fines de la educación, los objetivos para los ciclos que ofrece y los objetivos institucionales, implementando el uso del inglés como lengua extranjera a partir de la propuesta del Marco Común Europeo, teniendo en cuenta la realidad social, económica y cultural de la población estudiantil y del contexto.

El Proyecto Educativo Institucional, se fundamenta además en los planteamientos del Enfoque Pedagógico de Enseñanza para la Comprensión (EpC) y en la coeducación, entendida ésta como un estilo educativo y un proceso de transformación social en cuanto apunta a una convivencia entre los niños y niñas, hombres y mujeres, tendiente a consolidar una relación de géneros cimentada en la justicia, el respeto, la armonía y la felicidad; ofreciendo así una formación integral, basada en los principios que dan soporte al currículo y en los valores de la humildad, el respeto, la responsabilidad, la honestidad, la solidaridad y la tolerancia.

La institución plantea dentro de sus principios institucionales la formación integral como base de todo el proceso educativo del que sus estudiantes son partícipes. De igual manera, la propuesta educativa está enmarcada conceptualmente en los fundamentos de la pedagogía, la autonomía, la evaluación, el desarrollo infantil, el enfoque de derechos y la educación inclusiva. Lo anterior, indica que la institución, desde sus áreas de gestión, trabaja en conjunto por el desarrollo y progreso de la región no sólo desde aspectos relacionados con el crecimiento económico o con la realización académica, sino que también le apuesta a la formación de ciudadanos desde la dimensión del ser, entendiendo esta como factor fundamental en el desarrollo humano.

El colegio Columbus American School, en el año 2020, en su gestión académica, cuenta con un grupo de 53 docentes de las áreas académicas humanidades (lengua castellana y lengua extranjera), matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, educación artística (pintura, música y danza) y educación física. En la gestión Directiva cuenta con cuatro coordinadores integrales de ciclo para los ciclos del preescolar (Caminadores, párvulos, pre jardín, jardín y transición), ciclo I (Grado primero, segundo y tercero), ciclo II (Grado cuarto, quinto, sexto y

séptimo) y ciclo III (Grado octavo, noveno, décimo y once), el rector, la directora de calidad y dos psicólogas que apoyan los diferentes procesos disciplinarios y el desarrollo del programa de educación en inteligencia emocional. Finalmente, la gestión administrativa que está liderada por el gerente administrativo, secretarías administrativas, contadora y auxiliar contable.

El presente estudio se centró en determinar y posteriormente analizar las actitudes de los docentes de inglés, es por esto que se requiere una caracterización más amplia de estos. La institución, cuenta con 13 docentes del área de inglés, quienes cuentan en su mayoría con un título de licenciados en educación básica con énfasis en humanidades y lengua extranjera – inglés, tres de ellos tienen una formación en educación preescolar, una licenciatura en lenguas modernas y una licenciatura en humanidades con énfasis en lengua castellana e inglés.

Debido a la intensidad horaria que tiene el área de inglés en la institución, existe un docente para dos cursos del mismo grado. Los grupos estiman un aproximado de 18 estudiantes por salón, para un total de 460 estudiantes para el año 2020. Los docentes del preescolar, grado primero, segundo, tercero, cuarto, sexto y décimo cuentan en sus aulas con estudiantes que presentan diagnóstico de neuropsicología enmarcado dentro de trastornos específicos del aprendizaje, un estudiante con talento excepcional y una estudiante con discapacidad auditiva, lo cual implica la implementación de estrategias que den respuesta a esta diversidad, que contribuyan a que se alcancen los objetivos propuestos para cada grado y la precisión de cada una de las condiciones mencionadas anteriormente.

La discapacidad auditiva por su parte, se encuentra clasificada en el SIMAT dentro de la categoría discapacidad sensorial auditiva (SA). En esta categoría, se encuentran los usuarios de la lengua de señas colombiana (LSC) y los usuarios del castellano, siendo estos últimos, estudiantes con limitación sensorial auditiva por baja audición (MEN, 2015). Para el caso específico de la institución, la estudiante con discapacidad sensorial auditiva, se encuentra registrada en el SIMAT como usuaria de la lengua de señas colombiana ya que presenta una hipoacusia severa pre-lingual.

La hipoacusia consiste en la disminución de la percepción auditiva, según su intensidad, esta se clasifica en leve, moderada, severa y profunda (Algaba, 2009). La hipoacusia, también se clasifica de acuerdo al momento en qué ocurrió la pérdida auditiva y pueden ser de tipo pre –

lingual, peri - lingual y pos-lingual (ed.). En el caso de la estudiante que presenta esta discapacidad en la institución, su hipoacusia responde a una intensidad severa y se dio en el momento pre – lingual.

Por otra parte, las capacidades y talentos excepcionales también se ubican dentro de una categoría en el SIMAT y existe una clasificación de acuerdo al talento excepcional que el estudiante presente. En el colegio Columbus American School, se cuenta con estudiante con capacidad excepcional global, que, de acuerdo con el SIMAT, es una persona que obtiene resultados muy altos en pruebas para medir la capacidad intelectual y los conocimientos generales (MEN, 2015). La determinación de la condición de capacidad excepcional o de talento excepcional en un estudiante, debe hacerse mediante una evaluación interdisciplinaria, por parte de especialistas. En cada entidad territorial debe existir una instancia que efectúe esta caracterización, tal como se plantea en la Resolución 2565 de 2003 (ed.).

La presencia de estudiantes con trastornos específicos del aprendizaje en el Columbus American School, también hace que sea necesaria una precisión, no sólo frente a la clase de trastornos que presentan los estudiantes en la institución, sino que también el protocolo que se sigue para determinar que un estudiante presenta determinado tipo de trastorno. Dentro de la clasificación, sólo se abordarán aquellos trastornos que se presentan en la institución: dislexia y trastorno con déficit de atención e/o hiperactividad.

En cuanto a la Dislexia, esta corresponde a un tipo de trastorno específico del aprendizaje que afecta las aptitudes escolares, en este caso dificulta procesos de lectura fluida y comprensiva. Según Cuetos (2014), la dislexia es la dificultad para decodificar las palabras, aprender las reglas de conversión de grafemas en fonemas y, sobre todo, automatizar esas reglas. La dislexia puede ser de dos tipos la adquirida, que surge tras haber tenido alguna lesión cerebral o la evolutiva que se da de manera inherente en niños y niñas (*Ibid.*), siendo esta última clasificación la que se relaciona con los casos que se presentan en la institución.

Por otro lado, el trastorno de déficit de atención (TDA), es definido como un trastorno que afecta al mantenimiento sostenido de la atención durante un periodo ajustado a su edad. Además, en los casos en los que va asociada la hiperactividad (TDAH), se añade un trastorno de autocontrol tanto de la actividad como de la impulsividad (García Sevilla, 1997).

De acuerdo con DuPaul, McMurray y Barkley, (1991) los síntomas para el diagnóstico de un TDA, incluyen la fácil distracción por estímulos extraños, el trabajo escolar errático, la falta de dependencia, el desorden, la dificultad para escuchar, focalizar, sostener la atención y seguir instrucciones. Mientras que los síntomas del TDAH se relacionan con el alto nivel de actividad, la impulsividad, falta de autocontrol, la dificultad con las transiciones y el cambio de actividades, conductas agresivas, inmadurez a nivel social y baja autoestima.

En términos de la clasificación y caracterización de la población, la institución ha diseñado su propio protocolo para la atención de estudiantes con discapacidad y trastornos específicos del aprendizaje. El protocolo incluye una caracterización inicial del estudiante en el documento de Proyecto de Orientación Escolar Grupal (POEG) por parte del director de grupo, de igual manera se cuenta con un aplicativo “Conóceme”, que es diligenciado por padres de familia. Por parte de la institución se realiza una remisión interna, en donde se hacen explícitas las conductas presentadas por el estudiante y las estrategias que el docente ha implementado para reducir barreras de aprendizaje. De igual manera se realizan observaciones directas en el aula, valoraciones por parte del grupo de profesionales con las que se cuenta en el colegio (psicología, fonoaudiología, terapia ocupacional), se citan a los padres de familia y se realiza una reunión para definir un plan individual de ajustes razonables.

A continuación, se muestra una tabla en donde se mencionan los docentes que harán parte del estudio especificando el grado en el que enseñan, la formación profesional que tienen y los estudiantes con discapacidad o trastornos con los que cuentan en sus aulas:

Tabla 1.

Caracterización de docentes y población diversa con la que cuentan en sus aulas

Docente	Formación	Estudiantes con discapacidades o trastornos

Docente del grado primero	Licenciada en educación preescolar	Una estudiante con trastorno específico del aprendizaje en aptitudes escolares: Dislexia
Docente del grado segundo	Licenciada en educación básica con énfasis en lengua extranjera - inglés	Una estudiante con trastorno específico del aprendizaje en aptitudes escolares: Dislexia
Docente del grado tercero	Licenciado en lengua castellana y humanidades con énfasis en inglés	Un estudiante con capacidad excepcional global
Docente del grado Cuarto	Licenciada en educación básica con énfasis en lengua extranjera - inglés	Una estudiante con trastorno específico del aprendizaje en aptitudes escolares: Disgrafía
Docente del grado sexto	Licenciada en lenguas modernas	Una estudiante con trastorno específico del aprendizaje: TDA.
Docente del grado Decimo	Licenciado en educación básica con énfasis en lengua extranjera – inglés	Una estudiante con discapacidad sensorial auditiva: hipoacusia.

Nota: La tabla contiene información relacionada con los docentes, sus respectivos títulos académicos y las características de los estudiantes con trastornos específicos del aprendizaje o discapacidad con los que cuentan en el aula.

Siendo consecuente con lo anterior, los docentes de inglés y en general los docentes de la institución, respondiendo a las necesidades de los niños, niñas y jóvenes, han recibido formación en torno a la atención a estudiantes con discapacidad, capacidades o talentos excepcionales y trastornos específicos del aprendizaje y siguen protocolos que han sido establecidos por la

institución para la atención a estas poblaciones. De igual manera, respondiendo a la alta intensidad horaria, los docentes del área de inglés pasan la mayor cantidad de tiempo con los estudiantes, e implementan planes de aula que responden a la diversidad de sus estudiantes y contribuyen en la consecución de las metas propuestas como equipo, es entonces que surge la inquietud de conocer las actitudes de estos docentes frente a la educación inclusiva y cómo estas actitudes permean sus prácticas de aula.

4. Capítulo 3: Metodología

El tercer capítulo presenta la metodología utilizada para el desarrollo de la investigación. Inicialmente planea el enfoque metodológico mixto para el estudio desde una dimensión cuantitativa y desde una dimensión cualitativa fundamentada en la fenomenología como actividad descriptiva. Finalmente, se enuncian los instrumentos de investigación que se construirán para el desarrollo del estudio, los cuales se basan en los tres componentes que conforman la actitud: cognitivo, afectivo y conductual, que al mismo tiempo se manifiestan en respuestas del mismo tipo y están influenciadas por el entorno social del individuo.

4.1. Enfoque

Para la presente investigación, se ha optado por realizar un estudio desde un enfoque metodológico mixto el cual mezcla elementos de los estudios con enfoques cualitativos y cuantitativos. Según Creswell (2013), los métodos mixtos utilizan evidencia de datos numéricos, verbales, textuales, visuales, simbólicos y de otras clases para entender problemas en las ciencias. Las investigaciones mixtas constituyen un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta (Mendoza, 2008). En los estudios mixtos, se propone realizar inferencias del producto de toda la información recabada y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio.

Partiendo de lo mencionado anteriormente, los enfoques mixtos resultan de la relación de complementariedad de los enfoques de investigación cualitativa y cuantitativa, y es justamente la manera como se abordó la metodología en esta investigación. El enfoque cuantitativo, por su parte, ofrece la posibilidad de generalizar los resultados, otorga control sobre los fenómenos, así como también, brinda una gran posibilidad de repetición y se centra en puntos específicos de tales fenómenos (Niglas, 2010).

Por otra parte, con el fin de acercarse al fenómeno de una manera más vivencial, se complementará la investigación con un enfoque cualitativo, teniendo en cuenta que en este tipo de enfoques se busca comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto (Creswell, 2013). El análisis de las actitudes se realizará posterior a la recolección de información a partir de la implementación de instrumentos que den cuenta de los tres componentes que conforman la actitud. A diferencia del enfoque cuantitativo, para determinar las actitudes, que básicamente diferencia los grados de favorabilidad de aspectos particulares de las actitudes, la visión cualitativa obtiene una visión rica del contenido individual y el significado de las actitudes de los individuos.

4.2. Diseño de investigación

El diseño de investigación debe ser especificado tanto en términos del enfoque cuantitativo como en términos del enfoque cualitativo. Tal como se evidenció en el marco teórico, el fenómeno sujeto de la investigación son las actitudes de docentes, es decir, que en primera instancia es de gran interés determinar actitudes individuales conformadas por los componentes afectivo, cognitivo y conductual en cada uno de los participantes. Por otra parte, contamos con una categoría objeto, que es la educación inclusiva, de la cual se tomaron aspectos comunes desde el punto de vista de los docentes. De esta manera, la presente investigación adoptó una postura inductiva ya que determina elementos particulares frente a un concepto macro como lo es el de la educación inclusiva.

Desde el enfoque cuantitativo, entendiendo que este se rige bajo conceptos de medición los cuales pueden tener un análisis cualitativo, se propone un diseño no experimental de tipo transeccional descriptivo. La decisión surge partiendo del hecho que la implementación de diseños cuantitativos supone la estandarización de la información recolectada, la cual será complementada con el diseño cualitativo. Los diseños transeccionales descriptivos tienen como objetivo indagar la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables en una población. El procedimiento consiste en ubicar en una o diversas variables a un grupo de personas u otros seres vivos, objetos, situaciones, contextos, fenómenos, comunidades, etc., y proporcionar su descripción.

Desde la perspectiva cualitativa del estudio, se escogió el diseño etnográfico, según Cohen et al., (2007), estos diseños se utilizan si la singularidad de individuos o situaciones son de particular interés en un estudio. La presente investigación apunta a determinar un fenómeno específico que son las actitudes y el diseño etnográfico ciertamente permitiría comprender la perspectiva de los maestros con mayor profundidad.

4.3. Participantes

Los participantes de la presente investigación corresponden a siete profesores de inglés de la institución que cuentan en sus aulas con estudiantes con discapacidad, talentos excepcionales o estudiantes con trastornos específicos del aprendizaje, los cuales por la universalización de la población son los que cumplen con los criterios de inclusión del estudio. Los criterios de inclusión establecidos responden a la característica que los participantes se desempeñen como docentes de inglés en la institución y docentes que aborden la educación inclusiva al atender a estudiantes bien sea en condición de discapacidad y/o trastornos específicos del aprendizaje para el año 2020.

4.4. Instrumentos

De acuerdo con el objetivo principal de la presente investigación que es analizar las actitudes de los docentes de inglés hacia la educación inclusiva, se propuso la implementación del instrumento cuantitativo denominado: “*Attitudes towards inclusive education for all*”, que hace parte de un estudio intercultural validado, el cual contempla los tres componentes de la actitud ya anteriormente enunciados. Según Harkness et al. (2010), a la hora de elaborar instrumentos en estudios interculturales, se establece que estos deben ser multinacionales, multiculturales y multilingües. Para cumplir con los criterios ya mencionados, el instrumento a utilizar se llevó a cabo en dos países diferentes (multinacionales), lo cual implicaba, de igual manera que debía desarrollarse en dos idiomas (multilingüe). Además, los ítems en dos idiomas debían usar terminología y frases que pudieran entenderse en diferentes contextos, y el contenido de estos ítems debía ser correcto y válido en diferentes países para uso multinacional (Kielblock, 2018).

El instrumento, denominado: “*Attitudes towards inclusive education for all*” está dividido en tres secciones las cuales evalúan hasta qué punto los docentes consideran que los ambientes

inclusivos son adecuados para los estudiantes, la eficacia en la implementación de prácticas de educación inclusiva y la experiencia personal y profesional de los docentes. Tal como se propone en el marco teórico el instrumento contempla los componentes que conforman la actitud, la manera como esta está influenciada por el entorno del individuo y como al mismo tiempo influencia la conducta.

Para la construcción del instrumento se tuvieron en cuenta estándares de evaluación psicológica los cuales comprenden de una ruta ya establecida, tales como *the American Educational Research Association* (AERA), *American Psychological Association* (APA) o *National Council on Measurement in Education* (NCME) (Kielblock, 2018), los cuales determinan la validez, confiabilidad y veracidad de los cuestionarios. De acuerdo con estos estándares, la calidad de la medición debe establecerse con respecto a la validez, confiabilidad y veracidad. En resumen, la validez "se refiere al grado en que la evidencia y la teoría respaldan las interpretaciones de los puntajes de las pruebas para los usos propuestos de las mismas" (AERA et al., 2014, p. 11), mientras que la confiabilidad, en general, se refiere "a la consistencia de puntajes en las réplicas de un procedimiento de prueba" (AERA et al., 2014, p. 33). El tema de la veracidad por su parte comprende reflexiones sobre cómo establecer una medición justa para todos los "subgrupos de participantes" (AERA et al., 2014, p. 49). **(Ver Anexo A)**

De manera complementaria, se llevará a cabo la implementación del grupo focal, como instrumento para obtener datos cualitativos. el cual se desarrollará de manera virtual. El grupo focal es definido por algunos autores como un grupo de discusión, guiado por un conjunto de preguntas diseñadas cuidadosamente con un objetivo particular (Aigner, 2006; Beck, Bryman y Futing, 2004). El propósito principal del grupo focal es hacer que surjan actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los participantes. Según Gibb (1997), los grupos focales permiten obtener una multiplicidad de miradas y procesos emocionales dentro del contexto del grupo.

Escobar & Bonilla (2017), plantean que una única realidad no puede ser revelada a través de la correcta aplicación de un método. Desde esta perspectiva, el conocimiento es provisional y dependiente del contexto; en consecuencia, rechaza los criterios de objetividad y la confiabilidad a favor de estrategias de reflexión y articulación por parte del investigador. De acuerdo con Yard, Road y Enclave (2004), los grupos focales pueden motivar la participación de quienes no

les gusta ser entrevistados, dan lugar a opiniones de personas que creen que no tienen nada que decir y aseguran que los miembros se involucren en un proceso de cambio.

Entre las características principales de los grupos focales como instrumento para la recolección de datos cualitativos, se destaca el hecho de que su implementación puede estar sujeta a una técnica versátil. Kitzinger (1995) establece que los grupos focales se pueden usar para que la gente intercambie ideas, puntos de vista, etc., para tener acceso a conocimientos y actitudes de la gente que no son fáciles de ver en respuestas razonadas o pensadas, entre otros. En ese sentido, su implementación supone el uso de técnicas que permitan la participación, interacción y reflexión de todos los participantes.

El grupo focal, como instrumento cualitativo requiere una gran variedad recursos documentales para la recolección de datos, los cuales pueden contener no sólo datos textuales, sino que también datos visuales y auditivos. Según Orellana y Cruz (2006), la obtención de los datos puede realizarse incluso en entornos virtuales, ya que la tecnología nos ofrece un sin número de herramientas que permiten que estos documentos textuales, visuales y auditivos se mantengan presentes. Valzacchi (2003), presenta una clasificación de documentos que son producto de la documentación virtual, dentro de la cual contempla documentos textuales, hipertextuales, multimediales e hipermediales (p.73).

Al ubicarnos dentro de una categoría propuesta en la clasificación ya presentada de Valzacchi, nos encontramos que se pueden desarrollar grupos focales haciendo uso de herramientas virtuales y que este ejercicio se ubicaría dentro de la categoría de documentos multimediales. Los documentos multimediales incluyen la documentación a través de videoconferencias, fragmentos de videos, fotografías digitales, simulaciones, entre otros (Valzacchi, 2003). De acuerdo con lo anterior, para la presente investigación se diseñó un grupo focal en donde se aplica la técnica de diseño multimedial.

Grupo Focal

El instrumento: Grupo focal, consiste en una intervención dividida en tres partes las cuáles buscan identificar aspectos relacionados con la actitud en sus tres componentes (afectivo, cognitivo y conductual). Para cada etapa, se proponen una serie de preguntas orientadoras que direccionarán el grupo focal, de igual manera su implementación estará mediada por herramientas TIC tales como aplicaciones móviles, plataformas y recursos audiovisuales. A

continuación, se encuentra el despliegue de cada una de las etapas con las respectivas preguntas orientadoras ya mencionadas. **(Ver Anexo B)**

Fase 1: La primera parte del grupo focal consistió en el desarrollo de una actividad, a la cual se le dio el nombre de “etiquetas”. Los participantes vieron una serie de imágenes de estudiantes, cada estudiante estará representado con una letra y con base a estas imágenes se les formulará preguntas sobre los estudiantes, los cuales según su criterio cumplan con determinada característica. Cabe resaltar que, para cada ítem, los participantes podían escoger más de una imagen.

Los ítems han sido codificados de acuerdo a categorías seleccionadas a partir de las preguntas orientadoras propuestas y los objetivos específicos de la investigación. La primera categoría corresponde a los ítems que relacionan a los estudiantes con habilidades y aptitudes a nivel académico. La segunda categoría corresponde a los ítems que relacionan a estos estudiantes con habilidades y destrezas específicas en el aprendizaje de una lengua extranjera. La tercera categoría está relacionada con las discapacidades y trastornos específicos del aprendizaje. Finalmente, la cuarta categoría son los ítems que describen a los estudiantes en términos de las habilidades que tienen a nivel deportivo y artístico.

Fase 2: A la segunda fase se le dio el nombre de “¿Educación Inclusiva?”, durante esta etapa del grupo focal se analizarán los conocimientos en general que tienen los docentes de la institución frente a la educación inclusiva. Para el desarrollo de esta fase, se hará uso de una herramienta tecnológica, la cual consiste en una aplicación que se descargará desde la *app store* o *play store* de los teléfonos celulares. La aplicación es “Mindly”, y por medio de esta se realizaron mapas mentales. Los docentes podrán usar todos o algunos de los términos que se proponen, relacionarlos entre sí. Cada participante está en la libertad de añadir conectores o incluso otros términos para completar sus mapas mentales.

Una vez los participantes hayan terminado sus mapas mentales, los compartirán con el grupo y describirán cada una de las esferas que integraron a este. Se creó un instructivo para los participantes frente al uso e instalación de la aplicación, el instructivo está de manera digital en texto y video. **(Ver anexo C)**

Fase 3: A la tercera fase del grupo focal, se le dio el nombre de “Experiencias y Relatos”, en esta fase se proponía que los participantes por medio de un relato que fue documentado en un

archivo compartido de Google drive, describieran una experiencia significativa que haya tenido en términos de educación inclusiva. En el relato se debe hacer una descripción detallada de la situación y se deben destacar aspectos relacionados con la manera como se sentía al enfrentarse a la situación, los conocimientos y recursos con que contaba para abordar la situación, los aprendizajes que obtuvo. De igual manera, para la construcción de estos relatos se deben tener en cuenta las siguientes preguntas, además de un mapa de escritura: ¿considera que la manera como abordó la situación fue la más acertada? ¿cambiaría algo de la manera como abordó la situación en ese entonces? ¿Qué cosas haría diferente? ¿Qué acciones realizó posterior a esta situación? ¿Qué repercusiones tuvo en su vida personal o profesional? ¿Qué transformaciones se evidenciaron en su práctica pedagógica luego de la experiencia?

Los instrumentos enunciados anteriormente, posibilitaron la interacción e identificación de las actitudes de los participantes sujetos de estudio frente a la educación inclusiva, y de esta manera se obtuvo la información necesaria para el análisis de los componentes que conforman la actitud. Una vez organizada y decodificada la información, se procedió al análisis, triangulación y discusión en torno a la misma.

5. Resultados

Este capítulo corresponde a la descripción de los resultados obtenidos tras la recolección y organización de la información de los instrumentos propuestos en la metodología, de igual manera responde a cada uno de los objetivos específicos planteados al inicio de la propuesta de investigación. Inicialmente, se realizó la descripción de los datos del instrumento “*Teacher’s attitudes towards inclusive education for all*”, en dónde se especifican las medidas de tendencia central y desviación estándar. Posteriormente se realizó la descripción de la información obtenida a partir de la implementación del grupo focal en cada una de sus fases. Para el análisis de los relatos se realizaron redes semánticas por medio de la creación de códigos y categorías abiertas, axiales y finalmente una selectiva. De igual manera, se clasificó la información referente a las respuestas en la categorización de los estudiantes en la primera fase, el uso de los términos en relación a la educación inclusiva presentes en los mapas mentales y, por último, los aspectos descritos en cada uno de los relatos de experiencias a partir de los mapas de escritura propuestos.

5.1. Cuestionario: “Teacher’s attitudes towards inclusive education for all”

Teniendo en cuenta que el cuestionario se compone de tres secciones, se hizo la descripción de cada una de estas, tal y como se propone en el capítulo de metodología. Cabe resaltar que la tercera sección del cuestionario fue de gran importancia para obtener los insumos suficientes a la hora de caracterizar la población, es por esto que la información se encuentra detallada en el apartado *participantes* del capítulo mencionado.

La primera sección del cuestionario, apunta a indicar en qué medida los docentes consideran que los ambientes inclusivos son el mejor escenario para todos los estudiantes. Kielblock (2018), en el instrumento tiene en cuenta los tres componentes de la actitud y en esta sección se proponen ítems relacionados con los componentes afectivo y cognitivo, que buscan obtener información sobre en la medida en la que los docentes están de acuerdo o no con lo propuesto. Teniendo en cuenta lo anterior, se asignaron los códigos “AF” y “CG”, los cuales corresponden a los componentes de la actitud ya mencionados respectivamente.

Por otra parte, es necesario aclarar que los puntajes propuestos en el cuestionario que iban de -3 a 3, se les asignó en el programa estadístico R, valores equivalentes R de tal manera que se pudiera hacer una lectura más precisa de cada uno de estos. Por lo que los valores negativos de -3, -2 y -1 correspondientes en la escala a “completamente en desacuerdo”, “muy en desacuerdo y desacuerdo”, fueron reemplazados por 1, 2 y 3 respectivamente. Y los valores positivos, incluyendo el cero, los cuáles correspondían en la escala a una posición neutral (ni de acuerdo, ni desacuerdo) para el caso del cero y posición de “de acuerdo”, “muy de acuerdo” y “completamente de acuerdo” para el caso de los valores 1, 2 y 3, obtuvieron los valores de 4, 5, 6 y 7 respectivamente, tal y como se muestra en la tabla a continuación.

Tabla 2.

Escala Valorativa – Instrumento: “Teacher’s Attitudes Towards Inclusive Education for all”

Es	V	Str	Dis	Ne	a	Str	V
cala	ery	ongly	agree	ither	gree	ongly	ery
	strongly	disagree		disagree,		agree	strongly
	disagre			nor agree			agree
	e						

Valores iniciales	3	-	-2	-1	0	1	2	3
Valores Modificados	1	2	3	4	5	6	7	

Nota: La tabla da cuenta de la escala valorativa que se utilizó en la implementación del instrumento “*Teachers’ attitudes towards inclusive education for all*”, así como también a los valores asignados posteriormente para su respectivo análisis e interpretación.

Sección 1: Componente Cognitivo

A continuación, se muestra el recuento y posteriormente la descripción de la información obtenida a partir de los ítems del cuestionario enmarcados dentro del componente cognitivo de la actitud.

Tabla 3.

Medidas de Tendencia central Items Componente Cognitivo

		N	M ínimo	M áximo	M edia	Desv. Desviación
La inclusión facilita un comportamiento socialmente apropiado para todos los estudiantes.	<i>1.Inclusion facilitates socially appropriate behavior for all students.</i>	7	6	7	6,86	,378
La educación es un derecho que debería estar disponible para todos los niños.	<i>4.Education is a right that should be available to all children.</i>	7	7	7	7,00	,000

Todos los estudiantes recibirán servicios apropiados relacionados con la educación en educación inclusiva.	<i>6.All students will receive appropriate education related services in inclusive education.</i>	7	4	5	4,43	,535
Es posible organizar las clases de forma adecuada para todos los niños.	<i>8.It is possible to organize classes in a way that is suitable for all children.</i>	7	7	7	7,00	,000
La inclusión fomentará la aceptación de las diferencias entre los estudiantes.	<i>10.Inclusion will foster acceptance of differences among students.</i>	7	6	7	6,71	,488
Etiquetar a los estudiantes (por ejemplo, género, raza, etnia, discapacidad, idioma, situación socioeconómica) es necesario para que reciban una educación de calidad.	<i>11.Labelling students (e.g. gender, race, ethnicity, disability, language, socio-economic status) is necessary to a quality education to them.</i>	7	3	5	4,00	,816
Las prácticas diferenciadas que requeriría la educación inclusiva no se pueden lograr.	<i>12.The differentiated practices that inclusive education would require cannot be achieved.</i>	7	1	3	1,86	,690
Todos los niños deben ser educados en un aula inclusiva.	<i>13.All children should be educated in the inclusive classroom.</i>	7	5	7	6,29	,756

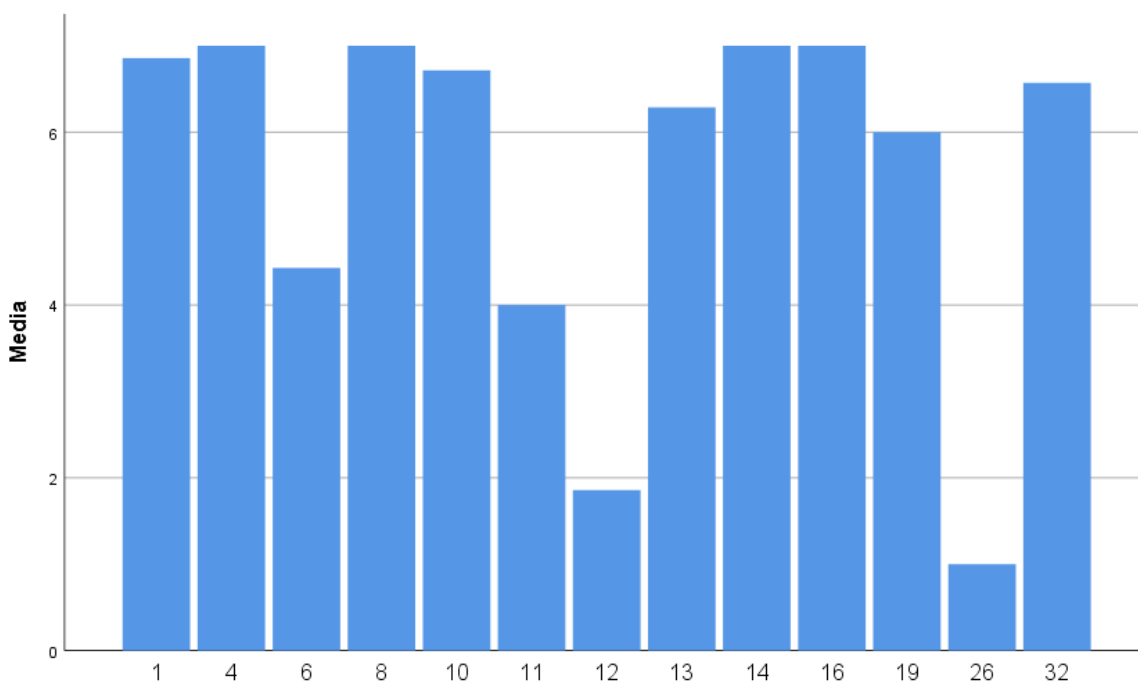
Todos los niños son capaces de aprender en entornos inclusivos.	<i>14.All children are capable of learning in inclusive settings.</i>	7	7	7	7,	,000
Creo que, con los apoyos adecuados, la inclusión puede funcionar.	<i>16.I believe that with the right supports in place inclusion can work.</i>	7	7	7	7,	,000
Creo que cualquier estudiante puede aprender en una escuela inclusiva si el plan de estudios se adapta para satisfacer sus necesidades individuales.	<i>19.I believe that any student can learn in an inclusive school if the curriculum is adapted to meet their individual needs.</i>	7	5	7	6,	,816
No necesito ningún apoyo para poner en práctica la educación inclusiva.	<i>26.I do not need any support to put inclusive education into practice.</i>	7	1	1	1,	,000
La diversidad dentro del aula enriquece el entorno de aprendizaje.	<i>32.Diversity within the classroom enriches the learning environment.</i>	7	6	7	6,	,535
	<i>N válido (por lista)</i>	7				

Nota: La tabla muestra los ítems con los respectivos valores relacionados con las medidas de tendencia central.

A continuación, encontramos el diagrama de barras en donde se representa la información relacionada con los ítems correspondientes a la primera sección en el componente cognitivo de la actitud, los valores enunciados sobre el eje X, corresponden al número del ítem.

Gráfica 1.

Diagrama de barras Ítems Componente Cognitivo. Instrumento “*Attitudes Towards Inclusive Education for All*”



Nota: La gráfica representa los ítems relacionados con el componente cognitivo de la actitud.

Se aplicó una de las medidas de tendencia central correspondiente a la media o promedio en cada uno de los ítems, con el fin de obtener resultados más precisos en cuanto al componente cognitivo de la actitud. En general se evidencia que los docentes presentan un adecuado conocimiento respecto a la educación inclusiva, teniendo en cuenta que los resultados obtenidos dentro de la escala, presentan valores mayores a 4 en un 76% de los ítems.

Entendiendo que esta sección corresponde al componente cognitivo de las actitudes, lo que nos muestra el 76% mencionado es que los docentes cuentan con apropiación de

conocimientos básicos en torno a la educación inclusiva. De acuerdo a los ítems propuestos en el cuestionario; de este 76%, el 32% corresponde a los ítems 4, 8, 14 y 16, que se ubican dentro la escala con valores iguales a 7, y sostienen que la educación es un derecho que se debe garantizar a todos los niños y niñas, que es posible organizar clases de tal manera que sean apropiadas para todos los estudiantes y que estos son capaces de aprender en escenarios inclusivos con el apoyo adecuado. Por lo tanto, el 36%, corresponde a los ítems 1, 10, 13, 19 y 32, los cuales se encuentran dentro de la escala en un rango que es igual, mayor a 6 y menor que 7, en dónde se manifiesta la aceptación de los participantes frente al hecho de que la educación inclusiva facilita un comportamiento socialmente apropiado y fomenta la aceptación de las diferencias de los estudiantes. De igual manera, los participantes consideran que todos los niños y niñas deben ser educados en aulas inclusivas y que estos pueden aprender en la escuela inclusiva si el currículo está adaptado de acuerdo a sus necesidades individuales, partiendo del hecho que la diversidad en aula enriquece procesos de aprendizaje. El 8% restante, por su parte, corresponde al ítem 6, el cuál presenta un valor mayor a 4, y que enuncia la necesidad de etiquetar a los estudiantes (según su género, raza etnia, discapacidad, lengua, estatus socioeconómico) para una educación de calidad.

Del 24% restante, un 16% corresponde a los ítems que se encuentran redactados de manera negativa, por lo que los valores de estos dos ítems (12 y 26), no son mayores a 2, dentro de la escala propuesta. Lo cual indica el nivel de desacuerdo de los participantes frente a que las prácticas diferenciadas que la educación inclusiva requiere no pueden ser alcanzadas y no necesitan de apoyos en la ejecución de estas. Y, el 8% restante, corresponde a un ítem en dónde se sostiene que todos los estudiantes recibirán educación apropiada en entornos de educación inclusiva, el cual se ubica en un rango igual a 4.

Sección 1: Componente Afectivo

La tabla a continuación muestra la distribución de los valores obtenidos en cuanto a la media y desviación estándar de los ítems de la primera sección relacionados con el componente afectivo de la actitud.

Tabla 2.

Ítems Componente Afectivo. Instrumento “*Attitudes Towards Inclusive Education for All*”.

		N	M ínimo	M áximo	M edia	Desv. Desviación
Los maestros eficaces pueden satisfacer las necesidades de todos los niños en las clases que imparten.	<i>2.Effective teachers are able to meet the needs of all children in the classes they teach.</i>	7	5	7	6,00	,816
Me abrumo cuando tengo que diferenciarme para satisfacer todas las necesidades de los estudiantes en mi salón de clases.	<i>3.I get overwhelmed when I have to differentiate to cater for all of the students' needs in my classroom.</i>	7	1	3	1,86	,690
Siento que hay personal adecuado de fuera de la escuela para ayudarme a abordar las necesidades educativas únicas de todos los estudiantes.	<i>5.I feel there are adequate personnel from outside school to support me to address the unique educational needs of all students.</i>	7	5	6	5,29	,488
Siento por mi experiencia que hay apoyo para la inclusión del Departamento de Educación / Junta.	<i>7.I feel from my experience that there is support for inclusion from the Education Department/Board.</i>	7	5	6	5,71	,488

Siento que hay personal adecuado dentro de la escuela para ayudarme a abordar las necesidades educativas únicas de todos los estudiantes.	<i>9.I feel there are adequate personnel within school to support me to address the unique educational needs of all students.</i>	7	3	5	4,14	,690
La inclusión representa un cambio negativo en nuestro sistema educativo.	<i>15.Inclusion represents a negative change in our education system.</i>	7	1	1	1,00	,000
Siento que la educación inclusiva es una idea práctica en mi país.	<i>17.I feel that inclusive education is a practical idea in my country.</i>	7	6	7	6,71	,488
No es necesario separar a los estudiantes para brindarles una educación de calidad.	<i>18.Separating students is not necessary to provide a quality education to them.</i>	7	4	7	5,86	1,069
Siento que los servicios de apoyo externo son una pérdida de tiempo.	<i>20.I feel that external support services are a waste of time.</i>	7	1	1	1,00	,000
La filosofía de la inclusión no se puede implementar en las prácticas del "mundo real".	<i>21.The philosophy of inclusion cannot be implemented in 'real world' practices.</i>	7	1	2	1,14	,378

Siento por mi experiencia que el Departamento de Educación / Junta apoya los esfuerzos para incluir a todos los estudiantes en el salón de clases.	<i>22.I feel from my experience that the Education Department/Board supports efforts at including all students into the classroom.</i>	7	5	7	6,00	,577
Me frustra cuando tengo que adaptar el plan de estudios para satisfacer las necesidades individuales de todos los estudiantes.	<i>23.I get frustrated when I have to adapt the curriculum to meet the individual needs of all students.</i>	7	1	3	2,14	,690
Estoy dispuesto a adaptar el plan de estudios para satisfacer las necesidades individuales de todos los estudiantes dentro de las aulas inclusivas.	<i>24.I am willing to adapt the curriculum to meet the individual needs of all students within inclusive classrooms.</i>	7	6	7	6,71	,488
Siento que se pueden realizar ajustes diferenciados en un aula inclusiva.	<i>25.I feel differentiated adjustments can be carried out in an inclusive classroom.</i>	7	6	7	6,57	,535

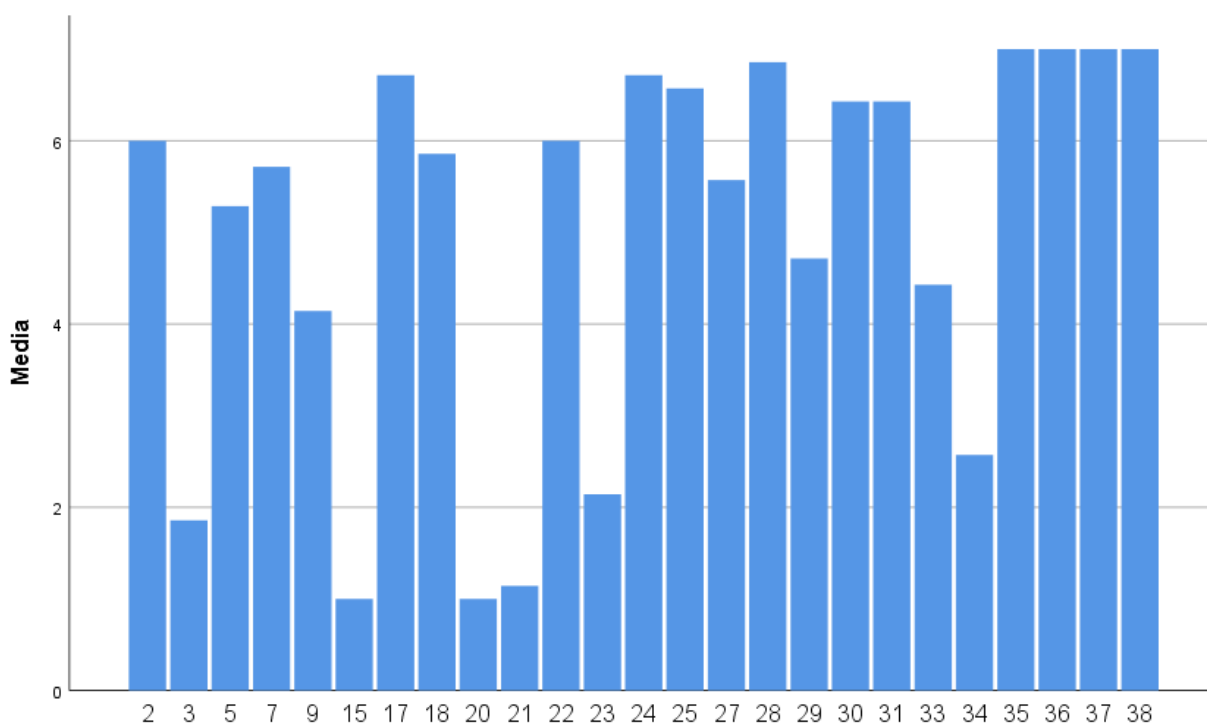
Es demasiado difícil acomodar las diferencias de todos los estudiantes en un aula inclusiva.	27. <i>It is too difficult to accommodate all students' differences in an inclusive classroom.</i>	7	5	6	5,57	,535
Estoy dispuesto a adaptar la evaluación de estudiantes individuales para que se lleve a cabo la educación inclusiva.	28. <i>I am willing to adapt the assessment of individual students in order for inclusive education to take place.</i>	7	6	7	6,86	,378
Desde mi experiencia, siento que la comunidad apoya la implementación de la inclusión.	29. <i>From my experience, I feel that the community is supportive of the implementation of inclusion.</i>	7	4	6	4,71	,756
La inclusión es la mejor manera de satisfacer las necesidades de todos los estudiantes.	30. <i>Inclusion is the best way to meet the needs of all students.</i>	7	6	7	6,43	,535
Los buenos profesores pueden diferenciar sus prácticas para que puedan enseñar a todos los alumnos de su/s clase /s.	31. <i>Good teachers can differentiate their practices so that they can teach all students in their class/es.</i>	7	6	7	6,43	,535

Siento que hay recursos adecuados para ayudarme a abordar las necesidades educativas únicas de todos los estudiantes.	<i>33.I feel there are adequate resources to support me to address the unique educational needs of all students.</i>	7	3	5	4,43	,976
Los padres obstaculizan la implementación exitosa de la educación inclusiva.	<i>34.Parents hinder the successful implementation of inclusive education.</i>	7	2	4	2,57	,787
La inclusión fomentará la comprensión de las diferencias entre los estudiantes.	<i>35.Inclusion will foster understanding of differences among students.</i>	7	7	7	7,00	,000
Es una experiencia valiosa para todos los niños ser educados en aulas inclusivas.	<i>36.It is a valuable experience for all children to be educated in inclusive classrooms.</i>	7	7	7	7,00	,000
Trabajar en colaboración con los padres juega un papel importante en el éxito de la inclusión.	<i>37.Working collaboratively with parents plays a major part in the success of inclusion.</i>	7	7	7	7,00	,000
La educación inclusiva conduce en última instancia a la inclusión social.	<i>38.Inclusive education ultimately leads to social inclusion.</i>	7	7	7	7,00	,000
	N válido (por lista)	7				

En la siguiente gráfica, se puede observar en qué medida los docentes se encuentran de acuerdo o no con los ítems propuestos en la sección 1 relacionados con el componente afectivo de la actitud. La grafica se interpreta según los promedios de cada respuesta, entendiendo que lo que se encuentra debajo del 4, significa desacuerdo, sobre el 4 indiferencia y por encima del 4 significa acuerdo. De igual manera, cabe resaltar que los ítems 3, 15, 21 y 23 están redactados de manera negativa, lo que indica que el grado de desacuerdo que se muestra en la gráfica corresponde a la favorabilidad de los docentes frente a la implementación de prácticas de educación inclusiva.

Gráfica 2.

Diagrama de barras Ítems Componente Afectivo. Instrumento “*Attitudes Towards Inclusive Education for All*”



Nota: La gráfica representa los ítems del instrumento que se relacionan con el componente afectivo de la actitud y la media o promedio según la escala propuesta de 1 a 7.

Como parte de esta primera sección, 25 ítems fueron seleccionados que se ubican dentro del componente afectivo de la actitud. De estos 25 encontramos que 4 de ellos presentan un valor dentro de la escala igual a 7, los cuales corresponden al 16% y muestran que los participantes manifiestan una postura de favorabilidad frente a que la educación inclusiva fomenta el reconocimiento de las diferencias entre los estudiantes, y que ser educados en aulas inclusivas es una experiencia valiosa. De igual manera, se comparte la idea de que el trabajo colaborativo con padres de familia contribuye al éxito de la inclusión, y esta, en última instancia conlleva a la inclusión social.

Dentro del rango de mayor a 4 y menor a 7 en la escala propuesta, encontramos que estos equivalen al 60% de los ítems (15 ítems) y corresponden en su numeración a los ítems 2, 5, 7, 9, 17, 18, 22, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31 y 33. Dentro de esta escala podemos encontrar la aceptación de los participantes en su componente afectivo frente a la capacidad que tienen para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes, al igual que posturas desde su propia experiencia en dónde afirman que cuentan con el apoyo de la institución, y que esta realiza grandes esfuerzos por llevar a cabo procesos de educación inclusiva garantizando el acompañamiento de personal externo y recursos adecuados que apoyan los mismos. Además, los participantes consideran que la educación inclusiva es la mejor manera de satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes y que deben existir ajustes diferenciados que se evidencien en sus prácticas, las cuáles deben estar permeadas por currículos diferenciados, adaptación en procesos de evaluación y el apoyo de comunidad.

No obstante, dentro de la misma escala los participantes demuestran una postura de favorabilidad frente a la necesidad de separar a los estudiantes para brindarles educación de calidad y la dificultad que se presenta a la hora de acomodar todas las diferencias de los estudiantes en el aula inclusiva.

Por otra parte, tenemos la escala en dónde se ubican los valores menores a 3, en esta escala se encuentran los ítems 3, 15, 20, 21, 23, 34, los cuales corresponden al 24% restante. Los ítems contenidos en esta escala demuestran que los docentes participantes no se sienten sobrecargados cuando deben diferenciar las necesidades de sus estudiantes, ni se frustran al adaptar el currículo para atender estas mismas. De igual manera, consideran que la inclusión no representa un cambio

negativo en el sistema, sino que por el contrario la filosofía de la inclusión puede ser implementada en ambientes reales, contando con la participación de padres de familia y toda la comunidad.

Sección 2: Componente Conductual

Como ya se había mencionado anteriormente, los ítems propuestos en la sección 2 del cuestionario abordan el componente conductual de las actitudes, por lo que los ítems están enmarcados a determinar la eficacia de la implementación de prácticas de educación inclusiva por parte de los participantes. A continuación, se encuentra la tabla con los valores correspondientes a la media y desviación estándar de cada uno de los ítems de esta sección.

Tabla 3.

Tabla Ítems Componente Conductual. Instrumento “*Attitudes Towards Inclusive Education for All*”.

		N	M ínimo	M áximo	M edia	Desv. Desviación
Puedo dejar claras mis expectativas sobre el comportamiento de los estudiantes.	<i>1. I can make my expectations clear about student behavior.</i>	7	5	7	5,57	,787
Puedo medir con precisión la comprensión de los estudiantes de lo que he enseñado.	<i>2. I can accurately gauge student comprehension of what I have taught.</i>	7	5	6	5,71	,488

Puedo calmar a un estudiante molesto o ruidoso.	<i>3.I am able to calm a student who is disruptive or noisy.</i>	7	5	7	5,86	,690
Puedo hacer que los padres se sientan cómodos viniendo a la escuela.	<i>4. I can make parents feel comfortable coming to school.</i>	7	5	7	6,43	,787
Confío en mi capacidad para prevenir comportamientos perturbadores en el aula antes de que ocurran.	<i>5.I am confident in my ability to prevent disruptive behavior in the classroom before it occurs.</i>	7	4	6	5,57	,787
Confío en diseñar tareas de aprendizaje para que se adapten a las necesidades individuales de todos los estudiantes.	<i>6.I am confident in designing learning tasks so that the individual needs of all students are accommodated.</i>	7	3	7	5,29	1,254
Puedo dar una explicación o un ejemplo alternativo cuando los estudiantes están confundidos.	<i>7.I am able to provide an alternate explanation or example when students are confused.</i>	7	5	7	6,29	,951

Puedo ayudar a las familias a ayudar a sus hijos a que les vaya bien en la escuela.	<i>8.I can assist families in helping their children to do well in school.</i>	7	3	7	5,71	1,496
Confío en informar a otros que saben poco sobre las leyes y políticas relacionadas con la inclusión de todos los estudiantes.	<i>9.I am confident in informing others who know little about laws and policies relating to the inclusion of all students.</i>	7	1	7	4,57	1,902
Puedo hacer que los niños sigan las reglas del salón de clases.	<i>10.I am able to get children to follow classroom rules.</i>	7	5	7	6,14	,900
Puedo usar una variedad de estrategias de evaluación (por ejemplo, evaluación de portafolios, evaluación basada en el desempeño de pruebas modificadas, etc.).	<i>11.I can use a variety of assessment strategies (e.g., portfolio assessment, modified tests performance-based assessment, etc.).</i>	7	5	7	6,43	,787
Puedo controlar el comportamiento perturbador en el aula.	<i>12.I am confident in my ability to get students to work together in pairs or in small groups.</i>	7	5	7	6,00	1,000

Confío en mi capacidad para lograr que los estudiantes trabajen juntos en parejas o en grupos pequeños.	<i>13.I can control disruptive behavior in the classroom.</i>	7	5	7	6,00	,816
Confío en mi capacidad para lograr que los padres de todos los estudiantes participen en las actividades escolares de sus hijos.	<i>14.I am confident in my ability to get parents of all students involved in school activities of their children.</i>	7	3	7	5,29	1,380
Puedo colaborar con otros profesionales (por ejemplo, profesores itinerantes o patólogos del habla) en el diseño de planes educativos para todos los estudiantes.	<i>15.I can collaborate with other professionals (e.g., itinerant teachers or speech pathologists) in designing educational plans for all students.</i>	7	3	6	5,29	1,113
Tengo confianza cuando trato con estudiantes físicamente agresivos.	<i>16.I am confident when dealing with students who are physically aggressive.</i>	7	3	7	5,00	1,291
Puedo proporcionar desafíos apropiados para estudiantes muy capaces.	<i>17.I can provide appropriate challenges for very capable students.</i>	7	5	7	5,86	,900

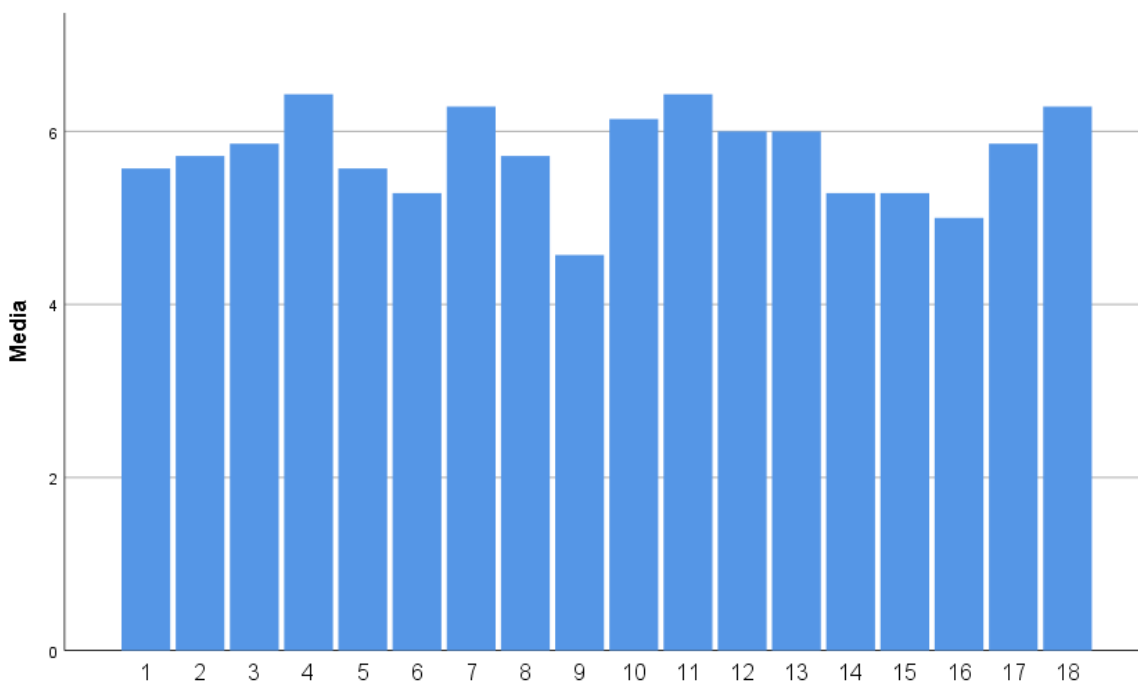
Puedo trabajar en conjunto con otros profesionales y el personal (por ejemplo, ayudantes, otros maestros) para enseñar a todos los estudiantes en el aula.	<i>18.I am able to work jointly with other professionals and staff (e.g., aides, other teachers) to teach all students in the classroom.</i>	7	5	7	6,29	,951
N válido (por lista)		7				

Nota: La tabla representa los ítems del instrumento “*Teachers’ attitudes towards inclusive education for all*” que se relacionan directamente con el componente conductual de la actitud. De igual manera los elementos de medida de tendencia central obtenidos.

La grafica a continuación muestra información en relación a los promedios que se obtuvieron de los ítems en la segunda sección que se encuentran dentro del componente conductual de las actitudes.

Gráfica 3.

Diagrama de barras Ítems Componente Conductual. Instrumento “*Attitudes Towards Inclusive Education for All*”.



Nota: La gráfica representa los ítems del instrumento “*Teachers’ attitudes towards inclusive education for all*” que se relacionan directamente con el componente conductual de la actitud. De igual manera la media o promedio en la escala de 1 a 7 propuestos.

Tal y cómo se evidencia en la tabla y gráfica anteriormente presentadas, todos los valores obtenidos a partir de los ítems son mayores a 4. Dentro ítems que obtuvieron valores mayores a 4 y menores a 5 encontramos que los participantes asumen una postura neutra frente a la seguridad que sienten a la hora de informar a otros sobre leyes y políticas públicas de inclusión.

Los valores correspondientes a los demás ítems se encuentran en un rango entre mayores a 5 y menores a 7, lo que se evidencia que los participantes han adoptado prácticas efectivas frente a lo que enmarca la educación inclusiva, aplican estrategias de conducción que permiten la interacción con todos los estudiantes y garantizan la comprensión de cada uno de ellos, de igual manera, la implementación de estrategias que apunten a resolver necesidades particulares de los estudiantes en relación a la malla curricular y adaptaciones que se hacen en el aula. Las respuestas de los participantes permiten identificar que existe trabajo en equipo y colaborativo entre docentes y con personal externo de apoyo y que sus prácticas evidencian apertura frente a situaciones de cambio.

5.2. Grupo Focal

A continuación, se presenta descrita la información obtenida relacionada con cada una de las fases del grupo focal. La descripción de la información se hará fase por fase en dónde se resaltarán los elementos que, a la luz de las actitudes, se ubiquen dentro de cada uno de los componentes (cognitivo, afectivo, conductual).

Fase 1: Etiquetas

Posterior a la agrupación de los estudiantes presentes en las imágenes, se organizó la información de tal manera que pudieran ser explícitas las respuestas de todos los participantes, tal y como se evidencia en la siguiente tabla (ver anexo grupo focal imágenes para identificar el código asignado en cada imagen):

Tabla 6.

Códigos Imágenes Grupo Focal

Ítem/ Participante		2						
.1.	Presenta habilidades lógicas y matemáticas.	IE	I	C CI	BCG H	DHI	CG	CI
.2.	Podría liderar grupos de trabajo en áreas de humanidades y lenguaje.	DI	AF	H BEHI	BEH	DEFH	DE	HI
.3.	Será promovido de año escolar por buenas calificaciones.	GHD	A BCDEF GHI	BCD EFGH I	BCD EFGH I	BCD EFGH I	BCD EFG HI	BCD EFG HI
.4.	Se encuentra en riesgo de reprobación el año escolar.			-				

.5.	Tiene excelentes calificaciones.	HD	A BCDEF GHI	BCD EFGH I	BCD EFGH I	BCD EFGH I	BCD EFG HI	BCD EFG HI
.1.	Tiene habilidades en el aprendizaje de una lengua extranjera.	DEI	A DEFG	DHI	DEH	BDE H	ID	G
.2.	Domina varios idiomas.	G	A BD	I	H	HI	CDG	
.3.	Podría ser monitor de su clase de inglés.	G	A BCDEF GHI	BCD EFGH I	BCD EFGH I	BCD EFGH I	BCD EFG HI	CD
.4.	Tiene dificultades en el aprendizaje del inglés	F	C I	CFE	CFGI	FGI	D	AE
.5.	Presenta dificultades en el desarrollo del lenguaje	CF	A FGI	BFG	CFGI	B		I
.1.	Toca instrumentos musicales.	FI	F EG	EFI	DEF	I	GH	EF
.2.	Tiene habilidades artísticas en la creación de manualidades y esculturas.	FGD	D EFGI	^{DFGI}	EFI	DEFI	EGI	DEF G
.3.	Tiene habilidades deportivas.	E	A EF	DEFI	BE	EFI	EG	DEF

.4.	Tiene habilidades para la danza y el teatro.	FHBI	DF E	EFI	E	BDE GH	FI	EF
.5	Podría liderar actividades culturales y artísticas en la institución.	FI	EFG D	EFI	E	BDE GH	FI	EF
.1.	Presenta una discapacidad	FG	FG A	BDF GI	DE	BCD EFGH I	FI	EF
.2.	Se encuentra dentro del espectro autista.	H	FG B	FG	I	EHI	FG	GH
.3.	Presenta trastornos de atención y conducta.	CI	DF B	DF	BEI	DI	EI	
.4.	Presenta un trastorno específico de aprendizaje	GB	CHI A	CHI	BFG	CFI	E	G
.5.	Presenta una capacidad o talento excepcional.		BCDEF GHI A	BCD EFGH I	DHI	GHI	EFGI	HI

Nota: la tabla representa los códigos de las imágenes que se propusieron para la implementación de la primera fase del grupo focal.

De la información obtenida a partir de la tabla presentada, se destaca el hecho de que el entorno en dónde se encontraba cada estudiante en la imagen jugó un papel importante a la hora de decidir en qué categoría de las que se presentaban, los participantes ubicaban a los estudiantes

que observaban. Los resultados obtenidos indican que los elementos del entorno influenciaron las respuestas de los participantes, en los ítems 1 y 2 relacionados con el desempeño académico de los estudiantes en áreas cognitivas, los participantes en un 71,5% escogieron estudiantes que contaban con libros de texto, ábacos o elementos concretos. Sin embargo, en la misma sección, en los ítems 3 y 5, los cuáles correspondían al riesgo que presentan los estudiantes frente a aprobar el año por excelentes calificaciones, el 86% de los participantes afirmó que todos los estudiantes se ubicaban dentro de esta categoría. Con respecto al ítem 4, el cual señala el riesgo de los estudiantes de reprobar el año escolar, el 100% de los participantes señaló que ningún estudiante.

Por otra parte, los ítems correspondientes al aprendizaje de una lengua extranjera y habilidades en el desarrollo del lenguaje, demuestran que en las respuestas de los participantes influyeron elementos presentes en las imágenes de los estudiantes, a excepción del ítem 2.3, en el cual el 71,5% de los participantes, sugieren que todos los estudiantes pueden ser monitores de sus clases de inglés. De igual manera, en la categoría relacionada con las habilidades artísticas, los participantes señalaron en un 100% que los estudiantes nombrados con la letra E y F, se ubicaban dentro de todos los ítems de esta categoría. Para el caso de la categoría relacionada con la percepción de los participantes frente a los estudiantes con discapacidad, en los ítems propuestos, los participantes señalaron a todos los estudiantes a excepción de los que se encontraban en las imágenes representadas con la letra D, E y H, en las cuales no era evidente que los sujetos tuvieran una discapacidad.

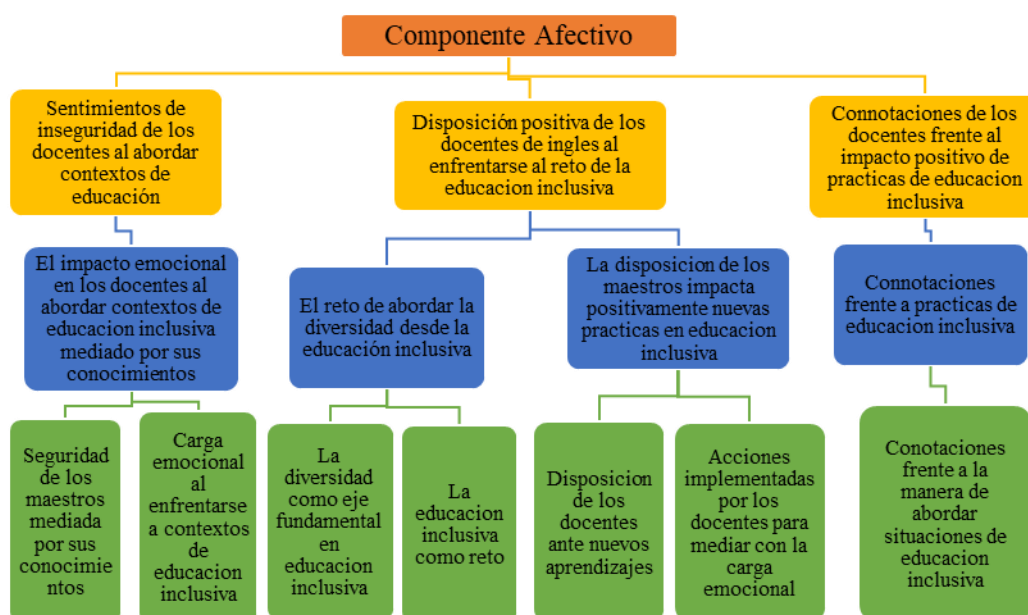
Posteriormente, se realizó la transcripción de los relatos y la numeración de estos por líneas discursivas. Se procedió a la codificación de las voces de los participantes y se asignaron códigos que correspondían a cada uno de los componentes de la actitud: afectivo, cognitivo y conductual, los cuales fueron en total 97. Una vez definidos los códigos, estos se agruparon en 25 categorías abiertas, 12 axiales y siete selectivas. Inicialmente esta codificación se realizó de manera individual, separando cada uno de los relatos de los participantes y finalmente se seleccionaron todos los códigos y categorías abiertas resultantes. A continuación, se presentan las categorías axiales y selectivas resultantes a partir de la codificación de todos los relatos en cada uno de los componentes.

Componente Afectivo

A continuación, se expondrán los códigos y categorías abiertas, axiales y selectivas resultantes como parte del proceso de análisis de los relatos en la primera fase del grupo focal, correspondientes al componente afectivo. El cuadro que se presenta a continuación representa las categorías selectivas que resultaron tras el análisis de los relatos que se ubicaban dentro de este componente.

Figura 3.

Categorías Selectivas, Axiales y Abiertas – Componente Afectivo. Grupo Focal, Fase 1: Etiquetas.



Nota: La grafica muestra las categorías selectivas, axiales y códigos abiertos resultantes del análisis de los relatos de los docentes en la primera fase del grupo focal.

La primera categoría selectiva que representa los sentimientos de inseguridad de los docentes al abordar contextos de educación inclusiva abarca la categoría axial que corresponde al impacto emocional en los docentes al abordar contextos de educación inclusiva mediado por sus

conocimientos está respaldada por dos categorías abiertas dentro de las cuáles se encuentran: la seguridad de los maestros mediada por sus conocimientos y la carga emocional al enfrentarse a contextos de educación inclusiva. Estas categorías están sujetas 12 códigos de los relatos, en dónde los docentes manifiestan sentirse inseguros, nerviosos y ansiosos al abordar espacios de educación inclusiva, así como se evidencia en el siguiente relato:

“A nivel emocional ¿Cómo me siento?, con muchísimas eh... vacíos, no me siento mmm... ¿cómo es que se dice? Eh... confident. No me siento eh...con las súper habilidades para abordar a este tipo de niños” P5 – F1GF

De igual manera, es recurrente el hecho de que los participantes manifiestan que el motivo de su inseguridad al abordar contextos de educación inclusiva, se debe a la falta de formación desde sus programas de pregrado, tal y como lo manifiesta el participante P5:

“nosotros como docentes de inglés, desde el programa, desde la licenciatura, no fuimos preparados para enfrentar este tipo de contextos.” P5 – F1GF

Así como se muestra en el relato anterior, existen siete códigos que soportan lo enunciado, al igual que otros aspectos que inciden en la seguridad de los participantes tales como la falta de recursos y herramientas, el desconocimiento de la didáctica del área y estrategias pedagógicas aplicadas a la educación inclusiva y la falta de conocimiento de las discapacidades y trastornos específicos del aprendizaje.

La categoría selectiva “Disposición positiva de los docentes de inglés al enfrentarse al reto de la educación inclusiva”, abarca dos categorías axiales, las cuales se relacionan con el reto de abordar la diversidad desde la educación inclusiva y la disposición de los maestros que impacta positivamente nuevas prácticas en educación inclusiva.

Por un lado, el reto de abordar la diversidad desde la educación inclusiva corresponde a la primera categoría axial, la cual abarca dos categorías abiertas que incluyen la diversidad como eje fundamental en educación inclusiva y la educación inclusiva como reto en la educación. Estas categorías abiertas, están conformadas por nueve códigos, dentro de los cuáles se encuentran relatos que por un lado reconocen la diversidad con la que cuentan en sus aulas y los distintos ritmos de aprendizaje, tal y lo soporta el relato que se muestra a continuación:

“...pues a mí me parece que el currículo debe ser diferenciado, ¿sí?, que yo no puedo enseñarle, eh...de la misma manera a todo el mundo.” P5-F1GF

Por otro lado, la educación inclusiva vista como reto, contempla códigos que se relacionan con los desafíos que se presentan en las aulas frente a la enseñanza del inglés a estudiantes con discapacidad y trastornos específicos de aprendizaje y la necesidad de establecer metas aterrizadas a las necesidades de los estudiantes.

La segunda categoría selectiva, de este grupo de axiales, corresponde a la disposición de los maestros que impacta positivamente en las prácticas de educación inclusiva, la cual está soportada por dos categorías abiertas y estas a su vez por tres códigos. Dentro de esta categoría se resaltan aspectos relacionados con lo abiertos que se muestran los docentes al acoger dentro de sus prácticas recomendaciones que se brindan a nivel institucional y por parte de profesionales externos, lo recursivos que son al documentarse e investigar sobre la manera adecuada de tratar la diversidad en el aula y la evaluación que hacen de sus propias prácticas como insumo para una continua mejora. El participante P3 manifiesta que:

“la única recomendación que se ha tenido con él, directamente ha sido por parte de la TO, de pronto, eh...tener en cuenta la, la agenda... que él se pueda dar cuenta de qué actividades hemos terminado, tener que darle, por ejemplo, las instrucciones más cortas.” P3-F1GF,

Lo anterior evidencia que se han acatado recomendaciones por parte de la terapeuta ocupacional y que el participante se encuentra abierto a continuar aprendiendo.

Finalmente, la última categoría selectiva corresponde a las connotaciones de los docentes frente a prácticas de educación inclusiva efectivas. En esta categoría se recogen códigos en relación que los participantes destacan la importancia de la caracterización de los estudiantes a partir de los intereses, la opinión positiva sobre acompañamiento de profesionales en la institución y opiniones negativas sobre la falta de formación en programas de pregrado.

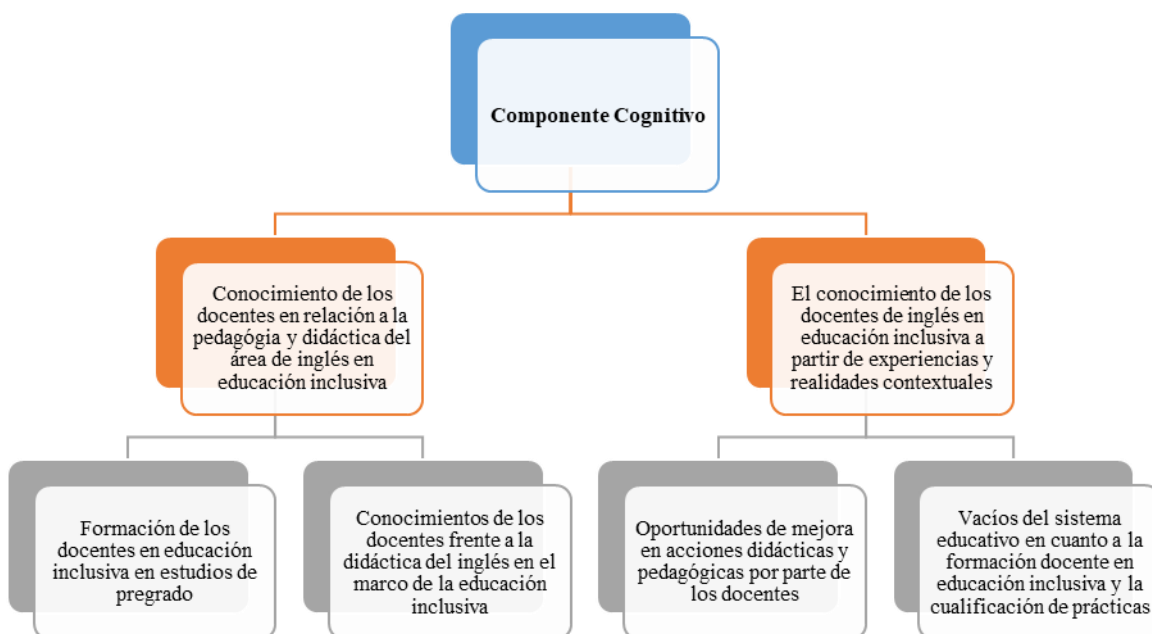
Componente Cognitivo

Los relatos que surgieron como parte de este componente en la implementación del grupo focal, se agruparon en dos grandes categorías selectivas: El conocimiento de los docentes en

relación a la pedagogía y didáctica del área de inglés en educación inclusiva y el conocimiento de los docentes de inglés en educación inclusiva a partir de experiencias y realidades contextuales. Estas categorías selectivas agrupan categorías axiales, tal y como se presenta en la gráfica a continuación:

Figura 4.

Categorías Selectivas, Axiales y Abiertas – Componente Cognitivo. Grupo Focal, Fase 1: Etiquetas.



Nota: La gráfica muestra las categorías selectivas y axiales resultantes del análisis de los relatos de los docentes en la primera fase del grupo focal.

La primera categoría selectiva abarca dos categorías axiales, inicialmente, la formación de los docentes en educación inclusiva en estudios de pregrado, como categoría axial, está soportada por categorías abiertas y códigos, los cuales enuncian la falta de formación que recibieron los docentes en sus distintas licenciaturas como programas de pregrado. El participante #5, refiriéndose a los contextos de educación inclusiva, menciona que:

“...desde mi carrera, ese tema de la educación inclusiva, no lo vi como tal en inglés porque mi carrera, pues, tiene un énfasis en español e inglés, eh... digamos que en la parte de inglés no tuvimos ese acercamiento” P5-F1GF

De la misma manera, los participantes #1 y #3 mencionan que, aunque no estudiaron en programas de licenciatura en inglés o lengua extranjera, sino que, por el contrario, estudiaron en programas de pedagogía infantil y lengua castellana respectivamente, tampoco contaron con herramientas suficientes para enfrentarse a contextos de educación inclusiva.

La segunda categoría axial de la primera categoría selectiva ya enunciada, corresponde a los conocimientos de los docentes frente a la didáctica del inglés en el marco de la educación inclusiva. Dentro de esta categoría se recogen los relatos que dan cuenta de los elementos con los que cuentan los maestros para caracterizar a sus estudiantes, tales como la discapacidad o trastornos específicos de aprendizaje presentes en el aula y ritmos de aprendizaje variados en los estudiantes.

En el mismo sentido, los relatos de este componente, permiten evidenciar el conocimiento de los maestros frente a procesos de adquisición de una lengua extranjera o una segunda lengua, la importancia del desarrollo de la lengua materna como base del proceso de aprendizaje de la lengua extranjera y las estrategias a implementar en el aula inclusiva. El relato enunciado a continuación evidencia lo mencionado:

“...un estudiante que tiene dificultades para escribir y leer, que es un estudiante que tiene dislexia, ni siquiera escribe, ni lee bien en su lengua materna, ¿cómo hago yo para enseñarle eh... una segunda lengua a un estudiante que ni siquiera o mejor dicho un estudiante que tienen bastantes dificultades para desarrollar su primera lengua?” P5-F1GF

La segunda categoría selectiva, la cual corresponde al conocimiento de los docentes de inglés en educación inclusiva a partir de experiencias y realidades contextuales, abarca dos categorías axiales y estas a su vez dos categorías abiertas cada una. La primera categoría axial son las oportunidades de mejora en acciones didácticas y pedagógicas por parte de los docentes, la cual recoge los relatos relacionados con la reflexión de los mismos sobre sus propias prácticas y las estrategias que ellos consideran adecuadas para implementar en el aula inclusiva.

“...desde mi experiencia personal, no más, primero, uno ni siquiera, ni siquiera, se toma el tiempo de indagar qué tipo de estudiante es el que tiene, y ese es un aspecto a mejorar.” P5-F1GF

De igual manera, los participantes señalan que, si bien conocen la didáctica de su área, desconocen la manera cómo deben aplicar esta didáctica en el aula inclusiva, el siguiente relato da cuenta de lo expuesto:

“...no tengo idea como de pronto, enseñarle a un estudiante, de pronto con dificultades, no sé, de todo tipo, la parte de inglés.”

Por otra parte, la categoría axial: vacíos del sistema educativo en cuanto a la formación docente en educación inclusiva y la cualificación de prácticas, evidencia relatos de los participantes en dónde se sugiere una reestructuración del sistema educativo en instituciones educativas de todos los niveles y la cualificación de prácticas de educación inclusiva que han sido efectivas en el contexto educativo de los maestros.

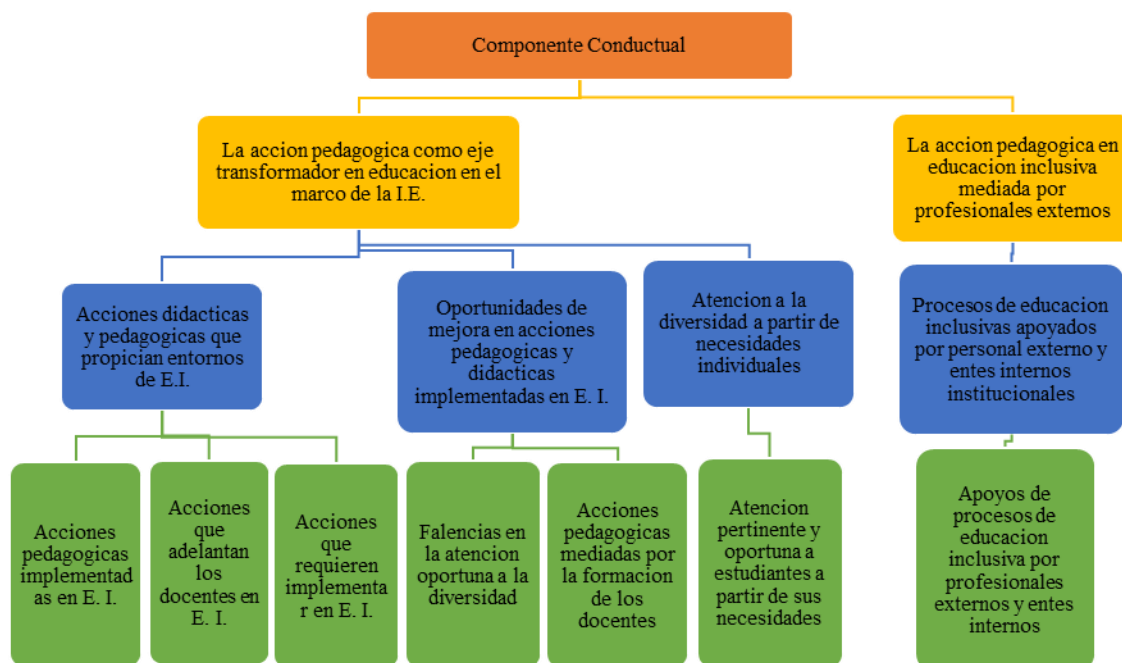
“...desde la, desde la carrera como tal y desde cómo, como desde el gobierno, desde toda la... desde el ministerio de educación casi no hay como un, cómo algo muy concreto en educación inclusiva.” P3-F1GF

Componente Conductual

El componente conductual, en la primera fase del grupo focal, recoge dos categorías selectivas, la primera es enfocada en la acción pedagógica como eje transformador en la educación en el marco de la inclusión. Esta categoría agrupa tres diferentes categorías axiales, las cuales corresponden a las acciones didácticas y pedagógicas que propician entornos de educación inclusiva, las oportunidades de mejora en acciones pedagógicas y didácticas implementadas en educación inclusiva y la atención a la diversidad a partir de necesidades individuales, tal y como se muestra en la tabla a continuación:

Figura 5.

Categorías Selectivas, Axiales y Abiertas – Componente Conductual. Grupo Focal, Fase 1: Etiquetas.



Nota: La grafica muestra las categorías selectivas, axiales y códigos abiertos resultantes del análisis de los relatos de los docentes en la primera fase del grupo focal.

En primera instancia, las acciones didácticas y pedagógicas que propician entornos de educación inclusiva, como categoría axial, agrupa categorías abiertas y códigos que respaldan los relatos en relación a la manera como se deberían abordar situaciones de educación inclusiva en las aulas, acciones y estrategias que se implementan y que han resultado adecuadas en la consolidación de prácticas de inclusión efectivas.

Por otro lado, la categoría axial, relacionada con, las oportunidades de mejora en acciones pedagógicas y didácticas implementadas en educación inclusiva, agrupa códigos y relatos que evidencian por un lado las falencias que existen en el contexto educativo de los participantes a la hora de abordar situaciones de educación inclusiva, tales como lo son la falta de conocimiento sobre la manera adecuada para brindar atención a la diversidad, la formación que reciben en

programas de pregrado y por parte de la institución y manera como estos aspectos median sus prácticas de aula.

Finalmente, como parte de la primera categoría selectiva, se encuentra una tercera categoría axial, la cual da cuenta de la atención pertinente y oportuna a estudiantes a partir de sus necesidades. En esta categoría se recogen relatos que respaldan la necesidad de la caracterización individual de los estudiantes para atender particularmente a población diversa, tal y como lo enuncia el participante #1:

“...para nosotros como docentes saber qué es lo que ellos necesitan individualmente, no para sacarlos de un grupo, ni para eh... mmm... etiquetarlos o para decir ahh este es el... no, no, sino para nosotros saber para donde vamos con cada uno de ellos y poder aplicar las estrategias que ellos requieren para, pues poder ir avanzando.” P1-F1GF

La segunda categoría selectiva que surgió como parte del análisis, está relacionada con la acción pedagógica en educación inclusiva mediada por profesionales externos, esta categoría recoge relatos de los maestros, que enuncian lo oportuno que ha sido el acompañamiento de profesionales en áreas de terapia ocupacional y fonoaudiología en la atención a cada uno de las situaciones de educación inclusiva presentes en las aulas.

“...digamos que estos estudiantes han tenido un avance también porque han tenido, de pronto, una ayuda externa con fonoaudiología, terapia ocupacional...” P3-F1GF

De igual manera, los relatos de los docentes resaltan la necesidad de contar con profesionales en las áreas ya mencionadas al igual que con expertos en neuropsicología para la caracterización y diagnóstico acertado de los estudiantes.

Fase 2

En esta fase, luego de la creación de los mapas mentales y la descripción de los mismos, los resultados obtenidos se abordan desde dos momentos. Inicialmente, se identificaron las tendencias en el uso de los términos propuestos por parte de los participantes en cada uno de sus mapas mentales y posteriormente, se realizan redes semánticas y la decodificación abierta y axial correspondiente a la descripción que los participantes hacen de sus respectivos mapas mentales.

Como primer momento, se realiza un análisis de los términos utilizados en la elaboración de los mapas mentales, y se agrupan por tendencias, obteniendo que los términos más usados por los participantes y que corresponden a núcleos ejes en la definición de la educación inclusiva son: equidad, formación docente, adecuación de la infraestructura, la educación como derecho y la igualdad. El 100% de los participantes utilizó el término “educación inclusiva” como núcleo central de sus mapas mentales, al igual que el uso del término “Formación docente”, como ejes que se despliegan y giran en torno a la educación inclusiva. Se resalta la formación docente como un elemento clave y de él se desprenden términos relacionados con la formación en programas de pregrado y posgrado en educación inclusiva, tal y como se evidencia a continuación:

Figura 6.

Grupo Focal, Fase 2. Mapa Mental Participante 6.



Adicionalmente, seis de los siete participantes, es decir el 85%, utilizaron el término “diversidad” como eje central en la educación inclusiva, y de este se despliegan términos como “derechos humanos” y “equidad”, así como también el término “infraestructura”. El término “Educación para todos”, también es considerado como un elemento importante, ya que es utilizado por cinco de los siete participantes, es decir el 71%, y este es soportado por términos tales como “Currículos Flexibles”, “Adaptación curricular”, “adecuación de espacios” y “adecuación de recursos y materiales”. Los siguientes mapas mentales dan cuenta de lo expuesto anteriormente:

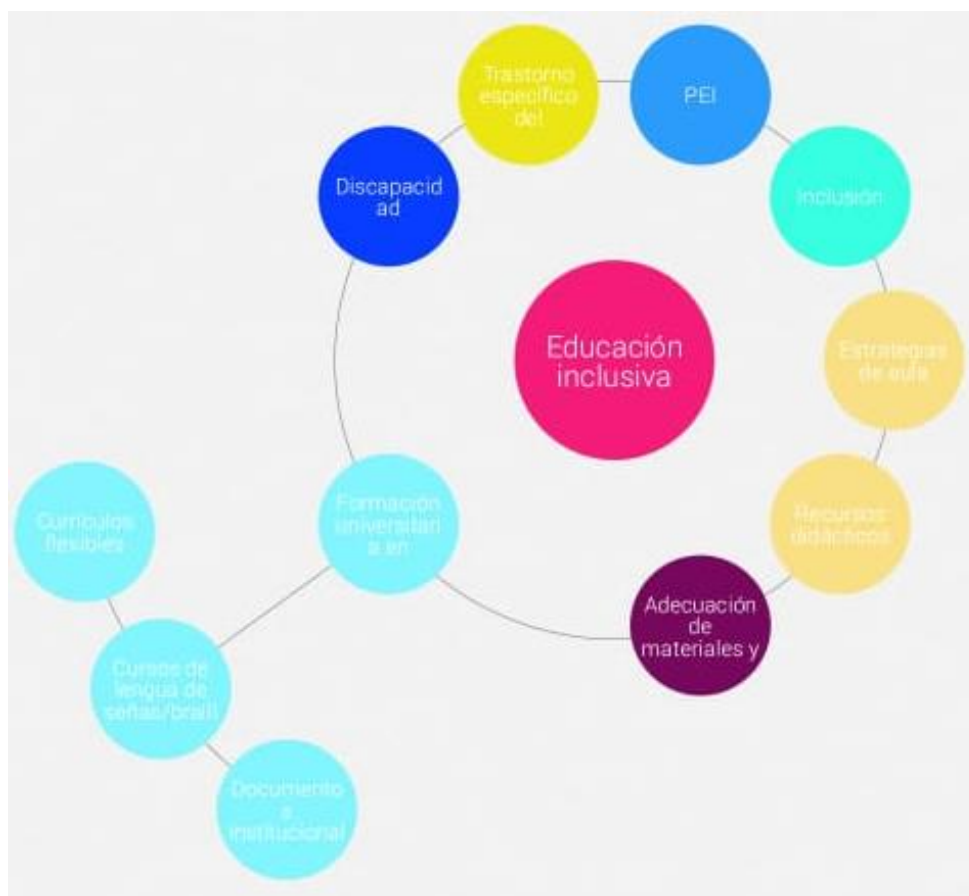
Figura 7.

Grupo Focal, Fase 2. Mapa Mental Participante 4.



Figura 8.

Grupo Focal, Fase 2. Mapa Mental Participante 3.



En un segundo momento, luego de realizarse la transcripción de las descripciones de los mapas mentales y la numeración de estos por líneas discursivas. Se procedió a la codificación de los relatos de los participantes y se asignaron códigos que correspondían a cada uno de los componentes de la actitud: afectivo, cognitivo y conductual, los cuales fueron en total 48. Una vez definidos los códigos, estos se agruparon en 16 categorías abiertas, 10 axiales y siete selectivas, dos correspondientes al componente afectivo, tres al cognitivo y dos al componente conductual. Inicialmente esta codificación se realizó de manera individual, separando cada uno de los relatos de los participantes y finalmente se seleccionaron todos los códigos y categorías abiertas resultantes. A continuación, se presentan las categorías axiales y selectivas resultantes a partir de la codificación de todos los relatos en cada uno de los componentes.

Componente Afectivo

Como parte del análisis de las categorías selectivas, axiales y abiertas que se obtienen a partir de los relatos, surgen dos categorías selectivas que se relacionan con las motivaciones

personales de los docentes a la hora de implementar prácticas de educación inclusiva y el reto que representa para ellos enfrentarse a situaciones en dónde la diversidad debe ser abordada en el marco de la educación inclusiva.

Como parte de la categoría selectiva relacionada con las motivaciones de los maestros en la implementación de prácticas de educación inclusiva, estas están soportados con las categorías axiales que dan cuenta de la formación como factor que influye en la motivación de los maestros, pero también de aspectos internos en relación a las emociones que surgen al enfrentarse a contextos de educación inclusiva. Por un lado, los maestros mencionan que la formación es clave, ya que, al tener unas bases teóricas, no se sentiría la presión de reconocer si las prácticas y estrategias de aula implementadas son acertadas o no. El siguiente relato, da cuenta de lo enunciado anteriormente:

“En cuanto a la formación docente, pues considero que...para que una persona pueda, eh...pueda, pueda, eh... acceder o pueda, perdón, orientar este tipo de educación creo que, que es importante tener cierto, eh... cierta formación, pues realmente tuve en cuenta más que todo, esos, esos cuatro aspectos que consideré muy importantes, digamos que, es lo principal que, que una institución, requiere para prestar este servicio de educación inclusiva.” P3F2GF

Por otra parte, en relación a las emociones que surgen al abordar contextos de educación inclusiva, se obtiene que el desconocimiento frente a la manera de abordar contextos diversos que requieran la implementación de prácticas de educación inclusiva, representa un reto para los docentes y asumirlo, genera una serie de emociones relacionadas con la ansiedad y el miedo, el relato a continuación da cuenta de lo mencionado:

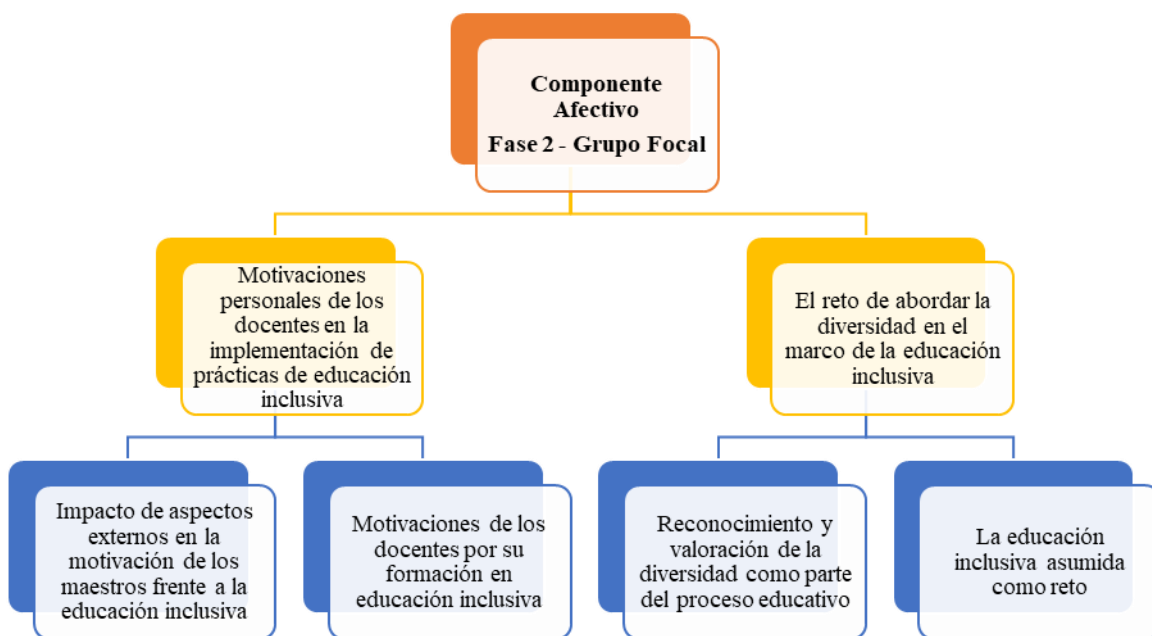
“...pues hablábamos algo fundamental que es la formación docente, ¿no? Nosotros, pues lamentablemente pues no estamos, estamos preparados y eso genera mucha ansiedad en el aula.” P5F2GF

Es entonces que los participantes manifiestan que la carga emocional que deben asumir al enfrentarse a situaciones en dónde la diversidad es la protagonista, puede ser reducida en gran medida si se recibe formación en educación inclusiva, bien sea desde programas de pregrado, cursos o formación de posgrado.

Por otra parte, en la categoría selectiva relacionada con el reto que representa para los docentes enfrentarse a situaciones en dónde se aborda diversidad en el marco de la educación inclusiva, se resaltan elementos relacionados con el reconocimiento de la diversidad en el aula, así como también el reto que representa abordar esta diversidad y la manera como las acciones a implementar se ven mediadas por los sentimientos, emociones y percepciones que surgen tras enfrentarse a poblaciones diversas. La gráfica a continuación muestra las categorías selectivas y axiales correspondientes al análisis de los relatos del componente afectivo en la segunda fase del grupo focal:

Figura 9.

Componente Afectivo. Grupo Focal, Fase 2: Mapas Mentales.



Componente Cognitivo

Como parte del componente cognitivo, se obtuvieron tres categorías selectivas, las cuales se relacionan con el reconocimiento por parte de los docentes sobre la importancia de reducir barreras curriculares y físicas para garantizar el acceso a la educación en el marco de la educación inclusiva, de igual manera, están los conocimientos de los docentes en torno a

aspectos curriculares para la atención a la diversidad en el marco de la educación inclusiva y la formación docente como aspecto a mejorar en educación inclusiva.

En primera instancia, la categoría selectiva “Reconocimiento de la importancia de reducción de barreras curriculares y físicas que garantizan en acceso a la educación en el marco de la educación inclusiva”, se compone de dos categorías axiales y estas a su vez de dos abiertas. Las categorías axiales están relacionadas con la adecuación de espacios y recursos para la atención a la diversidad y el reconocimiento de acciones pedagógicas y didácticas para la atención a la diversidad, las cuales a su vez se apoyan con categorías abiertas que resaltan la importancia de la adecuación de espacios para garantizar el acceso a la educación y implementación de recursos adecuados para la atención a la diversidad, así como también la caracterización de la población como insumo clave para la atención a la diversidad y la importancia de la implementación de currículos flexibles para la atención a la diversidad, respectivamente.

La segunda categoría selectiva, está directamente relacionada con los conocimientos en torno a aspectos curriculares para la atención a la diversidad en el marco de la educación inclusiva, y se sustenta con categorías axiales y abiertas que resaltan aspectos relacionados con la equidad, la igualdad y la diversidad como base de la educación inclusiva y los conocimientos en torno a la educación inclusiva en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. El siguiente relato, da cuenta de lo mencionado anteriormente:

“Tomé el término la educación para todos, pues, eh... este... es algo que se tiene en cuenta, la equidad, la igualdad...” P6F2GF

Finalmente, la última categoría selectiva de este componente resalta la formación docente como aspecto a mejorar en educación inclusiva y se apoya de categorías axiales que reconocen que la formación docente es un elemento clave en educación inclusiva, pero que también existen falencias en torno a esta y este se configura como un aspecto a mejorar. Las categorías abiertas que soportan las categorías axiales mencionadas están soportadas con relatos que hablan de lo necesario que resulta recibir formación en educación inclusiva en programas de pregrado y posgrado, así como también, relatos en dónde se comenta que la falta de conocimiento en educación inclusiva y la incapacidad de abordar la diversidad, radica en la falta de formación. En el relato a continuación, se evidencia lo anteriormente mencionado:

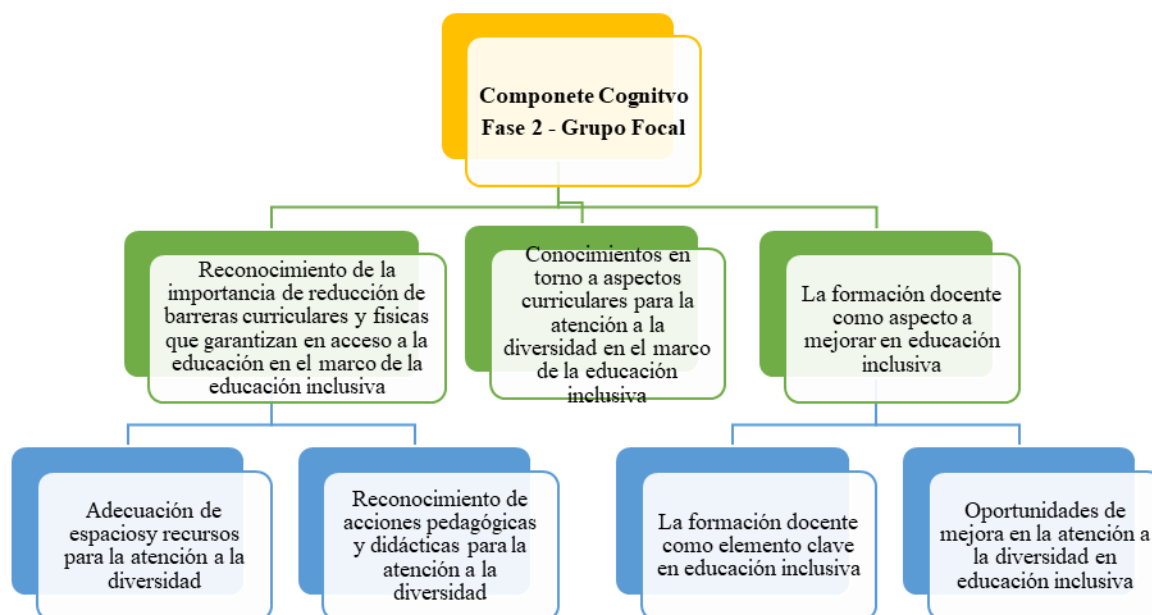
“...una formación, digamos rigurosa, dónde uno se sienta con digamos, toda la capacidad y seguridad, en saber de qué, ese trabajo que va a hacer esté, bien, bien hecho.”

P3F2GF

A continuación, se muestra la representación gráfica de las categorías selectivas y axiales que surgieron como parte del análisis de la información que se relaciona con el componente cognitivo en la segunda fase de la implementación del grupo focal:

Figura 10.

Componente Cognitivo. Grupo Focal, Fase 2: Mapas Mentales.



Componente Conductual

En el análisis que se hace de los relatos obtenidos a partir de este componente, se obtienen dos categorías selectivas, una en relación a las prácticas que permiten la reducción de barreras curriculares y físicas y que garantizan la educación para todos y la formación docente en educación inclusiva como un elemento que debe estar permanentemente presente.

Por un lado, la categoría selectiva que se relaciona con la reducción de barreras curriculares y físicas para garantizar la educación para todos y todas, dan cuenta de las acciones que se deben adelantar para la garantía de la educación como derecho y se agrupa en dos

categorías axiales: “Acciones pedagógicas y didácticas a implementar en educación inclusiva” y “La garantía de acceso a la educación a partir de la adecuación de espacios”, las cuales están soportadas por categorías abiertas y códigos que dan cuenta de las estrategias a nivel pedagógico que deben diseñarse e implementarse para la atención a la diversidad en el aula y la organización de los espacios, dotación de herramientas y recursos como estrategia de acceso para todos y todas.

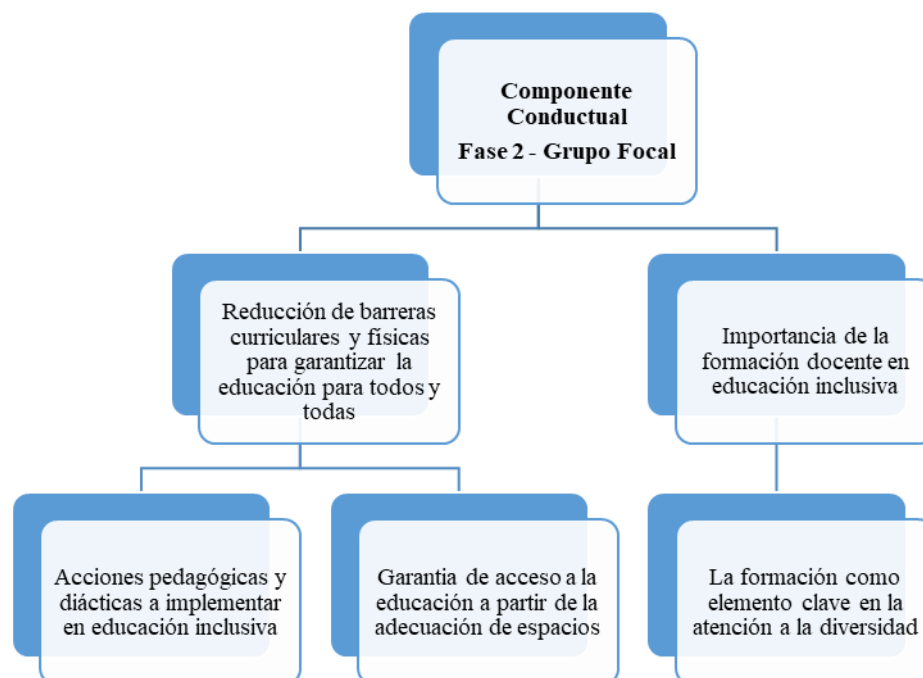
“también pues, la adaptación curricular, que hay va muy importante, pues incluye, la adecuación de materiales y recursos para el diferente tipo de población.” P1F2GF

Por otro lado, la categoría “Importancia de la formación docente en educación inclusiva”, destaca la relación estrecha que identifican los docentes entre la formación que reciben y las acciones pedagógicas que se implementan en el aula para la atención a la diversidad. Los maestros manifiestan que las practicas de aula se ven mediadas por la formación incompleta que reciben y que deben recurrir a fuentes externas, ser autodidactas y documentarse para brindar atención adecuada y oportuna a estudiantes diversos en el marco de la educación inclusiva.

La gráfica a continuación resume las categorías selectivas y axiales que resultaron tras el análisis de la información recolectada en la segunda fase del grupo focal desde el componente conductual:

Figura 11.

Componente Conductual. Grupo Focal, Fase 2: Mapas Mentales.



Fase 3

En esta fase de la descripción de los resultados, se clasificaron los relatos a partir del mapa de escritura que se propuso como parte de las experiencias en dónde los participantes narran determinadas situaciones al enfrentarse a contextos de educación inclusiva.

Tabla 5.

Experiencias de Educación Inclusiva. Grupo Focal: Fase 3

Participante	Lugar	Fecha	Población
P1	Jardín Infantil	2003	Primera infancia
P2	Institución Educativa	2017	Síndrome de Down
P3	Institución Educativa	2019	Síndrome de Down
P4	Campamento de Verano E.E.U.U	2012	Adultos mayores

P5	Institución Educativa	2018	Estudiante sorda
P6	Institución Educativa	2016	Primera infancia
P7	Institución Educativa	2020	Estudiante sorda

De la tabla se tiene que el 71,4% de los participantes vivieron su primera experiencia significativa en términos de educación inclusiva en instituciones educativas y que los porcentajes restantes el 28,6% corresponden a dos participantes que realizaron su primer acercamiento de educación inclusiva en un Campamento de Verano E.E.U.U. y en un jardín infantil. De igual manera se destaca que estas experiencias son recientes a diferencia del 14% que corresponde a la participante #1 que hace 13 años vivió su primer acercamiento en inclusión. La población representa el 28,6% de participantes que tuvieron la experiencia con estudiantes en primera infancia, síndrome de Down y con limitación auditiva, solo la participante #4 corresponde a un 14% que trabajó con una población de adulto mayor.

Tabla 6.

Experiencias de Educación Inclusiva. Grupo Focal: Fase 3

Participante	Experiencia profesional	Formación en educación inclusiva	Emociones
P1	3 años	Si	Angustia
P2	-	No	Miedo
P3	-	No	Tranquilidad
P4	-	No	Nervios
P5	-	No	Nervios
P6	-	No	Frustración
P7	2 años	No	Nervios

El 71,4% de los participantes no contaban con experiencia profesional, por lo tanto, solo el 28,6% restante estaban en un rango entre 2 y 3 años de experiencia. De los 7 participantes solo uno el cual representa el 14,3%, manifiesta contar con formación en educación inclusiva, el 85,7% representa a los 6 participantes restantes. En cambio, en el siguiente ítem las respuestas

son más heterogéneas ya que tienen relación con las emociones vividas en las experiencias de los participantes. La más representativa corresponde a sentir nervios con un 42,9%, luego se encontró que las emociones (angustia, miedo, tranquilidad y frustración) corresponden a 4 participantes cada una con un 14,3%.

Participante	¿Cómo abordo la situación?	Experiencia como acierto o desacierto	Aspectos a mejorar
P1	Con paciencia	Si	Ninguna
P2	Con responsabilidad	Si	Ninguna
P3	Con compromiso	No	Conocer el proceso de los estudiantes
P4	Siguiendo indicaciones de los líderes	No	Contar con más conocimiento para poder aportar mucho mas
P5	Buscando en fuentes de personal externo	Si	Recibir capacitación de lenguas de señas
P6	Buscando en fuentes de personal externo	No	La formación profesional en todo este contexto
P7	Apoyándose en líderes, coordinadores y demás docentes	No	Recibir capacitación

Tabla 7. Experiencias de Educación Inclusiva. Grupo Focal: Fase 3

En la tabla se observa que los participantes abordaron cada una de las experiencias en educación inclusiva con: paciencia, responsabilidad, compromiso, siguiendo indicaciones de los líderes y con el apoyo de docentes y coordinadores cada uno corresponde a un 14,3% y a 5

participantes. El 28,6% restante representan a 2 sujetos, que buscaron fuentes de personal externo. De estas experiencias los docentes manifestaron que no fue correcta la manera como abordaron la situación con un 57,2% que representa más de la mitad. Sin embargo, el 57,2% que significa 4 participantes deseaban recibir formación y capacitación en todo lo relacionado en educación inclusiva y 2 de ellos que corresponde al 28,6% no mencionaron que tenían aspectos a mejorar.

Tabla 7.

Experiencias de Educación Inclusiva. Grupo Focal: Fase 3

Participante	Cambios en la practica	Repercusiones tuvo en su vida personal	Transformaciones se evidenciaron en su práctica pedagógica
P1	Si. En la investigación	Ninguna	Lo pedagógico en el proceso de aprendizaje
P2	Si. Buscar ayuda externa	Capacitarme	Positivas para mi práctica docente
P3	Si. Seguir estudiando	Capacitarme	La necesidad de recibir capacitación profesional
P4	Si. Recibir capacitación	Aprender a identificar los diferentes tipos de educación especial	Capacitarme para ofrecer a los estudiantes un aprendizaje profesional
P5	Si. Interés en la enseñanza del ingles	Recibir capacitación profesional	Positivas para mi práctica docente
P6	Si. Recibir información	Prepararme profesionalmente	La necesidad de recibir capacitación profesional
P7	Si recibir capacitación	capacitarme	La necesidad de recibir capacitación profesional

La tabla muestra que el 100% de los participantes obtuvieron cambios en la práctica docente y el 56,2% coincidieron que estos cambios dependían en recibir formación y

capacitación para enseñar inglés desde la educación inclusiva, teniendo en cuenta estas experiencias también se presentaron repercusiones en la vida personal de 6 participantes que representa al 85,7% en preparación y capacitación profesional y en aprender a identificar los diferentes tipos de educación especial (en la voz de los participantes). Igualmente se evidenciaron transformaciones positivas en el 100% de los sujetos en su práctica pedagógica y 4 participantes coincidieron que fue en la necesidad de recibir capacitación profesional con una representación del 56,2%.

6. Discusión

El capítulo de discusión se da a partir de los resultados obtenidos y gira en torno a cuatro núcleos de análisis, los cuáles se relacionan directamente con los objetivos de la investigación. Como primer núcleo se encuentran las relaciones que existen entre los componentes cognitivo y conductual de la actitud. Un segundo núcleo corresponde a la relevancia del componente afectivo en procesos de educación inclusiva y la función de cada componente en la actitud. Finalmente, el tercer y cuarto núcleo se relacionan con el papel del docente en procesos de educación inclusiva y los procesos pedagógicos y didácticos del área de inglés que impulsan prácticas de educación inclusiva respectivamente.

Del conocimiento a la acción

En la actitud, la relación entre los componentes cognitivo y conductual, se da en la medida en que los conocimientos que existan en torno a determinado elemento, que en este caso es la educación inclusiva, permiten cualificar y promover acciones inclusivas acertadas evidenciadas en la práctica y estas a su vez alimentan la dimensión cognitiva, como un ciclo. La postura que tienen los participantes sujetos de la investigación es que el conocimiento con el que cuentan en relación a la educación inclusiva, impacta directamente sus prácticas de aula y que esto representa una barrera en su accionar pedagógico, así como lo demuestra el siguiente relato:

“...uno de los desafíos es poder elaborar un currículo que cumpla con las necesidades de los niños, pienso que ese es uno de los grandes desafíos porque nadie nos ha enseñado...”

P1F1GF

La implementación de los instrumentos permitió evidenciar que los docentes contaban con conocimientos generales en torno a la educación inclusiva, de igual manera se estaban

ejecutando acciones que adelantaban procesos de inclusión, ya que, al tener estudiantes con discapacidad, talentos y capacidades excepcionales o trastornos específicos del aprendizaje en las aulas, la institución se encuentra en la obligación de ofrecer herramientas necesarias que se ajusten a las necesidades de sus estudiantes. Sin embargo, aunque se desarrollaran prácticas de educación inclusiva y dentro de la institución existan protocolos para la atención a la discapacidad, se hacía latente el hecho de que los docentes no contaban con la formación y herramientas necesarias para abordar e incluir a estudiantes con discapacidad o trastornos específicos del aprendizaje en el aula y que este desconocimiento representaba una barrera en la práctica.

Frente a lo expuesto por los participantes, se plantea que, en el proceso de aprendizaje, los conocimientos y las prácticas no son elementos aislados, sino que por el contrario se complementan, ya que el conocimiento no es estático y no existe un punto de partida, este puede encontrarse antes o después de la práctica. Lo anterior está sustentado en la teoría de aprendizaje experiencial (Kolb, 1976), la cual plantea que el aprendizaje es el proceso mediante el cual se construye conocimiento a través de la reflexión y el sentir de las experiencias. De igual manera, Vygotsky (1979), señala cómo a través de las interacciones se promueven procesos de aprendizaje.

En el mismo sentido, es pertinente establecer una relación entre lo que los participantes sugieren, los resultados que se obtuvieron frente al componente cognitivo y la teoría. A nivel teórico, Kolb (1976), propone la existencia de un ciclo de aprendizaje el cual está conformado por cuatro etapas: la experiencia concreta, la observación reflexiva, la conceptualización abstracta y la experimentación activa. En primera instancia, la experiencia concreta representa la acción a realizar. La observación reflexiva, por su parte, se refiere a la reflexión que se realiza a partir de la acción/experiencia. La conceptualización abstracta y la experimentación activa, son las conclusiones o generalizaciones de la experiencia y estas como guía para orientar futuras acciones, respectivamente (Kolb, 1976).

Continuando con la idea anterior, en cada una de las etapas se genera una forma determinada de conocimiento, y este debería dirigir al sujeto a la siguiente etapa, hasta pasar por las cuatro mencionadas y que de esta manera se genere un aprendizaje efectivo (Gómez, 2012). Lo anterior, permite inferir que los docentes como eje central del proceso de educación inclusiva,

no se movilizan entre las etapas mencionadas y por eso manifiestan que la falta de conocimiento limita prácticas acertadas de educación inclusiva en sus aulas.

En la actitud, los tres componentes están altamente relacionados y un cambio en uno de ellos supondría cambios en los demás (Festinger, 1957; Festinger y Carlsmith, 1959; Rosenberg, 1960; Zajonc, 1968), sin embargo, en el presente estudio, las rupturas que se presentan en la relación de los componentes cognitivo y conductual radican en la no dinamización de los conocimientos que surgen a partir de la experiencia y la ejecución de acciones pedagógicas inclusivas mediadas por protocolos institucionales. Lo anterior permite la introducción del concepto de aprendizajes vacíos que ha sido definido en la presente investigación como aquellos conocimientos que no trascienden y no repercuten o generan algún impacto en las prácticas. Por lo tanto, se requiere la movilización de los conocimientos y que en las prácticas estos se traduzcan en educación inclusiva.

El componente afectivo como impulsador de prácticas de educación inclusiva

La relación que existe entre los componentes cognitivo y conductual está determinada por un tercer componente que es el afectivo, el cual hace referencia a los sentimientos y emociones frente a determinado elemento, que para este caso es la educación inclusiva. Como parte de los resultados, los participantes manifestaron sentirse inseguros, ansiosos y faltos de confianza y seguridad a la hora de abordar contextos de educación inclusiva. Estos sentimientos, según los docentes, resultaban a partir del desconocimiento y falta de experiencia que tenían con la atención a la discapacidad y los trastornos específicos del aprendizaje y se traducían en la incapacidad que sentían para implementar acciones pedagógicas pertinentes en el marco de la inclusión.

Si bien es cierto, existen unas tensiones que generan sentimientos que impactan directamente el componente afectivo de la actitud, tales como las presiones que existen en torno a mantener altos puntajes en pruebas estandarizadas, la consecución de las metas propuestas a nivel institucional enmarcadas en el enfoque pedagógico y la mirada externa de padres de familia, entre otros, también se cuentan con elementos que pueden traducirse en aspectos favorables a la hora de hablar de educación inclusiva desde el componente afectivo. Dentro de los elementos mencionados encontramos protocolos para la atención a la discapacidad, un manual de convivencia que contempla la educación inclusiva como uno de sus pilares y el

trabajo en equipo con maestros de la misma y de diferentes áreas y un cuerpo directivo que gestiona y apoya las prácticas de aula.

Dicho lo anterior, existen en el contexto aspectos que pueden impactar positiva o negativamente el componente afectivo de la actitud y por lo tanto no se logran desarrollar procesos de educación inclusiva en la institución. Según Blanco (2017), las barreras en educación inclusiva pueden manifestarse en las diferencias entre grupos (nivel socioeconómico, culturas, género, etc.), así como también diferencias individuales dentro de cada uno de estos (capacidades, actitudes, intereses, motivaciones, concepciones del mundo) y estas se interrelacionan y confluyen entre sí. En este sentido, la actitud y en especial el componente afectivo de la misma, se ve impactado por elementos del contexto y elementos individuales internos.

Como parte de los resultados, se obtiene que los aprendizajes que surgen a partir de la implementación de prácticas de aula inclusivas representan aprendizajes vacíos, que deben ser impulsadas por el tercer componente que conforma la triada de las actitudes. Por un lado, las prácticas ejecutadas se dan a partir de directrices institucionales, siguiendo protocolos de atención establecidos y, por otro lado, son los docentes expresando que el conocimiento con el que cuentan es muy poco y eso impide desarrollar procesos de educación inclusiva efectivos. Lo anterior supone que el motor para la dinamización de los conocimientos y la ejecución de prácticas a partir de estos, debe ser el componente afectivo y que este a su vez, debe representar sentimientos positivos frente a lo que implica la consolidación de procesos de educación inclusiva.

El rol de los docentes en el proceso de Educación Inclusiva

En la educación, el docente juega un papel determinante en la consolidación de la escuela como agente de transformación social, por lo tanto, en el proceso de promover y afianzar prácticas de educación inclusiva, es el maestro quien se configura como líder y se apoya de un equipo docente, de directivos docentes, orientadores escolares y otros profesionales especializados que se apoyan para alcanzar políticas, prácticas y culturas inclusivas en la institución Educativa. En ese sentido, para el presente estudio, se destacan elementos claves que constituyen la consolidación de prácticas de educación inclusiva siendo el docente líder del proceso, tales como los son las acciones pedagógicas y didácticas, la comunicación como eje

fundamental del proceso de inclusión, el trabajo colaborativo, la formación docente, la evaluación y la investigación.

En primera medida, el docente es quien debe dinamizar acciones que supongan prácticas de aula inclusivas en relación a lo pedagógico y didáctico, para lo cual es necesaria la planeación, diseño, creación e implementación de un currículo integrado, construido desde la equidad para la atención a la diversidad. Los resultados arrojan prácticas positivas en torno a lo que la educación inclusiva respecta, los maestros señalan diseñar e implementar variedad de estrategias que se acomodan a las necesidades individuales de los estudiantes, fomentar el trabajo colaborativo entre los mismos, promover espacios de interacción que giren en torno al respeto y la tolerancia. Lo anterior, está teóricamente sustentando en lo que Soriano y Vigo (2008) proponen, ya que señalan la importancia de construir el currículo a partir de las necesidades de los estudiantes, fomentar el compromiso de los mismos con su realidad, motivar su participación e intervención en y sobre la misma y facilitar la movilización entre etapas educativas.

No obstante, aunque las acciones desempeñadas por los docentes representen prácticas de educación inclusiva, estas deben girar en torno a lo que propone el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), el cual permite el acceso a los procesos de aprendizaje a todos los estudiantes, con un enfoque flexible que proporcione diferentes opciones o la posibilidad de que el docente pueda hacer adaptaciones que respondan a las necesidades y capacidades de cada uno de ellos. Para el caso concreto de la implementación de prácticas inclusivas por parte de los participantes, estas se constituyen en tareas variadas que desarrollan los estudiantes en una sesión de clase, de acuerdo a su necesidad particular, de manera aislada. Lo que se propone desde el DUA, es la adopción de concepciones abiertas e inclusivas respecto al modo de diseñar dispositivos y servicios que permiten la participación de todos los individuos en la educación (Sánchez, Díez, Verdugo, Iglesias y Calvo, 2011).

Por otra parte, se destaca la comunicación como elemento central en la educación inclusiva. Zabala y Arnau (2007), definen la comunicación como la capacidad de escuchar, hacer preguntas, expresar de manera efectiva conceptos e ideas, exponer aspectos positivos y determinar cuándo y a quién preguntar para llevar a cabo un propósito. Los resultados muestran que los docentes procuran hacer uso y promover espacios en donde la comunicación es asertiva, se muestran abiertos a escuchar tanto a sus estudiantes como a sus compañeros docentes,

directivos y demás profesionales. Un maestro que identifique y asuma la comunicación como clave en el proceso educativo, se acerca cada vez más a la comprensión de la diversidad y por lo tanto a la educación inclusiva.

De la mano de la comunicación, se cuenta de igual manera, con lo que se refiere al trabajo colaborativo, el cual para los participantes representa un elemento que propicia prácticas de educación inclusiva, y este se evidencia en el trabajo en equipo con docentes de la misma y de diferentes áreas, el apoyo con profesionales, padres de familia y el fomento del mismo en cada una de las aulas. Rivero (2017), señala que “una buena práctica se considera innovadora, efectiva y replicable cuando se construye desde el compromiso exitoso de los actores del hecho educativo: docentes, alumnos, directivos y familia.” (p.117).

Si bien es cierto, los maestros destacan dentro de sus prácticas el trabajo colaborativo, no se debe olvidar que son ellos los líderes del proceso educativo y por lo tanto promotores principales de la educación inclusiva. Como parte de los resultados, los participantes consideraron indispensable el diagnóstico médico para la caracterización de los estudiantes, al igual que el acompañamiento de los orientadores y personal externo de fonoaudiología, terapia ocupacional, entre otros. No obstante, la caracterización de la población como aspecto fundamental a la hora de atender a los estudiantes a partir de sus necesidades individuales es indispensable, pero esta no necesariamente debe estar sujeta a un diagnóstico médico, ya que, por un lado, se caería en el error de abordar la diversidad como un asunto patológico y no como lo que en realidad es, un elemento social. Por otro lado, la caracterización de la población y la implementación de estrategias que atiendan las particularidades individuales de los estudiantes se verían limitadas al considerar el diagnóstico de profesionales como indispensable, lo cual no favorecería el proceso de inclusión.

Adicionalmente, se considera la formación como un aspecto que determina el rol del docente en educación inclusiva y este aspecto se aborda desde dos miradas: una que tiene que ver con la formación académica y la otra con la formación a través de la experiencia y la interacción con el entorno. Para los participantes, las debilidades que presentaban a la hora de abordar escenarios de educación inclusiva, radicaban en la falta de formación que habían recibido en sus programas de pregrado, lo cual implica una evaluación y reflexión para las universidades en sus

facultades de educación, la oferta de programas académicos y los respectivos planes de estudio en la formación de profesionales que cuenten con herramientas para la atención a la diversidad.

Desde otra mirada, se aborda la formación docente no sólo desde el ámbito académico, sino también como un proceso que surge y se alimenta a partir de las experiencias y de la interacción con el entorno. Según, Asprilli (2011) la formación docente “debe construirse desde las interacciones con otros, de pertenencias a lugares y situaciones (dispositivo social, la escuela), con niveles y normativos, con ámbitos (clase) y contenidos, con estrategias y actividades (dispositivos técnico -pedagógico)” (p.97). De esta manera, la formación docente recoge los aprendizajes obtenidos a partir de la educación formal y en la relación de los sujetos con su contexto social.

Finalmente, se cuenta con la evaluación y la investigación como núcleos en la definición del rol docente. La evaluación, debe consolidarse como un proceso continuo, reflexivo y flexible que permita la cualificación de prácticas de educación inclusiva y que a su vez estas se sistematicen en procesos de investigación. En educación inclusiva, resulta pertinente abordar la evaluación como un proceso flexible, ya que lleva a considerar el mismo desde la diversidad y la equidad. La estandarización de la evaluación supone la homogenización de los estudiantes, es por esto, que los currículos se deben flexibilizar a través de ajustes razonables tal y como lo propone el acuerdo 1421 (MEN, 2017), que garantiza procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes incluyendo apoyos y ajustes razonables requeridos y que son el insumo para la planeación de aula del docente y el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI).

La investigación por su parte, permite la ampliación del conocimiento que existe frente a determinada disciplina, en este caso, promover la investigación en educación inclusiva, llevará a transformar realidades con el fin que estas se sostengan bajo principios de equidad, reconocimiento y valoración de la diversidad. El docente como líder del proceso educativo, deber ser transformador de su contexto social y, por lo tanto, tal y como lo afirma Freire (1988), es quien estructura la realidad y se pregunta sobre lo cotidiano y evidente.

El Enfoque Comunicativo en la Educación Inclusiva

El enfoque comunicativo para la enseñanza de lenguas, al ser eje en las prácticas pedagógicas y didácticas de los docentes de inglés, participantes de la investigación, representa de igual manera un eje fundamental en este cuarto núcleo de análisis. Este enfoque se aborda desde tres miradas, inicialmente, una relacionada con la comunicación como base del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera; en segunda medida, la importancia que se le da al proceso de aprendizaje y no sólo a la lengua y finalmente, el enfoque comunicativo como promotor de prácticas de educación inclusiva.

En el enfoque comunicativo para la enseñanza de lenguas, el propósito fundamental es establecer comunicación tomando en cuenta la comprensión y expresión oral o comprensión y expresión escrita del lenguaje (Maati, 2006). En ese sentido, lo que manifiestan los docentes participantes del estudio, en relación a las dificultades que puedan presentar los estudiantes en su proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera a partir de las bases que según ellos se fundamentan en su lengua materna, conecta muy poco con lo que teóricamente se plantea desde el enfoque comunicativo. El siguiente relato da cuenta de lo mencionado anteriormente:

“¿cómo hago yo para enseñarle eh... una segunda lengua a un estudiante que ni siquiera o mejor dicho un estudiante que tienen bastantes dificultades para desarrollar su primera lengua?” P1F1GF

Si bien es cierto, el enfoque comunicativo tiene en cuenta los elementos de la lengua materna, estos no determinan el éxito en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, ya que en el desarrollo del lenguaje intervienen componentes que contemplan lo lingüístico, lo discursivo y lo léxico-semántico, y, además, un componente sociocultural y estratégico (Moiran, 1982; Adam, 1992). De igual manera, como parte del enfoque, el concepto de “competencia comunicativa” acuñado por Hymes (1972), parte de la idea de que existen reglas de uso sin las cuales las reglas gramaticales son inútiles, es decir que en el proceso de aprendizaje de una lengua los asuntos relacionados con el uso y los usuarios de la lengua, son fundamentales.

Por otra parte, el enfoque comunicativo para la enseñanza de lenguas al adoptar una visión humanista, ubica al estudiante en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Lo anterior se evidencia a partir de las voces de los participantes, tal y como se indica a continuación:

“Por más que quiera colaborarle a ese estudiante en específico, para que pueda avanzar pues también tenemos otros estudiantes ahí que, a quienes hay que ayudarles, que, aunque no presenten ninguna dificultad, pues, también son estudiantes, que de pronto no se les facilita la lengua extranjera, porque tienen ritmos distintos, y eso también sucede en el aula escolar.”

P3F1GF

Los participantes sostienen que, como parte de la diversidad presente en el aula, existen también ritmos de aprendizaje variados, al igual que intereses y necesidades distintas en cada uno de los estudiantes, los cuales son tenidos en cuenta en el diseño e implementación de estrategias didácticas y pedagógicas. Los enfoques comunicativos proponen el análisis de necesidades y de motivaciones, con el fin de tener las bases para poder escoger los contenidos a abordar (Díaz-Corrales, 1996).

Finalmente, al ser la comunicación y la interacción elementos protagonistas en el enfoque comunicativo, se sostiene que estos se deben dar simultáneamente mediante el desarrollo de tareas que impliquen el uso de la lengua en contexto. Por lo tanto, a diferencia de lo que expresan los maestros, frente al diseño e implementación de estrategias y prácticas de aula variadas, estas se pueden dar al mismo tiempo y deben ser desempeñadas por todos los estudiantes, de lo contrario, existiría una desviación en el enfoque y se obtendrían currículos paralelos, los cuales son contrarios a lo que se propone desde la educación inclusiva.

Asimismo, el enfoque comunicativo para la enseñanza de lenguas, supondría un escenario adecuado para la implementación de prácticas de aula inclusivas ya que contempla fases en el aprendizaje en donde la motivación es la base del proceso, se tienen en cuenta ritmos de aprendizaje y el fin es la comunicación y la interacción con otros, en contextos y situaciones reales. De igual manera, la implementación del enfoque permitiría la flexibilización curricular, entendiendo que el estudiante se sitúa en el centro de la enseñanza-aprendizaje, y que, si bien se tienen en cuenta elementos funcionales de la lengua, es la interacción la base de todo el proceso, y esta permite que confluyan diversas formas de ser, estar, pensar y actuar.

7. Conclusiones

Este último capítulo abarca las conclusiones que se obtuvieron como parte del proceso de investigación, las cuáles, están directamente relacionadas con el objetivo general y los objetivos

específicos propuestos al inicio del estudio. De este modo, y entendiendo que los objetivos conectan con el análisis y descripción de cada uno de los componentes que conforman la actitud, es preciso mencionar los aspectos que se destacan en cada uno de ellos.

Como parte del componente cognitivo de la actitud frente a la educación inclusiva, se obtiene que los docentes de inglés demuestran apropiación de elementos relacionados con la educación inclusiva y el enfoque comunicativo, sin embargo, en las voces de los maestros, no existe una relación entre estos conceptos y estos no se movilizan ni se articulan adecuadamente con las prácticas de aula. La educación inclusiva es vista como un elemento que se pretende transversalizar en cada una de las áreas del currículo y no se piensa como un componente inherente a la educación en sí.

Asimismo, los docentes conciben la educación inclusiva como un elemento desligado del enfoque comunicativo, siendo este el enfoque rector de las acciones pedagógicas y didácticas que se adelantan en el aula. La implementación de las fases de aprendizaje de la lengua extranjera desde el enfoque comunicativo, permitirá que la interacción con los demás sea el camino y el fin del proceso y esta a su vez, se configurará como un elemento que propicie escenarios en dónde la diversidad surja sin impedimento alguno.

Frente al componente conductual, se obtiene que es el docente el líder en el proceso educativo y por lo tanto el principal gestor de la educación inclusiva. En la institución, los docentes han avanzado en la implementación de acciones pedagógicas y didácticas, estrategias de aula, herramientas y protocolos que a nivel institucional, adelantan procesos de inclusión, sin embargo, estas prácticas están mediadas por elementos relacionados con la orientación por parte de la institución, el acompañamiento de profesionales, la motivación de los docentes y la tensión alrededor de lo que estos suponen frente a los conocimientos que deberían tener en educación inclusiva.

El componente conductual de las actitudes representa las acciones que se realizan en el contexto, las cuales, a su vez, están mediadas por las convicciones individuales de los sujetos y los imaginarios que estos tienen en torno a la educación inclusiva. No obstante, los resultados de la investigación mostraron que estas acciones de tipo pedagógico y didáctico se dan en el contexto, pero no precisamente por las motivaciones personales de los maestros. Lo anterior indica que es necesario que los docentes consoliden estas prácticas como elementos propios de

su quehacer, que asuman una postura reflexiva frente a las mismas y de esta manera estas se cualifiquen y den cuenta de procesos de educación inclusiva.

El componente afectivo de la actitud, se configura como el motor que impulsa la ejecución de prácticas en educación inclusiva y determina la integración de los conocimientos por parte de los docentes en torno a la inclusión en las mismas. Este componente, se abarca desde dos miradas, una en relación a la manera como este influye sobre las prácticas de educación inclusiva abordadas desde el enfoque comunicativo para la enseñanza de lenguas y la otra, en relación a las tensiones que impactan directamente la actitud de los docentes.

En la implementación del enfoque comunicativo, el componente afectivo, juega un papel determinante, ya que concibe dentro de sus principios la motivación como el elemento afectivo base del proceso, es por esto que en su ejecución se tienen en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes. De igual manera, dentro del enfoque comunicativo para la enseñanza de lenguas, se obtiene que la interacción que se da en el aula, permitirá la flexibilización del currículo, el reconocimiento de la diversidad y, por lo tanto, la implementación de prácticas de educación inclusiva.

De igual manera, el componente afectivo de la actitud, al ser un elemento determinante en la consolidación de contextos de educación inclusiva se encuentra mediado por una serie de tensiones que no solamente se relacionan con lo que el maestro proyecte frente a la diversidad en el aula. Estas tensiones, igualmente, conectan con lo que las instituciones y el sistema educativo en general esperan de este docente, por un lado, frente a la implementación de prácticas de educación inclusiva y por el otro en la obtención de buenos resultados en pruebas estandarizadas. Lo anterior representa una contradicción en la manera como está consolidado el sistema educativo, ya que, si bien la educación inclusiva entiende y atiende la diversidad en sus distintos ritmos, formas y manifestaciones, la estandarización de los exámenes, por su parte, valora el resultado por encima del proceso y lleva a la homogenización de los estudiantes.

Finalmente, se concluye que, en educación inclusiva, la articulación de los tres componentes en la actitud la determina el componente afectivo, ya que es este el que dinamiza los conocimientos y moviliza acciones pedagógicas y didácticas en el proceso educativo. Por lo tanto, al ser el componente afectivo, el conjunto de sentimientos y emociones (favorables, desfavorables, de agrado, desagrado, positivas o negativas), estos se ven afectadas por

motivaciones intrínsecas y extrínsecas y pueden configurarse como barreras u oportunidades en educación inclusiva.

8. Referencias

(s.f.).

Acaso, M. (2000). Imbolización,expresiónycreatividad: tres propuestas sobre la necesidad de desarrollar la expresión plástica infantil. *Arte, Individuo y Sociedad*, 41-57.

Acevedo, C. (2008). Educación Inclusiva: Superando los Límites. (C. Acedo, Ed.) *Perspectivas*, 10. Obtenido de https://campusmoodle.proed.unc.edu.ar/pluginfile.php/51957/mod_book/chapter/5633/Perspectivas%20UNESCO.pdf

Acosta, A. (2010). Hacia la Declaración Universal de los Derechos de la Naturaleza. *Revista afese 54*, 11-30.

Ainscow, M. (2005). La mejora de la escuela inclusiva. *Cuadernos de Pedagogía*, 78 - 83.

Alba, S. (2019). *Vida cotidiana de niños y niñas en la calle del Bronx de Bogotá* . Bogotá : Tesis de maestría .

Alcaldía municipal de Garzón. (2016). *Diagnóstico Plan de Desarrollo Municipio de Garzón 2016-2019Garzón, Municipio Región... Oportunidad para todos*. Garzón.

Aldana, J., & Colina, F. (2019). Marketing verde en la conformación de una ciudadanía planetaria en el ámbito educativo latinoamericano. *San Gregorio*, 151- 161.

Aleman, I., & María Dolores, V. (2004). Las Actitudes del Profesorado hacia el Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 11(34), 183-215. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/105/10503408.pdf>

Alfárez, L., & Nieves, N. (2019). Plan de tratamiento e aguas residuales (PTAR): Impacto Ambiental esperado e impacto ambiental provocado. *Revista caribeña de Ciencias Sociales*.

Algaba, M. (2009). La Hipoacusia en la Escuela. *Innovación y Experiencias Educativas*, 1 - 8. Obtenido de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_15/MARIA%20JOSE_ALGABA_2.pdf

Alier, J. M. (2001). Justicia Ambiental, Sustentabilidad y valoracion. *Revista del Sur*, 103-134.

Alvarado, S., Ospina-Alvarado, M., Patiño, J., & Arroyo, A. (2018). Contexto de conflicto armado colombiano desde las voces de la primera infancia, la niñez y las familias en condición de desplazamiento. En M. C.-A. Melina Vázquez, *JUVENTUDES E INFANCIAS EN EL ESCENARIO LATINOAMERICANO Y CARIBEÑO ACTUAL* (págs. 177 - 198). CLACSO - CINDE - Universidad de Manizales .

- Álvarez, L., & Flórez, Z. (2008). Actitudes hacia la muerte en un grupo de adultos intermedios y mayores con enfermedad crónica (hipertensión, diabetes y cáncer) en la ciudad de Bucaramanga. *Revista Colombiana de Psicología*, 17, 75 - 82. Obtenido de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/998/10025>
- Álvarez, L., Cárdenas, A., & Frías, P. (2007). Actitudes hacia la violencia social entre iguales y su relación con variables sociodemográficas en tres grupos de estudiantes de secundaria de la ciudad de Bucaramanga. *Revista Colombiana de Psicología*, 127 - 137. Obtenido de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/1010/1467>
- Álvarez, R., & Mayor, J. (2014). La cartografía como instrumento de comunicación. *Entorno geográfico*, 180-193.
- Alzate, M. V. (2003). *La infancia: Concepciones y perspectivas*. Pereira-Colombia: Editorial Papiro.
- Amador, J. C. (2009). LA SUBORDINACIÓN DE LA INFANCIA COMO PARÁMETRO BIOPOLÍTICO y DIFERENCIA COLONIAL EN COLOMBIA (1920-1968). *Nómadas*, 31, 241-256.
- Amador, J. C. (2012). Condición infantil contemporánea: hacia una epistemología de las infancias. *Pedagogía y Saberes* N37, 73-87.
- Andrade, Á. (1996). Aspectos conceptuales y metodológicos para el diseño de las bases de datos utilizados en el análisis de sistemas agrarios. *Revista SIG-PAFC*, No. 10-11., 86.
- Andrade, H., Campo, O., & Segura, M. (2014). Huella de carbono del sistema de producción de arroz (*Oryza sativa*) en el Municipio de Campoalegre, Huila, Colombia. *Corpoica Ciencia y tecnología Agropecuaria*, 25-31.
- Angarita, M. (2019). *SITUACIÓN SOCIAL, FAMILIAR Y DE TESIS DE MAESTRIS SALUD DE HUÉRFANOS POR MUERTE MATERNA TEMPRANA EN HUILA-COLOMBIA, 2010 - 2015*. Universidad Santo Tomás .
- Añaños, K., & Hernandez, B. (2019). Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Otra lectura, desde el Buen vivir. *Revista de paz y conflicto*, 251-264.
- Arnaiz, P., & López, R. (2016). Análisis del contexto escolar en la etapa de Educación Infantil para el desarrollo de una educación inclusiva. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 31. Obtenido de <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Artavia Granados, J. (2005). Actitudes de las docentes hacia el apoyo académico que requieren los estudiantes con necesidades educativas específicas. *Revista Pensamiento Actua*, 5(6,2005), 61 - 70. Obtenido de <file:///C:/Users/Bermeo/Downloads/Dialnet-ActitudesDeLasDocentesHaciaElApoyoAcademicoQueRequ-5897898.pdf>
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2004). Las actitudes de los profesores hacia la integración y la inclusión. *Entre dos Mundos*, 25-44.

- Azorín, C. (2017). Análisis de instrumentos sobre educación inclusiva y atención a la diversidad. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1043-1060. doi:<https://doi.org/10.5209/RCED.51343>
- Bácares, C. (2018). Los derechos . *Infancias Imágenes* 18(1), 51 - 56.
- Balazote, A. (2013). Los supuestos "del campo". Instrumentos estratégicos en la disputa de la renta agraria. En A. B. Radovich, *Estudios de antropología rural* (págs. 45-63). Buenos Aires : Universidad de Buenos Aires .
- Barthes, R., J.Greimas, A., ClaudeBremont, JulesGritli, ViolelleMorin, ChristianMetz, . . . GerardGenelle. (1972). *Análisis estructural del relato*. Buenos Aires: EDITORIAL TIEMPO CONTEMPORANEO.
- Beane, J. (2005). *La integración del Currículo*. España: Morata - Ministerio de Educación. Obtenido de https://edmorata.es/wp-content/uploads/2020/09/BEANE.-La-integraci%C3%B3n-del-curr%C3%ADculum_PRW.pdf
- Bell, R., Illán, N., & Benito, J. (2010). Familia-Escuela-Comunidad: pilares para la inclusión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3), 47-57. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419173004.pdf>
- Berdegue, J., & Escobar, G. (1995). Nuevas direcciones del enfoque de sistemas para la modernización de la agricultura campesina en América Latina. *RIMISP*, 13-43.
- Besnstein, B. (2003). *Class. Codes and Control Vol 1 Theoretical studies toward a Sociology of Language*. New York: Routledge.
- Beuf, A. (2019). Los significados del territorio. Ensayo iterpretativo de los discursos sobre el territorio de movimientos sociales en Colombia . *Revista electronica de geografía y Ciencias Sociales* , 1-23.
- Blanco, R. (2007). . La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE*, 3(4), 1 - 15.
- Boer, A., Pijil, S., & Minnaert, A. (2010). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 332. doi:10.1080/13603110903030089
- Boero, P., & Guerrero, A. (2018). Coyunturas: más acá de la paz y democracia oficiales, desde territorios ancestrales y urbano-populares en Colombia y México. En M. C.-A. Melina Vázquez, *JUVENTUDES E INFANCIAS EN EL ESCENARIO LATINOAMERICANO Y CARIBEÑO ACTUAL* (págs. 155-176). CLACSO- CINDE - Universidad de manizales.
- Boff, L. (2001). *Ética planetaria desde el gran sur*. Madrid-España: Editorial Trolta, S.A.
- Bohner, G., & Dickel, N. (2011). Attitudes and Attitude Change. *Annual Review of Psychology*, 391-417. doi:10.1146/annurev.psych.121208.131609

- Bolívar, C. (2001). LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS PREPÚBERES, ¿TAMBIÉN TIENEN DERECHOS SEXUALES? *HOLOGRAMATICA – facultad de Ciencias Sociales – UNLZ – Año VII, Número 12, VI*, 143-156.
- Bolívar, C., & Oviedo, M. (2004). *Representaciones sociales Infantiles de convivencia y conflicto en el departameto del Huila*.
- Bollnow, F. (1969). *Hombre y espacio*. Labor.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusión. Developing leaning and participation in schools*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Guía para la Inclusión Educativa*. Reino Unido: CSIE.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid, España: Fundación Hogar del Empleado. Obtenido de <https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=4160>
- Bores, N. (2019). La formación inicial de los docentes de educación infantil en educación física: Una visión global simplificada. *Infancia, Educación y Aprendizaje Vol 5*, 37-53.
- Borrella, D. (2013). *Programa Educativo para Fomentar Actitudes Positivas en Adolescentes hacia los Mayores*. España: Universidad de Extremadura. Obtenido de http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/798/TDUEX_2013_Borrella_Dominguez.pdf?sequence=1
- Borrero, R. (2012). Educación para todos y todas. Análisis del modelo educativo-social para una Educación Intercultural. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 333-364. Obtenido de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/160851>
- Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual*. Capital federal: Montessor.
- Braticevic, S. (2013). Los procesos de expansión agropecuaria recientes en el Alto Uruguay, Provincia de Mineros: Un análisis a partir de la colición de los distintos sectores productivos . En A. B. Radovich, *Estudios de antropología rural* (págs. 118-146). Barcelona: Universidad de Buenos Aires.
- Buell, M., Hallam, R., Gamel-Mccormick, M., & Scheer, S. (2010). A Survey of General and Special Education Teachers' Perceptions and Inservice Needs Concerning Inclusion. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46(2), 143-156. doi:<https://doi.org/10.1080/103491299100597>
- Bustos, V. (2019). Infancia y Vulnerabilidad en Colombia . En V. Á. Ana Rita Russo de Sanchez, *Recuperación Psicoafectiva. Una infancia Resiliente* (págs. 6-22). Barranquilla : Universidad del Norte.
- CAM. (2008). *Plan de Ordenamiento de la cuenca Hidrografica de la quebrada Garzón* . Garzón: CAM.
- CAM. (2018). *Resolución 1535 Plan de ordenamiento territorial municipio de Garzón*. Garzón .

- Candia, A. (2004). Razones y estrategias de la descentralización educativa: un análisis comparado de Argentina y Chile. *Revista Iberoamericana de educación*, 34, 179-200. Obtenido de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie34a06.PDF>
- Carrington, S., & Elkins, J. (2002). Comparison of a traditional and an inclusive secondary school culture. *The International Journal of Inclusive Education*, 1 - 16. doi:10.1080/13603110110061754
- Casanova, M. (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid, España: Wolters Kluwer.
- Casanova, M. (2012). *La evaluación de competencias básicas*. Madrid, España: La Muralla. Obtenido de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/374>
- Castillo, E., & Caicedo, J. (2015). Las batallas contra el racismo epistémico de la escuela colombiana. Un acontecimiento de pedagogías insumisas. En P. M. Melgarejo, *Pedagogías insumisas Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina* (págs. 93-118). Mexico: Universidad de Ciencias y Arte de Chiapas: Centro de estudios superiores de Mexico y Centroamérica: Educación para la ciencia en Chiapas.
- Ceballos, N., & Susinos, T. (2019). Me gusta "la selva" porque es un sitio salvaje, donde me puedo esconder: el uso de la fotografía participativa en la geografía de la infancia. *Documents d' Anàlisi Geogràfica*, 43-67.
- Chhabra, S., Srivastava, R., & Srivastava, I. (2010). Inclusive Education in Botswana: The Perceptions of School Teachers. *Journal of Disability Policy Studies*, 20(4), 219-228. doi:10.1177/1044207309344690
- Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*. (U. d. Alicante, Ed.) Alicante. Obtenido de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/19467#vpreview>
- Claval, P. (2002). *El enfoque cultural y las concepciones geográficas del espacio*. Boletín de la A.G.E N 34.
- Colombia, G. d. (2018). *Política nacional de infancia y adolescencia*. Bogota - Colombia .
- Consejo Económico y Social. Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas. (2015). *Estudio sobre la necesidad de reconocer y respetar los derechos de la Madre Tierra*.
- Consejo nacional de planeación . (2019). *Concepto a las bases del plan nacional de desarrollo 2018-2022*. Bogotá: CNP.
- Cook, B., & Cameron, D. (2010). *Inclusive Teachers' Concern and Rejection Toward Their Students: Investigating the Validity of Ratings and Comparing Student Groups*. Texas, USA: Hamill Institute of Disabilities. doi:10.1177/0741932508324402

- Corbin, J., & Strauss, A. (1990). Grounded Theory Research: Procedures, Canons, and Evaluative Criteria . *Qualitative Sociology*, Vol. 13, No. 1, 3-21.
- Corona, Y., & Morfin, M. (2001). *Diálogo de Saberes sobre participación infantil*. Mexico D.F: Univeridad Autonoma metropolitana, Colectivo mexicano de apoyo a la niñez, UNICEF, Ayuda en acción Mexico.
- Coronado, Y., & Morfin, M. (2016). *Nuestra voz también cuenta. Haz que se escuche. Una experiencia de paticipación de niñas, niños y adolescentes en el Municipio de Pachuca*. ResearchGate.
- Corporación Colombiana de Investigación Agropecuaria, CORPOICA. (1998). *Caracterización biofísica, tecnológica y socioeconómica de los sistemas de producción de las islas Providencia y Santa Catalina*. Montería.
- Corte Interamericana de Derechos Humanos. Pueblo Indígena Kichwa de Sarayaku vs. Ecuador. (2012). *sentencia de 27 de junio de 2012, CIDH*. . http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_245_esp.pdf.
- Costa, J. d. (2012). Produção de escala geográfica e meio ambiente: análise a partir de processos espaciais na Amazônia Oriental, Brasil. *Sociedad Hoy N 23*, 67-81.
- Cox, C. (2003). *Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria S.A. Obtenido de <http://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2014/05/Las-pol%C3%ADticas-educacionales-de-chile-en-las-%C3%BAltimas-dos-d%C3%A9cadas-del-siglo-XX.pdf>
- Cuetos, F. (2014). *Psicología de la lectura*. Madrid: Wolters Kluwer.
- D.Sack, R. (1983). Homan territoriality: a Theory. *Annals of the association of American Geographers Vol 73, N 1*, 55-74.
- Damm, X. (2009). Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de Niños/as con Necesidades Educativas Especiales al aula común. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 25 - 35. Obtenido de https://sid.usal.es/idocs/F8/ART11920/representaciones_y_actitudes.pdf
- DANE. (2017). *Conceptos Basicos* . Bogotá.
- DANE. (2018). *Censo Nacional de poblacion y vivienda*.
- Delgado, G. C. (2015). Complejidad e interdisciplina en las nuevas perspectivas socioecologicas: la ecología Política del metabolismo urbano . *Letras verdes. Revista Latinoamericana de estudios socioambientales N17*, 108-130.
- Delgado, M., & Oviedo, M. (2001). Como si no existiera: una investigación cualitativa desde las voces de los niños. *Entornos*, 49-54.
- Díaz, C., & Fabio Raúl, F. (2008). Percepción y actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa en Soledad. *Revista del instituto de estudios en educación. Universidad del*

- Norte*, 22-29. Obtenido de <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:JZdQTXF0ZLoJ:rcientificas.uni-norte.edu.co/index.php/zona/article/download/1117/695+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=co>
- Díaz, J., Torrez, S., & Muñoz, L. (2019). Monitoreo de la restauración ecológica en un bosque seco tropical interandino (Huila, Colombia). *Conservación*, 60-77.
- DNP. (2016). *El campo Colombiano: Un camino hacia el bienestar y la paz. Misión para la transformación del campo*. Bogotá: Departameto Nacional de planeación.
- Domagala-Zysk, E. (Escuela Abierta). Uso de las TIC en el aprendizaje de lenguas extranjeras en estudiantes sordos universitarios : una experiencia en la Universidad Católica de Lublin. *Escuela Abierta*, 137-153.
- Domínguez, C., Muñoz, C., Alvarado, J., & Villalón, M. (2019). *Reformulación del sistema local de protección de la infancia en el espacio comunal: prevención de la vulneración de derechos Capítulo IX*. Santiago: Pontificia Universidad católica de Chile .
- Earth Law Center. (2018). *Declaración Universal de los Derechos de los Ríos*. <https://www.earthlawcenter.org/river-rights>.
- Echavarría, R. (2004). *El Búho de Minerva*. Chile: Lom Ediciones S.A.
- Echeita, G., Parrilla, A., & Carnonell, F. (2008). Hacia un marco de referencia compartido para la educación del alumnado en desventaja. La educación especial a debate. *Ponencia presentada en las XXV Jornadas de Universidades y Educación Especial*, 1-8.
- Echeverri, R. (2011). *Reflexiones sobre lo rural: economía rural, economía de territorios*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Escarabajal, A., Arnaiz, P., & Giménez, A. (2017). Evaluación de las fortalezas y debilidades del proceso educativo en centros de infantil, primaria y secundaria desde una perspectiva inclusiva. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 427-443. Obtenido de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/49423>
- Escobar, A. (2005). *Mas allá del tercer mundo. Globalización y diferencia*. Bogota-Colombia : Universidad del cauca.
- Escobar, G. (1995). Investigación con enfoque de sistemas en la agricultura y el desarrollo rural. *RIMISP*, 99-109.
- Escobar, J., & Bonilla, F. (2017). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, 9(1), 51- 67. Obtenido de [http://sacopsi.com/articulos/Grupo%20focal%20\(2\).pdf](http://sacopsi.com/articulos/Grupo%20focal%20(2).pdf)
- Escudero, J. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 109-128.
- España, E. (2008). *Conocimiento, actitudes, creencias y valores en los argumentos relacionado con los alimentos*. Málaga: Universidad de Málaga.

- Estrada, A. (2002). *Análisis de las Actitudes y Conocimientos Estadísticos Elementales en la Formación del Profesorado*. Barcelona, España: Universitat Autònoma de Barcelona. Obtenido de <https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/4697/maer1de3.pdf?sequence=1>
- Estrada, A., & Diazgranados, S. (2007). *Gergen Kenneth Construccinismo social, aportes para el debate y la practica*. Bogota- Colombia: Uniandes - Ceso Departamento de Psicologia .
- Fernández Cruz, M., & Gijón, J. (2012). Formación de profesionales basada en competencias. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 3, 109 - 119. Obtenido de <file:///C:/Users/Bermeo/Downloads/Dialnet-FormacionDeProfesionalesBasadaEnCompetencias-4264611.pdf>
- Fernández García, R. (2014). *Actitudes y Comportamiento Social*. España: Universitat Jaume.
- Ferragut, M. (2014). *Fortalezas psicológicas, actitudes hacia la violencia y sexismo durante la educación secundaria*. Málaga, España: Universidad de Málaga. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=48802>
- Fishben, & Ajzen, I. (1991). *The Theory of Planned Behavior*. USA: Organizational Behavior and Human Decision Processes. doi:10.1016/0749-5978(91)90020-T
- Fourneret, P., & Fonseca, D. D. (2019). *Niños con dificultades de Aprendizaje* . Barcelona: ELSEVIER.
- Frank, A. G. (2003). *Capitalismo y subdesarrollo en América Latina*. Santiago de Chile- Chile: CEME.
- Fujita, M., & Krugman, P. (2004). La nueva geografía económica: pasado, presente y futuro. *Investigaciones Regionales N 4*, 177-206.
- García, A. (2013). Evaluación de la contaminación por vertimiento de mercurio en la zona minera , Pacarni - San Luis departameto del Huila. *Revista de tecnología Vol 12 N 1*, 91-98.
- Gawronski, B. (2007). Attitudes can be measured! But what is an attitude? *Social Cognition*, 25, 573-581. Obtenido de <http://www.bertramgawronski.com/documents/G2007SC.pdf>
- Gelvez, J. (2005). *Percepciones, Actitudes y Comportamientos en Niños con Experiencias de Maltrato*. Bogotá- Colombia: Pontificia Universidad Javeriana. Obtenido de <https://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/medicina/tesis33.pdf>
- Ghergut, A. (2010). Analysis of inclusive education in Romania: Results from a survey conducted among teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 711-715. Obtenido de [https://pdf.sciencedirectassets.com/277811/1-s2.0-S1877042810X00106/1-s2.0-S1877042810015442/main.pdf?X-Amz-Security-Token=IQoJb3JpZ2luX2VjEKH%2F%2F%2F%2F%2F%2F%2F%2FwEaCXV](https://pdf.sciencedirectassets.com/277811/1-s2.0-S1877042810X00106/1-s2.0-S1877042810015442/main.pdf?X-Amz-Security-Token=IQoJb3JpZ2luX2VjEKH%2F%2F%2F%2F%2F%2F%2F%2F%2FwEaCXV)

zLWVhc3QtMSJIMEYCIQC9ppP8eeZWFKMASIS8Zlbn1K0UbyfKi5%2BTbtIvrQTjy
wIhANiA8bFTi0

- Giné, C. (2009). De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado. *La educación inclusive*, 182. Obtenido de https://rieoei.org/historico/recensiones/Recensiones51_05.pdf
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded Theory*. New Brunswick and Londres : Aldine Transaction .
- Gómez, J. (2010). *Discapacidad en Colombia: reto para la inclusión en capital humano*. Colombia: Colombia Lider.
- Gomez, M., Buenaventura, B., & Montenegro, C. (2018). Experiencias que nos pasan: Hacia una cartografía sobre el lugar de lxs niñxs en la comunidad . *Ensamblés Otoño*, 50-68.
- Gonçalves, P., & Walter, C. (2009). De saberes y de territorio: Diversidad y emancipación a partir de la experiencia latino-americana. *Revista de la Universidad Bolivariana*, 121-136.
- González, M. (2010). *Aitonomía territorial indígena y regímenes autónomos (desde el estado) en América Latina*. Quito: FLACSO.
- González, J. J. (1996). La Violencia en el Huila 1946-1966. En G. G. Tovar Zambrano, *Historia General del Huila (Tomo II)* (págs. 303-456). Neiva: Instituto Huilense de Cultura-Fondo de Autores Huilenses-Gobernación del departamento del Huila-Academia Huilense de Historia.
- González, M., & Cornejo, J. (1993). LOS GRUPOS: NUCLEOS MEDIADORES EN LA FORMACION Y CAMBIO DE ACTITUDES. *Psicothema*, 5, 213-223. Obtenido de <http://www.psicothema.com/imprimir.asp?id=1139>
- Grau Abalo, J., Llantá Abreu, M., Massip, C., Chacón, M., Reyes, M., Infante Olga, . . . Morales, D. (2008). Ansiedad y actitudes ante la muerte: revisión y caracterización en un grupo heterogéneo de profesionales que se capacita en cuidados paleativos. *Pensamiento psicológico*, 4(10), 27-58. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80111670003>
- Gudynas, E. (2003). *Ecología, Economía y Ética del desarrollo Sostenible*. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- Gudynas, E., & Acosta, A. (2011). La renovación de la crítica al desarrollo y el buen vivir como alternativa. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 71-83.
- Halliday, M. (1979). *El lenguaje como semiótica social*. Mexico: Fondo de cultura Económica.
- Hargreaves, D. (2002). *Infancia y educación artística* . Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Hedegaard, M. (2009). Children's Development from a Cultural–Historical Approach: Children's. *Mind, Culture, and Activity*, 64-81.

- Huang, H.-H., & Diamond, K. (2009). Early Childhood Teachers' Ideas about Including Children with Disabilities in Programmes Designed for Typically Developing Children. *International Journal of Disability, Development and Education*, 56(2), 169-182. doi:<https://doi.org/10.1080/10349120902868632>
- ICBF, & Garzón, C. m. (2019). *Plan operativo de atención integral a la primera infancia UDS Vereda Fatima*. Garzón: ICBF.
- Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social. (2006). *Globalización y territorio*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Jiménez, J. (2009). *ESTUDIO SOBRE LAS ACTITUDES Y CONOCIMIENTOS QUE TIENE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS DE PREGRADO DE LA UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA, FRENTE A LA UTILIZACIÓN DE TECNOLOGÍA EN SU PRÁCTICA PEDAGÓGICA*. Santiago, Chile: Universidad de Chile.
- Junges, J. R. (2001). Ética ecológica: Antropocentrismo ou biocentrismo. *Perspectica teológica*, 33-89.
- Krohling, A., & Mareto, T. (2019). Um repensar ético sobre sustentabilidade á luz da ecología profunda. *Revista eletrónica Direitoe Sociedade*, 45-60.
- La Nación. (2012). *Desconcierto por explotación petrolera*. Neiva.
- Lahera, E. (2002). *Introducción a las políticas públicas*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica. Obtenido de https://www.fundacionhenrydunant.org/images/stories/biblioteca/PoliticasyPublicas/LAHERA_E_2002._Introduccion_a_las_politicasy_publicas._Cap.I_II_III.pdf
- Lay, S. L., & Montañez, M. (2013). Las representaciones sociales del mundo adulto sobre la infancia y la participación infantil. *Salud & Sociedad V. 4 No. 3*, 304-316.
- Lefebvre, H. (1974). *De lo rural a lo urbano*. Barcelona: Edicions 62 s.a.
- Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Madrid-España: Capitan Swing Libros, S.L.
- Leff, E. (2004). *Racionalidad Ambiental. La reapropiación social de la naturaleza*. Mexico: Siglo XXI editores S.A de C.V.
- Leff, E. A. (2002). *La transición hacia el desarrollo sustentable. Perspectivas de América latina y el caribe*. Mexico: Secretaría de Medio ambiente y recursos naturales, Instituto nacional de ecología, Universidad autónoma Metropolitana, Organización de las naciones Unidas y Programas de las Naciones Unidas para el medio Ambiente.
- Leimgruber, W., & Chang-yi, D. (2019). Rural space Between Marginality and Centrality. Approaches to Marginality Issues in Rural Areas. En W. Leimgruber, & D. Chang-yi, *Rural Areas between regional needs and global challenges* (págs. 3-14). Springer, Cham.

- Leiva, J., & Merino, D. (2007). La función docente en contextos de diversidad cultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1 - 8. Obtenido de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1425Leiva.pdf>
- Liebel, M. (2016). Niños sin niñez? Contra la conquista poscolonial de las infancias del sur global. *Revista Digital de Ciencias Sociales / Vol. III / N° 5*, 245-272.
- López Sáez, M., Gaviria, E., & Cuadrado, I. (2009). *Introducción a la Psicología Social*. Madrid, España: Sanz y Torres.
- López, L. R. (2006). Ruralidad y educación rural. Referentes para un Programa de Educación Rural en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Colombiana de Educación*, 138-159.
- López, M. (2008). Infancia y Colonialismo. *Cuestiones de Filodofía N10*, 47-59.
- Magaña, M., & Ruiz-Lázaro, P. (2007). Trastornos específicos del aprendizaje. *Bibliocasamaria*, 21 - 28.
- Mançano, B. (2006). Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais:. *REVISTA NERA – ANO 8, N. 6*, 24-34.
- Marc, E., & Picard, D. (1992). *La interaccion social. Cultura, instituciones y comunicación*. Barcelona: PAIDOS.
- Marín, R. (1988). EL DIBUJO INFANTIL: TENDENCIAS Y PROBLEMAS EN LA INVESTIGACION SOBRE LA EXPRESION PLASTICA DE LOS ESCOLARES. *Arte, Individuo y sociedad*, 5-30.
- Marini, R. M. (1966). América Latina, dependencia y globalización. En CLACSO, *América Latina, dependencia y globalización* (págs. 25-106). Bogota: Siglo del hombre.
- Martínes, A., & Porcelli, A. (2018). Una nueva visión del mundo: la ecología profunda y su incipiente recepción en el derecho nacional e internacional (Segunda parte). *Lex 21*, 309-348.
- Mattos, C. (2000). Nuevas teorías del crecimiento económico: una lectura desde la perspectiva de los territorios de la periferia. *REVISTA DE ESTUDIOS REGIONALES N° 58*, 15-36.
- Medina, P. (2016). *GEOGRAFÍAS DE LA INFANCIA Morfología barrial: accesibilidad y autonomía de los niños/as en la ciudad*. Santiago de Chile: Instituto de estudios Urbanos territoriales.
- Melo, G., Acosta, M., & Chávez, J. (2017). Metodología basada en el enfoque correctivo compensatorio para la enseñanza del inglés a estudiantes con discapacidad visual. *RECIMUNDO: Revista Científica de la Investigación y el Conocimiento*, 230-253.
- MEN. (1994). *Ley General de Educación*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

- MEN. (2001). *Informe nacional sobre el desarrollo de la educación en Colombia*. Bogotá D.C.: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2015). *Decreto Único del sector Educativo*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2017). *Decreto 1421 Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Méndez, J., Mendoza, F., Auces, M., & Flores, E. (2014). Actitudes de los docentes hacia la inclusión de alumnos con discapacidad en educación superior. *Revista del Instituto de Psicología y Educación de la Universidad Veracruzana*, 8(16), 40-51. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/301338484_Actitudes_de_los_docentes_hacia_la_inclusion_de_alumnos_con_discapacidad_en_educacion_superior
- Méndez, R. (2007). *Las actitudes de los estudiantes hacia la universidad como indicador de calidad*. España: Universidad de Santiago de Compostela. Obtenido de <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/2316>
- Mendoza, G., Pérez, M., & Matus, W. (2014). Actitudes docentes hacia la inclusión educativa en el estado de Veracruz. *Revista psicología y educación*, 8(16), 2027-5358.
- Mendoza, R., & Francke, P. (2018). Nuevo gobierno en el Perú: ¿Más de lo mismo en políticas sociales dirigidas a la infancia? En M. C.-A. Melina Vázquez, *JUVENTUDES E INFANCIAS EN EL ESCENARIO LATINOAMERICANO Y CARIBEÑO ACTUAL* (págs. 121- 123). CLACSO - CINDE - Univeridad de manizales .
- Mignolo, W. (2010). *DESOBEDIENCIA EPISTÉMICA: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la decolonialidad*. Buenos Aires : Ediciones del signo.
- Miranda, F. (2018). Diagnóstico, teoría e intervenciones públicas para abatir el abandono escolar en la educación secundaria de segundo ciclo: Aprendizaje desde América Latina. *Revista Latinoamericana de educación Comparada* 9(14), 11-13.
- Mittermeier, R. A., Mittermeier, C. G., & Robles, P. G. (1997). *Megadiversidad: los países biológicamente más ricos del mundo*. Ciudad de Mexico: Agrupación Sierra Madre.
- Moncayo, E. (2002). Glocalización: Nuevos enfoques teóricos sobre el desarrollo regional (Sub nacional) en el contexto de la integración económica de la globalización. *Desafíos*, 50-99.
- Montañez, G. (2001). RAZÓN Y PASIÓN DEL ESPACIO Y EL TERRITORIO. En RET, *Espacio y territorios: Razón, pasión e imaginarios* (págs. 15-32). Bogora-Colombia : Unibiblos.
- Moral , M., & Ovejero, A. (2005). MODIFICACIÓN DE LAS ACTITUDES, HÁBITOS Y FRECUENCIA DECONSUMO DE ALCOHOL Y OTRAS SUSTANCIAS PSICOACTIVAS EN ADOLESCENTES ESPAÑOLES A PARTIR DE UN PROGRAMA EDUCATIVO-PREVENTIVO. *Revista Colombiana de Psicología*(14),

- 100-118. Obtenido de
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/1224/1775>
- Moreira, J., & Bueno, M. (2018). A criança e a cidade: contribuições da Geografia da Infância. *Educação revista quadrimestral V 41, N2*, 202-211.
- Moreno, J. (2010). La ciudad: entre las experiencias y percepciones de la niñez. *Uni-Pluri/Versidad V10 N3*, 1-11.
- Mosquera, Y. (2011). *Imaginario sobre educación inclusiva de docentes en instituciones de Soacha*. Bogotá, Colombia: Corporación Universitaria Iberoamericana de Bogotá. Obtenido de
<https://repositorio.iber.edu.co/bitstream/001/631/1/Imaginario%20docentes%20sobre%20educaci%20c3%b3n%20inclusiva%20en%20instituciones%20educativas%20de%20Soacha.pdf>
- Muñoz, G. (2006). *La comunicación en los mundos de vida juveniles : hacia una ciudadanía. Manizales* : Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE.
- Murillo, J., & Hidalgo, N. (2016). Hacia un Proceso de Evaluación Docente Justo y Socialmente Justo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9(2), 5-8.
- Naess, A. (2007). Los movimientos de la ecología superficial y la ecología profunda: un resumen . *Ambiente y desarrollo*, 98-101.
- Naula, V., & Calderón, P. (2015). *ACTITUDES DE LOS PARES HACIA ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN INCLUSIVA*. Cuenca, Ecuador: Universidad de Cuenca. Obtenido de <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/21674/1/TESIS.pdf>
- Nichel, F. (2018). Experiencia de investigación militante como herramienta de transformación social con niños y niñas organizados de la comuna de Recoleta. *Trenza. Revista de Educación popular, Pedagogía Crítica e investigación militante N2*, 18-33.
- Orofino, I. (2013). Mídias, culturas e infâncias: reflexões sobre crianças, consumo cultural e participação. En V. L. (Compiladora), *Pensar la infancia desde América Latina Un estado de la Cuestión* (págs. 99 - 114). CLACSO.
- Ospina-Alvarado, M., Alvarado, S., & Ospina, H. (2013). Construcción social de la infancia en contextos de conflicto armado en Colombia. En V. Llobet(Compiladora), *Pensar la infancia desde América Latina Un estado de la Cuestión* (págs. 35-60). CLACSO.
- Paolasso, P., Malizia, M., & Boldrini, P. (2019). Historia de un crecimiento desigual: el proceso de expansión del aglomerado Gran San Miguel de Tucumán (Noroeste Argentino). *Estudios Socioterritoriales Revista de geografía N 25*, 1-23.
- Parada, B. (2019). *ética y liberación "animal"*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.

- Parra, R. I., Ordóñez, L., & Acosta, C. (2013). *Políticas que cierran brechas entre lo urbano y lo rural*. CIAT Políticas en síntesis(7).
- Pascual, I. R. (2000). Sociología de la infancia? Aproximación a un campo de estudio difuso. *Revista internacional de sociología*, 99-124.
- Pavez, I. (2012). Sociología de la infancia: Las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de sociología N27*, 81-102.
- Paz, J. (2018). Vulneración de derechos marginales de niñas y niños en la Argentina. Nivel, estructura y brechas entre unidades sub-nacionales. *Ensayos de política económica Vol 3*, 93-125.
- Pegalajar, M., & Colmenero, M. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 84-97. doi:<https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.765>
- Perez, E. (2001). Hacia una nueva visión de lo rural. En CLACSO, *Una nueva ruralidad en América Latina?* (págs. 17-29). Buenos Aires: CLACSO.
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En CLACSO, *Cuestiones y horizontes : de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (págs. 777-832). Buenos Aires-Argentina: CLACSO.
- Quintero, M., Mateus, J., & Montaña, N. (2013). narrativas del daño moral de niños y niñas en experiencias de límites extremos. En V. L. (Compiladora), *Pensar la infancia desde América Latina Un estado de la Cuestión* (págs. 81 -87). CLACSO.
- Richards, J., & Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Roca-Servat, D., & Palacio, L. (2019). *Si a la vida, al agua y al territorio, Relaciones hidrosociales alternativas en Colombia* . Amsterdam: Revista Europea de estudios Latinoamericanos y del Caribe.
- Rodriguez, D. (2010). Territorio y territorialidad, nueva categoría de análisis y desarrollo didáctico de la geografía. *Uni-pluri-/versidad*.
- Rodríguez, E. (2018). Emputad@s y disputad@s: miradas neoliberales, neoconservadoras y neodesarrollistas sobre l@s jóvenes en América Latina. En M. C.-A. Melina Vázquez, *JUVENTUDES E INFANCIAS EN EL ESCENARIO LATINOAMERICANO Y CARIBEÑO ACTUAL*. 27-41: CLACSO - CINDE - Universidad de manizales .
- Rodriguez, J., Gonzales, E., Merida, R., & Olivares, M. (2018). Aulas infantiles que trabajan por proyectos. la interacción social entre iguales como herramienta de aprendizaje. *Revista Complutense de Educación*, 185-203.

- Rojas, J., Olaya, A., Sanchez, M., & Zambrano, H. (2001). Evaluación Ambiental del ecosistema acuático del alto magdalena en el departamento del Huila. *Ingeniería Y Región, 1*, 15-22.
- Romeu, J., & Bes, J. (1994). Dificultades de los niños que son causa de fracaso escolar. *El niño y la escuela, 25* - 44.
- Sabater, M. (1989). *Sobre el concepto de actitud*. España: Universidad de Murcia.
- Sáez, J. (2011). *Utilización eficaz y actitudes que muestran los docentes en la aplicación de las tecnologías de la información y comunicación en educación primaria*. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia. Obtenido de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Jmsaez/Documento.pdf>
- Salazar, M., & Botero, P. (2013). Política, niñez y contextos de vulnerabilidad. trazos y narrativas en un contexto local de Colombia. En P. I. Cuestión, *Valeria Llobet (Compiladora)* (págs. 133-158). CLACSO.
- Santos, B. d. (2006). La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las emergencias: para una ecología de saberes. En CLACSO, *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos)* (págs. 13-41). Buenos Aires-Argentina: CLACSO.
- Santos, M. (1996). *Metamorfosis del espacio habitado*. Barcelona-España: oikos-tau.
- Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo, Razon y emociion*. Barcelona - España: Editorial Ariel, S.A.
- Sierra, P., & Jimenez, L. (2019). Genealogía de la tortura en Colombia: Una mirada desde los derechos humanos . *Novum Jus V 13 N 2*, 131-142.
- Silva, M. (2017). *Contrucción de Lugar en la niñez: Criterios para un ordenamiento territorial justo e incluyente en la localidad de Sanc Cristobal de Bogotá D,C* . Bogotá: Univeridad pedagogica y tecnologica de Colombia TESIS DE MAESTRIA.
- Sola-Morales, S., & Campos, N. (2019). Discurso estatal chileno en la protección de los derechos de niños(as) y jóvenes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 17*, 105-124.
- Sosa, M. (2014). *El acaparamiento de tierras y territorios: determinante para la agricultura familiar en America Latina*. Quito-Ecuador: Clacso, Foro Mundial de Alternativas, Fundación Rosa Luxemburg, Sipae y Vicepresidencia de Bolivia.
- Soto, R. (2012). Actitud docentes de la Universidad de Costa Rica hacia los (as) estudiantes con discapacidad de la Universidad. *Revista Educación, 11* - 42.
doi:10.15517/REVEDU.V31I1.1251
- Steiner, I. (1986). Paradigms and groups. *Advances in Experimental Social Psychology, 19*, 251-289.
- Susinos, T., & Rodríguez Hoyos, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de*

- Formación del profesorado*, 25(1), 1-16. Recuperado el 2020, de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419147002.pdf>
- Tiana, A. (2002). *La educación hoy: una mirada a las políticas de mercado en educación*. Madrid, España: Madrid: Biblioteca Nueva.
- Torres, W. (2007). Pistas sobre subjetividades contemporáneas en la Región Surcolombiana. En G. D. María Cristina Laverde Toscano, *Debater sobre el Sujeto* (págs. 73-87). Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central - DIUC.
- Torres, W., Quiñones, A., Castellanos, J., Correa, A., & Pachón, H. (2012). *Para vencer el miedo. Respuestas a los impactos de la guerra en el centro y sur de Colombia entre 1980 y 2010*. Ibagué, Tolima: Colciencias, Universidad del Tolima, Universidad Javeriana, Universidad Sur-colombiana, Universidad de Caldas.
- Triana, D., & González, Y. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21(2), 200-218. doi:10.5294/edu.2018.21.2.2
- Tuan, Y.-F. (2001). *Space and place. The perspective of experience*. Mineapolis-USA: University of Minnesota Press.
- UNESCO. (2010). *Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación*. Salamanca: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Uribe, A. (2010). *Actitud y miedo ante la muerte en adultos mayores*. Cali, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana. Obtenido de <https://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/pensamientopsicologico/article/view/74>
- Uribe, H., & Ramirez, A. (2014). Sentido de lugar y movimiento social: indígenas de Toribío y defensa de su territorio en Colombia. *Movimientos sociales y democracia en America Latina*, 9-31.
- Vanegas, J., Bolivar, C., & Camacho, L. (2011). Significado del desplazamiento forzado por conflicto armado para niños y niñas. *Fundamentos en Humanidades*, 163-189.
- Vázquez, L. (2010). *Actitudes de los profesores hacia la inclusión de escolares en un centro educativo de básica especial de Bellavista*. Lima, Perú: Universidad San Ignacio de Loyola. Obtenido de http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1315/1/2010_Vasquez_Actitudes-de-los-profesores-hacia-la-inclusion-de-escolares-en-un-centro-educativo.pdf
- Veliz Manrique, C. D. (2017). *Las actitudes hacia la investigación científica y la disposición para la realización de la tesis en estudiantes de Posgrado de dos Universidades de Lima*. Lima, Perú: Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Obtenido de <http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/2719>
- Viana, C., & Noronha, J. (2018). O retrocesso da garantia de direitos de um Brasil em crise política: a educação pública para infância. En M. C.-A. Melina Vázquez, *JUVENTUDES*

E INFANCIAS EN EL ESCENARIO LATINOAMERICANO Y CARIBEÑO ACTUAL
(págs. 42 - 60). CLACSO - CINDE - Universidad de manizales .

- Villegas, E. (2012). *ACTITUD DEL DOCENTE DE PRIMARIA RESPECTO A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN TRES INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE VENTANILLA*. Lima, Perú: Universidad San Ignacio de Loyola. Obtenido de http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1349/1/2012_Villegas_Actitud-del-docente-de-primaria-respecto-a-la-educaci%C3%B3n-inclusiva-en-tres-instituciones-educativas-de-Ventanilla.pdf
- Wallerstein, I. (1999). *El fin de las certidumbres en ciencias sociales* . Mexico: Universidad Autónoma de Mexico.
- Walsh, C. (2008). Interculturality, pluriculturality and decoloniality: Political-Epistemic Insurgences to refound the state. *Tabula Rasa*, 131-152.
- Wilches, P. (2016). *Didáctica de la enseñanza del Inglés como lengua extranjera para niños y niñas con Síndrome de Down (D.E.L.E.S.D)*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Winkler, D., & Gershberg, A. (2000). *Los efectos de la descentralización del sistema educacional sobre la calidad de la educación en América Latina*. Santiago de Chile: PREAL.
- Zemelman. (1994). Racionalidad y Ciencias Sociales. *Círculo de Reflexión Latinoamericana en Ciencias Sociales , Cuestiones de Teoría y Método. Materiales de Trabajo Intelectual N° 45*.
- Zemelman, H. (2007). *El ángel de la historia: determinacion y autonomía e la condición humana*. Barcelona: Anthropos.

9. Anexos

9.1. Anexo A: Encuesta “*Teachers’ attitudes towards inclusive education for all*”

Attitudes towards Inclusive Education for All
Questionnaire in English Language (IEfA-EN)

Section Three – Personal Information and Background

Finally, these questions are about you personally and your background. Please remember that this questionnaire is completely anonymous. No individuals or their results will be identified.

1	I am:	<input type="checkbox"/> female <input type="checkbox"/> male
2	My age:	<input type="checkbox"/> up to 30 years <input type="checkbox"/> 31-40 years <input type="checkbox"/> 41-50 years <input type="checkbox"/> 51-60 years <input type="checkbox"/> above 60 years
3	Training to teach/currently teaching:	<input type="checkbox"/> primary/elementary <input type="checkbox"/> secondary/high school <input type="checkbox"/> other <i>if other give more detail:</i> _____
4	If you are currently teaching, how many years experience have you had?	_____ years <input type="checkbox"/> N/A
5	Do you hold a postgraduate degree/diploma?	<input type="checkbox"/> no <input type="checkbox"/> yes <i>if yes give more detail:</i> _____
6	My knowledge of the local legislation and/or policy as it pertains to inclusive education for all:	<input type="checkbox"/> very good <input type="checkbox"/> good <input type="checkbox"/> average <input type="checkbox"/> poor <input type="checkbox"/> none
7	I have had the following amount of training focusing on inclusive education of all students:	<input type="checkbox"/> high (at least 40hrs) <input type="checkbox"/> some <input type="checkbox"/> none
8	Do you have experience with inclusive classroom settings (teaching experience, professional experience, teaching assistance, voluntary assistance etc.)?	<input type="checkbox"/> no <input type="checkbox"/> yes <i>if yes...</i> <div style="margin-left: 20px;"> <i>Quality of past experience with an inclusive setting:</i> <input type="checkbox"/> positive <input type="checkbox"/> neutral <input type="checkbox"/> negative </div>

Thank you very much for your support!

if you have any questions, please contact the researcher.

9.2. Anexo B: Grupo Focal

Grupo Focal

Este instrumento fue diseñado como parte de la investigación “Actitudes de los docentes de inglés del colegio Colombus American School frente a la educación inclusiva”, que se relaciona con el objetivo: analizar las actitudes de los docentes de inglés del colegio Colombus American School frente a la educación inclusiva. El instrumento: Grupo focal, consiste en una intervención dividida en tres partes las cuáles buscan identificar aspectos relacionados con la actitud en sus tres componentes (afectivo, cognitivo y conductual). Para cada etapa, se proponen una serie de preguntas orientadoras que direccionarán el grupo focal, de igual manera su implementación estará mediada por herramientas TIC tales como aplicaciones móviles, plataformas y recursos audiovisuales. A continuación, se encuentra el despliegue de cada una de las etapas con las respectivas preguntas orientadoras ya mencionadas.

Fase 1: La primera parte del grupo focal consiste en el desarrollo de una actividad, a la cual se le dio el nombre de “etiquetas”. Los participantes verán una serie de imágenes de estudiantes, cada estudiante estará representado con una letra y con base a estas imágenes se les formulará preguntas sobre los estudiantes, los cuales según su criterio cumplan con determinada característica. Cabe resaltar qué, para cada ítem, los participantes pueden escoger más de una imagen.

Los ítems han sido codificados de acuerdo a categorías seleccionadas a partir de las preguntas orientadoras propuestas y los objetivos específicos de la investigación. La primera categoría corresponde a los ítems que relacionan a los estudiantes con habilidades y aptitudes a nivel académico. La segunda categoría corresponde a los ítems que relacionan a estos estudiantes con habilidades y destrezas específicas en el aprendizaje de una lengua extranjera. La tercera categoría está relacionada con las discapacidades y trastornos específicos del aprendizaje. Finalmente, la cuarta categoría son los ítems que describen a los estudiantes en términos de las habilidades que tienen a nivel deportivo y artístico.

1.5.	Tiene excelentes calificaciones.																		
2.1.	Tiene habilidades en el aprendizaje de una lengua extranjera.																		
2.2.	Domina varios idiomas.																		
2.3.	Podría ser monitor de su clase de inglés.																		
2.4.	Tiene dificultades en el aprendizaje del inglés																		
2.5.	Presenta dificultades en el desarrollo del lenguaje																		
3.1.	Toca instrumentos musicales.																		
3.2.	Tiene habilidades artísticas en la creación de manualidades y esculturas.																		
3.3.	Tiene habilidades deportivas.																		
3.4.	Tiene habilidades para la danza y el teatro.																		
3.5.	Podría liderar actividades culturales y artísticas en la institución.																		
4.1.	Presenta una discapacidad																		
4.2.	Se encuentra dentro del espectro autista.																		
4.3.	Presenta trastornos de atención y conducta.																		
4.4.	Presenta un trastorno específico de aprendizaje																		
4.5.	Presenta una capacidad o talento excepcional.																		

Una vez completada la tabla anterior, los participantes compartirán los criterios que los llevaron a determinar sus decisiones.

Preguntas orientadoras fase 1

1. *¿Cuál son los desafíos a los que se enfrenta al abordar contextos de educación inclusiva?*
2. *¿Cuáles son las inquietudes que surgen cuando se enfrenta a escenarios de educación inclusiva a la hora de enseñar una lengua extranjera?*
3. *¿Cómo se siente a nivel emocional cuando aborda o trata asuntos relacionados con educación inclusiva en la institución?*
4. *¿Considera que los estudiantes deben ser categorizados para la atención educativa de acuerdo a su discapacidad o grupo poblacional?*

Fase 2: A la segunda fase se le dio el nombre de “¿Educación Inclusiva?”, durante esta etapa del grupo focal se analizarán los conocimientos en general que tienen los docentes de la institución frente a la educación inclusiva. Para el desarrollo de esta fase, se hará uso de una herramienta tecnológica, la cual consiste en una aplicación que se descargará desde la *app store* o *play store* de los teléfonos celulares. La aplicación es “Mindly”, y por medio de esta realizaremos mapas mentales. Los docentes podrán usar todos o algunos de los términos que se proponen a continuación, relacionarlos entre sí. Cada participante está en la libertad de añadir conectores o incluso otros términos para completar sus mapas mentales.

Términos							
1.1.	Diversidad	2.1.	Decreto 1421	4.1.	Formación Docente	5.1.	Estrategias de aula
1.2.	Inclusión	2.2.	Declaración de Salamanca	4.2.	Diplomados o cursos	5.2.	Enfoque comunicativo
1.3.	Equidad	2.3	Ley General de educación	4.3	Cursos de lengua de señas/ braille	5.4.	Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)
1.4.	Educación Inclusiva	2.4.	Ley estatutaria de Inclusión	4.4.	Diplomado en Educación Inclusiva	5.5.	Uso de Flashcards
1.5.	Derechos Humanos	3.1.	Infraestructura física (rampas, ascensor)	4.5	Formación universitaria en Educación Inclusiva	5.6.	Implementación de recursos audiovisuales
1.6.	Inclusión Educativa	3.2.	Recursos Tecnológicos	4.6	Especialización en Educación Inclusiva	5.7.	Implementación de material real

1.7	Educación para todos	3.3.	Recursos didácticos	4.7	Maestría en Educación para la Inclusión	5.8.	Adecuación de materiales y recursos
1.8.	Trastorno específico del aprendizaje	6.1.	Adaptación curricular	6.3.	PEI	5.9	Adecuación de espacios
1.9.	Discapacidad	6.2.	Currículos flexibles	6.4.	Documentos institucionales		

Una vez los participantes hayan terminado sus mapas mentales, los compartirán con el grupo y describirán cada una de las esferas que integraron a este. Se creó un instructivo para los participantes frente al uso e instalación de la aplicación, el instructivo está de manera digital en texto y video.

Preguntas orientadoras fase 2

1. *¿Qué conceptos o elementos considera que se relacionan con la educación inclusiva?*
2. *¿Qué aspectos de la política pública conoce frente a la atención a estudiantes con discapacidad?*
3. *¿Con qué disposiciones físicas (infraestructura y recursos), tecnológicas (recursos TIC) e institucionales (Manual de convivencia, PEI) cuenta en la institución que puedan garantizar la atención a estudiantes con discapacidad o trastornos específicos del aprendizaje?*
4. *¿Considera que la formación docente es indispensable a la hora de atender población con discapacidad o trastornos específicos del aprendizaje?*
5. *¿Qué estrategias pedagógicas y didácticas conoce y/o aplica para la enseñanza de la lengua extranjera a estudiantes con discapacidad o trastornos específicos del aprendizaje?*
6. *¿Qué aspectos del currículo son indispensables para abordar temas de educación inclusiva?*

Fase 3: A la tercera fase del grupo focal, se le dio el nombre de “Experiencias y Relatos”, en esta fase se propone que los participantes por medio de un relato que será documentado en un archivo compartido de Google drive, describa una experiencia significativa que haya tenido en términos

de educación inclusiva. En el relato se debe hacer una descripción detallada de la situación y se deben destacar aspectos relacionados con la manera como se sentía al enfrentarse a la situación, los conocimientos y recursos con que contaba para abordar la situación, los aprendizajes que obtuvo. De igual manera, para la construcción de estos relatos se deben tener en cuenta las siguientes preguntas: ¿considera que la manera como abordó la situación fue la más acertada? ¿cambiaría algo de la manera como abordó la situación en ese entonces? ¿Qué cosas haría diferente? ¿Qué acciones realizó posterior a esta situación? ¿Qué repercusiones tuvo en su vida personal o profesional? ¿Qué transformaciones se evidenciaron en su práctica pedagógica luego de la experiencia?

Una vez terminados los relatos, los compartiremos con el grupo y los participantes darán sus opiniones frente a los relatos de sus compañeros. Para la elaboración del escrito se propone el siguiente mapa de escritura:

Check	Aspecto a destacar
	¿En dónde fue la experiencia?
	¿Cuándo?
	¿Con qué población?
	¿Con cuánto tiempo de experiencia profesional contaba para cuando vivenció esta situación?
	¿Contaba con formación en educación inclusiva a la hora de abordar la experiencia mencionada?
	¿Cómo se sintió en ese momento?
	¿Cómo abordó la situación?
	¿considera que acertó a la hora de abordar esta situación?
	¿Qué cosas hubiera hecho diferentes?
	¿Qué acciones realizó posterior a esta situación?
	¿Qué repercusiones tuvo en su vida personal?
	¿Qué repercusiones tuvo en su vida profesional?
	¿Qué transformaciones se evidenciaron en su práctica pedagógica luego de la experiencia?

Preguntas orientadoras fase 3:

¿Qué acciones pedagógicas considera que promoverían prácticas inclusivas en su institución?

¿Cuáles son las transformaciones que se han evidenciado en su práctica pedagógica tras la experiencia significativa mencionada?

¿Considera que el programa educativo de nivel universitario le ofreció preparación suficiente para implementar la educación inclusiva?

¿Qué cosas ha visto en su institución que indican que la educación inclusiva ha sido una experiencia positiva para los estudiantes?

9.3. Anexo C: Instructivo Creación de Mapas Mentales por medio de la aplicación *Mindly*

Instructivo para descargar la aplicación “Mindly”

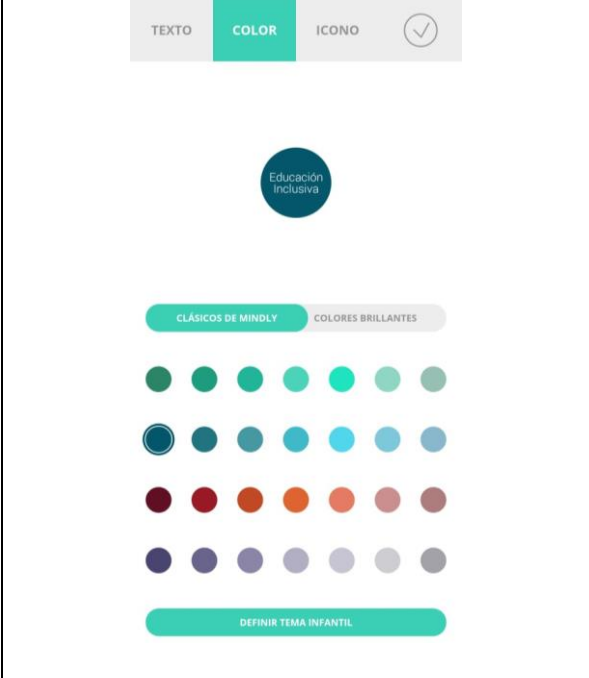
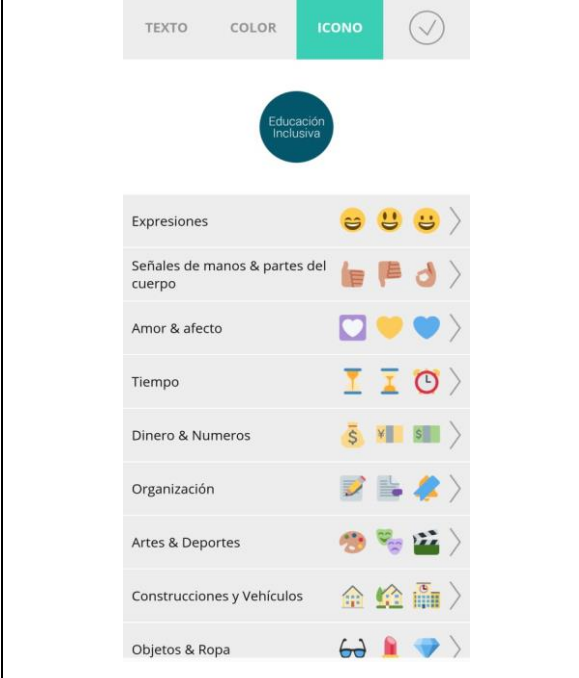

1. Ingresa al *app store* o *Playstore* de su teléfono móvil.
2. Escriba en la casilla de búsqueda el nombre de la aplicación: Mindly.
3. Seleccione la opción que contenga el siguiente icono.

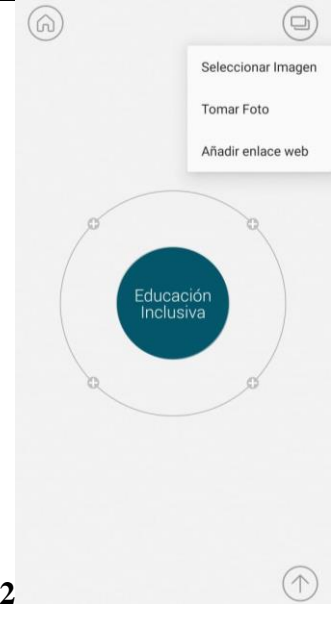



4. Presione en instalar y espere unos segundos hasta que la aplicación se instale.

Instructivo para usar la aplicación “Mindly”

	<p>1. Una vez ingresemos a la aplicación, nos encontraremos con esta primera página. Para comenzar un nuevo mapa mental, daremos clic en el signo más (+), que se encuentra en la esquina izquierda de la pantalla.</p>
	<p>2. Una vez hayamos dado clic en el signo más (+), nos pedirá que ingresemos un título y manera opcional una nota. Para el caso del ejemplo, decidimos incluir la frase “Educación Inclusiva”. En la parte superior, nos da la opción de cambiar el color de los círculos y la fuente y de añadir iconos si es de nuestra preferencia.</p>

	
	<p>3. Una vez hayamos definidos el título, los colores y los iconos, procederemos a dar clic en el <i>check</i> ubicado en la parte superior derecha. A continuación, nos aparecerá en el medio nuestro título y alrededor signos más (+). Al dar clic en estos signos, podemos añadir más texto y de esta manera crear las diferentes esferas de nuestro mapa mental</p>

	<p>4. Si damos clic en los cuadros de la parte superior derecha, nos encontramos con algunas opciones las cuales nos permitirán insertar imágenes de la cámara o de la galería o añadir enlaces web, los cuales pueden servir para complementar nuestro mapa mental.</p>
	<p>5. Una vez hayamos terminado nuestro mapa, daremos clic en la flecha que se encuentra en la parte inferior derecha de la pantalla y allí nos dan la opción de compartir el mapa mental, volver al inicio, imprimir o tener una vista previa del mismo.</p>

9.4. Anexo D: Solicitud y Permiso de uso e implementación del instrumento “*Teachers’ attitudes towards inclusive education for all*”

Andrea González Collazos • +57 3138605559 • angoco96@gmail.com
Neiva - Colombia 410001

June 1st, 2020

Stephan Kielblock
Sidney
Macquarie University Researcher

Dear Mr. Kielblock,

I am a master's student at Universidad Surcolombiana in Neiva - Colombia completing a thesis in the program Education for Inclusion. I am writing to ask written permission to use the instrument: "Attitudes towards inclusive education for all" in my research study. I am conducting a research which main objective is to determine and analyze the attitudes towards Inclusive Education of English teachers in the school I am currently working: Colombus American School. My research is being supervised by my professor, master Catalina Trujillo Vanegas, who is also the coordinator of the program mentioned.

The research focuses on determining the attitudes of English teachers towards inclusive education. Regarding the fact that the attitudes have been addressed from three components: Cognitive, affective and behavioral, I have planned to conduct two instruments (Observation form and a focus group) that will help me collect qualitative data and I consider your instrument will support the research with quantitative data. If you grant the permission to use the instrument, it will not be subject to modifications and will be conducted with seven participants who are English teachers in the Colombus American School in Huila.

I would also appreciate receiving copies of supplemental material that will help me administer the test and analyze the results.

I would like to use your instrument: Attitudes towards inclusive education for all, under the following conditions:

- I will use the instrument only for my research study and will not sell or use it for any other purposes.
- I will include a statement of attribution and copyright on all copies of the instrument. If you have a specific statement of attribution that you would like for me to include, please provide it in your response.
- At your request, I will send a copy of my completed research study to you upon completion of the study and/or provide a hyperlink to the final manuscript

If you do not control the copyright for these materials, I would appreciate any information you can provide concerning the proper person or organization I should contact.

If these are acceptable terms and conditions or if you want more information about the study, please indicate so by replying to me through e-mail at: angoco96@gmail.com

Sincerely,



Andrea González Collazos

Maestría en Educación para la Inclusión

Universidad Surcolombiana

This permission letter has been adapted with permission from:

- Dissertation and scholarly research: Recipes for success (2011 Ed.). Seattle, WA, Dissertation Success, LLC. <http://dissertationrecipes.com/wp-content/uploads/2011/04/Permissions.pdf>

9.5. Anexo E: Confirmación uso e implementación del instrumento “*Teachers’ attitudes towards inclusive education for all*”

Kielblock, Stephan <kielblock@dipf.de>
para mí ▾

1 jun 2020 16:41 ☆ ↶ ⋮

🌐 inglés ▾ > español ▾ Traducir mensaje

Desactivar para: inglés x

Hi Andrea,

please use the instrument! Please send me an e-mail, if you need any further information regarding my thesis or the instrument. It would be very interesting for me to hear about your results.

Kind regards,

Stephan

> Am 01.06.2020 um 20:57 schrieb Andrea Gonzalez <angoco96@gmail.com>:

>

>

> Dear Mr. **Kielblock**

>

> Find attached a letter requesting permission to use your instrument: attitudes towards inclusive education for all. Find all the details in the letter below and if you have any doubt regarding the research study or the procedure, you can contact me through this e-mail or my contact number below.

>

> I really appreciate your time,

9.6. Anexo F: Carta Solicitud Institución Educativa para la implementación de los instrumentos y desarrollo de la Investigación

Nelva, 17 de junio de 2020

Señor
DARÍO ARÉVALO CASTRO
Director Administrativo
Columbus American School
Rivera (H)

Asunto: Presentación de la Investigación "Actitudes de los Docentes de Inglés hacia la Educación Inclusiva"

Cordial saludo,

Dentro de la formación del posgrado de los futuros Magister en Educación para la Inclusión de la Universidad Surcolombiana, se considera el proceso Investigativo como modalidad de grado. En este marco, las estudiantes de III cohorte: Andrea González Collazos y Ana María Pérez Ramos, desarrollan la Investigación "Actitudes de los Docentes de Inglés hacia la Educación"

Es de nuestro interés que esta Investigación cuente con la participación de todos los actores involucrados y la rigurosidad en la recolección y análisis de la información. Por ello, el objetivo de esta carta es solicitar la autorización de los espacios y entrega de información pertinente que les permita a las Investigadoras avanzar en el desarrollo y finalización del proyecto de Investigación.

Es importante señalar que esta actividad no conlleva ningún gasto para la institución y se tomarán las medidas necesarias para no interferir con el normal funcionamiento de las actividades propias de la institución. Por lo tanto esta Investigación, no presenta ningún riesgo en términos de integridad.

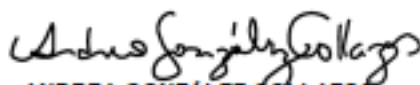
Agradecemos de antemano su colaboración, quedamos a la espera de su respuesta.

Atentamente,



CATALINA TRUJILLO VANEGAS

Coordinadora



ANDREA GONZÁLEZ COLLAZOS
Investigadora



ANA MARÍA PÉREZ RAMOS
Investigadora