



CARTA DE AUTORIZACIÓN

CÓDIGO

AP-BIB-FO-06

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

1 de 2

Neiva, 17 de septiembre de 2018

Señores

CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

Ciudad

El (Los) suscrito(s):

Kelly Johanna Castellanos Gómez, con C.C. No. 36304712,

Lawis Magnolia Vega Vargas, con C.C. No. 55151720,

_____, con C.C. No. _____,

_____, con C.C. No. _____,

autor(es) de la tesis y/o trabajo de grado o _____

titulado Prácticas Pedagógicas en Procesos de Inclusión de dos instituciones educativas del departamento del

Huila presentado y aprobado en el año 2018 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 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.

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

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma:

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma:

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma:

EL AUTOR/ESTUDIANTE:

Firma:



TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO: Prácticas Pedagógicas en Procesos de Inclusión de dos instituciones educativas del departamento del Huila.

AUTOR O AUTORES:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Castellanos Gómez	Kelly Johanna
Vega Vargas	Lawis Magnolia

DIRECTOR Y CODIRECTOR TESIS:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre

ASESOR (ES):

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Ordoñez Andrade	Gina Marcela

PARA OPTAR AL TÍTULO DE: Magister en Educación para la Inclusión

FACULTAD: Educación

PROGRAMA O POSGRADO: Maestría en Educación para la Inclusión

CIUDAD: Neiva **AÑO DE PRESENTACIÓN:** 2018 **NÚMERO DE PÁGINAS:** 117

TIPO DE ILUSTRACIONES (Marcar con una X):

Diagramas X Fotografías___ Grabaciones en discos___ Ilustraciones en general___ Grabados___
Láminas___ Litografías___ Mapas___ Música impresa___ Planos___ Retratos___ Sin ilustraciones___
Tablas o Cuadros X



CÓDIGO	AP-BIB-FO-07	VERSIÓN	1	VIGENCIA	2014	PÁGINA	2 de 4
---------------	---------------------	----------------	----------	-----------------	-------------	---------------	---------------

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

MATERIAL ANEXO: Formato Consentimiento Informado, Guía de Entrevista en Profundidad, Registro de Protocolo de Observación.

PREMIO O DISTINCIÓN (*En caso de ser LAUREADAS o Meritoria*):

PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:

<u>Español</u>	<u>Inglés</u>	<u>Español</u>	<u>Inglés</u>
1. Prácticas Pedagógicas	Pedagogical Practices	6. Docentes	Teachers
2. Procesos de Inclusión	Inclusion Processes	7. Estrategias	Strategies
3. Instituciones Educativas	Educational Institutions	8. Potencialidades	Potential
4. Cualitativo	Qualitative	9. Gimeno Sacristán	Gimeno Sacristán
5. Estudio de Caso	Case Study	10. Horacio Belgich	Horacio Belgich

RESUMEN DEL CONTENIDO: (Máximo 250 palabras)

Esta investigación pretende analizar las prácticas pedagógicas en procesos de inclusión de dos instituciones educativas: una de carácter oficial y otra de carácter privado del departamento del Huila, desde una línea de investigación de orden cualitativo, con metodología de estudio de caso.

Se utilizaron las entrevistas a profundidad, la observación participante y la revisión documental para la recolección de la información. El concepto de prácticas pedagógicas se planteó desde Gimeno Sacristán, que las aborda desde tres componentes: dinámico,



cognitivo y práctico; y la inclusión desde la concepción de Belgich. Durante el desarrollo de la investigación se conoció cómo los docentes abordan sus prácticas en el aula de clase, y las estrategias utilizadas para generar procesos de inclusión.

Este análisis, lleva a concluir que, las prácticas pedagógicas varían en algunas circunstancias debido a las diferencias dadas entre el contexto oficial y privado. Además, que para lograr prácticas pedagógicas que promuevan procesos de inclusión, se requiere de docentes flexibles, sensibles y comprometidos con su ser, saber y quehacer docente, que fomenten las potencialidades de los estudiantes y sean capaces de adaptar estrategias, contenidos y espacios al contexto de sus alumnos, con el fin de promover la inclusión como un espacio para todos, hecho que se muestra en los vínculos creados entre estudiantes, docentes y padres de familia de las dos instituciones investigadas.

ABSTRACT: (Máximo 250 palabras)

This research aims to analyze the pedagogical practices in inclusion processes of two educational institutions: official and private of the department of Huila, from a line qualitative research with case study methodology. Deep interviews, participant observation and document review for the collection of information were used. The concept of pedagogical practices arose from Gimeno Sacristan, that approached from three components: dynamic, cognitive and practical; and inclusion from the conception of Belgich. During the course of the investigation it was known how teachers approach their practices in the classroom, and



the strategies used to generate processes of inclusion. This analysis leads to the conclusion that teaching practices in some circumstances vary due to differences given between the official and private context. In addition, that to achieve pedagogical practices that promote inclusion processes, it requires flexible, responsive and committed to be teachers, learning and teaching activities that promote the potential of students and are able to adapt strategies, content and space context of their students in order to promote inclusion as a space for everyone, a fact that shows the links created between students, teachers and parents of the two institutions investigated.

APROBACION DE LA TESIS

Nombre Presidente Jurado:

Firma:

Nombre Jurado: Jacquelin García Páez

Firma:


Firma

Nombre Jurado: Víctor Fabián Molina

Firma:


Firma

**Prácticas Pedagógicas en procesos de inclusión de dos Instituciones Educativas del
Departamento del Huila**

Kelly Johanna Castellanos Gómez

Lawis Magnolia Vega Vargas

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN PARA LA INCLUSIÓN

EDUCACIÓN PARA LA INCLUSIÓN Y PSICOLOGÍA

NEIVA

2018

**Prácticas Pedagógicas en procesos de inclusión de dos Instituciones Educativas del
Departamento del Huila**

Kelly Johanna Castellanos Gómez

Lawis Magnolia Vega Vargas

Directora de tesis:

Mg.Gina Marcela Ordoñez Andrade

**Tesis de Maestría presentada para optar al título de
Magister en Educación para la Inclusión**

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN PARA LA INCLUSIÓN

EDUCACIÓN PARA LA INCLUSIÓN Y PSICOLOGÍA

NEIVA

2018

Nota de aceptación

Presidente

Jurado

Jurado

Neiva, Julio de 2018

Dedicatoria

A Él, que nos fortalece en gracia y espíritu.

A la permanente fuente de inspiración: nuestros estudiantes.

A nuestras familias y amigos... siempre presentes.

Agradecimientos

A la maestría, por creer en la Inclusión como un sueño posible.

A nuestra asesora Gina Marcela Ordoñez por su espíritu paciente y motivador.

A los docentes de la Maestría, sembradores de saberes y experiencias.

A las dos Instituciones Educativas, rectores y docentes que nos abrieron sus puertas y nos permitieron conocer y aprender de sus vivencias.

A la Biblioteca del Banco de la República sede Neiva por sus espacios de apoyo y cálida atención.

Kelly Johanna y Lawis Magnolia

Resumen

Esta investigación pretende analizar las prácticas pedagógicas en procesos de inclusión de dos instituciones educativas: una de carácter oficial y otra de carácter privado del departamento del Huila, desde una línea de investigación de orden cualitativo, con metodología de estudio de caso.

Se utilizaron las entrevistas a profundidad, la observación participante y la revisión documental para la recolección de la información. El concepto de prácticas pedagógicas se planteó desde Gimeno Sacristán, que las aborda desde tres componentes: dinámico, cognitivo y práctico; y la inclusión desde la concepción de Belgich. Durante el desarrollo de la investigación se conoció cómo los docentes abordan sus prácticas en el aula de clase, y las estrategias utilizadas para generar procesos de inclusión.

Este análisis, lleva a concluir que, las prácticas pedagógicas varían en algunas circunstancias debido a las diferencias dadas entre el contexto oficial y privado. Además, que para lograr prácticas pedagógicas que promuevan procesos de inclusión, se requiere de docentes flexibles, sensibles y comprometidos con su ser, saber y quehacer docente, que fomenten las potencialidades de los estudiantes y sean capaces de adaptar estrategias, contenidos y espacios al contexto de sus alumnos, con el fin de promover la inclusión como un espacio para todos, hecho que se muestra en los vínculos creados entre estudiantes, docentes y padres de familia de las dos instituciones investigadas.

Abstract

This research aims to analyze the pedagogical practices in inclusion processes of two educational institutions: official and private of the department of Huila, from a line qualitative research with case study methodology. Deep interviews, participant observation and document review for the collection of information were used. The concept of pedagogical practices arose from Gimeno Sacristan, that approached from three components: dynamic, cognitive and practical; and inclusion from the conception of Belgich. During the course of the investigation it was known how teachers approach their practices in the classroom, and the strategies used to generate processes of inclusion. This analysis leads to the conclusion that teaching practices in some circumstances vary due to differences given between the official and private context. In addition, that to achieve pedagogical practices that promote inclusion processes, it requires flexible, responsive and committed to be teachers, learning and teaching activities that promote the potential of students and are able to adapt strategies, content and space context of their students in order to promote inclusion as a space for everyone, a fact that shows the links created between students, teachers and parents of the two institutions investigated.

Contenido

Introducción	1
1. Formulación del problema	3
1.1 Planteamiento del problema.....	3
1.2 Pregunta de investigación	4
1.3 Justificación de la propuesta	4
2. Antecedentes de investigación.....	7
2.1 Práctica Pedagógica	7
2.1.1 Concepción de práctica pedagógica.....	8
2.1.2 Prácticas pedagógicas inclusivas.	8
2.1.3 Saber pedagógico.	9
2.2 Inclusión.....	10
2.2.1 Inclusión desde el docente.	11
2.2.2 Educación inclusiva.	¡Error! Marcador no definido.
2.2.3 Políticas de inclusión y diversidad.....	¡Error! Marcador no definido.
3. Objetivos	13
3.1 General.....	13
3.2 Específicos.	13
4. Marco referencial	14
4.1 Marco contextual	14
4.2 Marco conceptual.....	15
4.2.1 Prácticas pedagógicas.	¡Error! Marcador no definido.

4.2.2 Inclusión.....	¡Error! Marcador no definido.
4.2.3 Escuela.	¡Error! Marcador no definido.
4.3 Marco legal.	22
5. Metodología.....	25
5.1 Enfoque Metodológico de la Investigación	25
5.2 Diseño de la investigación	26
5.3 Técnicas de recolección de información.....	27
5.3.1 Entrevista en profundidad.	¡Error! Marcador no definido.
5.3.2 Observación Participante.	¡Error! Marcador no definido.
5.3.3 Revisión y análisis documental.....	¡Error! Marcador no definido.
5.4 Instrumentos de recolección de información	28
5.4.1 Guía de entrevista.	¡Error! Marcador no definido.
5.4.2 Diario de campo.....	¡Error! Marcador no definido.
5.4.3 Guía de revisión documental.	¡Error! Marcador no definido.
5.5 Población.....	29
5.5.1 Unidad Poblacional.	¡Error! Marcador no definido.
5.6 Criterios de inclusión.	31
5.6.1 Criterios de selección de las Instituciones Educativas.....	¡Error! Marcador no definido.
5.6.2 Criterios de selección de los actores de la investigación.	¡Error! Marcador no definido.
5.7 Procedimiento	31
5.7.1 Fase 1: Exploración y delimitación de la población.	¡Error! Marcador no definido.
5.7.2 Fase 2: Recolección de la información.	¡Error! Marcador no definido.

5.7.3 Fase 3: Resultados, análisis y triangulación de la información.	¡Error! Marcador no definido.
5.7.4 Fase 4: Teorización.	¡Error! Marcador no definido.
5.8 Plan de análisis de la información desde la Teoría fundamentada de Strauss y Corbin	32
5.9. Consideraciones éticas	33
5.9.1 El consentimiento informado.....	¡Error! Marcador no definido.
5.9.2 La confidencialidad.....	¡Error! Marcador no definido.
5.9.3 Validez y confiabilidad.....	¡Error! Marcador no definido.
5.9.4 Compromiso con los actores de la investigación.....	¡Error! Marcador no definido.
6. Resultados	35
6.1 Con relación a las Prácticas Pedagógicas	38
6.1.1 Componente Dinámico.	¡Error! Marcador no definido.
6.1.1.1 Entre la vocación y la oportunidad.	¡Error! Marcador no definido.
6.1.1.2 Todo es como la disposición que tengamos con nuestra labor.	¡Error! Marcador no definido.
definido.	
6.1.1.3 Barreras de inclusión: entre el miedo y el ideal.	¡Error! Marcador no definido.
6.1.1.4 El otro como apoyo y aprendizaje.	¡Error! Marcador no definido.
6.1.2 Componente Cognitivo	¡Error! Marcador no definido.
6.1.2.1 Formación profesional del docente.....	¡Error! Marcador no definido.
6.1.2.2 Práctica pedagógica: concepto y apropiación.	¡Error! Marcador no definido.
6.1.2.3 El devenir entre el saber y el hacer.	¡Error! Marcador no definido.
6.1.2.4 Conocer al estudiante.....	¡Error! Marcador no definido.
6.1.2.5 Diferentes estilos de aprender.....	¡Error! Marcador no definido.

6.1.2.6 Capacitación para la formación docente.	¡Error! Marcador no definido.
6.1.2.7 La estrategia: La formación pedagógica versus la formación empírica. ¡Error! Marcador no definido.	
6.1.2.8 Políticas educativas: el hacer por hacer.	¡Error! Marcador no definido.
6.1.3 Componente práctico.	59
6.1.3.1 La labor docente.	¡Error! Marcador no definido.
6.1.3.2 Experiencia laboral del docente.	66
6.2 Inclusión.	68
6.2.1 Inclusión es conocer las potencialidades.	68
6.2.2 Compromiso de estudiantes, docentes y padres de familia.	70
6.2.3 La inclusión como experiencia significativa.	75
6.2.4 Estrategias que generan procesos inclusivos.	76
6.2.5 Hacer visible lo invisible: vivencias de inclusión.	78
6.2.6 El docente es sensible, creativo y flexible.	82
6.2.7 La inclusión: espacio para todos.	84
6.3 Los padres y los hijos, dos vivencias distintas de una misma realidad.	88
6.3.1 Padres en proceso de inclusión: satisfacción o resignación.	88
6.3.2 La empatía: creando vínculos en procesos de inclusión.	90
7. Análisis de resultados.	92
7.1 Prácticas pedagógicas: espacio inclusivo que promueve potencialidades en los estudiantes	92
8. Conclusiones.	101
9. Recomendaciones.	105
Referentes Bibliográficos.	107

Anexos **¡Error! Marcador no definido.**

Lista de Anexos

Anexo 1. Consentimiento informado. 113

Anexo 2. Guía de preguntas. Entrevista En Profundidad..... 114

Anexo 3. Registro Protocolo de Observación 116

Anexo 4. Ficha para la revisión de documentos..... 117

Lista de Figuras

Figura 1. Las dimensiones de las acciones. (Fuente: Sacristán, G. Poderes inestables en educación. 1998).....	19
Figura 2. Las prácticas pedagógicas en procesos de inclusión. Esquema elaborado a partir del procesamiento de la información. (Fuente: Elaboración propia).....	36

Introducción

Cuando se entiende la educación y la inclusión con la misma perspectiva con la que se entiende la correlación maestro y estudiante, la labor del docente se hace realmente evidente e importante. Entonces se piensa en las Prácticas Pedagógicas, aquellas donde los maestros y las maestras hacen realidad, las concepciones, modelos y paradigmas de su quehacer pedagógico y donde la inclusión les presenta serios retos y desafíos para los cuales ellos no se sienten capacitados ni formados, afirmación sustentada en la investigación realizada por **(Padilla, 2011)**, la cual entrevistó a 367 docentes de colegios públicos, encontrando que alrededor del 71% no se siente o considera en capacidad de trabajar o atender población con discapacidad.

Es entonces cuando la inclusión deja de ser una oportunidad de la educación, que busca en el rescate del “ser” construir un colectivo social, justo y equitativo a convertirse en una limitante y un obstáculo del quehacer pedagógico de los docentes, surgiendo la necesidad de conocer y analizar aquellas prácticas pedagógicas que brindan los espacios para que la diversidad y la inclusión se vuelvan una realidad.

Esta es la pretensión del trabajo de investigación, el cual muestra el análisis de los procesos de inclusión dentro de las prácticas pedagógicas de los docentes de dos instituciones educativas del departamento del Huila.

En este, se encuentra una revisión de otros trabajos utilizados para referenciar los antecedentes, y que sirvieron para formular la pregunta de investigación. También se presentan los objetivos y elementos teóricos relacionados con la educación inclusiva y las prácticas pedagógicas en un abordaje de experiencias previas al respecto.

En la estrategia metodológica se describe las herramientas utilizadas para el desarrollo del diseño de investigación, que por sus características es de enfoque cualitativo y de tipo de estudio de caso instrumental y que parte de las experiencias de los docentes, sus prácticas pedagógicas, las fases abarcadas por el proceso, la caracterización de la población y los instrumentos que se utilizaron en la recolección de la información.

Por último, se encuentran los resultados del trabajo de investigación, el desarrollo del objeto de estudio, desde un análisis que permite comprender y dar respuesta a los objetivos planteados, los cuales muestran cómo abordan los docentes el proceso de inclusión desde sus prácticas pedagógicas, de acuerdo a los ambientes educativos de dos instituciones educativas, en una apuesta por analizarlas, identificarlas, conocerlas y comprenderlas desde la acción creativa y comprometida de los maestros.

1. Formulación del problema

1.1 Planteamiento del problema

La Práctica Pedagógica “se concibe como una acción social interactiva y compleja que compromete estrechamente a profesores y estudiantes con unas metas de aprendizaje, va más allá del uso de métodos, metodologías y herramientas didácticas, y se fundamenta en los saberes del profesor” (Daza, 2010, pág. 81); es decir, en las Prácticas Pedagógicas el maestro es un actor clave, por sus ideas y su relación con los estudiantes en el aula y porque a su vez es gestor de las condiciones y situaciones que se dan en el interior del aula y los ambientes educativos.

Además, es importante recordar que las Prácticas Pedagógicas son fundamentales en los procesos de inclusión teniendo en cuenta que la inclusión implica “el acceso a una educación de calidad sin ningún tipo de discriminación... y es el proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación” (Guijarro, 2008), situación que de acuerdo al Proyecto de inclusión educativa de la población con Necesidades Educativas Especiales de la Secretaría de Educación Departamental del Huila, es una realidad, ya que desde hace 4 años la matrícula de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) ha ido aumentando, y como dato significativo se encuentra que del año 2016 al año 2017, se incrementó en 117 alumnos matriculados con NEE (Cabrera, 2017). Cifra en consonancia con relación a las instituciones educativas privadas, las cuales al año 2017 reportan 182 estudiantes atendidos (SIMAT Sistema Integrado de Matriculas, 2018), lo que convierte la inclusión en una realidad de las instituciones educativas, las cuales no están pensadas para la diversidad ni los maestros capacitados para abordarla (Zabala, 1995), debido a que aún se encuentran prácticas pedagógicas homogenizadas, donde no se reconoce la diversidad, con

espacios inadecuados para el acceso a la población, con normas que limitan el desarrollo personal; eso sin contar con las dificultades curriculares por la falta de adecuaciones, los recursos, el apoyo directivo y del gremio; las políticas públicas, la exigencia de resultados basados en una evaluación estandarizada y el poco aporte de la familia y el entorno, convirtiéndolo a los colegios en espacios cerrados que obstaculizan el desarrollo integral de los estudiantes.

Ante este panorama y teniendo en cuenta que toda investigación nace de la necesidad de resolver una problemática (**Hernández, Fernandez, & B., 2013**) y que es necesario y relevante comprender que la inclusión es una realidad que debemos abordar mediante rutas y diseños en pro de una educación participativa, justa y equitativa, es claro que este reto y desafío busca conocer al maestro directamente como actor en la inclusión, sin desconocer la presencia significativa del currículo, las políticas públicas, la familia y el contexto. El docente es la fuente inspiradora de este trabajo de investigación a través de una puesta positiva acerca de él y su rol en su contexto.

1.2 Pregunta de investigación

¿Cuáles son las prácticas pedagógicas en procesos de inclusión de dos instituciones educativas del departamento del Huila?

1.3 Justificación de la propuesta

El trabajo de investigación “Prácticas Pedagógicas en procesos de inclusión” busca el acercamiento al maestro para analizar, identificar, comprender y destacar sus prácticas pedagógicas, con la intencionalidad de escuchar su voz y sus experiencias con relación al proceso de inclusión; de allí la pretensión de develar su SER como conocimiento social desde su quehacer pedagógico y tal como lo justifica la línea Educación para la Inclusión y Psicología, la cual

pretende identificar los elementos que hacen que una estrategia educativa y social potencie las particularidades de los sujetos diferentes, a través de comprender la inclusión desde una lógica diferenciada, singular y creativa donde se da apertura a nuevos espacios sociales y formas de pensamiento (**Vanegas, 2014**), es decir, no se pretende emitir juicios de valor sobre la gestión del docente, sino develar que hace de su práctica pedagógica un elemento diferenciador, incluyente y positivo donde la diversidad no genera exclusión sino reconocimiento de las particularidades de cada estudiante.

Necesitamos profesionales si no felices, por lo menos altamente satisfechos de la profesión que han escogido, del oficio que cumplen, y para ello es necesario que la educación no solamente sea un recurso para el trabajo, una fuente de ingreso, sino un ejercicio que permita la valoración de nosotros mismos (**Ospina, 2010, pág. 5**).

Además, la investigación se justifica desde tres aspectos que muestran su pertinencia, rigurosidad teórica y metodológica:

Su pertinencia inclusiva dado que las prácticas pedagógicas que se buscan son las que tienen la característica de ser puestas en el aula y ambientes de clase para estudiantes, donde todos y todas tienen un lugar y una participación.

Su rigurosidad teórica y metodológica dado que su interés está puesto en el campo de la investigación con un referente conceptual que la soporta teniendo en cuenta los conceptos que enriquecen y animan la investigación en pro de identificar y comprender las Prácticas Pedagógicas desde el proceso de inclusión.

Su aporte de ser punto de partida como documento referente para docentes, estudiantes y directivos en cuanto a su pretensión de develar las Prácticas Pedagógicas en un entorno escolar

donde la inclusión es una realidad existente, y donde los docentes en su discurso y sus acciones generan espacios de reconocimiento a la diversidad.

Por esto se hace necesaria una reflexión acerca de las prácticas pedagógicas como herramienta y estrategia de acciones educativas inclusivas y espacios de cambio y reconstrucción del hacer pedagógico de los docentes en la tarea de la justicia, la equidad y la transformación social que requiere.

2. Antecedentes de investigación

Un proceso de investigación se sustenta desde una base teórica y práctica, por esto parte del proceso está en revisar e identificar aquellas investigaciones que por su temática están vinculadas a la propuesta investigativa elegida, y que sirvieron como referencia en la estructura de la idea investigativa. Para realizar esta revisión, se hizo un rastreo desde lo internacional, nacional y local que permite mostrar los elementos que se han convertido en categorías para la presente investigación, las cuales son: Prácticas Pedagógicas, con subcategorías de acuerdo a las investigaciones analizadas: concepción de práctica pedagógica, práctica pedagógica inclusiva y saber pedagógico. La otra categoría denominada Inclusión, y sus subcategorías como: Inclusión desde el docente, Educación Inclusiva y Políticas de Inclusión y Diversidad.

2.1 Práctica Pedagógica

En torno a la categoría de Práctica Pedagógica se encontraron autores como (**Moreno E.**), (**Martinez**), (**Diaz Quero**) y (**Useche**), los cuales buscaron acercarse a identificar las concepciones relacionadas con las prácticas pedagógicas desde la visión de los docentes, encontrando que a pesar de los procesos de inclusión y respeto por la diferencia, aún en las aulas el discurso sigue siendo contrario a la práctica, los docentes siguen manifestando que no hay un proceso de formación continuo y pertinente con relación a la inclusión, y que en algunos casos esto genera estrés, ansiedad, frustración y hasta miedo por las expectativas sobre el tema y las implicaciones relacionadas con la actividad en el aula de clases.

2.1.1 Concepción de práctica pedagógica. Respecto a la concepción de práctica pedagógica, para (Moreno E. , 2001), quien realizó una investigación de tipo cualitativo con dos fases, una exploratoria y otra transversal a 105 educadores en formación, 6 coordinadores de práctica y 100 profesores tutores, con los cuales además de aplicárseles encuestas, se realizó observaciones de tipo etnográfico, entrevistas y análisis de las reflexiones escritas, lo que se entiende por práctica pedagógica es producto de la cultura en la que se está inmerso y de sus conocimientos históricos, sociales, formación académica y experiencias vividas. Así mismo, la corriente pedagógica que prevaleció fue la tradicional seguida de la activa y la constructivista. Además, la planificación es centrada en contenidos que requieren manejo de tiempos y uso de textos guías y se le da gran relevancia al conocimiento disciplinar.

Estas situaciones permiten advertir que parte de las dificultades que se presentan en la práctica están relacionadas al hecho que los PEI de las instituciones educativas se encuentran desarticulados entre el interés del practicante y el objetivo de la formación, lo que afecta su quehacer en la práctica educativa, afirmando que en la realidad no hay una diferencia entre una práctica pedagógica, una educativa o una docente. Además, este proceso de formación que debería ser reflexivo está teniendo resistencia, hacia la formación, el aprendizaje y la práctica implícita en ser educador (Moreno E. , 2001).

2.1.2 Prácticas pedagógicas inclusivas. Dentro de esta subcategoría se encuentran aspectos sobre los cuales reflexiona (Useche, 2016), la cual encontró tres visiones coincidentes entre los docentes y los directivos: la importancia de promover valores que hacen parte del constructo institucional, los principios que guían la acción docente y el aprendizaje como finalidad y elemento dinamizador de la práctica pedagógica pero difieren en las palabras para reflexionar, mientras que

las maestras relacionan la inclusión con necesidad, paciencia, dificultad, tolerancia y asocial, los directivos no toman ninguno de estos términos, pero concuerdan en la diversidad como oportunidad para que en la escuela se reconozca al otro y se aprenda de él, ya que la escuela es un espacio heterogéneo, es decir, el lugar a donde llegan niños y niñas con condiciones distintas, y por ello la práctica pedagógica debe responder de forma coherente con este hecho, de allí que las estrategias, así como la gestión administrativa sean procesos permanentes que posibiliten la implementación de la práctica pedagógica inclusiva en educación inicial al interior de la institución educativa.

2.1.3 Saber pedagógico. En este punto se muestra la investigación realizada por (**Martinez, 2014**), quien indagó acerca del saber pedagógico desde las prácticas de una maestra con 30 años de experiencia en el sector educativo público; estudio que tiene un orden cualitativo interpretativo con un marcado carácter descriptivo exploratorio. Desde un único estudio de caso, muestra su práctica pedagógica y las perspectivas que como docente tiene de las distintas dimensiones en relación con la educación inclusiva y nos deja ver que hay un deseo de los docentes por ser parte del proceso inclusivo pero que realmente tienen pocas herramientas pedagógicas, formación y apoyo de la institución, lo que genera en primera instancia, una reacción que puede ser tomada como rechazo ante la obligación de tener que aceptar niños con condiciones especiales por su derecho a la educación, es decir, los sentimientos negativos no se generan hacia el estudiante sino hacia su condición, por el trabajo extra que implica la presencia de estos en el aula de clases.

Y es que para (**Diaz Quero, 2006**) se requiere una nueva concepción y diseño de los programas de formación docente paralela al contexto real, ya que la formación docente debe ser analizada desde la práctica pedagógica y el saber pedagógico por la complejidad que caracteriza la labor

docente, de allí que exponga la primera como la actividad diaria en el aula o en los espacios destinados para este fin, que está orientada por un currículo y tiene como propósito la formación que el maestro realiza con sus estudiantes y con la segunda haga referencia a los conocimientos construidos de manera formal e informal por los docentes como sus valores, ideologías o actitudes que permanecen en la vida del docente. Estas concepciones llevan a reflexionar sobre la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas desde los espacios institucionales, pero desde la disposición individual del docente en una sociedad donde por ende debe respetarse la diversidad y el otro como igual en la diferencia.

De las anteriores investigaciones se puede concluir que en la práctica pedagógica convergen no sólo las concepciones, creencias y pensamientos de los docentes, sino también todos aquellos elementos que se encuentran en un aula o institución educativa, como el currículo, estrategias de enseñanza y actores educativos; además que la inclusión todavía está mediada por un diagnóstico, más que por la oportunidad que ofrece la diversidad. Pero hay un hecho en donde coinciden estos autores, y es que debe haber coherencia entre el discurso y la práctica, por esto se aplaude la intención del docente de crear estrategias, de creer que es posible el cambio, de reconocer las necesidades y valorar las capacidades de los estudiantes y desempeños, como también de su quehacer pedagógico.

2.2 Inclusión

Desde hace unos años se viene generando la evolución de la concepción de inclusión, en un esfuerzo constante y persistente por cambiar pensamientos arraigados en los imaginarios de las personas, en especial de los docentes. Dentro de este marco, encontramos a autores como **(Martínez - Figueira, 2015)**, **(Brito P, 2013)**, **(De la Asunción, 2011)** y **(Monteiro, 2015)**, cuyas

investigaciones apuntan hacia la inclusión con una mirada desde el docente, pero que abarca además la educación inclusiva y sus políticas.

2.2.1 Inclusión desde el docente. El primer ejemplo a citar es la investigación de un estudio de caso realizada por **(Martínez - Figueira, 2015)**, donde muestra la inclusión desde cuatro dimensiones: física, funcional, temporal y relacional, y donde intenta dejar en claro que todos los niños y niñas que llegan a un aula son diferentes y como tal debe pensarse y promoverse este proceso inclusivo, a través de la capacidad del docente para estructurar y movilizar diferentes elementos que se conjugan en el ambiente escolar.

Esto se puede relacionar con la investigación que presentó **(Brito P, 2013)** sobre las fortalezas y debilidades de los docentes frente a la inclusión; dentro de las fortalezas de los docentes se encuentran la aceptación de las diferencias, empatía, autocrítica, vocación y el compromiso que sienten para lograr aprendizajes en todos sus estudiantes, en contraste, sus debilidades se enmarcan en la calidad de la formación profesional recibida antes y durante su carrera docente versus temáticas como la atención a la diversidad, compromiso y responsabilidad con limitante del tiempo para un apoyo más constante y planificado del proceso inclusivo.

2.2.2. Educación inclusiva. La inclusión se convierte en un reto para los docentes, planteado así por **(De la Asunción, 2011)**, que analizó a 135 de ellos, quienes participaron de un programa de formación docente para atención a limitados visuales, el cual mostró que en la mayoría de los casos no tienen una capacitación en cuanto a la labor a realizar, lo que genera poca motivación personal y sensibilidad frente a la población inclusiva, debido a que implicaba un mayor compromiso, e incremento en su trabajo, desde su quehacer pedagógico. Esto genera cierta apatía

y poca participación en los procesos de formación y capacitación docente para la Educación Inclusiva.

2.2.3 Políticas de inclusión y diversidad. Dentro de este marco encontramos la investigación realizada por (Monteiro, 2015), estudio de orden internacional, que abarca las políticas y prácticas dentro de Cabo Verde (África), que a pesar de la distancia geográfica, muestra similares situaciones en cuanto al tema en cuestión. En esta investigación se encuentra que hay una política pública con relación a la inclusión y la situación de discapacidad, pero aún se necesitan ajustes para lograr sus objetivos, desde el fortalecimiento en la formación docente, para que aprendan habilidades necesarias para la atención a la población inclusiva hasta la reestructuración de ambientes y espacios y capacitación de personal, sin dejar de lado el fortalecimiento de la legislación relacionada con inclusión.

Por lo anterior, se puede concluir que, a pesar de todos los objetivos alcanzados, el proceso de inclusión se ha encontrado con muchas limitaciones en términos humanos, materiales, de recursos financieros y legales, además que la inclusión debe ser concebida y ejecutada como un proceso natural dentro del aula de clase para que realmente se de una apropiación de la misma, donde lo público – llámese sociedad- sea quien forje la inclusión como una tarea de todos en pro de los intereses del colectivo.

3. Objetivos

3.1 Objetivo General

Analizar las prácticas pedagógicas en procesos de inclusión en dos instituciones educativas del departamento del Huila.

3.2 Objetivos Específicos.

Identificar las prácticas pedagógicas en procesos de inclusión que se desarrollan en dos instituciones educativas, una de carácter pública y otra de carácter privado del departamento del Huila.

Conocer los procesos de inclusión y exclusión que se evidencian en los ambientes educativos de las instituciones.

Comprender la relación entre práctica pedagógica e inclusión en dos instituciones educativas del departamento del Huila.

4. Marco referencial

4.1 Marco contextual

La investigación se realizó en dos instituciones educativas del departamento del Huila, una de carácter público que se encuentra ubicada en el municipio de Palermo y la otra de carácter privado de la ciudad de Neiva.

El departamento del Huila se encuentra ubicado en la zona suroccidental de Colombia, cuenta con 37 municipios, de los cuales 35 son no certificados en educación y los municipios de Neiva y Pitalito, certificados en educación quienes administran el servicio en su territorio. En el departamento, en sus municipios no certificados, existen 182 establecimientos educativos oficiales, con 5.788 docentes de aula, 432 directivos docentes y 549 servidores administrativos. Según su ubicación geográfica, en el área urbana se ubican un 8,2% y el 73,6% de los establecimientos educativos se encuentran en el área rural y un 18,7% se localiza en la zona urbana/rural (**Gobernación del Huila, 2016**).

La institución educativa de carácter público se encuentra ubicada en el municipio de Palermo, en la zona noroccidental del departamento del Huila. El municipio cuenta en el área urbana con 2 instituciones educativas oficiales y una privada, y 4 oficiales en la zona rural.

La institución seleccionada fue fundada hace más de 50 años. Presta los servicios de preescolar al grado once de educación secundaria en su sede principal y dos sedes en el área rural, que sólo atienden básica primaria. En la actualidad hay alrededor de 1.250 estudiantes, tanto del área urbana como rural del municipio. En su mayoría, el estrato socioeconómico de la población es nivel 2 de Sisben. La institución cuenta en su planta física con una cancha, un auditorio, zona de juegos para preescolar, área administrativa, un restaurante escolar, salones, un patio de banderas, parqueadero

y ocho laboratorios. En la básica primaria se cuenta con 14 grupos, de preescolar a quinto. Y según registro SIMAT, hay 4 estudiantes con síndrome de Down y 23 estudiantes registrados con NEE. En la institución encontramos 51 docentes, incluida la docente de apoyo (**Gobernación del Huila, 2016**).

La ciudad de Neiva, es la capital del departamento del Huila, se ubica en la zona noroccidental del mismo. Cuenta con un total de 134 establecimientos educativos privados, de los cuales sólo 60 atienden estudiantes con discapacidad. La institución educativa seleccionada se ubica en la comuna 4 de la ciudad de Neiva. Es un colegio que hasta hace unos años funcionaba como convento, actualmente cuenta con salones, área administrativa, una cancha, dos laboratorios, sala de docentes, restaurante, cocina, oratorio, capilla, auditorio y los dormitorios de las religiosas. Su planta de personal está formada por 15 docentes y dos plan sombra (nombre asignado a las profesionales acompañantes de estudiantes con discapacidad motora). En sus instalaciones atienden desde preescolar hasta básica secundaria. Además según registro SIMAT, en la institución podemos encontrar 4 casos de estudiantes con NEE, 1 con parálisis cerebral y 2 con autismo. (**Alcadía de Neiva, 2016**).

4.2 Marco conceptual

Para la presente investigación se tomaron como referentes conceptuales una serie de acepciones que a juicio de las investigadoras permitieran develar el fenómeno a tratar, los cuales se retroalimentaron a medida que avanzaba el proceso investigativo, teniendo en cuenta que surgieron de las categorías de análisis planteadas inicialmente: Prácticas Pedagógicas e Inclusión, a la cual se sumó Escuela, por estar ligada a estos dos conceptos.

4.2.1 Prácticas Pedagógicas. Para tener una visión de lo que significa las prácticas pedagógicas, es necesario aclarar que el término tiene su esencia en el concepto de Pedagogía, que para la presente investigación

Se comprende como un tejido discursivo de múltiples elementos(...) El discurso pedagógico vincula la práctica, la teoría y los sujetos; se dirige a pensar las cuestiones vivas de la educación(...) esa distancia en la que el sujeto profesor se esfuerza porque sus alumnos logren encontrar un lugar y, a la vez, estar uno mismo en un lugar. La preocupación de sí y la preocupación por el otro(...) es una posición política sin ideología, es una posición filosófica sin escuela, una perspectiva antropológica por la cultura; también es sociológica, dado el interés por el vínculo social; una mirada científica por el aprendizaje que supone la enseñanza de los saberes. La pedagogía es una forma de sublevarse contra las contradicciones educativas y su virtud es la indignación. Meirieu citado por **(Zambrano Leal, 2006, págs. 49-49)**.

Es decir, la pedagogía no es rígida y estática sino mutable, con capacidad de transformarse, porque en ella convergen elementos dinamizadores, uno de éstos, es la práctica, donde el discurso permite la construcción colectiva con intención, porque le posibilita al maestro mediante este discurso ser el soporte de un saber a través de unas prácticas de saber **(Zuluaga, 1999)**.

Siguiendo este orden de ideas, se encuentra el concepto de Freire, el cual indica que la Pedagogía consiste “en una reflexión acerca de la práctica y del contexto desde unas opciones emancipadoras para favorecer la construcción de un sujeto social protagónico que toma su especificidad de acuerdo con contextos muy definidos y con historias de sus colectividades” Freire citado por **(Valencia, 2009)**.

Concepto en consonancia con el emitido por el Ministerio de Educación Nacional, el cual expresa que “el saber propio de las maestras y los maestros, es ese saber que les permite orientar

los procesos de formación de los y las estudiantes (...) y que lleva al maestro a percibir los procesos que suceden a su alrededor” (MEN, **Ministerio de Educación Nacional, 2012**). Respecto a esta concepción sobre pedagogía se puede decir además que de acuerdo a una investigación realizada en el año 1979 acerca de las facultades de educación, se encontró que a lo largo de la historia Colombiana han sido tres instituciones las que “han formado maestros en nuestra historia: la Iglesia durante la Colonia, las Normales que surgen durante el siglo XIX y las Facultades de Educación fundadas durante el siglo XX” (Echeverry, 1979, **pág. 8**) lo que a su vez da relieve “al ser histórico de la pedagogía, ya que todo saber ocupa un espacio histórico en la práctica pedagógica, espacio definido por el régimen cultural del conocimiento en toda sociedad” (Echeverry, 1979, **pág. 9**)

Lo anterior indica que el concepto de pedagogía está asociado no sólo a la práctica pedagógica sino también a la historia, la cultura y al contexto, partiendo de esto, el primer postulado a tener en cuenta es el concepto de práctica concebida como un “conjunto conexo de patrones de comportamiento corporales, esquemas cognoscitivos (saber) transubjetivos y adscripciones de sentido subjetivos rutinizados” (Runge & Muñoz, 2012, **pág. 2**).

Concepto que complementa Sacristán (1998), y que indica que:

(...) La práctica se entiende como la actividad dirigida a fines conscientes, como la acción transformadora de una realidad; como actividad social, históricamente condicionada, dirigida a la transformación del mundo; como la razón que funda nuestros saberes, el criterio para establecer su verdad; como la fuente de conocimientos verdaderos; el motivo de los procesos de justificación del conocimiento (**pág. 33**).

Es decir que se debe considerar la práctica como la posibilidad de cambio en el entorno educativo dentro del cual el proceso de socialización es fundamental para generar transformaciones sociales.

Entorno dentro del cual se encuentran en común tres elementos: maestro, estudiantes y contexto, lo que deriva hacia el concepto de práctica pedagógica, la cual es una actividad cotidiana que realiza el docente, orientada por un currículo, en un contexto educativo, dirigido a la construcción de saberes y formación de los estudiantes como vía para el desarrollo personal y social (**Díaz Quero, 2006**). Es decir, es la actividad diaria mediada por el contexto donde se construye conocimiento, y en este sentido Latorre (2004) cuenta como las prácticas pedagógicas se dan como:

un espacio privilegiado donde se encuentran saberes sobre y de la educación y acciones de enseñanza y aprendizaje, donde se reúnen profesor/a y estudiantes y estructuran relaciones de diversa naturaleza: epistemológicas (a propósito del conocimiento, los saberes a enseñar y aprender), didácticas (a propósito de las estrategias de enseñanza que se implementan) y sociales (donde en el contexto de una comunidad participan sujetos individuales y actores, en tanto son miembros de diferentes grupos etarios, socioeconómicos y culturales) (**págs. 75-91**).

Siguiendo esta línea de conocimiento Sacristán (1998) resalta a Repousseau el cual considera que “la práctica pedagógica entendida como una praxis implica la dialéctica entre el conocimiento y la acción de cara a conseguir un fin, tendente a una transformación cuya capacidad de cambiar al mundo reside en la posibilidad de transformar a los otros. (**pág. 33**)

Este concepto nos muestra la importancia de la práctica en el proceso formativo no sólo de conocimiento sino de la transmisión de saber, como una actividad social y que ha sido mediada por el tiempo, lo que lleva a reconocer que para la presente investigación, el eje conceptual de

referencia es el expuesto por Gimeno Sacristán (1998) quien muestra que la practica pedagógica tiene tres componentes articulados en relación con las acciones del maestro: un componente dinámico, que se relaciona con las motivaciones e intenciones personales y sociales que son pertinentes a la educación, un componente cognitivo, que hace referencia a la construcción epistemológica, a la conciencia y conocimiento personal y social en consonancia con la educación y por último un componente práctico, que hace referencia a la experiencia del saber hacer desde el ámbito personal, a las realizaciones y destrezas que se generan de la experiencia personal.

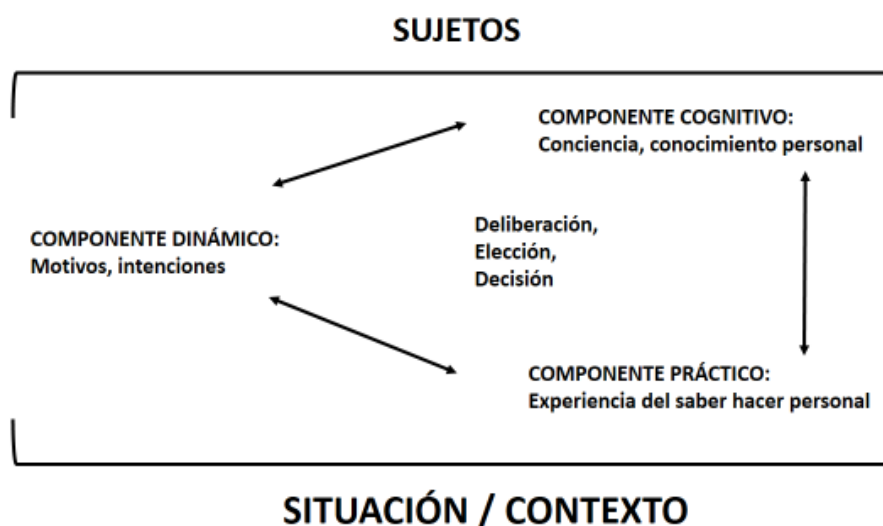


Figura 1. Las dimensiones de las acciones. (Fuente: Sacristán, G. Poderes inestables en educación. 1998)

La imagen muestra los tres componentes esenciales de la acción pedagógica: práctico, dinámico y cognitivo, expresados como “ejecutar acciones, querer hacerlas y pensar sobre ellas” (pág. 58). Estos componentes están entrelazados a la actividad del sujeto, generando relaciones recíprocas, donde el maestro se convierte en agente pedagógico, dinamizador y gestor de conocimiento de acuerdo al contexto.

4.2.2. Inclusión. El término de inclusión como se conoce ahora, ha sufrido una transformación a lo largo de los años, inicialmente las personas con algún tipo de discapacidad hasta antes de la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948, eran segregadas y no tenían acceso a ningún tipo de educación, ya que la discapacidad era considerada una enfermedad; entre los años sesenta y setenta, con la aparición del término de Educación Especial, la atención estaba dirigida hacia la rehabilitación y no hacia el desarrollo de potencialidades. Hacia finales de los años ochenta y principios de los noventa, el término de Necesidades Educativas Especiales (NEE), basado en un principio de igualdad de oportunidades comienza a tomar fuerza, así como la Integración Escolar, donde el estudiante comenzaba a ser partícipe de la dinámica educativa, pero su participación se veía limitada a cumplir y adaptarse a la fuerza al contexto, buscando normalizar su desarrollo en el ámbito educativo; es a comienzos del siglo XX, que el término inclusión comienza a estructurarse, partiendo del postulado de la atención que el sistema educativo debe dar a todos y todas (**Camacho, 2013**).

Por esto, uno de los primeros conceptos de inclusión que más relevancia ha tenido es el que define la inclusión como:

El proceso de cambio sistemático para tratar de eliminar las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación del alumnado en la vida escolar de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables. Ainscow, Booth y Dyson citados por (**Lopez, Echeita, & Martín, 2010**)

De este concepto han emergido otros igualmente valederos y que tienen en consonancia que la inclusión es un proceso que busca eliminar las barreras y permitir una mayor participación de los alumnos y alumnas en su proceso de aprendizaje.

Esta amplia gama de posturas generadas alrededor de la inclusión, permitió discernir el concepto que encaminó el trabajo de investigación en relación con la inclusión, según el cual, la inclusión hace:

Referen

cia al modo en que las subjetividades en la realidad contemporánea pueden construir un territorio de salud, de cierta seguridad subjetiva, en tanto somos parte de un mundo patologizante (...) la construcción subjetiva que se constituye con ética, es decir, una subjetividad que considera al otro como un semejante, y ello se corresponde con las pasiones y afectos alegres (**Belgich, 2013, pág. 32**).

Este concepto, tiene además una visión diferenciada del mismo Belgich citado por (**Contino, 2013**), quien plantea que:

La inclusión requiere inventiva, audacia, y condiciones subjetivas para soportar resultados no esperados; exige, asimismo, dejarse sorprender por las capacidades de los niños/as, por sus potencias, por sus preguntas, por sus miedos, pero también por nuestros enigmas, por nuestras turbaciones ante el fracaso o ante la repetición improductiva de los atolladeros; e igualmente demanda dejarnos sorprender por nuestras tristezas. (**pág. 60**).

Ya que el proceso de inclusión es una verdadera estrategia de ensamblaje, de entender que en la inclusión también hay exclusión, pero con un reconocimiento de la capacidad diversa.

4.2.3 Escuela. Un concepto de referencia que encadena la práctica pedagógica y la inclusión es la escuela, para lo cual es importante señalar lo expuesto por (**Bordieu, 1980**), donde al ser entrevistado conceptualiza acerca de ésta como “el lugar donde se crean las formas de pensar, las formas de actuar... Lugar donde se reproducen las estructuras sociales...”, concepto que además

se fortalece cuando se habla de ésta como un espacio de socialización secundaria según la cual durante este proceso el individuo en una sociedad internaliza el “submundo” institucional o basado en una institución, en este caso, el estudiante en la escuela como institución, adquiere un rol específico o un conocimiento sobre su trabajo o papel como alumno en la misma, además esta le permite pertenecer y adquirir habilidades, conocimientos y comportamientos que de otra manera no podría internalizar. **(Berger & Luckmann, 1986).**

Porque como afirma Pere Pújalas Maset (2001) si: Una escuela selectiva sólo quiere a aquellos discípulos que pueden comer el menú que tiene preparado de antemano: un currículum prefijado. Ni siquiera se conforma con preparar un menú especial –un currículum adaptado- para un estudiante que tiene problemas para comer el menú general, es decir, el currículum ordinario, general, como de hecho está ocurriendo en muchos procesos de integración escolar. Una escuela inclusiva es muy diferente. Una escuela inclusiva es aquella que adecua el menú general para que todo el mundo pueda comerlo, para que sea un currículum común, y lo hace compartiendo un espacio y un tiempo escolar, porque detrás de cómo y de qué se enseña hay unos determinados valores que configuran una forma muy determinada de vivir. **(pág. 17).**

Es decir, la escuela debe ser lugar de encuentro, de resignificación y de vivencia real de la singularidad de cada uno de sus estudiantes.

4.3 Marco legal.

Las políticas públicas educativas colombianas con relación a la inclusión están enmarcadas desde el ámbito internacional, y se han constituido en la base del referente legal, ya que estas vinculan legalmente a un estado, por esto se han asimilado y adaptado de acuerdo a lo requerido

en el contexto colombiano, de allí la necesidad de hacer un breve recorrido sobre aquellas leyes, decretos y declaraciones que son el soporte legal de la presente investigación.

El primer documento base es la Declaración de los Derechos Del Niño, aprobada en el año 1957 por la Asamblea General de la Naciones Unidas de 1957, y en donde se consagra el reconocimiento de los niños y niñas como seres humanos con capacidad para desarrollarse y establece 10 principios de cumplimiento.

En el año 1990 la Conferencia Internacional de la UNESCO “La educación para todos” recuerda que la educación es un derecho fundamental de todos y todas, estableciendo el compromiso de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, en consonancia, en 1994 la Declaración de Salamanca, establece los principios, políticas y prácticas para las necesidades educativas especiales y su marco de acción.

En el año 2000, el Foro Mundial sobre educación establecería las metas, objetivos y ajustes curriculares para hacer viable la educación de todos y todas. Que se vería ratificada con la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, con el propósito de promover, asegurar y garantizar un ajuste sobre sus derechos que garanticen las condiciones de igualdad.

Con la Conferencia Internacional de Educación, en el año 2008, se establece que la educación debe ser un asunto de todos, por lo que se ratifica la educación como inclusiva y con calidad como meta futura. **(Borsani, 2017)**.

Estas convenciones se han ratificado en Colombia por medio de leyes y decretos que buscan garantizar el cumplimiento efectivo de las mismas, por esto el primer documento importante a reconocer es la Constitución Política de Colombia de 1991, la ley máxima donde el Estado colombiano consagra en los artículos 13, 47, 54 y 68 garantizar los derechos de las personas con algún tipo de discapacidad.

En cuanto a educación, en Colombia la ley general de la Educación o 115 de 1994, en los artículos 46 al 49, señala cómo debe ser la atención educativa a poblaciones con discapacidad o capacidad excepcional. Con el decreto 2082 de 1996, se reglamenta la atención educativa a personas con discapacidad o talentos excepcionales, incluido el apoyo especializado.

Las leyes 361 de 1997 y 1145 de 2007, que crean los comités de personas con discapacidad, además del sistema nacional de discapacidad. La ley 1346 de 2009, la cual aplica la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad a la ley colombiana y acaba con la oferta de educación especial en Colombia, a través del artículo 24, el cual se reglamenta en el decreto 366 de 2009, y da los lineamientos económicos para la atención a personas con discapacidad.

Estas convergen en la ley estatutaria 1618 de 2013, la cual define y reglamenta la política y el esquema para la atención educativa de personas con discapacidad, buscando la permanencia con calidad, y que termina convergiendo en el decreto 1421 de 2017, que reglamenta dentro del marco de la educación inclusiva, la atención educativa a la población con discapacidad, es decir, este decreto termina recopilando todas leyes y decretos con relación a la educación inclusiva, reglamentando la ruta, el esquema y las condiciones para la atención educativa a la población con discapacidad en los niveles de preescolar, básica y media (**Hurtado & Agudelo, 2014**).

5. Metodología

5.1 Enfoque Metodológico de la Investigación

Para comprender el por qué de la elección del enfoque cualitativo de la presente investigación es importante remitirse a los aspectos que hacen de ésta, la expresión de la vivencia humana. Pensamiento que Stake retoma de Dilthey, al considerar que:

Sólo desde sus acciones, desde sus manifestaciones inmutables, desde el efecto que produce en otros, puede el hombre aprender sobre sí mismo; así que aprende a conocerse sólo por la vía circular de la comprensión. Lo que fuimos, cómo nos desarrollamos y nos convertimos en lo que somos, lo aprendemos por la forma en que actuamos, por los planes que una vez seguimos, por la forma en que nos sentimos en nuestra vocación, por los antiguos y caducos conocimientos, por los juicios que hace tiempo se nos hicieron (...) Nos comprendemos, a nosotros y a los otros, cuando transmitimos nuestras experiencias vividas a todo tipo de expresión propia y a las vidas de los demás. (Stake, 1999, pág. 41).

El anterior texto muestra la naturaleza fundamental de la investigación cualitativa, la cual busca ante todo la comprensión en el más amplio y profundo nivel del ser humano, basada en las experiencias que ha desarrollado a lo largo de su existencia, sobre lo cual no se pretende emitir ningún juicio de valor, sino explorarlas y comprender su significado, de allí que la presente investigación este basada en el enfoque de tipo cualitativo, ya que se pretende el análisis y la comprensión de las prácticas pedagógicas partiendo de las vivencias que aportan los actores sociales.

Además teniendo en cuenta que los procesos de investigación cualitativa son de naturaleza multicíclica o de desarrollo en espiral y obedecen a una modalidad de diseño semiestructurado y

flexible (**Sandoval, 1996**) lo que permite que a lo largo del trabajo surjan nuevas comprensiones del sujeto o grupo social investigado que enriquecen o fortalecen el planteamiento de la investigación a desarrollar, haciendo que el proceso de comprensión y significación del fenómeno investigado sea dinámico y evolutivo.

5.2 Diseño de la investigación

Dentro del marco de la investigación se ha eligió el estudio de caso porque el interés está centrado en un caso particular y de especial atención, ya que este busca el detalle de la interacción con sus contextos. El estudio de casos, es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes. (**Stake, 1999**).

Pero además será un estudio de caso, porque este permite comprender una realidad única de la cual no se conoce lo suficiente, y que resulta interesante para el investigador por su necesidad de comprender aquello que todavía no ha sido aclarado en su totalidad.

Además dentro de todo estudio enfocado en lo cualitativo, la interpretación de la información, permitirá que el caso o los casos elegidos se pueden estudiar a profundidad, como un sistema integrado (**Stake, 1999**).

También se tendrá en cuenta un factor importante, y es que será un estudio de caso de tipo instrumental, porque el interés de este es explorar a fondo un fenómeno, detallando los contextos y actividades relacionadas con él, facilitando el entendimiento de la situación a investigar, ya que su finalidad es proveer insumos de conocimiento sobre un tema particular (**Hernández, Fernandez, & B., 2013**).

Y qué en el caso del presente estudio, es el proceso de inclusión desde las prácticas pedagógicas de los docentes de dos instituciones educativas del departamento del Huila.

5.3 Técnicas de recolección de información

Para realizar la recolección de información es importante tener en cuenta la aclaración dada por (Stake, 1999), según la cual “las preguntas de investigación deben guiar lo que se hace en el campo de trabajo, desde obtener el permiso de acceso hasta la triangulación de datos” (pág. 52). Lo que significa que de acuerdo al planteamiento de la investigación, el trabajo tendrá como técnicas de recolección de información la entrevista en profundidad, la observación participante y la revisión documental (análisis documental), las cuales son los conjuntos de procedimientos o fines utilizados en la adquisición de información necesaria para lograr los objetivos de la investigación.

5.3.1 Entrevista en profundidad. Una entrevista en investigación cualitativa es una conexión que se da entre dos interlocutores donde la interacción permite, conocer puntos de vista sobre un tema específico y construir representaciones de la realidad de una persona o un colectivo tal como lo expresa (Hernández, Fernandez, & B., 2013) “en la entrevista, a través de las preguntas y respuestas se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema”. (pág. 403).

Para la investigación se trabajó con la entrevista en profundidad, la cual es un encuentro cara a cara entre el investigador y el informante para comprender la perspectiva de vida o sus experiencias o situaciones vividas contadas con sus propias palabras (Taylor & Bogdan, 1992), es decir, la entrevista en profundidad permitió conocer la voz de la actor, sus sentimientos, emociones y vivencias sobre su contexto cotidiano.

Para este fin se utilizó como instrumento una guía de entrevista que permitió recoger la información que el actor social aporta desde cada una de las categorías temáticas definidas por las investigadoras.

5.3.2 Observación Participante. Dentro de la investigación cualitativa el ejercicio de observación busca que el investigador detalle de manera minuciosa el contexto en que se realiza la investigación y a la vez permite interactuar con los actores dentro de su entorno en pro del reconocimiento de su realidad cotidiana.

En la observación participante el investigador puede ingresar a la vida cotidiana de la personas y hacer que el abordaje del planteamiento del problema no sea forzado, además “implica tener en cuenta la existencia del observador, su subjetividad y reciprocidad en el acto de observar” (Hernández, Fernandez, & B., 2013, pág. 586). De allí que se utilice en la presente investigación un registro de observación que permita plasmar las vivencias de los actores en sus espacios cotidianos.

5.3.3 Revisión y análisis documental. Todo tipo de investigación requiere una revisión exhaustiva de aquellos tipos de documentos relacionados con el problema de investigación, los cuales permitirán y aportarán información que sustenta y avala los resultados del proceso de investigación.

Tema sobre el que (Stake, 1999), afirma que una revisión documental establece un sistema de organización que facilita el orden en la utilización de los diferentes documentos, ayudando al investigador a delimitar el tiempo empleado para el posterior análisis de la información recolectada, para la cual se utilizará como instrumento la ficha para la revisión de documentos.

5.4 Instrumentos de recolección de información.

5.4.1 Guía de entrevista. Una guía de entrevista tiene como finalidad la obtención de información de los actores de la investigación, por medio de preguntas que se relacionan con el

planteamiento del estudio (**Hernández, Fernandez, & B., 2013**). En caso del presente estudio, la guía permitió conocer las opiniones, conocimientos, creencias, prácticas y sentimientos de los actores. Ver Anexo 2.

5.4.2 Diario de campo. En la investigación cualitativa, la observación es la que permite conocer el contexto de los actores desde sus vivencias diarias, de allí la finalidad del diario, ya que, en éste, las investigadoras plasmaron observaciones detalladas de las prácticas pedagógicas de los actores del estudio. Ver Anexo 3.

5.4.3 Guía de revisión documental. “Una fuente muy valiosa de datos cualitativos son los documentos, materiales y artefactos diversos. Nos pueden ayudar a entender el fenómeno central de estudio” Ibid p. 415.

Esta revisión dio la oportunidad de contrastar documentos valiosos para la investigación, por la oportunidad que ofreció de triangular con los datos y vivencias aportados los actores. Ver Anexo 4.

5.5 Población

Dos instituciones educativas en procesos de inclusión del departamento del Huila, un establecimiento educativo de carácter público y otra de carácter privado.

5.5.1 Unidad Poblacional. Para conocer las prácticas pedagógicas que desarrollan las instituciones educativas, se seleccionaron 6 docentes, los cuales se nominaron con un código de acuerdo al rol que desempeña dentro de la institución educativa.

De la institución educativa de carácter oficial, se seleccionaron dos docentes.

A1DAuIEOf: Actor uno Docente de Aula Institución Educativa Oficial, licenciada en la Educación Infantil Integrada, 7 años ejerciendo la docencia.

A2DAIEOf: Actor dos Docente de Apoyo Institución Educativa Oficial, licenciada en educación especial, con especialización en orientación educativa y desarrollo humano, con especialización en inclusión y en proceso de maestría en Neuropsicología y Educación, con 24 años de experiencia en el sector educativo.

Los docentes de la institución educativa de carácter privado, son 4, los cuales se muestran continuación:

A1MTIEPr: Actor 1 Maestra Titular Institución Educativa Privada, licenciada en lengua castellana, con 3 años de experiencia en educación.

A2MSIEPr: Actor 2 Maestra Sombra Institución Educativa Privada. Auxiliar de apoyo terapéutico, acompañante externa de un estudiante con discapacidad motora.

A3DMIIEPr: Actor 3 Docente Matemáticas Institución Educativa Privada. Licenciada en Matemáticas, con 4 años de experiencia en educación.

A4DEfIEPr: Actor 4 Docente Educación Física Institución Educativa Privada. Licenciado en Educación Física. Experiencia de trabajo con niños con síndrome de Down. 3 años de experiencia laboral.

Es clave aclarar que la Maestra Sombra no tiene vínculo laboral con la institución educativa privada, ya es contratada directamente por la EPS, pero permanece e interactúa diariamente con el grupo donde se desarrolló la investigación.

5.6 Criterios de inclusión.

Para la selección de la población de trabajo los criterios se diferenciaron de acuerdo a las instituciones educativas y los actores participantes, los cuales son:

5.6.1 Criterios de selección de las Instituciones Educativas. Para la selección de las instituciones educativas se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

Dos instituciones educativas del Departamento del Huila.

De educación formal

De carácter público y privado

Reconocimiento de la institución en procesos de inclusión.

Estar registrados ante SIMAT con estudiantes con NEE (Necesidades Educativas Especiales) y Discapacidad.

5.6.2 Criterios de selección de los actores de la investigación. Los actores que participaron en la investigación, cumplieron con los siguientes requisitos:

Participación voluntaria.

Docentes de una institución educativa del Departamento del Huila

Desarrollar procesos educativos con estudiantes con NEE y Discapacidad.

5.7 Procedimiento

5.7.1 Fase I. Exploración y delimitación de la población. Durante esta fase se hizo el acercamiento a la población sujeto de estudio, se realizó la presentación de la investigación a los rectores de las instituciones educativas seleccionadas, se firmó el consentimiento informado con

los actores de la investigación y se programó los horarios de recolección de la información en las instituciones con los actores participantes.

5.7.2 Fase 2. Recolección de la información. Esta fase fue la etapa de recolección de la información a través del uso de las técnicas seleccionadas para la investigación, como la entrevista en profundidad, la observación participante y la revisión y análisis documental, esto permitió abordar las categorías establecidas y crear un texto narrativo donde se entrelazan las voces de los actores.

5.7.3 Fase 3: Resultados, análisis y triangulación de la información. Partiendo del texto creado de acuerdo a las categorías y los objetivos de la investigación, esta fase permitió realizar el análisis de las practicas pedagógicas en procesos de inclusión que realizan los docentes de las instituciones educativas abordadas. El texto descriptivo que surgió muestra una visión interpretativa de los investigadores acerca de los relatos de los actores.

5.7.4 Fase 4. Teorización. Los hallazgos encontrados en la investigación se muestran en esta fase desde una visión más teórica. Es el momento donde los investigadores desde una apropiación conceptual y contextual partiendo de la visión de autores que soportan el referente teórico, muestran el análisis del proceso de inclusión desde la práctica pedagógica. (Useche, 2016).

5.8 Plan de análisis de la información desde la Teoría fundamentada de Strauss y Corbin

La codificación abierta como proceso analítico permitió hacer la revisión detallada de los relatos de los actores y generar códigos que se agruparon entre sí para construir relaciones de sentido, las

cuales permitieron la organización de los relatos, de manera que fueran manejables, y que se pudieran agrupar en términos más explicativos.

Con la codificación axial, se hizo el proceso de relacionar las categorías con las subcategorías para dar una explicación más precisa y completa del objeto de investigación, esto significó un análisis más intenso y detallado, con el propósito de dar elementos claves sobre un eje significativo.

Con la codificación selectiva se construyó un escrito teórico del objeto de investigación, integrando y refinando la teoría a partir de los datos que fueron analizados e interpretados por parte de las investigadoras. Es la interacción entre el teórico, el investigador y el actor que dará como resultado una conceptualización teórica de la investigación. (Strauss & Strauss, A., Corbin, J., 2002).

5.9. Consideraciones éticas

Para esta investigación se tuvieron en cuenta criterios que sustenten la credibilidad de los resultados y la formación de nuevo conocimiento (Sandoval, 1996), los cuales son:

5.9.1 El Consentimiento informado. Su finalidad fue la aceptación en la participación de la investigación por parte de los actores sociales, además es importante porque conocieron sus derechos y deberes para con la investigación y reconocieron que la información suministrada es un elemento de autenticidad para el estudio, ya que debieron grabarse las entrevistas. Ver Anexo 1.

5.9.2 La confidencialidad. Con el fin de mantener la seguridad y protección de las personas que participaron como informantes de la investigación, se les garantizó el anonimato en la

identidad y la privacidad de la información que sería revelada por ellos. Para esto cada actor fue nombrado con un código y estos aparecen en los testimonios recogidos para develar los objetivos de la investigación.

5.9.3 Validez y confiabilidad. Con el fin de verificar el proceso investigativo y dar validez interna a la investigación, se puede garantizar que toda la información suministrada por parte de los actores del estudio es real, y que está soportada en los audios de las entrevistas, en los diarios de observación y en los registros de los documentos revisados.

5.9.4 Compromiso con los actores de la investigación. En una comunidad, la investigación implica no sólo cumplir con los objetivos del investigador, sino también retribuir a ésta por el conocimiento aportado desde sus saberes, por eso el compromiso ético de hacer devolución de los resultados, compartiendo con ellos el proceso investigativo.

6. Resultados

Partiendo de las técnicas de recolección y análisis de la información, basadas en los elementos de la teoría fundamentada, como la codificación abierta, la codificación axial y la codificación selectiva, el presente texto descriptivo permite mostrar las voces de los actores, las descripciones de sus prácticas, que son producto de las observaciones de campo, así como la revisión documental, que se realizó desde las categorías de análisis planteadas en la investigación.

En la Figura 2, se muestran éstas categorías, de las que emergieron unos códigos, algunos nombrados desde los relatos y otros desde la interpretación de las investigadoras.

Con relación a las Prácticas Pedagógicas, se encuentran los componentes dinámico, cognitivo y práctico, que hacen referencia a la labor docente, la formación profesional, la relación entre el saber y el hacer, el conocimiento sobre el estudiante y la experiencia laboral del docente.

Sobre la Inclusión, los códigos que se generaron se relacionan con la hacer visible lo invisible, reconociendo el proceso inclusivo y a quienes participan de este: estudiantes, docentes y padres de familia.

Además, se encuentra plasmada la categoría emergente: Los padres y los hijos, dos vivencias de una misma realidad, acerca del sentir de los padres sobre el proceso inclusivo y cómo sus hijos han asumido la inclusión dentro del aula de clases.

Todas estas categorías se plasman inicialmente a manera de esquema, el cual se desglosa apoyándose en los relatos, observaciones y documentos que se consideran más relevantes y que permitieron develar los objetivos de la investigación.

<i>Categorías</i>	<i>Códigos</i>	<i>Análisis de la información</i>
<p><i>Con relación a las prácticas pedagógicas</i></p>	<p>Componente dinámico Entre la vocación y la oportunidad Todo es como la disposición que pongamos en nuestra labor Barreras de inclusión: entre el miedo y el ideal</p>	<p>Prácticas pedagógicas:</p> <p>un espacio inclusivo que promueve potencialidades en los estudiantes.</p>
	<p>Componente cognitivo El otro como apoyo y aprendizaje Formación profesional del docente Práctica pedagógica: concepto y apropiación El devenir entre el saber y el hacer Conocer al estudiante Diferentes estilos de aprender Capacitación para la formación docente La estrategia: formación teórica versus la formación empírica</p>	
	<p>Componente práctico Políticas educativas: el hacer por hacer La labor docente Experiencia laboral del docente Inclusión es conocer las potencialidades Compromiso de estudiantes, docentes y padres de familia La inclusión como experiencia significativa Estrategias que generan procesos inclusivos</p>	
<p><i>Inclusión</i></p>	<p>Hacer visible lo invisible: vivencias de inclusión El docente es sensible, creativo y flexible La inclusión: espacio para todos Padres en procesos de inclusión: satisfacción o resignación La empatía: creando vínculos en procesos de inclusión</p>	
<p><i>Los padres y los hijos, dos vivencias de una misma realidad</i></p>		

Figura 2. Las prácticas pedagógicas en procesos de inclusión. Esquema elaborado a partir del procesamiento de la información. (Fuente: Elaboración propia)

Los relatos soportan el análisis de los resultados y están señalados por un código. Estos códigos representan la información obtenida y son explicados según su significado a continuación:

A1MTIEPr Actor 1 Maestra Titular Institución Educativa Privada

A2MSIEPr Actor 2 Maestra Sombra Institución Educativa Privada

A3DMIEPr Actor 3 Docente Matemáticas Institución Educativa Privada

A4DEfIEPr Actor 4 Docente Educación Física Institución Educativa Privada

ObAuIEPr Observaciones Aula de Clases Grado 4 y 5 Institución Educativa Privada

ObAIIEPr Observaciones Aula de Informática Institución Educativa Privada

ObCbIEPr Observaciones Cancha de baloncesto Institución Educativa Privada

ObAuIEOf Observaciones Aula de Clases Grado 202 Institución Educativa Oficial

A1DAuIEOf Actor uno Docente de Aula Institución Educativa Oficial

A2DAIEOf Actor dos Docente de Apoyo Institución Educativa Oficial

ObAuIEOf Observaciones Aula de Clases Grado 202 Institución Educativa Oficial

ObRsIEOf Observaciones Restaurante Escolar Grado 202 Institución Educativa Oficial

RvDcIEPrPEI Revisión Documental Institución Educativa Privada Proyecto Educativo Institucional

RvDcIEPrMCv Revisión Documental Institución Educativa Privada Manual de Convivencia

RvDcIEPrPyNEE Revisión Documental Institución Educativa Privada Proyecto de Necesidades Educativas Especiales

RvDcIEPrSIE Revisión Documental Institución Educativa Privada Sistema Institucional de Evaluación

RvDcIEPrPAu Revisión Documental Institución Educativa Privada Plan de Aula

RvDcIEPrPII Revisión Documental Institución Educativa Privada Propuesta de Integración e Inclusión ante la Secretaria de Educación Municipal

RvDcIEOfPEI Revisión Documental Institución Educativa Pública Proyecto Educativo Institucional

RvDcIEOfSIE Revisión Documental Institución Educativa Pública Sistema Institucional de Evaluación

RvDcIEOfPAu Revisión Documental Institución Educativa Pública Plan de Aula

RvDcIEOfMCv Revisión Documental Institución Educativa Pública Manual de Convivencia

Además, los actores mencionaron algunos de sus estudiantes, por esta razón, para proteger la confidencialidad y privacidad de éstos, los nombres utilizados en la descripción (Milena, Andrés, Daniel, Pedro, Julián, Hugo) están modificados.

6.1 Con relación a las Prácticas Pedagógicas

Dentro de esta categoría, se analizaron a partir de los 3 componentes señalados por Sacristán componente dinámico, componente cognitivo y componente práctico.

6.1.1 Componente Dinámico. Los relatos recogen la satisfacción docente, sus motivaciones, creencias e intenciones, emergiendo los siguientes códigos axiales: Entre la vocación y la oportunidad, Todo es la disposición que tengamos con nuestra labor, barreras de la inclusión: entre el miedo y el ideal y el otro como apoyo y aprendizaje.

6.1.1.1 Entre la vocación y la oportunidad. Para los actores de la Institución de carácter oficial, la motivación que tuvieron para ser docentes fue su preparación desde lo personal, afectivo y motivacional al punto que a la fecha se encuentran satisfechas y contentas con su quehacer pedagógico. Leamos los siguientes relatos:

“Si, mi hija es una niña especial y yo pienso que, eh, eso me ha dado muchas herramientas para poder hacer mi trabajo en el aula de clase” (A1DAUIEOfE1 15-16)

“a nivel profesional, no sé, la satisfacción más grande mía como docente son los estudiantes de proceso de inclusión que logran acceder a lectura y escritura, que son muy funcionales dentro de un aula de clases, aunque inicialmente no, no dieran esa expectativa...” A1DAuIEOfE1 (112-115)

“siento que he cumplido con mis sueños... yo soy feliz, me gusta lo que hago... cuando dije quiero estudiar algo que tenga que ver con niños... cada vez digo que le encuentro más sentido al trabajo que realizo ...” (A2DAIEOfE1 590 - 592)

Contrario a los docentes de la Institución Educativa Privada, los cuales convergen en no haber tenido una motivación para ser docentes, inicialmente quisieron estudiar otras carreras profesionales tal como se observa en los siguientes relatos:

“La verdad yo nunca quise ser maestra yo quería estudiar psicología” (A1MTIEPrE1 935)

“mi primera opción era ser enfermera jefe” (A3DMIIEPrE3 1966)

“la verdad es algo que yo ni tenía en mente” (A4DEfIEPrE1 2186)

Pero la oportunidad de acercarse a la docencia e interactuar con los estudiantes en las aulas de clase, les ha permitido desarrollar sus proyectos de vida, es decir, la ausencia de una motivación inicial sobre la docencia no les ha hecho desistir y mucho menos lamentar su quehacer, por el

contrario, han encontrado en ella el gusto por hacerla e incluso la satisfacción de ejecutarla.

Leamos esto:

“mi hermana me llevo a un colegio rural... y ahí me gustó la docencia, no me pesa, me gusta lo que hago, soy buena para español” (AIMTIEPr E1 936-937)

“me di cuenta que... ser docente era bonito” (AIMTIEPrE2 954-955)

“me gusta trabajar mucho con niños” (A2MSIEPrE1 1267)

“me siento muy cómodo en mis clases, en mi vida” (A4DEfIEPr E4 2429)

Aunque uno de los actores de la Institución Educativa Privada si tuvo la oportunidad de sentir el gusto por la docencia a través de una buena experiencia personal con su maestra de secundaria y que al llegar actualmente a ser docente recuerda con alegría esa experiencia que le confirma y le da la seguridad de esa buena oportunidad que le llevó a tomar una buena decisión. Estos son los relatos que demuestran su motivación:

“yo tenía una profesora que yo quería mucho entonces ella era como mi inspiración”

(A3DMIEPr E3 1968-1969)

“yo le decía mi mamá desde sexto mami yo quiero ser profesora” (A3DMIEPr E3 1974)

“yo quiero ser profesora como la profesora Cristina” (A3DMIEPr E3 1978-1979)

“yo le decía a mi mamá, no, yo voy a ser docente” (A3DMIEPr E3 1982)

Ante la realidad de una inclusión educativa y social es menester preguntar y conocer qué características, fortalezas, cualidades o condiciones requiere un docente que atiende casos de inclusión en una Institución Educativa. Asumiendo la Inclusión desde este enfoque “de querer hacerlo” donde coinciden los actores de las dos instituciones educativas con condiciones sencillas llenas de propósitos y motivaciones positivas y humanas. Estos son los relatos:

“Si todos queremos, todos podemos” (A1DAuIEOf E1 51)

“yo me considero un docente, como cualquier otro docente” (A1DAuIEOf E1 52)

“Darse la oportunidad de tener la experiencia” (A1DAuIEOf E1 65-66)

“Asumir todos los retos que nos presentan en el aula de clase” (A1DAuIEOf E1 149-150)

*“El cariño, la tolerancia... porque uno de docente tiene que ser muy bueno, paciente”
(A1MTIEPr E4 1122)*

“Uno debe demostrar cierto tipo de carácter” (A1MTIEPr E4 1125)

“Dos años trabajando con niños de inclusión me ha motivado a hacer la maestría, en esa pues, en inclusión”, me encantaría ser la maestría en inclusión” (A2MSIEPr E1 1260)

*“Yo porque tengo pensado hacer mi maestría el próximo año Dios mediante”
(A3DMIEPr E3 1992)*

“Me gustaría de pronto capacitarme más” (A4DEfIEPr E4 2430)

6.1.1.2 Todo es como la disposición que tengamos con nuestra labor. Hay condiciones que alimentan ese querer, la vocación y la oportunidad, y tiene que ver con los compromisos del docente y la manera cómo se aborda la práctica pedagógica en casos de inclusión desde la disposición que se tenga. De allí se recoge en una sola voz la voluntad y disposición de los seis actores de las dos Instituciones Educativas. Los relatos lo constatan:

“yo pienso que si a uno le llega un niño con algún tipo de discapacidad y desde entrada ya estamos poniendo como el... pero, como viéndolo como la carga, las cosas no van a fluir y no van a funcionar... es Querer hacer el trabajo” (A1DAuIEOfE1 60-63)

“Comienzan a hacer el trabajo y se dan cuenta que las cosas van fluyendo... Se dan cuenta que la cosa realmente no es algo tan complicado” (A1DAuIEOf E1 67-68)

“El compromiso también de los docentes” (A2DAIEOfE1 539-540)

“ahí estamos para ayudar, porque si uno no inicia como a cambiar eso, nadie más lo va a hacer” (A4DEfIEPr E1 2222-2223)

“hay personas que no lo hacen de corazón sino porque les toca” (A2MSIEPrE2 1433-1434).

Pero la dificultad producto del desconocimiento desde lo cognitivo, la poca experiencia docente e incluso vivencial de los docentes de la Institución Educativa Privada se equilibra en todos los seis actores cuando ven en la dificultad la oportunidad de aprender, de ajustar, y saben que hay mucho por hacer y que todo es como la disposición con su la labor, la cual se ve reflejada además en las observaciones realizadas a las clases, donde los actores interactúan con sus alumnos en un ambiente de respeto y aceptación. Leamos:

“es estar dispuestos primero al trabajo” (A1DAuIEOf E1 148-149)

“me siento más sensible y más comprometida con los niños que tienen una condición particular” (A2DAIEOfE1 532-533)

“no hay miedo, hay digamos las ganas de aprender” (A1MTIEPr E2 1004)

“hay personas que no lo hacen de corazón sino porque les toca” (A2MSIEPr E2 1433-1434)

“quiero aprender más y mostrar mis conocimientos sacar mis habilidades mis destrezas para trabajar con los chicos” A3DMIEPr E3 (1995-1996)

“ahí estamos para ayudar, porque si uno no inicia como a cambiar eso, nadie más lo va a hacer” (A4DEfIEPr E1 2222-2223)

Las docentes de la Institución Educativa Oficial enfatizan más dicha disposición desde la metodología y la práctica pedagógica, demostrando una mayor seguridad al respecto:

“asumir todos los retos que nos presentan en el aula de clase” (A1DAuIEOf E1 149-150)

“pensar que todos pueden y todos pueden aprender” (A1DAuIEOf E1 150)

“yo sé que ante todo una nunca puede decir con este niño no se puede” (A1DAuIEOf E2 278)

“si no podemos trabajar por este lado, pues hay que poder trabajar por este otro, porque por ahí es donde encontramos fortalezas” (A2DAIEOfE1 631-633)

En la Institución Educativa Privada hay disposición, pero no un conocimiento fundamentado que les permita potencializar del todo la buena disposición que siempre manifiestan, por esto en las observaciones se encuentra que los docentes tienen una interacción distante con los estudiantes.

Veamos:

“yo tenía temor, pero lo acepté, porque es un reto y uno debe aceptar los retos” (A3DMIEPrE1 1554-1555)

“voy a entrar a un salón, tengo estudiantes con inclusión y no sé, tengo el deseo de trabajar con ellos sí, pero por favor ayúdenme porque no sé, no sé cómo dar una clase teniéndolos ahí” (A3DMIEPrE1 1556-1558)

“yo siento que les doy un buen trato” (A4DEfIEPrE1 2233)

“tenerles paciencia, porque hay veces que uno llega a esta hora y todo mundo gritando” (A4DEfIEPrE1 2235)

“es lo más vital que haga sentir bien al estudiante” (A4DEfIEPrE2 2301)

6.1.1.3 Barreras de inclusión: entre el miedo y el ideal. Además del compromiso y la disposición, es necesario referirse a las emociones del docente frente a los alumnos. Una de las tantas barreras que se manifiestan y se detectan en los procesos de inclusión educativa es la práctica como experiencia vivida, como gestión de aula, como años calendario de experiencia docente. Esa práctica hace al docente rico en estrategias, en compromiso, en saber, aportes sin dejar de aprender

continuamente. No obstante, sólo en los actores de la Institución Educativa Oficial se evidencia.

Leamos los relatos:

“eso lo va enriqueciendo uno con la práctica, la práctica de todos estos años de docencia”

(A2DAIEOfE1 629-630)

“uno también puede ir y dar algunas herramientas... de la experiencia que uno tiene”

(A2DAIEOfE1 635-636)

Y les brinda satisfacciones y posturas desde el campo pedagógico. La satisfacción de los docentes se detecta en sus prácticas pedagógicas y se entienden desde sus objetivos claros y su saber sobre procesos de inclusión, sabiendo qué se espera, que se puede, teniendo de manera real pero concreta la convicción de lo que es un proceso de inclusión y sus resultados. Los relatos al respecto son los siguientes:

“la gente piensa que los logros son solamente los niños que sacan súper buenas notas, que aprendieran a leer, no, logros con ellos es cuando acceden a procesos como los de la lectura, la escritura, a hacer procesos, operaciones matemáticas básicas” (A1DAuIEOf E1 99-102)

En la Institución Educativa Privada esa experiencia que al otro enriquece, en ellos poco existe y sólo se esboza barreras de miedo, dificultad y temor que van desde el campo personal al profesional. Leamos:

“será que esto me da resultado” (A1MTIEPr E3 1031)

“es muy difícil tener en un salón tener 3-4 niños de inclusión sabiendo que tiene más niños normales pues porque como te digo no todos tienen el mismo conocimiento y no todos les va a servir la misma guía” (A3DMIEPr E3 1394-1396)

“al principio tenía temor cuando entré, cuando a mí me dijeron que era un colegio de inclusión” (A3DMIEPr E1 1553-1554)

Las docentes de la Institución Educativa Oficial también sienten ese temor, pero se animan y se convencen a sí mismos que no es fácil, pero que se puede:

“no es fácil no, porque hay condiciones que son un poquito adversas” (A2DAIEOfE1 540-541)

Pero también amonestan la actitud de los docentes que ponen barreras a los procesos de inclusión. Estos son los relatos que lo evidencian:

“sin siquiera ten... darse la oportunidad de tener la experiencia... cómo que ponemos una pared” (A1DAuIEOfE1 65-66)

“queremos encontrar el grupo perfecto” (A1DAuIEOfE1 146)

“el mayor obstáculo, que, que se tiene en la institución, yo diría que es como el miedo, no cierto?, a asumir a un niño en condición de discapacidad, a veces, ee, los profes, ee, no sé, pues eso implica mayor compromiso, ya, umm, pero en muchos se ve el compromiso. Otros le tienen un poquito de pereza, eee, de pronto también la adecuación curricular, la adecuación curricular en la institución educativa ha sido compleja, eemm, no sé, no sé, pero no hemos podido con ese proceso en la institución, en lo que tiene que ver con las adecuaciones curriculares, ha sido complejo” (A2DAIEOfE1 599-605).

6.1.1.4 El otro como apoyo y aprendizaje. Como el proceso de inclusión no es tarea de una sola persona, los compañeros también son muy importantes. Se muestra el ambiente laboral donde los compañeros de trabajo, los docentes, los colegas pueden aportar, apoyarse e interactuar en un aprendizaje colaborativo y enriquecedor. Aquí los actores de las dos Instituciones educativas reconocen dicha fortaleza:

“la experiencia de los compañeros también uno se apoya mucho” (A2DAIEOfE1633)

“me gusta cuando trabajo en aula de clase con compañeros que podemos interactuar y que podemos compartir y que uno aprende de ellos” (A2DAIEOfE1 633-635)

“aquí nos apoyamos mucho, ya que el apoyo es fundamental, que si un profesor necesita la colaboración en su clase de otro” (A3DMIEPrE1 1832-1834)

“Bueno compartimos experiencias compartimos materiales entonces digamos nos apoyamos nos apoyamos en alguna dificultad independientemente cómo sabemos que cada uno está a cargo de un grado entonces nosotros nos comentamos las dificultades y lo mejor es esa colaboración que nos damos” (AIMTIEPrE4 1099-1102)

En el componente dinámico, de las observaciones y revisión documental se rescata que los actores de ambas instituciones educativas motivan a sus estudiantes, reconocen sus capacidades y los incentivan a ser participativos. Además, en los perfiles institucionales se reconoce la formación personal y profesional de los docentes.

“La docente les explica bien y les hace preguntas que los pone a pensar, los hace intervenir, que hablen y pregunten” (ObAuIEPr 2653 – 2654)

“Los estudiantes también van revisando el trabajo de sus compañeros y haciendo comentarios entre ellos, reconocen cuando un compañero ha tenido una respuesta acertada, y este reconocimiento lo realizan a través de los aplausos” (ObAuIEOf 15 2848 – 2850)

La docente felicita a un estudiante por tomar la iniciativa para hacer la lectura frente al grupo (ObAuIEOf 30379)

Es notorio que la docente sabe de la evolución y del trabajo de sus estudiantes, porque los anima a participar de la clase, recuerda cómo es el proceso de cada uno y asimismo les va haciendo las indicaciones de cómo lo han hecho, cómo han mejorado o cómo se debe mejorar (ObAuIEOf 3073 – 3075)

Tener capacidad de concentración ante situaciones que se presentan relacionadas con la labor docente (RvDcIEPrMCv 3314)

Ser investigador, creativo, constante e innovador de los cambios y avances pedagógicos, científicos y tecnológicos de acuerdo a las exigencias de los tiempos actuales (RvDcIEPrMCv 3317 – 3318)

Ser ejemplo de inclusión de poblaciones socioculturales o capacidades diversas (RvDcIEPrPEI 3697)

La institución cuenta con un 100% de profesionales formados pedagógicamente para orientar en las distintas áreas del conocimiento. (RvDcIEOfPEI 3821 – 3822).

6.1.2 Componente Cognitivo. Hace referencia a los conocimientos y capacidades adquiridos, frente a la transmisión de saberes. Los docentes de la Institución Educativa Oficial y Privada que han participado de este trabajo de investigación se han formado académicamente como docentes.

6.1.2.1 Formación profesional del docente. Se evidencia que los actores de la Institución Educativa Oficial cuentan con especialidades académicas y tiene acreditados sus estudios y una experiencia docente más amplia, al contrario de los actores de la Institución Educativa Privada que tienen poca experiencia docente tal como lo sustentan los siguientes relatos:

“... licenciada en Educación Infantil Integrada, tiempo ejerciendo 7 años y trabajo en la Institución Educativa...” (A1DAuIEOf E1 5-6)

“... soy docente de apoyo de la Institución Educativa..., mi formación es, pues inicialmente licenciatura, soy licenciada en educación especial” (A2DAIEOfE1 475-477)

“yo hice, por ejemplo, después de mi licenciatura, hice una especialización en orientación educativa y desarrollo humano, después la Surcolombiana estaba ofreciendo una especialización en inclusión, entonces hice la especialización en inclusión, y estoy terminando un proceso de maestría que tiene que ver con neuropsicología o se llama neuropsicología y educación, eee, en esa otra me ha gustado mucho porque es muy enfocada al trabajo que yo realizo” (A2DAIEOfE1 622-627)

“... soy licenciada en lengua castellana y tengo 2 años de experiencia en el Colegio...” (A1MTIEPr E1 903-904)

“soy auxiliar de apoyo terapéutico trabajo con el niño ... y trabajo como acompañante” (A2MSIEPr E1 1241-1242)

“La Universidad Surcolombiana soy educador físico” (A4DEfIEPr E1 2130)

“Preparada para trabajar con él y con cualquier otro niño porque ya he trabajado con down, con parálisis, con retraso, con autismo, con trastorno, un retraso” (A2MSIEPr E3 1508-1509)

“entonces me enganché ahí con el Atlético Huila, yo fui preparador físico de la Sub15 del Atlético Huila de las inferiores, mi trabajo ya es coger los chicos de quince años y comenzarles a trabajar la mente de que ellos a esa edad ya deben empezar como profesional” (A4DEfIEPr E1 2123-2125)

La experiencia docente con casos de inclusión ha sido en la Institución educativa Privada más de carácter laboral o temático con relación a sus estudios:

“IPS lo que se trabaja en IPS es la terapia ocupacional, con audiología psicología y fisioterapia hidroterapia” (A2MSIEPr E1 1475-1476)

“mi experiencia no es mucha porque yo me gradué hace un año, pero ya había terminado anteriormente” (A3DMIEPr E1 1541-1542)

“yo vi una asignatura que es un componente flexible y lo tomé porque yo quise y se llama educación para personas con necesidades cognitivas” (A3DMIEPr E1 1723-1724)

“antes de entrar acá al colegio yo he tenido la experiencia con un club” (A4DEfIEPrE1 2111-2112)

“Bueno pues más que la universidad yo te explicaba que yo tuve una experiencia en mi práctica docente con un niño de baja visión” (A1MTIEPr E6 1188-1189).

6.1.2.2 Práctica pedagógica: concepto y apropiación. Las docentes de la Institución Educativa Oficial manifiestan una mayor claridad y conocimiento sobre el concepto de Práctica que los actores de la Institución Educativa Privada quienes tienen un conocimiento menos teórico y fundamentado. Los relatos así lo evidencian:

“son todas estas estrategias que usted puede utilizar en el aula de clase, herramientas, para poder hacer su trabajo de manera lúdica, didáctica y que llegue a todos los estudiantes, para poder desarrollar los procesos que usted quiere en sus estudiantes” (A1DAuIEOf E2 158-161)

“son las estrategias que implementa el docente en el aula de clases para desarrollar o promover los procesos de inclusión, obviamente en esta práctica pedagógica está contemplado desde el proceso de planeación, no cierto, la planeación que contempla el docente sobre la intencionalidad que él tiene sobre el proceso de aprendizaje o de enseñanza, umm, ehhh, los recursos que el docente utiliza, las estrategias didácticas que aplica ya en su aula de clase y el proceso de evaluación para hacer el seguimiento a los aprendizajes que el niño, tiene que acceder o logra acceder” (A2DAIEOfE2 682-688)

“Es lo que uno hace y sabe” (AIMTIEPrE1 917)

“es dónde vamos a decir por qué estamos aquí, por qué vamos hacer docente... pienso que eso es el primer paso que tenemos para desarrollarnos y para decir si realmente estamos donde estamos y donde queremos estar” (AIMTIEPrE3 1013-1015)

“es como un ir a hacer, ir a plasmar algo que uno ya aprendido como un servicio social de modo a una comunidad, en este caso la comunidad sería como el colegio y la docente sería como el profesor entonces a mí me dieron algunas bases aquí, la universidad en sí y yo creo que la práctica se les cómo coger todas esas bases y darlas a conocer, ir a la práctica allá haber uno cómo se desenvuelve en sí como realmente uno quisiera que se desarrollaron la persona” (A4DEfIEPrE3 2356-2361).

6.1.2.3 El devenir entre el saber y el hacer. Los actores de la Institución Educativa Oficial manifiestan mayor apropiación de su saber-hacer mientras los actores de la Institución Educativa Privada requieren y solicitan mayor apoyo y guía. Leamos sus relatos:

“desde que llegué al colegio me vinculé a trabajar con los procesos de inclusión en los niños de grado primero” (A1DAuIEOf E1 8-9)

“cumpló mi función como docente de apoyo. El cual es, eee, digamos que minimizar las barreras para el aprendizaje, para la participación, y para la convivencia de los niños que tienen una condición particular” (A2DAIEOfE1 484-486)

“hacemos el apoyo en aula de clase a los docentes, ee, principalmente donde tenemos niños con necesidades educativas especiales, hacemos el apoyo al padre de familia” (A2DAIEOfE1 491-493)

“La profesora del año pasado me ayuda o indica, pero soy yo la que las hago, se fotocopian y ya” (A1MTIEPr E1 911-912)

“la experiencia de aquí del Colegio... a la de la fundación es muy diferente, porque en la fundación uno sabe que trabaja con personas únicas y específicamente con personas con necesidades educativas especiales, aquí no, porque aquí uno tiene como dice el dicho dividirse, tiene uno que trabajar con los estudiantes regulares y los estudiantes de inclusión” (A3DMIEPr E1 1549-1553).

6.1.2.4 Conocer al estudiante. Los actores de las dos Instituciones Educativas tienen en cuenta y coinciden en la importancia de conocer al estudiante, sus condiciones y capacidades para luego aplicar estrategias pedagógicas. Leamos sus relatos:

“conocer muy bien el grupo, las condiciones de sus estudiantes, los procesos de aprendizaje, ummm, la motivación del estudiante, la autoestima del estudiante es muy importante para desarrollar el trabajo” (A1DAuIEOf E2 165-167)

“conocer cómo es el niño, no solamente saber el diagnóstico, darse cuenta de cómo está el niño, de qué capacidades tiene, qué formas o qué estrategias explicarle al niño” (A2MSIEPr E1 1321-1322)

“primero, como le decía darse cuenta que qué capacidad tiene el niño, porque usted no puede empezar a trabajar algo que el niño no lo sabe... usted no puede empezar a trabajar con el niño, eso usted primero tiene que darse cuenta el conocimiento que tiene el niño y pues, yo creería que segundo, pues tener es autoridad decirle las cosas y hablarle y expresarse con el niño, porque personas confunden la autoridad con el regañó, ósea, no le hablan con autoridad

sino con grito y es diferente, entonces, eso y ser muy comprensivo, tolerante con los niños”
(A2MSIEPrE1 1386-1393).

6.1.2.5 Diferentes estilos de aprender. Los actores de la Institución educativa Oficial manifiestan no compartir el concepto de ritmo de aprendizaje, consideran que es más acorde hablar sobre los estilos de aprender que tienen los estudiantes, y que lo importante es tener éstos en cuenta a la hora de diseñar una clase y no encasillarlos en un sólo estilo. En la Institución Educativa Privada, no es notoria la diferencia entre estilo y ritmo, entienden por ritmos de aprendizaje, las maneras de aprender y por estilo la forma progresiva de aprender. Los relatos evidencian la manera como asumen estos conceptos:

“hoy en día se habla mucho de los diferentes ritmos de aprendizaje, pero realmente eso no lo comparto mucho” (A1DAuIEOfE2 168-169)

“se habla de los niños que son más visuales, otros niños más auditivos, entonces como tratar de tener en cuenta todos esos aspectos a la hora de diseñar una clase y no solamente enfocarme que la mayoría de los niños hoy en día son visuales” (A1DAuIEOfE2 173-176)

“el ritmo pues sabemos que los niños, los niños regulares tienen, están en otros estándares y entonces uno le trabaja lo que es la malla curricular a ellos, después a los niños de inclusión”
(A1MTIEPrE4 1075-1077)

“a veces las dificultades de los niños regulares son las mismas que los niños de inclusión”
(A1MTIEPrE4 1116-1117)

“ellos tienen su forma de aprender, ellos tienen su manera, su forma, su estrategia de aprender” (A2MSIEPrE1 1393-1394)

“es la manera progresiva en la que ellos se adquieren su conocimiento y como los aprende”
(A3DMIEPrE1 1829-1830).

6.1.2.6 Capacitación para la formación docente. Un elemento importante señalado por los actores de las dos Instituciones es la capacitación, pero con una aplicación diferente para cada una. En la Institución Educativa Oficial se asigna y se socializa como apoyo para su implementación en el desarrollo de programas que se ponen al servicio de la Inclusión educativa, mientras en la Institución Educativa Privada es un acto de cumplimiento dejando las expectativas y necesidades insatisfechas en los docentes. La necesidad de capacitación es tan evidente que pese a tener disposición, no logran superar el desconocimiento y la angustia que les proporciona a asumir una realidad para la cual no están preparados. No obstante, en sus relatos ésta siempre presente la intención y el gusto de aprender, la gratitud por la formación ofrecida, a su vez, también expresan la necesidad de personas especializadas que les apoye:

“una capacitación que nos dio la Secretaría de Educación, hace 7 años, eh, que está forma... fundamentada en los, en las propuestas pedagógicas de Emilia Ferreiro y Esther Gross... nos dieron un material, comenzamos a implementarlo, fue al principio un poco difícil, veíamos que se enseñaba de una manera y como que ya nos cambiaron todo, toda la perspectiva que teníamos, todas las visiones de cómo enseñar a leer y escribir” (A1DAuIEOf E2 273- 286)

“se comenzó a desarrollar a partir de contextos semánticos, ósea, cosas que son importantes y significativas para ellos... a nuestro país llegó a través de la corporación Comprende y aquí se llama GEEMPA, en otras partes reciben otro tipo de nombre” (A1DAuIEOf E2 290-294)

“nosotros tuvimos esa posibilidad de asistir a un proceso de capacitación, decía, donde GEEMPA, tiene unas actividades que son muy rigurosas, de riguroso cumpli... cumplimiento y esas son las que nos permiten viabilizar los procesos de inclusión” (A2DAIEOfE3 831-834)

“no tenemos un apoyo de una persona, de una persona que uno diga esta persona es especializada en el tema, esta persona sabe, esa persona nos puede cómo guiar, esta persona va a trabajar con los estudiantes o nos brinda desde conocimiento para decirnos, bueno ustedes tienen que hacer esto, esto y esto, entonces yo siento que la debilidad está ahí” (A3DMIEPrE1 1719-1722)

“fuimos a un congreso que hizo la normal muy bonito uno queda muy impresionado y conmovido” (A1MTIEPrE1 1924-1925)

“en esa parte siempre le hemos dicho eso todos los profesores, que sería bueno que tuviéramos una persona especializada en el tema y más que todo en las clases fundamentales, qué son matemática, lengua castellana y de ciencias naturales, todas son importantes, pero en este caso esas son las fundamentales y las de más intensidad horaria” (A3DMIEPrE1 1643-1647)

“aquí nos han venido a brindar capacitaciones, pero yo digo que no es suficiente, por lo menos aquí han venido los de la normal, profesores de la normal, que tú lo sabes que son especializados en ese tema, nos ha brindado sus experiencias de cómo deben trabajar, pero uno siente que no, mejor dicho, que es corto, te falta mucho, entonces la debilidad más grande” (A3DMIEPrE1 1713-1716)

“no conozco el PEI” (A3DMIEPrE3 1962).

6.1.2.7 La estrategia: La formación pedagógica versus la formación empírica. Cuando se habla de capacitaciones también se habla de estrategias. Las estrategias se ubican dentro de una formación pedagógica, como en el caso de la Institución Educativa Oficial y una formación empírica como sucede en los docentes de la Institución Educativa Privada. En la primera, se observa el soporte teórico y riguroso de una estrategia aplicada y evaluada, aunque también inconclusa por políticas educativas públicas o por la actitud del docente. En la segunda experiencia, hay estrategias pedagógicas, pero de carácter personal, que parten de la iniciativa y la intuición de los docentes, y que en algunos casos. Leamos sus relatos:

“los dos primeros años que se aplicó la estrategia, eh, recibimos visitas, recibimos asesoría y recibimos parte del material porque no, No, no, no, no contamos con el material completo y a nivel del país si sabemos que lo manejan en otras regiones del país y, y, no más o sea, hasta ahí llegó el proceso, nos hicieron visitas, nos retroalimentaron pero, pero no fue más” (AIDAuIEOf E2 300-304)

“lo otro también que falló es que muchas de las personas que se capacitaron, les dio miedo iniciar el proceso, desarrollarlo, utilizar el material, entonces lo más fácil fue decir: no yo no hago eso porque eso es muy difícil, esto no se puede, esto es mucho trabajo, mucho compromiso, entonces eso también fue otra parte, cuando íbamos a la retroalimentaciones, comenzamos 30 y ya no iban sino 18 y de las que iban, no es que yo no fui la que me capacite, es que fue otra profesora pero es que ella dijo que le daba miedo, que no se sentía segura, entonces me dio el material a mí, entonces sí, entonces como eso también, fue parte como parte... falta de compromiso de nosotros como docentes” (AIDAuIEOf E2 304-311)

“ en la institución educativa... hemos tenido la oportunidad de, ehh, soportar nuestra experiencia de inclusión con procesos de formación docente que nos ha suministrado el Ministerio

de Educación Nacional y es con la estrategia GEEMPA, GEEMPA es una estrategia que, que ha sido alimentada, digamos desde diferentes corrientes, ummm, pedagógicas, no cierto, y que han puesto en práctica, no cierto, en niños con situación de discapacidad o con necesidades educativas especiales para acceder a los procesos de lectura y escritura, es una estrategia que surgió en el Brasil, con Esther Pilar Grosso y se ha ido socializando, por decir, o dando a conocer aquí en Colombia” (A2DAIEOfE3 824-831)

“la estrategia de cómo hacer que el niño se acostumbre a estar en la mesa porque digamos yo iré una estrategia sería decirle al niño bueno vamos a hacer un pacto, vamos a jugar a tal cosa, tú vas estar sentado acá 5 minutos y nos vamos afuera y luego nos damos una vuelta y volvemos y nos sentamos otros 5 minutos así vamos a trabajar después ya no van a estar 5 a sino 10 y sólo 5 afuera luego a van a ser 15 sentados y 5 minutos afuera luego 20 sentado y 5 afuera y así o usted ya va mermando entonces esos son como estrategias de que el niño empiece con eso” (A2MSIEPr E1 1412-1418)

Mis compañeros me decían: pues... mire usted primero empiece con ellos, parta su clase iniciando con ellos, no inicie con los regulares, porque los regulares ya tienen la capacidad de portarse bien mientras que usted les dicta a los demás, entonces ellos me decían parta de ellos explíqueles lo que les tenga que explicar y deles guías y mientras ellos trabajan su guía usted va trabajando con los regulares y pues efectivamente así hice” A3DMIEPr E1 1558-1563).

6.1.2.8 Políticas educativas: el hacer por hacer. Este tema de capacitaciones y estrategias por sus condiciones desbordan irreversiblemente en las Políticas Educativas. La Institución Educativa Oficial manifiesta conocer buenas estrategias pero que se quedan inconclusas, fundamentadas, pero no implementadas en su totalidad por la falta de continuidad de los gobiernos y sus políticas.

En la Institución Educativa Privada no se esboza un plan de apoyo ni de capacitación que nutra a los docentes en el desarrollo de procesos de inclusión. Leamos sus relatos:

“aquí todas las políticas de cada gobernante son diferentes, no, entonces se comienza un proyecto, pero apenas cambiamos de gobernantes, se termina” (A1DAuIEOfE2 298-300)

“Más o menos en el 2004, el Ministerio de Educación Nacional reformula, si, hace una reestructuración de lo que implican los procesos de inclusión de la población con necesidades educativas especiales, eee, al entorno escolar y es cuando se crean las aulas de apoyo especializada” (A2DAIEOfE1 481-484)

“no tenemos un apoyo de una persona, de una persona que uno diga esta persona es especializada en el tema, esta persona sabe, esa persona nos puede cómo guiar, esta persona va a trabajar con los estudiantes o nos brinda desde conocimiento para decirnos, bueno ustedes tienen que hacer esto, esto y esto, entonces yo siento que la debilidad está ahí” (A3DMIEPrE1 1719-1722)

“hicimos en este semestre hicimos una práctica como al mes de haber iniciado el semestre es una práctica que ella obviamente nos asignaba a cada estudiante un chico que tuviera una necesidad educativa a mí me tocó con una niña síndrome de down entonces ella nos decía el formatico tenemos que elaborarles guías, trabajar con ellos, ayudarles, porque los niños, con ellos trabajamos eso fue lo único” (A3DMIEPrE1 1729-1733)

“Pues realmente psicología, psicología como de planta, no tenemos apoyo cuando llegan las dos chicas de la UniMinuto” (A3DMIEPrE1 1639-1640)

Al hacer la triangulación con las observaciones y la documentación, se encontró que existen diferencias significativas entre los docentes de la institución de carácter oficial y la de carácter privada, las cuales se hacen notar en la apropiación de conceptos y su aplicación en el aula de

clases. El manejo dado a los estudiantes refleja el proceso de capacitación al que han accedido; los docentes de la institución oficial conocen a sus estudiantes, y por lo tanto cuestionan los métodos y políticas con relación a su profesión por la experiencia adquirida. En el caso de los docentes de la institución privada, aunque también tienen cuestionamientos, les falta apropiación conceptual. Aquí los relatos:

“Le pregunto a la docente titular, si ella conoce el diagnostico de sus estudiantes y me dice no. La acompañante me comenta que Pedro tiene parálisis cerebral y no es de nacimiento; que es el resultado de una caída de la cama cuando era bebé, (...) trabaja sobre guías que los docentes hacen y que la acompañante desarrolla con él. (...) se va a graduar de quinto y pasa a sexto. Las guías se centran en español (vocales, combinaciones, sopa de letras, coloreado) y matemáticas. Él está hace dos años en el colegio. Me comparten las guías” (ObAuIEPr 2507 – 2512)

“Pedro trabaja solo en una guía de matemáticas, la acompañante sombra esta con él hace dos años” ”(ObAuIEPr 2568 – 2569)

“La docente va pasando por los grupos haciendo la revisión de los contenidos y del trabajo y aclarando las dudas de los grupos” (ObAuIEOf 2930 – 2531)

“Después de que cada grupo realiza el cuento se da la socialización del trabajo por cada grupo y a cada uno se le hace retroalimentación con el resto de los estudiantes, esto se hace por medio de preguntas relacionadas con el cuento” (ObAuIEOf 2930 – 2531)

“la docente muestra un vídeo sobre el tema de la clase. Después de ver el vídeo se pregunta sobre el video y se hace retroalimentación. La docente hace una serie de preguntas sobre lo que indica el video y la conexión con lo que vieron en sus casas y el lugar donde viven (...) Sólo después de haber hecho la actividad, la docente pide sacar el cuaderno de Castellano y

hacer el título: Los medios de comunicación. Se acerca a Andrés y Daniel y les indica la siguiente actividad que deben realizar, que es con relación al tema de la clase (...) Para que la clase fluya la docente debe llevar el material y la clase preparada. En el aula siempre pregunta por las reglas de trabajo en equipo”. (ObAuIEOf 2965 – 2979).

6.1.3 Componente práctico. Asumir los procesos de inclusión para los docentes es una labor que requiere estrategias, recursos, adecuaciones y mucha actitud, lo cual se ve reflejada en su práctica.

6.1.3.1 La Labor docente. Las clases, sus adecuaciones curriculares, los recursos. Veamos que hacen las docentes de la Institución Educativa Oficial inicialmente cuando desde su Práctica Pedagógica asumen los procesos de inclusión al iniciar el año escolar y hacen uso del Plan Operativo Anual (POA) y el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI) partiendo de la evaluación institucional para de allí sacar estrategias, énfasis y necesidades como remisiones, actividades como la clase entrevista, ubicar contextos y buscar y contar con el apoyo de los padres. Los recursos y materiales también generan una necesidad primordial, aunque la estrategia didáctica y la actitud son realmente significativas en las situaciones que el proceso de inclusión emana. Leamos:

“en la institución, ennn, al comienzo de año planteamos el plan de acción anual, de ese plan de acción anual, entonces también está planteado el plan de mejoramiento, entonces nosotros, que dificultades nosotros, de acuerdo a la evaluación institucional, entonces que dificultades y que nos faltó trabajar el año anterior, entonces planteamos el plan de mejoramiento y vamos desglosando las actividades durante todo el año, digamos que en algunos periodos entonces se

hace énfasis de hacer trabajo de acompañamiento en aula de clases con temas específicos, en otro, en otras hacemos énfasis del trabajo personalizado y dentro de eso, dentro de todo eso vamos haciendo, ehh, el acompañamiento a los padres de familia, en lo que tiene que ver con remisiones, hacer evaluaciones de los niños en la parte pedagógica y de acuerdo a los resultados que nos arrojen esos resultados y si se requieren de hacer remisiones a valoraciones especializadas, entonces hacemos todo ese trabajo de remisiones, eh, para tener los soportes, muchas veces iniciamos con el seguimiento de los niños pero no lo tenemos claro todavía que está pasando con ese niño, cuando ya nos vienen las valoraciones especializadas, vamos tomando decisiones y los vamos incluyendo en la base de datos que tenemos en el aula de apoyo, a cada niño le vamos abriendo una carpeta donde se va dejando el registro y el soporte de toda la información. También está contemplado el trabajo que hacemos con los padres, con los docentes y hacemos capacitaciones de acuerdo a las necesidades que se consideren, por ejemplo, este año fue adecuaciones curriculares, pero consideramos que todavía hay mucho por hacer en esta parte, ummm” (A2DAIEOfE1 642-660)

“A ver, pues digamos, digamos que lo que decía, identificar el niño que tenemos, no, y de acuerdo a la condición, pues habrá que ajustar los materiales que se requieren, entonces uno dice, si estamos hablando de una alteración que tiene que ver con lo sensorial, pues vendrá todooooo el tema que tiene que ver con la parte auditiva, umm, los apoyos que ya están contemplados y que se dan desde el trabajo de lengua de señas y toda esa partecita, si es un niño con una alteración visual igualmente, hay muchos apoyos que se pueden trabajar, desde el manejo del Braille, del ábaco, y todos, ellos, yo diría que la población invidente es la que tiene mejor desarrollo, ehh, en cuanto a que hay muchos apoyos, para que ellos puedan acceder al conocimiento y yo siento que donde hay un poquito más de dificultad es la población que

tiene alteración cognitiva y de hecho, pues es un poquito más complejo, porque hay una estructura que está alterada y qué es la que afecta para qué esos procesos, esos procesos de aprendizaje no fluyan, para esos niños pues qué necesitamos, mucho material didáctico, ehh, pero aparte, no tanto mucho material didáctico, yo diría es la estrategia, la estrategia didáctica que utilice el docente, ehh, también tenemos que apoyarnos mucho con la parte terapéutica, sabemos que los niños tienen dificultades cognitivas, ehh, alteraciones del lenguaje, entonces necesitamos apoyarnos en la parte terapéutica para que ellos nos ayuden a consolidar esos procesos, umm, y, y no, yo pienso que es sobre todo la estrategia y la actitud con que miremos cada uno de los casos que tenemos” (A2DAIEOfE2 747-764)

Los docentes de la Institución Educativa Privada por el contrario tienen menos protocolos de acciones y prácticas institucionales que les apoye el quehacer pedagógico. Su saber-hacer se remota a experiencias personales y las que van adquiriendo en su labor diaria. Leamos:

“la verdad cuando yo ingrese a mí me explicaron que se iba a tener en cuenta las dos asignaturas básicas que son matemáticas y lengua castellana para ellos, uno que otro docente me iba mostrando las guías que qué iba preparando y así mismo las voy diseñando entonces el proceso que le quise dar como licenciada de lengua castellana entonces empecé las guías dándole los que son vocales íbamos luego con lo que son combinaciones y así...” (A1MTIEPr E2 992-996)

“no hay ningún modelo establecido sin embargo uno mira o bueno podemos observar las falencias que tienen los estudiantes y así mismo se le va reforzando” (A1MTIEPr E6 1184-1185)

“Nosotros pues el encabezado que obviamente tiene que ser el del colegio y tal, pero ya lo que el contenido de la guía como tal es de acuerdo a la necesidad de cada estudiante, pero no les dice mire el formato es este, el formato tiene que incluir esto” (A2MSIEPrE1 1582-1584)

“nosotros desde nuestra experiencia las elaboramos y de acuerdo hasta donde nosotros vemos que el estudiante da” (A3DMIEPr E1 1586-1587)

Las adecuaciones se hacen también desde la flexibilización de la evaluación de manera cualitativa. No se evidencia un protocolo o directriz formal. Estos son los relatos:

“igualmente con los exámenes porque a ellos también se les hace exámenes finales o exámenes bimestrales entonces, los exámenes también van de acuerdo a lo que nosotros veamos que ellos pueden responder” (A3DMIEPr E1 1589-1591)

“entonces calificaciones, venga eso usted lo hace mejor, mejor calificación, usted menos mal calificación, tú los entiendes o cómo manejas de sus ritmos de aprendizaje diferentes yo como que realmente no calificó como que realmente me haga 10 repeticiones y si usted no hace las 10 entonces perdió, no, obviamente chicos que tienen como la facilidad entonces uno como quieres exige no” (A4DEfIEPr E4 2396-2400)

“exige porque ellos saben que tienen cómo hacerlo y pues y pues hay chicos que realmente por más que usted les exija por más que incluso ellos quieran, porque uno lo ve, ellos se esfuerzan, ellos lo hacen, dicen profe no puedo, entonces yo también les califico como eso, como que no lo pudo hacer se esforzó pero no lo pudo hacer, entonces le pongo mala nota no, yo le miró el esfuerzo que me haya trabajado, después de eso entonces yo le aconsejo le digo mire si usted por ejemplo se esforzó y no hizo diez pero ya hizo dos sígallo haciendo hermano y verá que se le facilita para su vida diaria eso le ayuda para su futuro algo así” (A4DEfIEPr E4 2402-2408)

Son posibles las adecuaciones y el trabajo en el aula de clase teniendo en cuenta que en la Práctica Pedagógica se cuenta con la participación y la colaboración de los estudiantes, haciendo que el proceso fluya normalmente en una actitud realmente inclusiva. Aun así no se puede caer en la creencia de pensar que es así de fácil y que todo está hecho. Los procesos de inclusión no gustan a todos y nada está para siempre y se queda estático. Emergen necesidades y casos que siempre deben retomarse y hacerse, lo mejor es que existe la disposición. Así lo demuestra el relato de la docente de la Institución educativa Oficial:

“uno prepara las clases y todo normal, de pronto hay que prestarles un poco más de apoyo, pero uno se puede apoyar en los chicos del salón y ellos aprenden a ser monitores, a prestarle también apoyos, se integran, se vinculan con de, con los niños que tienen algún tipo de discapacidad cognitiva, entonces, así como yo decir que una dificultad, yo no, no la encuentro”
(A1DAuIEOf E1 44-48)

El docente de la Institución Educativa Privada desde su concepción también ve el proceso asequible:

“porque igualmente como te decía lo mío es como algo empírico con los chicos e igual me ha ido bien” (A4DEfIEPrE1 2180-2181)

Las adecuaciones curriculares se hacen en las dos Instituciones Educativas, la Oficial partiendo de su experiencia docente y la Privada de sus hallazgos, colaboración e intuición. Leamos sus relatos:

“uno le puede hacer sus adecuaciones y entonces ya uno le va metiendo un poquito de lo que hice, bueno eso sí me funciona, esto no me funciona, ehh, nos ha servido mucho, entonces, lo que estamos haciendo está en primero basado en la experiencia que tengo” (A1DAuIEOfE2 275-278)

“al principio yo desarrollaba las clases y no había practicantes entonces las practicantes de psicología nos ayudan, es como en ese sentido unas clases a mí me envían una compañera, una teacher, de pronto como por un caso si necesitas desarrollar una clase y por si necesito ayuda ella debe estar ahí” (A4DEfIEPrE4 2411-2414)

“de acuerdo al examen diagnóstico, entonces yo dije no pues entonces con este estudiante trabajo este texto, prácticamente cada estudiante tiene texto diferente porque lo trabajo de acuerdo al nivel de ellos” (A3DMIEPr E1 1605-1607)

“Pues más que todo mi metodología sería cómo desenvolver la clase, pero no una clase que se repita y se llegue a exigir, sino una clase como de juegos y que todo mundo juega y que ellos tengan como la posibilidad de entrar al grupito y sentirse conformes y reírse” (A4DEfIEPrE2 2298-2300)

“Con él también eran guías, pero con él eran guías con letra muchísimos más grandes que con las que manejamos aquí con los estudiantes entonces como él tenía baja visión entonces eran las mismas guías como los mismos cuentos y las mismas enseñanzas como los otros estudiantes, pero un tamaño de letra mucho mayor” (AIMTIEPr E6 1191-1194)

“Bueno este programador se hace con antelación una semana antes de las clases ósea teniendo en cuenta actividades para ellos que sean llamativas y como yo tenía explicando las guías que se hacen para ellos que son especiales” (AIMTIEPrE6 1179-1181)

La distribución del número de estudiantes por grado en la Institución Educativa privada es también algo que se tiene en cuenta para apoyar el proceso de inclusión y el quehacer pedagógico de los maestros dada la dificultad que siempre ellos manifiestan. Leamos:

“sí aquí son grupos pequeños precisamente por eso porque son es consciente que la tarea del docente aquí la regularidad es decir el ritmo laboral entonces precisamente por eso aquí

los grupos son pequeños acá grupo más grande que tenemos es grande qué ha sido un gran reto para todos” (A3DMIEPrE1 1849-1852)

Las docentes de la Institución Educativa Oficial tienen dentro de su amplia experiencia laboral un protocolo ya interiorizado producto del tiempo y las directrices institucionales, que muestra el orden y el quehacer de su labor docente. Leamos:

“se inicia con una actividad que se llama, ehh, la clase entrevista, en la clase entrevista, nosotros que hacíamos, retomábamos cada niño y hacíamos una evaluación inicial de tal manera que, ehh, podíamos indagar por los procesos de pensamiento de los niños, entonces, antes de iniciar, iniciar el proceso, hacíamos la clase entrevista de tal manera que, ehh, podíamos clasificarlo en qué nivel del proceso de alfabi... alfabetización se encontraba ese niño paraa después de terminar el año académico, entonces poder verificar los avances que tuvieron los niños, bueno, eso como tal, ya después en el aula de clase, hay estrategias que tienen que ver para iniciar el proceso de alfabetización, era ubicar en contextos, entonces el de todos los fonemas que iban surgiendo ahí, de acuerdo a las necesidades y a los intereses de los niños y así paulatinamente íbamos organizando, íbamos seleccionando los contextos, ehh, de acuerdo a los intereses, de acuerdo a las situaciones significativas que se fueran dando, umm, también hay otras actividades que tienen que ver con, ehh, el mapa de aula, y es ubicar, digamos el mapa en el aula de clase y a partir de ahí, pues trabajar todo lo que tiene que ver con ubicación espacial, lateralidad y muchos aspectos que podíamos, ehh, trabajar en, en ese contexto, ehh, en estos momentos hay muchas actividades que tienen que ver con los tableros, ehh, de pared, bueno y muchas más que en el momento se me escapan... los cuentos” (A2DAIEOfE3 839-857).

6.1.3.2 Experiencia laboral del docente. *En la institución Educativa Privada, los docentes basan su experiencia laboral en sus prácticas universitarias o en sus contratos laborales actuales, lo que evidencia su mínima experticia con relación a la inclusión, hecho que la directriz institucional parece no manejar adecuadamente, por la falta de un plan adecuado de capacitación. Estos son sus relatos:*

“sobre inclusión cuando hice las prácticas tuve mi primera experiencia con niños de inclusión y tuve mi grado, hice la práctica con el grado quinto y tuve un niño de baja visión entonces digamos que se fue como mi primera como mi primera oportunidad con niños inclusión. Experiencia? la que adquiero acá en el colegio” (A1MTIEPrE2 959-962)

“Pues así o cómo le digo como una experiencia algo muy bueno porque yo estudio pedagogía y es algo que me gusta también con la IPS como tal tiene uno la opción o la manera de trabajar con más niños, pero ya llegando acá el colegio tengo que trabajar solamente con él y entonces así yo como le digo para mi parte profesional como estudio pedagogía y yo lo veo como que también estoy haciendo una práctica aquí” (A2MSIEPrE1 1255-1259)

“entonces fui consiguiendo también en las prácticas de la universidad, ahí fue donde empecé a adquirir como experiencia docente, porque yo manejo chicos grupos de treinta, cuarenta personas, pero es más así como de entrenamiento, como de exámenes físicos, pero pues acá también he tenido la experiencia de la universidad gracias a Dios, de pronto como ese interés que uno le pone a las clases, entonces todo eso lo refleja acá y por eso creo que a uno le va bien” (A4DEfIEPrE1 2190-2195)

Sobre el componente práctico, relacionado con la labor y la experiencia del docente, también se encuentran situaciones contrastes entre los docentes de las dos instituciones, la experiencia es

un factor fundamental en las prácticas y su desarrollo, por lo que implica para el proceso de inclusión. Leamos los relatos:

“observe al estudiante que tiene parálisis cerebral y estaba ubicado en su silla de ruedas y a su lado una docente acompañante (sombra), la docente atenta a cada uno, la clase transcurre normalmente para todos igual mediante una lectura y comprensión de la misma, Laura y Juan José trabajan de manera dedicada laboriosa, Pedro no tiene ninguna actividad, está en su silla de ruedas, solo escucha, la docente acompañante o sombra apoya a la maestra titular con los otros niños ayudándole a leer, va y viene hacia mí y me dice “yo no estoy con él todo el tiempo para que no se vuelva dependiente de mí, por eso lo dejo solo”. (ObAuIEPr 2461 – 2467)

“Los estudiantes reciben el cuadernillo e inician a leer y responder, la docente permanece sentada al lado de su escritorio esperando que ellos terminen, Iván Paulo está coloreando; es la primera vez que lo veo trabajando en su cuaderno (ObAuIEPr 2501 – 2503)

“Un niño hace sonar su pupitre y la docente lo regaña en un tono fuerte “quieto, no hagas ruido”, la docente de matemáticas dicta desde su puesto a todos, pese a que el tema es para grado quinto, ellos copian, luego se dirige de la misma manera al grado cuarto haciendo lo mismo, al terminar de dictar se acerca al grado quinto, entregándoles ejercicios de división, luego hace los mismo con el grado cuarto, tiene un tono de voz fuerte y se impacienta explicándole a uno y luego a otro de forma casi personalizada, pide constantemente silencio”. (ObAuIEPr 2553 – 2538)

“Cuando la docente nota que un estudiante se ha dispersado de la actividad, retoma la atención, también cuestiona a sus estudiantes sobre sus preguntas y respuestas, dando explicaciones desde la lógica de las preguntas donde presentan dificultades, y lo refuerza con la participación de uno por uno en clase”. (ObAuIEOf 2867 -2870)

“Se llega al aula de clase, y la docente está saludando a los estudiantes, les ha pedido que cuenten cómo fue su fin de semana y después de realizar esta actividad, les indica cómo será el trabajo del día y cómo se harán las conclusiones”. (ObAuIEOf 2912 – 2914)

“La docente le recuerda a Andrés que debe prestar más atención para trabajar. Se comienza con el ejercicio como se dijo inicialmente a cada grupo se le pasa una imagen y se le explica el trabajo que consiste en crear un cuento por grupo. Se aclara que el trabajo es en equipo y que no se puede hacer individual o en pareja “en un trabajo en equipo, el material en la mesa no es suyo, no es mío es de todos” (ObAuIEOf 2912 – 2914).

6.2 Inclusión.

Hace referencia a aquellos relatos que tienen relación directa con el proceso de inclusión, sus conceptos, los casos más significativos y los sentimientos encontrados con relación al contexto donde se desempeñan.

6.2.1 Inclusión es conocer las potencialidades. Los actores de la institución educativa oficial ven la inclusión como un proceso complejo, porque cómo sociedad se tiende a la exclusión, por esto la inclusión debe ser la oportunidad de todos los seres humanos de desarrollarse en un ambiente, que le permita interactuar e intervenir en la construcción de su proyecto de vida. Además, coinciden en afirmar que inclusión no es integrar al alumno a un aula sino conocer sus potencialidades para fomentarlas a través del modelo educativo de la institución. Estos son los relatos:

“muchas veces se piensa que inclusión es que el niño esté con compañía de otros niños y que ya, que ese es el proceso inclusión, no, es la responsabilidad y ponerse uno mismo como

reto de decir: bueno y con este chico ¿Cuáles son las metas? ¿Cuáles son los propósitos? ¿Hasta dónde podemos llegar? Entonces, es siempre cómo, cómo ponerse uno mismo a nivel personal, bueno con este niño vamos a ver qué logramos y no solamente tenerlo en el aula de clase pa' que ocupe un puesto, sume el SIMAT (Sistema de Matrícula Estudiantil), y listo.” (A1DAuIEOfE₁ 73 – 79)

“La inclusión es cómo dar la oportunidad de, no?, permitir que todos los seres humanos nos desarrollemos en un ambiente donde tengamos la posibilidad de interactuar desarrollarnos y de intervenir, no? de tal manera que podamos ir dando pasos, avanzando día a día en la constitución de nuestro proyecto de vida” (A2DAIEOfE₂ 691 – 694)

“la inclusión siempre digo que es un proceso un poquito complejo, eh, por la forma cómo está estructurada nuestra sociedad, porque la sociedad de por si somos excluyentes, en cualquier ámbito donde usted esté, umm, los seres humanos tratamos de excluir, de excluir de una otra forma porque es blanco, porque es negro, porque sabe, porque no sabe, porque le falta, porque le sobra, si, en todos los ámbitos donde usted esté, usted se da cuenta que quee la sociedad, los seres humanos somos excluyentes” (A2DAIEOfE₂ 715 – 720)

“Digamos que, a mí me gusta mucho aquí en la institución donde está planteado en el POE, en el PEI en el modelo dialogante, reflexivo, hermenéutico, umju, y yo cuando leo esa parte, aquí yo digo: ahí está, si, ahí quizá no habla y no esté la palabra inclusión, sí, pero cuando yo leo todo ese contenido, todo ese marco conceptual, yo digo ahí está contemplado todo lo que nosotros tenemos que desarrollar con nuestros estudiantes, entonces yo digo no hay necesidad de ir a buscar otros modelos, otra cosa, no, es aterrizarlo, es leerlo, es decir si nosotros definitivamente nos interesa una educación que sea más integral, ahí cuando es integral, yo estoy mirando todos los componentes que tiene ese ser humano, que tengo enfrente de mí, eh,

y enriquecido con la estrategia didáctica, en el aula de clase, yo pienso que, eso es lo más importante y lo que nosotros tenemos que aterrizar” (A2DAIEOfE₂ 776 – 785)

Pero los docentes de la institución educativa privada no logran conceptualizar acerca de la inclusión, en parte a que cómo se evidencia en las observaciones y los documentos institucionales, la inclusión sólo es un proyecto en construcción, es decir que en el colegio prevalece más el concepto de integración.

“Compartir con el estudiante, paciencia y tolerancia” (A1MTIEPr E₁ 932)

6.2.2 Compromiso de estudiantes, docentes y padres de familia. Se evidencia que, en la institución educativa pública, este tema se viene manejando desde hace unos años, de allí que para sus docentes, el proceso de inclusión se debe hacer desde una triada de estudiantes, docentes y padres de familia, es decir, se conforma un equipo, pero además que este proceso no implica resultados inmediatos sino significativos, y requiere de tiempo y de compromiso docente, como se evidencia en los siguientes relatos:

“Uno sabe que trabajar con inclusión, no es esperar resultados inmediatos, sino que es un proceso a largo plazo para poder lograr ver resultados realmente significativos”. A1DAuIEOf E₁ (11 –12)

“ni es hacer otra clase, ni es hacer otro tipo de trabajo diferente, sino que es tener en cuenta al niño, para lo que se desarrolla en una clase de clases convencional” A1DAuIEOf E₁ (68 – 70)

“con procesos de inclusión es hacer el trabajo con los estudiantes y con los papás” (A1DAuIEOf E₁ 123 – 124)

“que no veamos como queee, los procesos de inclusión no me pertenecen a mí o eso quizá le corresponde a la docente de apoyo, no, los procesos de inclusión se dan en la institución

educativa parten en el aula de clases, digamos que la docente de apoyo, viabiliza, no, algunos procesos o los procesos de inclusión, facilita, concientiza al padre de familia, a los docentes, de pronto da apoyos a los estudiantes y a los niños que tienen una condición particular, pero dónde tiene que vivenciarse realmente la inclusión, es en el aula de clases” (A2DAIEOfE2 791 – 797)

De acuerdo a los actores, el proceso de inclusión parte desde el aula de clase e implica tener en cuenta a los estudiantes para diseñar la clase, por lo tanto no es estático, sino continuo y comprende unas etapas de acuerdo a los niveles académicos de los estudiantes. Por esto es necesario conocer sus habilidades y sus dificultades, para que al desarrollar las clases, éstas no se conviertan en algo diferente, es decir, hay que insertar en la clase actividades relacionadas con las habilidades de los estudiantes para mejorar condiciones particulares.

“el proceso de inclusión, es tener en cuenta esa forma como estos chicos aprenden a la hora de diseñar una clase, tener en cuenta esas facilidades que ellos tienen en determinados aspectos, esas, uhmm, habilidades para, tenerlas en cuenta en el momento de desarrollar la clase con los demás estudiantes, si, para no excluirlos a ellos, eso es un proceso de inclusión, no es hacer una clase diferente, es tener en cuenta esas habilidades de esos niños porque, si bien es cierto ellos tienen dificultades en su parte motriz – cognitiva, también es cierto que tienen diferentes habilidades, logran desarrollar habilidades a nivel del dibujo, de la pintura, entonces, tratar de esas habilidades e insertarlas en la clase, una clase normal para poderlos tener en cuenta y a través de esas habilidades lograr mejorar esos aspectos en los cuales ellos presentan esas dificultades” (A1DAuIEOfE2 181 – 190)

Para la inclusión, la flexibilidad debe ser una constante no sólo a nivel personal del docente, sino también a nivel curricular, para que el quehacer en el aula se convierta en una estrategia dinámica y creativa, donde el conocimiento, la experiencia y sensibilidad se asocian.

“estos procesos de inclusión tiene que ver con la flexibilidad, no cierto, todo, ehh, lo que implica la práctica, el quehacer en el aula de clase, debe contemplarse la flexibilidad curricular, ehhh, con mucha estrategia didáctica creativa, ummm, para que se puede aplicar en el caso de los niños con necesidades educativas especiales, la sensibilidad del docente, no es cierto, para que, ehh, ponga poner, pueda poner como a disposición de los niños que tienen necesidades educativas especiales todo su, su conocimiento toda su experiencia y su sensibilidad” (A2DAIEOfE₃ 807 – 813)

Por esto, asignaturas como la educación física son importantes para el desarrollo de la inclusión, porque promueven procesos de desarrollo cognitivo y motriz:

“en los chicos con necesidades educativas especiales, la parte de educación física es muy importante, porque ellos tienen muchas dificultades a nivel de motricidad gruesa, entonces la clase educación física para ellos y además también es una estrategia, me sirve para lograr desarrollar los procesos a nivel cognitivo” (A₁DAuIEOf E₂ 195 – 198)

“para mí es muy importante la clase educación física, así todo el mundo piense que lo más importante es dictar matemáticas, lenguaje, sociales, pero pienso que cuando el niño conoce, controla y maneja su cuerpo hacer, ósea puede hacerrr, cómo que interacciones entre el cuerpo y mente, entonces para mí la clase educación física es fundamental, pero no es la clase educación física de sacar a los niños para que jueguen sino una clase educación física estructurada, donde yo pueda trabajar, ehh, esos aspectos que necesito mejorar y no solamente los niños con NEE, porque hoy en día los niños no manejan el lazo, ehh, sí, tienen problemas

para manejar una pelota, entonces una clase que le va, es muy funcional para todos estos chicos y uno observa que van mejorando esa parte motriz también van mejorando en sus procesos de aprendizaje, entonces para mí, la clase de educación física es importante, ummm”
(A1DAuIEOf E₃ 358 – 367)

También en el proceso inclusivo es importante establecer las normas de convivencia, el manejo de los materiales y el uso del lenguaje, ya que debe ser respetuoso, conservando la claridad y precisión para que los estudiantes comprendan las actividades que se realizaran y puedan desarrollarlas en clase.

“primero que todo es que son estudiantes igual que los demás, se les exige lo mismo, normas, igualmente tienen que cumplir con un trabajo, si, de acuerdo a lo que nos hemos diseñado y propuesto con la docente apoyo, que creemos que hay que fortalecer en ellos o qué cosas pueden llegar a alcanzar” (A1DAuIEOf E₃ 413 – 416)

“las normas de comportamiento, el manejo, el uso de material, el cuidado, entonces es tener muy claro y preciso que es lo que se busca en una clase, qué es lo que se quiere lograr, y cómo es la forma que se va a trabajar. Bueno, en cuanto a la parte de lenguaje, pues dar las instrucciones en forma clara, precisa, hablar de forma clara, como que los niños sientan quién es el que lleva el mando en el aula de clase, sin pasar a ser grosero, no, sin pasar a ser imponente, porque muchas veces creemos que la autoridad se ejerce hablando fuerte y no es eso, es la manera del lenguaje, podemos usar un lenguaje suave, eh, que los niños comprendan, eh, sin necesidad de gritar, simplemente si todos los días utilizamos esta tónica de hablarles, de explicarles, de decirles, ellos van entendiendo y así mismo van funcionando.” (A1DAuIEOf E₂ 251 – 259)

Además, del lenguaje, para el proceso se necesita identificar los casos en el aula de clase, ya que conocerlos permite realizar las adecuaciones curriculares necesarias para explorar las potencialidades de estos estudiantes.

“incluso las adecuaciones curriculares, sí, hay profesores muy juiciosos que reportan las adecuaciones curriculares y otros simplemente no, no se hacen, en otros pedazos no se hacen. Este año hicimos un trabajo bien específico, por áreas, dando a conocer los casos, hemos utilizado muchas estrategias, de los niños que tienen necesidades educativas especiales”
(A2DAIEOfE₁ 609 – 613)

“mirar al otro ser humano que tengo al lado e identificar la necesidad que tiene ese ser humano para poder acceder, en el caso del colegio, a los aprendizajes, entonces qué debo hacer como docente, o qué tenemos que hacer como docentes: identificar, este niño tiene un proceso y es diferente, tiene un ritmo de aprendizaje diferente, lo identifiqué, cuáles son sus potencialidades y a partir de sus potencialidades, pues empiezo ajustar y aquí hablamos de adecuar, hacer las adecuaciones curriculares para que el niño fluya y continúe su proceso”
(A2DAIEOfE₂ 734 – 739)

“en la práctica, haber, yo digo que aquí no es irnos a buscar cosas excepcionales, cosas por allá de otro mundo, no, vuelvo y retomo lo que estábamos hablando inicialmente, mucha creatividad, ser muy creativo en las estrategias que se implementan en el aula de clase, flexibilidad, sensibilidad, reconocimiento del otro, yo pienso que son dos preguntas que son como unidas” (A2DAIEOfE₃ 816 – 820)

Esta adecuación implica además reconocer que la institución no cuenta con todos los elementos necesarios, los espacios, las aulas y los materiales para hacer funcional el proceso inclusivo, lo que se convierte en los limitantes para los docentes, en especial, porque los estudiantes tienen que

terminar adaptándose al espacio y las condiciones, algunas de las cuales obstaculizan o retardan el desarrollo del proceso.

“en el colegio contamos con un material de necesidades educativas especiales, pero es muy difícil utilizarlo porque el colegio no cuenta con los escenarios deportivos” (A₁DAuIEOf E₂ 193 – 195)

“contar con más espacios, contar de pronto con una... un mueble que, que el material está a disposición de los estudiantes y no guardado porque no se cuenta con la necesidad, el espacio suficiente para poderlo ubicar y poderlo utilizar siempre, ummm, el salón tiene humedad, entonces también eso limita más el espacio del salón, la humedad, entonces es un espacio que no se puede utilizar por la humedad con la que cuenta el aula de clase y lo otro es la parte de tecnología, pues el colegio cuenta con computadoras y todo eso, pero hay que subir al segundo piso y poder disponer del material hay que pedir, bueno, es muy dispendioso poder utilizar ese material, lo ideal sería tenerlo a disposición exposición en el salón de clases, por lo menos unos dos computadores puesto que hay niños que, por su problema motriz no pueden de pronto acceder a un trazo, y eso, pero a nivel de manejar un computador y un teclado, pueden ser muy funcionales en ese aspecto.” (A₁DAuIEOf E₂ 206 – 221).

6.2.3 La inclusión como experiencia significativa. Para los docentes de la institución educativa pública, el tener contacto con los niños que presentan dificultades cognitivas, motoras y otras, previa a su labor docente ha sido una forma de reafirmar que su labor no es algo al azar, sino una realidad significativa.

“en la misma practica educativa teníamos que hacerlo con niños en condición de discapacidad, eee, luego cuando empiezo a trabajar lo hago con niños, eee, con retardo...”

niños, incluso tuvimos población sorda, umm, y obviamente pues los que tenemos en la institución, ósea, ha sido una constante desde que inicio la carrera hasta el día de hoy el contacto con niños que tienen una condición particular, obviamente, umm, los que tenemos en este momento en inclusión en la institución educativa, digamos que es una condición leve, que es muy manejable, sii, los casos que tenemos muy complejos, yo diría que un caso, que es una discapacidad más severa, pero que es manejable dentro de la institución educativa, mmm, a nivel familiar si también, si a nivel familiar, he tenido, hemos tenido casos de niños con una condición particular y que, pues gracias a Dios, nos ha dado las herramientas para saber enfocar el proceso y aportar en la medida de las posibilidades.” (A2DAIEOfE₁ 510 – 521).

6.2.4 Estrategias que generan procesos inclusivos. La necesidad de tener herramientas que permitan la realización del proceso, que en el caso de la institución educativa oficial se consiguió a través del desarrollo de estrategias encaminadas a mejorar los procesos de lectoescritura, el cual se comienza con una pseudolectura, y que va cambiando a medida que el estudiante avanza en el proceso académico.

“la estrategia se inicia aplicando desde el grado primero, que es cuando comenzamos con los niños en el proceso de inclusión, ehh, algo que nos ha funcionado muy, muy, mucho, son los procesos de pseudolectura, sí, porque se le enseña al niño que todos podemos leer, entonces él dice que todos podemos leer, la lectura de imágenes fundamental, puesto que si que si un niño con necesidades educativas no puede leer pero si puede interpretar imágenes y muchas veces hacen construcciones muy interesantes y es un trabajo muy valioso y eso indica que son capaces de hacer muchas cosas, el trabajo con fichas, si, fichas que uno mismo puede elaborar con cartulina, no, con frases, con palabras, con letras, eh, pues hay niños que, por su dificultad

no pueden acceder, no han podido acceder aún a un proceso de escritura como tal, pero si desarrollan procesos de pensamiento, hacer relaciones y el trabajo con fichas les permite hacer esta parte y es una forma como uno los puede evaluar, no, el hecho de que no pueda escribir no puedes, no quiere decir que no sepa hacer nada o qué no entienda, eh, fichas de secuencia de imágenes son muy importantes, eh, videos, pues en el salón no contamos computador, pero muchas veces bajo los juegos interactivos de internet y pues allá, los gravo en la memoria, no van a ser interactivo, pero uno les puede pausar al computador, y les va a preguntando, que creen, cuál será la respuesta y no sé qué y es una forma utilizarlo, eh, todo lo que sea trabajo de manipular, elaborar, no, con los chicos de inclusión hay que trabajar mucho la motricidad fina, la motricidad gruesa, entonces se procura que las clases sean de elaborar de hacer, tengan siempre una actividad de recortar, de pegar, de armar, que eso me sirve para fortalecer en ellos esa parte y desarrollar las actividades, los contenidos que tengo que ver con los demás estudiantes.” (AIDAuIEOf E₃ 323 – 342)

“ya en secundaria cambia un poquito la estrategia porque ya son niños que están en la adolescencia o entrando a la adolescencia, digamos que la relación en el aula de clase cambia, por el mismo rol que cumplen los docentes de, de área, por ejemplo, el trabajo ya con la docente de apoyo no es tanto a nivel, ehh, personalizado, porque los niños ya sienten de una u otra forma, que los niños más grandecitos los pueden señalar, no, el niño que va para donde la profe (...), que trabaja con niños que están enfermos que niños, que niños a veces lo plantean así o con los niños especiales, entonces, esa partecita la manejo, la manejamos de forma diferente, hacemos el seguimiento, pero no tanto sacar el niño del aula de clase, ósea, lo que consideramos es que en primaria fortalecemos procesos de lectura y escritura, y los potenciamos para que en secundaria pueda dar un buen rendimiento, entonces, no tengamos

que estar sacando los niños del aula de clases, sacando, entonces hacemos el seguimiento cuando se requiere, se hacen las asesorías, eh, pero no tan, tan seguido, por decirlo así. Y digamos que ha funcionado, ósea, siento que los niños que van a secundaria hacen un trabajo en medio de sus dificultades y ahí vamos, ósea...” (A2DAIEOfE₃ 878 – 891)

“procuro que cuando están ellos, siempre hacer trabajo de pseudolectura, ya, siempre pongo un niño de los que lee mejor con estos chicos y ellos ya entienden que es pseudolectura y cómo hacer el trabajo, los niños NEE se sienten muy importantes, porque sienten que ellos también pueden leer, entonces pasan al frente hacen el trabajo, entonces, sí, no, procuro toda, todos los días hacer una o sea, que las actividades tengan ósea, en la hora de clase que sea, que tengan mínimo una actividad de recortado, de pegado, de armar de hacer interpretación, de hacer producción oral o escrita, esos son fundamentales en actividades que hago.” (A1DAuIEOfE₃ 347 – 354).

6.2.5 Hacer visible lo invisible: vivencias de inclusión. Con relación a aquellos estudiantes que están inmersos en el proceso de inclusión, se puede evidenciar que tanto en la institución de carácter público como la de carácter privado, estos casos cobran importancia por la posibilidad de ver cómo los estudiantes logran avances en su desarrollo personal y social. Son experiencias que marcan, y por ello estos estudiantes no deben ser vistos como una imposición. Veamos los relatos:

“yo creo que todos de una u otra manera lo marcan a uno” (A1DAuIEOfE₁ 18)

“yo pienso que si a uno le llega un niño con algún tipo de discapacidad y desde entrada ya estamos poniendo como el pero, como viéndolo como la carga, las cosas no van a fluir y no van a funcionar” (A1DAuIEOfE₁ 60 – 62)

“una chica que se llama Marcela, al principio complicado porque pues tenía problemas de lenguaje, no manejaba el trazo, no manejaba el cuaderno, problemas a nivel: motricidad gruesa, eh, tenía problemas de control de esfínteres, eh, torpeza para realizar ciertas actividades básicas como comer, y a los tres años que estuvo conmigo, pues se logró cambiar esta situación, ya no se orinaba en el salón, mejoró los hábitos alimenticios, eh, era más cuidadosa, se vinculó al grupo porque era supremamente aislada y se lograron adquirir procesos de lectura y escritura significativos.” (AIDAuIEOf E₃ 23 – 29)

“una vez un niño, que lo lleve hasta el grado segundo, unas condiciones familiares terribles, sí y con él, lo único que logré y fue lo que más... pues no sé... me duele por allá... él no aprendió a escribir mamá, sino que lo aprendió a escribir fue (nombre de la docente), que es mi nombre...” (AIDAuIEOf E₃ 88 – 91)

“Andrés es un niño, que ya ahorita en noviembre cumplió 17 años, nunca había estado escolarizado, es un niño Down, que realmente creemos por lo que se ha evaluado y valorado que si hubiera tenido un proceso de intervención a temprana edad, Andrés sería un niño muy funcional en la parte de lectura y escritura porque estamos seguras que él hubiera aprendido esas, esos procesos, umm, estuvo estudiando, estuvo yendo una semana a la escuela, en, en la finca, por allá en la vereda donde ellos viven, pero Andrés se le volaba a profesor, no sé, no hubo empatía con el profesor, algo no fluyó y entonces él dijo que no volvió y entonces Andrés siempre estuvo fue, en el campo, dedicado a labores del campo y nunca tuvo contacto con un lápiz, con un cuaderno, entonces, ahora para él, la escuela ha sido un mundo nuevo, cosas por descubrir, cuando él puede hacer las cosas, ve que los demás niños salen y leen, él también quiere hacer lo mismo, entonces una forma de hacerlo es a través de la lectura de imágenes y esa parte es importante porque Andrés dice: yo estoy aprendiendo, cierto profesora, entonces,

eso otra parte de la vida de Andrés que nunca se había explorado, que nunca se le ha dado la oportunidad y en el colegio ahora que tiene esa oportunidad, entonces él se siente importante, ya no es el niño del campo, el niño chiquito, si no, es la persona grande que es capaz de hacer cosas diferentes y que puede aprender cosas, y la perspectiva de parte de los papás, igualmente también ha cambiado.” (AIDAuIEOf E₃ 394 – 409)

“con Andrés, una vez estuvimos trabajando unas cartillas y haciendo lectura, entonces le dije a él, me tiene que traer un cuento para la próxima clase, yo no se lo escribí en el cuaderno ni nada, entonces él ese día no alcanzó a salir a hacer el proceso de pseudolectura, pero le dije para la próxima clase le toca salir a usted y tiene que traer un cuento, Andrés trajo un cuento de una niña que se llamaba Ana, y el cuento no tenía mucha letra, pero tenía muchas imágenes, él paso al frente, dijo apenas llegó: profesora yo paso al frente a decir el cuento y evidentemente nos contó el cuento a través de la lectura de imágenes, sí, y más o menos lo que mostraba era lo que iba pasando en la historia, entonces, mmm, la lectura es, ósea él no se siente limitado porque no pueda escribir porque no conozca las letras, él se siente con la capacidad de hacer las cosas y eso una parte de fortalecer la autoestima de los niños” (AIDAuIEOf E₃ 377 – 387)

“Andrés era muy tímido, supremamente callado y no se relacionaba con nadie, no miraba nadie, no levantaba la cabeza, incluso en la clase de educación física no corría, no entendía las ordenes, no seguía las instrucciones, absolutamente nada y verlo ahora integrado con los demás niños, funcional, participando de las actividades, llamando a los demás niños, pidiendo las cosas prestadas, buscando cómo resolver porque a veces no lleva tijeras y comienza a buscar en el salón quien le presta unas tijeras para poder hacer el trabajo, entoes, esas son cosas muy gratificantes, entoes, con Daniel igualmente, a pesar de que Andrés si es un poco

más complicado por el temperamento, el comportamiento, el vocabulario que maneja Daniel, ehh, igualmente también se le exige y la relación es igual, normal que con los demás estudiantes, de respeto, de colaboración y de admiración, porque yo pienso que uno como docente también está aprendiendo mucho de sus estudiantes” (A1DAuIEOf E3 417 – 428)

“Bueno tengo tres estudiantes la niña, el niño de cuarto que se llama Julián, él tiene autismo leve; Lina, ella tiene un retraso y Pedro, que es una belleza es un niño muy especial” (A1MTIEPr E3 1049 – 1051)

“Ellos siempre están colaborando por ejemplo en el caso de Julián, los estudiantes de cuarto que sí está trabajando que no por ejemplo yo tenía el caso de que algún chico decía yo ya terminé lo mío yo puedo colaborar con Julián entonces decían como que Julián venga colorear aquí le falta aquí entonces por parte de ellos es un apoyo muy grande en cuarto tengo dos chicos una es Lina ella presenta retraso y Pues Pedro que tiene parálisis” (A1MTIEPr E7 1220 – 1224)

“Que los niños pese a sus dificultades tienen muchas capacidades son sinceros y tiernos” (A1MTIEPr E1 927 – 928)

“los avances en los chicos se han visto y eso es lo más gratificante de mi trabajo.” (A1DAuIEOf E1 19)

“uno nunca sabe las sorpresas que nos pueden dar estos chicos, los resultados con ellos, uno ya sabes que no son a corto plazo, que son a largo plazo, entonces que hay que tener mucha paciencia y no entrar en desesperación y decir no se puede” (A1DAuIEOf E2 278 – 281)

“muchas veces estamos diciéndole al niño, está mal, no puede, pero resulta que es, que nos centramos mucho en los procesos de que tiene que escribir y tiene que leer súper bien, porque

ese es el niño que entiende y comprende y no, no miramos otras opciones cómo se pueden hacer esos procesos.” (A1DAuIEOf E₃ 387 – 390)

“entonces cada día ratifico que si vale la pena que los niños, eh, en una condición de discapacidad necesitan estar incluidos en el entorno escolar” (A2DAIEOfE₁ 538 – 539).

6.2.6 El docente es sensible, creativo y flexible. Para los docentes de la institución educativa pública un docente inclusivo es una persona sensible, creativo, paciente y con capacidad para flexibilizar procesos, y con mucha sensibilidad frente a las situaciones que se presentan. Tal como explican los relatos:

“un docente inclusivo es un docente sensible, es un docente sensible, es un docente, creativo, es un docente que puede flexibilizar procesos, ósea, si... teniendo como esas características, yo creo pienso que puede hacer un proceso de inclusión sin ningún, sin mucha dificultad.” (A2DAIEOfE₁ 567 – 570).

“Ante todo tiene que gustarle lo que está haciendo, eh, no ver al niño en proceso de inclusión como una carga más o cómo porque me lo pusieron a mí, sino como parte del trabajo que tenemos que hacer nosotros como docentes” (A1DAuIEOf E₁ 55 – 57)

“En cuanto a las dificultades... a mí me gusta hacer este proceso, entonces, yo no lo veo como tener necesariamente dificultades” (A1DAuIEOf E₁ 43 – 44)

“que tenga mucha paciencia, que no se desespere porque de pronto cree que no, no se están dando las cosas, que las cosas no están fluyendo, pero hay que tener paciencia” (A1DAuIEOf E₁ 37- 39)

“la primera, la sensibilidad, eeee, la segunda, yo diría que la creatividad, no cierto, ee, que el docente, se le ocurran cosas, que el docente, docentes sea capaz de atreverse, a hacer algo

diferente, que al docente no le de miedo tener un niño con una condición particular, ee, que sea flexible, noo, está la flexibilidad, y que se le ocurra decir, si este niño no me funciona por este lado puedo hacerlo, aa, por este lado, que se pueda equivocar? Sí, pero que se atreva a explorar esos campos y cuando uno se atreve a explorar, va encontrando los caminos y van fluyendo cosas y de pronto ya se le facilita a uno mejor, el trabajo con los estudiantes, ehh, porque si uno no es flexible, uno siempre, ee, no va a encontrar otra forma de hacer el trabajo con él, con el niño, si usted no es sensible o si de pronto, ee, usted mira con los que pueda hacer el trabajo y usted se va con ellos y los otros se van quedando rezagados, entonces pienso que eso, la flexibilidad, la creatividad, la sensibilidad, sobre todo esos aspectos y vamos para adelante.” A2DAIEOfE₁ (546 – 556)

“que no vean los niños como porqué están en ese salón, como bichos raros, cómo qué van a ver, porque todo mundo tiende a pensar que los niños con proceso de inclusión son niños agresivos” (A1DAuIEOf E₁ 124 – 126)

Por esto es importante trabajarle la norma y la disciplina al estudiante, no excluirlo por considerarle diferente, se deben romper los estigmas que se mantienen sobre la población con discapacidad y el docente es quien puede lograr este avance.

“es importante al estudiante la norma, la disciplina, que sí vamos a hacer tal actividad, hay unos parámetros que debemos seguir y cumplir y esos son para todos, no es que porque el niño tiene su discapacidad, entonces para él es diferente, o con él se va a ser más tolerante, eh, las exigencias para todos son iguales” (A₁DAuIEOf E₂ 247 – 250)

“El docente... yo creo que los paradigmas que todavía se tienen frente a la población con, con cierta discapacidad, o con necesidades educativas especiales, que los niños no aprenden, que los niños son libidinosos, no, entonces, que los niños son incapaces de hacer las cosas,

umm, entonces si no rompemos con esos paradigmas, pues, no podemos avanzar, entonces yo creo que lo primero que hay que empezar es a mirar a los niños con muchas posibilidades para poder avanzar y seguir adelante” (A2DAIEOfE1 559 – 564)

Con relación al proceso de inclusión que vivencian en la institución educativa privada, el contraste con lo público es evidente, porque mientras las docentes de la institución pública pueden expresar con claridad conceptual y personal las implicaciones del proceso de inclusión, para los docentes del colegio privado estos conceptos son apenas cimientes, por el manejo de los casos que tienen en sus aulas.

“Con guías, paciencia y cariño” (AIMTIEPr E1 930)

“Sí, lo que pasa es que es que en algunos casos no se los chicos de inclusión entonces sería una falencia venir a evaluar a los chicos de inclusión igual que a un niño regular” (AIMTIEPr E7 1236 – 1237).

6.2.7 La inclusión: espacio para todos. La institución educativa pública reconoce que la inclusión debe ser considerada como un espacio para todos, porque desde todos los contextos debemos entender que es una realidad que está inmersa en los espacios de convivencia, como se afirma en el texto:

“los escenarios son todos, desde el entorno familiar todo lo que tiene que ver con el desarrollo de la sociedad en todos los componentes, no cierto, en los espacios por fuera de la institución, en la institución como tal, en la misma empresa, en la parte de exploración laboral, digamos que todos escenarios por lo que es, por los que se transite un ser humano requiere que se realicen procesos de inclusión no, empieza en la familia, fortaleciendo y es la familia quien da la pauta, no, para liderar esos procesos de inclusión, después vendrán todos los, ehh,

digamos, el trabajo que se hace en la primera infancia, los preescolares, los jardines, los hogares comunitarios, luego vendá, vendrá todo ese proceso en la institución educativa, en la educación formal como tal, dónde están los, los ciclos, los grados, todo eso de la educación formal como tal, hay también escenarios en educación formal, informal... perdón, que no, que se tiene que trabajar esos procesos de inclusión, en las universidades ummm, en las universidades y con la nueva reglamentación que está implementando o que se va a implementar por el Ministerio Educación Nacional, está diciendo todas las instituciones del país tienen que ajustar sus planes, de trabajo para brindar acceso a dicha población, incluso está contemplado en las universidades, las normales, el ICFES, todas las instituciones tienen que brindan la posibilidad, entonces no, en todas partes hay que promover procesos de inclusión” (A2DAIEOfE₂ 697 – 712)

En las observaciones y documentación, el proceso de inclusión se hace más evidente, y aunque los relatos contrastan algunas veces con el trabajo observado en las clases, en especial, en con los docentes de la institución educativa privada, es claro que hay intencionalidad de los docentes de construir o fortalecer los procesos de inclusión de sus instituciones educativas. En el caso de la institución de carácter privado, se evidencia más un proceso de integración por el manejo en clase de los alumnos con NEE o discapacidad. En el caso de la institución de carácter público, el proceso de inclusión es un proceso que se fortalece con el paso del tiempo, donde las experiencia personal y formación de las docentes se ven aplicadas en la cotidianidad de sus prácticas pedagógicas. Leamos los relatos:

“Me agrado ver la manera en que ella llama a los niños de inclusión “Mis Estrellas”. Nunca había tenido la oportunidad de ver dos grados en una misma aula. La docente titular muy parca y seria toda la clase tanto con los estudiantes como conmigo. No escuche una expresión

afectuosa ni formativa (normas o recomendaciones) para ninguno (...) La acompañante es contratada por la IPS que atiende a Pedro y no es docente”. (ObAuIEPr 2469 – 2476)

“La docente está en su aula de informática y los estudiantes suben solos hasta allá; por no tener rampa Iván Paulo no recibe está clase y se queda con la acompañante en el kiosco de cafetería coloreando una guía que tiene ilustrado un computador para que conozca las partes del mismo (...) De vuelta la docente desde su escritorio inicia a pedir el cuaderno con la tarea, felicita con un “muy bien” a los estudiantes que tienen la tarea manifestando cortesía y cariño para cada uno (...) Julián está solo en el computador haciendo figuras geométricas y pintando a dos colores, los demás niños se han ubicado tres por computador (...) Lina trata de hacer cuadros. La docente me dice que a ella no le gusta hacer cosas diferentes al resto de sus compañeros” (ObAIIEPr 2610 – 2626)

“La docente empieza con la fecha, todos la dicen, luego toma la tarea que consiste en leer lo han escrito después de que ellos han preguntado a los padres “¿cómo los ven ellos?”. Todos participan y ella los escucha a todos con sus coherencias e incoherencias. Los niños con NEE también participan a medida que cada uno va leyendo, ella va reflexionando con ellos sobre las cosas que ellos van diciendo, haciendo que ellos se sientan apreciados por parte de los papás. Luego ella les muestra un cuento y les explican que van a leer en parejas. Ella va llamando a uno y él va escogiendo a su pareja. Los niños con NEE son escogidos rápidamente, un pequeño que ha ido sin uniforme y es nuevo lo escoge ella para que lean los dos, pues no sabe leer. Ella está pendiente de los estudiantes que se han desplazado por el corredor en pareja a leer. Me cuenta que con el jovencito de Síndrome de Down hay un compromiso de cuidado por su edad, los padres han aceptado esta situación y todo marcha normalmente. ”.
(ObAuIEOf 2805 – 2816)

“La inclusión se hace permitiendo al estudiante participar de la actividad con las mismas condiciones que sus compañeros. La docente siempre fomenta la participación de todos los estudiantes”. (ObAuIEOf 2904 – 2906)

“Como parte del trabajo de adaptación curricular, la docente pide a Alejandro y Arvey, (los estudiantes con discapacidad) que cada uno en su cuaderno elabore el dibujo que tienen en la mesa de trabajo (...) Vuelve a hacer el recorrido por los grupos donde se presentan dificultades académicas para guiar y hacer correcciones del trabajo (son los grupos a los cuales la docente presta mayor atención y es guía permanente del trabajo que deben entregar”. (ObAuIEOf 2936 – 2944).

“Actividad del plan de aula: *Lectura de cada uno de los tipos de texto del género narrativo. Los chicos a partir de la lectura y de tener conocimiento las características de los temas podrán identificar cual es cada uno de ellos. De manera didáctica crearán sus propios textos. Clase magistral por parte de la docente, explicando cada uno de los temas gramaticales. Los jóvenes trabajaran en la cartilla zoom 5 lenguaje identificando cada uno de los temas pág 84 a la 92. Creación de una canción libre por los estudiantes. Reconocimiento de los tipos de rima: consonante y asonante”. (RvDcIEPrPAu 3664 – 3676)*

“Actividades plan de aula. Temática: *Describo en forma oral personas, objetos, lugares, etc. Organizo fichas de manera secuencial, describiendo en forma oral lo que ocurre. Actividades realizadas: Guía de seriación con operaciones combinadas (a los estudiantes NEE se les trabaja con conteo); Pictogramas (A los estudiantes NEE se les trabaja el color y el conteo). Lectura del cuento: El cocodrilo amarillo. Juego de fichas por equipos. Lectura por parejas. Lectura de imágenes. Elaboración de un títere sobre el cuento visto. Trabajo con títeres. Juegos de voces y textos con los títeres”. (RvDcIEOfPAu 3860 – 3866)*

6.3 Los padres y los hijos, dos vivencias distintas de una misma realidad

Además de las categorías ya establecidas, surgió una categoría emergente con relación a los padres y los estudiantes.

6.3.1 Padres en proceso de inclusión: satisfacción o resignación. Para los padres de las dos instituciones, la de carácter privado y la pública, los sentimientos que se generan ante un hijo con discapacidad, pueden ser en escala: temor, rechazo, alegría, satisfacción o resignación, porque no podrán alcanzar los mismos logros o desempeños, y se olvidan de las posibilidades, sentimientos que una docente ha vivido personalmente, como lo muestran los relatos:

“porque muchas veces a nivel familiar, los papás creen que tener un niño con inclusión, es tener un niño que no va a alcanzar, que no va poder hacer nada, la expectativa de los papás es muy baja respecto a estos chicos, entonces muchas veces los papás, tiran la toalla, sin siquiera haber iniciado un proceso, a ver hasta dónde podemos alcanzar cosas y mejorar posibilidades para estos chicos” (A1DAuIEOf E₁ 84 – 88)

“de pronto dicen profe y me lo han manifestado en reuniones este estudiante por ser de inclusión yo siento que está interfiriendo en la educación de mi hijo porque mi hijo le pone atención a lo que la hace como que le presta y bueno eso distrae entonces como que esa manera distrae entonces como que esa manera uno siente la inconforme ah pero en ningún momento el padre de familia manifiesta, es que lo tienen que sacar, es que no lo tienen que recibir” (A3DMIEPr E₁ 1704 – 1708)

“no ellos manifiestan es eso, inclusive dicen Sor mire deberían implementar para que los estudiantes en ese momento en el que ellos están en matemáticas o en ciencias naturales

literatura trabajen otra parte trabajen si otra disciplina, que avancen” (A3DMIEPr E1 1710 – 1712)

“al principio fue difícil, no fue fácil, porque los mismos papás tampoco entendían, hubo que hacer mucho trabajo a nivel de padres, pero que después de que nos dimos cuenta que la estrategia funcionaba” (A1DAuIEOf E2 273 – 275)

“satisfacciones, muchas, demasiadas, porque cuando uno logra hacer buen contacto a nivel familiar, los papás cambian esa actitud, apoyan y aportan, uyyy, se forma un súper equipo y los avances en los chicos son grandiosos, inclusive, muchas veces, más de lo que uno se hubiera podido esperar” (A1DAuIEOf E1 102 – 105)

“yo me considero afortunada porque nosotros como papás con mi esposo, somos personas con mucha educación, que fuimos a la universidad y vemos las cosas desde otro punto de vista, diferente a estos papás, que trabajan muchas veces en el campo y no tienen la posibilidad, ni ven las cosas desde otro punto de vista, como lo podemos ver las personas que de pronto si tenemos un tipo de educación.” (A1DAuIEOf E1 117 – 121)

“todo yo pienso que la experiencia que, que tengo por ser mamá de una niña especial, eso hace una herramienta muy valiosa, pues he tenido la oportunidad de compartir mucho con mamás en situación de, de niños con necesidades educativas especiales, he compartido con profesionales de otras áreas que también hacen parte del proceso de inclusión, por menos a nivel terapéutico, que ayudan a mejorar los procesos de inclusión en estos niños” (A1DAuIEOf E2 263 - 267)

“si no es el entorno familiar, es el entorno escolar el que tiene que propiciar digamos las herramientas para que los niños puedan salir adelante, si no es en la escuela, dónde más” (A2DAIEOfE1 533 – 535)

“el contexto sociocultural pesa, no cierto, pesan, ummm, las condiciones familiares, pero con la experiencia que nosotros tenemos, aún con contextos difíciles, aún con familias que no apoyan los procesos, se consiguen avances, si hay compromiso del docente, obviamente que si todos estos aspectos se conjugan, con mayor razón podemos encontrar fortalezas en los procesos de inclusión.” A2DAIEOfE₁ (574 – 578).

6.3.2 La empatía: creando vínculos en procesos de inclusión. Los estudiantes a través de la empatía crean lazos de amistad, cooperación, apoyo y respeto con sus compañeros, con algún tipo de discapacidad, lo que genera un ambiente de trabajo colaborativo que beneficia al grupo, situación que se presenta por igual en las dos instituciones educativas, como lo muestran los relatos:

“uno prepara las clases y todo normal, de pronto hay que prestarles un poco más de apoyo, pero uno se puede apoyar en los chicos del salón y ellos aprenden a ser monitores, a prestarle también apoyos, se integran, se vinculan con de, con los niños que tienen algún tipo de discapacidad cognitiva” A1DAuIEOf E₁ (44 – 47)

“entonces ese trabajo, y con los chicos, de que los acepten y que cuando se hace ese trabajo, se logran muchísimas cosas, porque ahí surge una empatía entre, entre todo el grupo, entonces, se hace un trabajo colaborativo, operativo, entre todos los niños y prácticamente los niños en proceso de inclusión, ni se sienten, ni se ven diferentes en el aula de clase, son parte de todo, como todos.” (A1DAuIEOf E₁ 126-130)

“desde el inicio con estos chicos se hace trabajo colaborativo y se hace trabajo en equipo, entonces ellos ya saben que ellos son niños como cualquier otro, que tiene cumplir con responsabilidades, que tiene que ser parte del equipo, que en el equipo le tiene que delegar una

responsabilidad y que, en el momento de evaluar la actividad tanto a nivel comportamental, actitudinal y la valoración numérica, el trabajo en equipo es muy importante o sea todos esos aspectos se tienen en cuenta, y siempre se evalúa que funcionó, que no funcionó y qué recomendaciones podemos dar para mejorar, entonces se trabajar en los chicos mucho esa parte de cómo vemos a los demás, porque los demás también puede ser importantes o como los demás también aportan también, tengan la dificultad que tengan.” A1DAuIEOf E₃ 462-471)

“yo digo que es como una excelente oportunidad para los estudiantes, porque en cierta manera cuando un estudiante no se relaciona con chicos de inclusión se genera el bullying, yo aquí no siento eso, a mí me ha gustado bastante porque yo siento que los estudiantes aceptan de una manera espectacular a esos chicos” (A3DMIEPr E₁ 1685-1688)

“ellos son estudiantes que mantienen pendientes por ejemplo profe se salió Mario voy y lo traigo o profe voy y le ayudo, entonces son cosas muy bonitas y enriquecedoras, porque los estudiantes están aceptando la condición de otra persona y no lo aíslan, entonces para mí eso ha sido maravilloso, desde los más chiquitos hasta los más grandes se conocen y se ayudan los de 11 tienen su compañerito por lo menos Hugo, que él tiene autismo y ellos mejor dicho comparten... vamos a trabajar, recochan y abrazan a Hugo, para mí esa es la fortaleza más grande” (A3DMIEPr E₁ 1690 – 1696)

7. Análisis de resultados.

7.1 Prácticas pedagógicas: un espacio inclusivo que promueve potencialidades en los estudiantes

El proceso investigativo permitió analizar las prácticas pedagógicas que generan procesos de inclusión en dos instituciones educativas, una de carácter oficial y otra de carácter privado, a través de las experiencias y relatos de los docentes, las observaciones de su labor en los espacios donde las realizan y los documentos relacionados con su quehacer diario; esto permitió evidenciar los contrastes y similitudes que se generan en dichas instituciones, por el contexto y los actores que interactúan, sin embargo, también se encontró que desde sus espacios, conocimientos, experiencia y quehacer existen o se están gestando procesos de inclusión que suponen para la educación un cambio trascendental y necesario.

Resultado de la investigación, se puede afirmar que para los docentes, las prácticas pedagógicas son aquellas estrategias utilizadas en el aula de clase, que son planeadas y ejecutadas con el fin de hacer del proceso de aprendizaje un espacio lúdico y didáctico, donde se requiere un seguimiento y evaluación, donde los estudiantes son participantes activos del proceso pedagógico, pero es fundamental comprender que las prácticas dependen de la motivación e intencionalidad del docente, de allí que para su desarrollo se requiera coordinación, formación y compromiso del docente, tal como señala **Sacristán (1988)**:

Cada tarea pedagógica no sólo es una actividad, sino también una unidad estructurada del pensamiento del profesor, cuya función, si se relaciona con una actividad práctica, proporciona un análisis de la situación pedagógica concreta, plantea los objetivos en un contexto de actividad determinado, controla y regula el proceso de consecución y evalúa los resultados. (pág. 66)

Es decir, el docente debe saber qué, cómo y por qué enseña, debe tener claridad conceptual y pedagógica de su práctica, y ésta debe ser articulada, con fines establecidos y objetivos determinados, que le permitan gradualmente un análisis de la misma, en beneficio de sus estudiantes.

Por esto es necesario identificar las prácticas diferenciadoras que ambas instituciones educativas manejan. En el caso de la institución del sector oficial, los docentes han implementado estrategias desde el primer año escolar como: el proceso de pseudo lectura, lectura de imágenes, trabajo con fichas de relación y secuencia que fortalecen procesos de pensamiento, manejo de la motricidad fina y gruesa, y fortalecimiento de los procesos de lectura y escritura a través de la interpretación oral y escrita. En el caso de la institución del sector privado, por su metodología confesional, estas prácticas tienen una base de servicio social, pero también promueven áreas básicas como matemáticas y lenguaje a través de procesos de comprensión lectora y escrita. Estas habilidades comunicativas son importantes porque:

“abogan por la creación de contextos sociales en los que los niños aprendan a usar, ensayar y manipular el lenguaje para crear sentidos o fabricar significados (...) El papel del maestro en estos contextos sociales es el de ofrecer la guía necesaria de manera que los niños asuman, a través de su propio esfuerzo, un control total de los diversos fines y usos del lenguaje oral y escrito (...) cada una de estas actividades representa una situación social en la que el maestro puede evaluar la ejecución de los niños, el tipo de ayuda que necesitan y si los niños asumen la actividad haciéndola suya” Goodman citado por (Moll, págs. 251 - 252).

Estas estrategias utilizadas son resultado de un proceso que ha requerido tiempo y constancia, donde se ha dado un análisis del contexto particular de cada institución, que revierte acciones pedagógicas en pro de sus estudiantes, y es que como menciona (Marchesi, 2009):

“Las escuelas inclusivas no aparecen de la noche a la mañana, sino que se van configurando a través de un largo proceso. Es preciso, por tanto, tomar conciencia de cuáles son los objetivos que se intentan conseguir y que tipo de estrategias hay que impulsar. El cambio en la escuela debe partir de su cultura propia y orientarse hacia su transformación. Por esta razón no todas las escuelas parten de la misma posición”. (p. 67)

De allí la importancia del orden y las secuencias que el docente realiza en su aula, cómo los rituales (oración al inicio del día, la formación dentro y fuera de la clase, el compartir los materiales), los mínimos comunes vivenciales (normas creadas que median los comportamientos en clase), la estructura y planeación de la clase (adecuaciones curriculares, guías adaptadas y el diario de clase) y las formas de trabajo (lecturas en parejas o grupo, trabajo cooperativo); además de los espacios donde desarrolla su práctica (aula, restaurante, laboratorio, cancha), porque están estrechamente ligados al contexto educativo, es decir, a la institución donde se encuentran, y donde deben cumplir reglas, normas, rutinas, contenidos y tiempos. Tal como lo expresa **Sacristán (1998)**, cuando afirma que:

Existen una serie de reguladores explícitos (...) como son las leyes y los reglamentos, la organización escolar(...) y el establecimiento de ciertas reglas éticas que definen ámbitos de práctica que se proyectan en las acciones de enseñanza: en los contenidos abordados en las aulas, en los métodos, en la interacción personal. (págs. 112-113).

Sumado a esto, la investigación permitió conocer que un docente dentro de su práctica pedagógica, también debe hacer uso de los recursos a su alcance como herramientas, materiales e infraestructura que le brinde el contexto, para promover procesos de inclusión y aprendizaje en los estudiantes. Herramientas físicas y virtuales como artefactos lúdicos y tecnológicos: computadores, tabletas e internet; materiales representados en útiles, guías, juegos y textos

escolares; y la infraestructura, como los espacios alternos al aula como laboratorios, pasillos, auditorio y canchas, ya que éstos tienen unas características apropiadas para la asimilación de unas experiencias, al mismo tiempo que estimulan la motivación para realizar las actividades planificadas. Además la utilización de materiales en el proceso de enseñanza/aprendizaje cumple una función, ya que estos materiales son elementos estructuradores de la realidad; porque favorecen el control de los aprendizajes a adquirir y se convierten en productos de consumo, de orientación metodológica y de apoyo en la construcción de aprendizajes por su función motivadora. **(Moreno F. , 2015, págs. 16 - 17).**

Lo que implica que un maestro debe conocer a sus estudiantes, con el fin de adecuar estos materiales y recursos a su práctica pedagógica; comprendiendo las condiciones físicas, emocionales, sociales y cognitivas de sus alumnos, cómo sienten, lo que piensan, y cómo interactúan en el aula; un reconocimiento que va más allá de la adquisición de conceptos y saberes básicos, “la acción pedagógica no puede ser analizada sólo desde el punto de vista instrumental, sin ver las implicaciones del sujeto – profesor – y las consecuencias que tiene para su subjetividad” **(Sacristán, 1998, pág. 37).**

Subjetividad que implica un reconocimiento de la diferencia y la diversidad, hecho que Belgich (2008) refuerza con este pensamiento: “la escuela, para educar en este siglo, tiene que tener estrategias para enseñar no sólo a reconocer qué es lo que siente cada uno, sino también a no temer a la diferencia que cada uno porta” **(pág. 40).**

Y el docente, en su práctica, tiene la oportunidad de valorar esa diferencia, cuando incentiva a sus estudiantes a tener un papel activo y participativo dentro la misma, y no sólo como un ente receptor de información, para esto debe comprender su desarrollo, sus habilidades y sus dificultades, cómo aprende y a qué ritmo, ya que el estudiante no llega a un aula de clase sin un

conocimiento previo, por esto se requiere que el docente reconozca las capacidades y condiciones del estudiante y las motivaciones en su proceso de aprendizaje, esto permite que el alumno no sea visto sólo como un diagnóstico. Esa singularidad de los procesos de los educandos facilita el fin de la práctica pedagógica como proceso de inclusión: el reconocimiento de las potencialidades de los estudiantes, porque “un sujeto con una serie de potencialidades a desarrollar(...) a partir de lo que es, presenta una serie infinita de posibilidades virtuales, que no realizó, pero que bien puede realizar(...) eso lo distingue de los otros” (Belgich, 1998, pág. 16).

Y es que cuando un docente reconoce las potencialidades de sus estudiantes, lo que le gusta, para lo que es bueno, donde se desenvuelve con facilidad, lo que le permite sentirse aceptado, reconocido y valorado, sin importar sus limitaciones, está cambiando la estructura rígida y autoritaria que demanda del estudiante el adaptarse al entorno/institución sin importar sus capacidades y talentos, de allí que Belgich (1998) conceptualice respecto a estas circunstancias:

Si la rigidez institucional, domina por lo tanto la estructura escolar, deviene una tarea casi imposible al desarrollo de las potencialidades del sujeto, ya que las necesidades del mismo se encuentran niveladas por un contexto de homogenidad, y lo que debe adaptarse de forma muchas veces compulsiva a la estructura es la necesidad y la capacidad del sujeto, haciendo desaparecer del horizonte de expectativas el desarrollo de sus potencialidades, como también que pueda educarse de acuerdo a un objetivo de ocupación de un lugar en lo social, y por lo tanto desconocer las intrínsecas capacidades que puede desarrollar. (pág. 111).

De allí la importancia del rol y los vínculos del docente en el contexto escolar, porque en su trasegar pedagógico: sea asertivo o casual, profesional o empírico, empático o distante, va generando acciones vinculantes con sus alumnos, acciones significativas para sus vidas, basadas

en la creencia del cambio, más aún, si este se origina desde una práctica pedagógica incluyente, tal como afirma Belgich (1998):

Recordemos que el vínculo pedagógico, en su tensión entre lo que se es y lo que se espera que sea, recrea una serie de tensiones que movilizan el deseo del sujeto, pero también produce corrimientos positivos en el deseo del adulto (...) porque el deseo del adulto se instala como una referencia cierta para que ese desarrollo escolar se produzca, puede esperarse un despliegue de las potencialidades de ese sujeto escolar. **(pág. 108).**

Y es tiempo lo que requiere ese despliegue, porque el tiempo es fundamental en un proceso inclusivo, en esto radica la necesidad de entender la singularidad de los avances de los estudiantes, en comprender que los procesos tienen periodos e intensidades distintas, porque el tiempo permite mediar los resultados, no en términos de éxito académico sino más bien en el desarrollo significativo de las diferentes capacidades y potencialidades de los estudiantes, las cuales permean de manera significativa en un contexto adecuado y con agentes pedagógicos comprometidos, tal como lo expresa Marchesi (2009):

La acción de una persona es el resultado de la interacción entre la persona y su entorno. Por ello, independientemente del síndrome, siempre hay bazas que jugar en el contexto educativo. Quien tiene como tarea enseñar ha de manifestar siempre su creencia en la potencialidad de las personas, independientemente de sus mayores o menores limitaciones en su funcionamiento. **(pág. 364).**

Por esto, otro aporte de la investigación, es la necesidad de promover procesos pedagógicos constantes y no forzados, donde el docente comprende la inclusión, no como un proceso complejo, sino como una estrategia didáctica creativa, con metas y propósitos, que requiere paciencia; es la oportunidad de conocer las habilidades y dificultades de los estudiantes, donde el docente se

convierte en un agente pedagógico creativo, flexible, reflexivo y sensible con capacidad de transformar las situaciones que se presentan a diario en el aula, de allí que las adecuaciones curriculares sean primordiales en la inclusión, ya que a través de éstas, el docente se permite crear y desarrollar ajustes individuales al proceso de aprendizaje de cada estudiante, por medio de actividades que funcionan en ambos sentidos: como ayuda pedagógica y cómo apoyo para el desarrollo personal y social, en este sentido las adecuaciones curriculares constituyen

“un proceso particular de toma de decisiones para cada niño en el contexto concreto en el que se desarrolla y aprende, que no se restringen sólo a los alumnos que presentan algún tipo de discapacidad, sino que pueden ser requeridas por muchos otros que, por sus condiciones de desarrollo personal y su experiencia educativa, presentan dificultades de aprendizaje (...) y permiten tomar decisiones respecto a qué aprender y con qué secuencia, cómo hay que enseñarles, cuáles van a ser los criterios para evaluar sus avances y cómo hay que evaluarle”

(Marchesi, 2009, págs. 420 - 421)

Y es que a través de estas estrategias donde se reconoce al otro como un ser sujeto de derechos que interactúa e interviene en el contexto, porque aunque:

Las transformaciones a realizar en la escuela son muchas(...) deben darse pequeños pasos(...) invenciones novedosas frente a problemas inesperados, flexibilidades cotidianas de los rituales, creación de otros rituales que den respuestas a lo que necesita la diversidad de la infancia(...) para repensar la convivencia, la construcción de ciudadanía en los niños y niñas. **(Belgich, 2008, pág. 43).**

Este papel del docente en la inclusión, es importante, porque desde la investigación, se muestra que su ejemplo permeabiliza las acciones de los estudiantes, ya que, al promover la diferencia en el aula, está haciendo de “la diversidad de los alumnos, una fuente de enriquecimiento mutuo, de

intercambio de experiencias, que les permite conocer otras maneras de ser y de vivir y que desarrolla en ellos actitudes de respeto y de tolerancia” (Marchesi, 2009, pág. 65).

Y es que la empatía que se promueve en el aula por medio del trabajo en equipo o cooperativo entre los estudiantes, ha permitido que la inclusión sea un proceso de todos, ya que la cercanía e interacción entre estudiantes genera espacios de colaboración, que mediados por el docente, traen consigo el fortalecimiento del proceso de aprendizaje, esta estructura singular, es lo que Vygotsky denominó Zona de Desarrollo Proximal, la cual se entiende como, las interacciones sociales que mediadas por un adulto (maestro) o un par (otro estudiante) permiten que los niños adquieran destrezas intelectuales cuando actúan con otros en entornos específicos de resolución de problemas:

“Los niños interiorizan y transforman la ayuda que reciben de otros, para utilizar después esos mismos medios de guía para dirigir después sus propias conductas de resolución de problemas (...) lo que un niño consigue en cooperación o con ayuda lo que puede efectuar más tarde independientemente, está definiendo su aprendizaje futuro” Vygotsky citado por (Moll, págs. 247-248).

Otra interacción que se genera en los procesos de inclusión es la relación con los padres, ya que para ellos comprender y aceptar la discapacidad de sus hijos ha sido un proceso ambivalente, entre la desilusión porque sus hijos no sean capaces de alcanzar sus expectativas y la satisfacción de ver los avances durante el proceso, y es que:

“el no reconocimiento de las familias de las capacidades reales de sus hijos, funciona en ocasiones no poco frecuentes, como una masa ideativa e imaginaria que aplasta al niño y a sus propios tiempos de aprendizaje, al igual que a su deseo como aprendiz” (Belgich, 1998, pág. 113)

Por esto es relevante para los padres hacerse partícipes de los procesos que se gestan en el aula, ya que esta interacción les permite asumir las situaciones de manera real y no fantasiosa, evitando en los estudiantes la carga negativa que genera falsas expectativas, y en cambio, valorando los progresos que en su justa medida despliegue el niño en la escuela, por esto la interacción en los espacios escolares debe trascender a lo cotidiano, para permitir que el estudiante sea valorado como un sujeto con saberes y capacidades **(págs. 115 - 116)**.

Este análisis, lleva a concluir que, las prácticas pedagógicas requieren docentes flexibles y comprometidos con su ser, saber y quehacer docente, que conozcan a sus estudiantes y su contexto, es decir, hacer visible lo invisible, en una apuesta por el reconocimiento de las capacidades de sus estudiantes, donde el diseño de estrategias contribuyen a la adaptación de contenidos, y propician espacios inclusivos, que responden a las condiciones y potencialidades de los estudiantes, promoviendo la cohesión como grupo y vínculos parentales, donde el respeto por la diferencia permeen constantemente a los actores de la comunidad educativa: estudiantes, padres, docentes y directivos.

Y esta es una tarea que propone Belgich cuando conceptualiza sobre el proceso de inclusión, el cual se orienta a:

“componer una trama de significación que instale reales condiciones para la inclusión. El trabajo a realizarse con el niño, la familia, la institución, se concreta sobre esa trama construida, y se consolida como un sostén que permite pensar (desde un pensamiento alternativo), de un modo particular estos procesos de inclusión” **(pág. 116)**. Tarea donde el docente debe asumir el liderazgo, para convertir la escuela en el lugar de reconocimiento de potencialidades.

8. Conclusiones

En las dos instituciones investigadas se identifican Prácticas Diferenciadoras, que evidencian el esfuerzo y el respeto que los docentes tienen por la diversidad y potencialidad de sus estudiantes, dichas prácticas están basadas en sus necesidades y buscan fortalecer sus potencialidades, siendo una verdadera oportunidad de desarrollo y realización, mas aún, cuando el docente tiene una historia y experiencia personal previa, porque esto le permite comprender mejor el proceso de inclusión, y lo motiva a fortalecer y crear estrategias y adecuaciones curriculares que promueven la igualdad y la participación de todos y todas, donde la inclusión es inherente a la convivencia, aspecto que resalta (Marchesi, 2009) al afirmar el trabajo del profesor en el aula se convierte en un factor fundamental “porque su experiencia influirá después en las actitudes de otros maestros (...) y su trabajo debe partir de la comprensión de cómo aprenden sus alumnos y de cuál es la mejor forma de enseñarles”. (pág. 68)

Los docentes del sector oficial muestran mayor experiencia en la implementación del proyecto de Inclusión en las aulas y espacios escolares, dada la exigencia de la normatividad de las Políticas Públicas de igualdad, equidad y justicia, que ha propiciado la cobertura para la población diversa y le ha permitido a los docentes frente a este reto, contar con personal idóneo de apoyo, autonomía en el quehacer académico y conocimientos, a través de capacitaciones fundamentas en propuestas pedagógicas, que aunque esporádicas, han contribuido para que el trabajo docente se enriquezca en estrategias académicas y de convivencia, adaptaciones curriculares, recursos, modos de evaluación e integración de la comunidad educativa, haciendo que la inclusión sea una tarea, un reto y una realidad, no sólo para el docente y los estudiantes, sino también para administrativos, padres y sociedad, y es que la “formación de los profesores y su desarrollo profesional son

condiciones necesarias para que se produzcan prácticas integradoras positivas en las escuelas (...) la formación mantiene una estrecha relación con su actitud ante la diversidad de los alumnos” (pág. 65)

Los docentes del sector privado reconocen la diversidad, los derechos de igualdad, justicia y equidad, pero los asumen a partir de las directrices de la gestión directiva de la Institución, que de manera incipiente fomenta la Inclusión como proceso de Integración y proporciona a los docentes conocimientos básicos que acuerda previamente con los padres y la Secretaría de Educación Municipal, debido en parte a que el cumplimiento de la normatividad no representa una presión de tiempo; aún así, asumen el proyecto y el reto desde una perspectiva de generosidad y solidaridad humana, hechos que se pueden explicar desde (Marchesi, 2009), cuando afirma: “El funcionamiento de cada centro docente condiciona la viabilidad de las prácticas integradoras, (ya) que cada centro tiene un amplio margen de actuación para avanzar hacia una mayor inclusión” (pág. 64).

El docente como agente pedagógico, es el gestor de los procesos que se generan dentro de su aula de clase, en palabras de Sacristán: “la profesionalidad docente está caracterizada esencialmente por ese pensamiento estratégico y pragmático que relaciona saberes prácticos (cómo), teóricos (acerca de) (...) y relaciona acciones, ideas, intenciones, emociones...” (pág. 68), por esto es importante su conocimiento, motivación y preparación aporte para en el fortalecimiento de las potencialidades de sus estudiantes, ya que comprender su realidad permite gestionar ambientes inclusivos que promueven actitudes de cambio, y progreso a nivel personal y social de sus estudiantes.

Los docentes de las dos instituciones educativas, aceptan a los estudiantes tal como son, desde sus dificultades o excepcionalidades, pero este reconocimiento no los exime de una constante en

su labor: el miedo, no el por el trabajo que implica, sino por el desconocimiento que puedan llegar a tener de la condición de cada uno de ellos. De allí que la capacitación sea una real y constante necesidad, por el escenario que cada docente debe asumir, en donde algunos compensan o nivelan mediante sus ideas, su sentir, sus intenciones, pensando que ellos hacen lo mejor que pueden experimentando y a través de eso, sintiendo la satisfacción de un buen trabajo o la decepción del fracaso cuando no lo obtienen, o cómo dice **(Marchesi, 2009)**: “los buenos profesores se manifiestan con más facilidad en aquellas escuelas que tienen las condiciones adecuadas para apoyar el esfuerzo de cada profesor y para crear un ambiente de colaboración” **(pág. 70)**

La Inclusión puesta en marcha como proceso, genera y fortalece otros campos importantes del ser humano, entendiendo que, además de las metas académicas hay otros saberes, que vistos como potencialidades, engrandecen a cada estudiante en su relación con la naturaleza, con el otro y consigo mismo, ya sea en el aula de clase o en cualquier otro espacio del ambiente escolar, promoviendo valores de convivencia y tolerancia, bases para una sociedad justa y pacífica; reconociendo las aptitudes de los estudiantes que conciben y generan modos de consolidar la creatividad, espiritualidad, sociabilidad, corporalidad, carácter y afectividad, haciendo que el docente encuentre y fortalezca un abanico de posibilidades en cada uno de sus estudiantes. En palabras de Beigich, la inclusión, como un “ proceso de erección de nuevos lugares y subjetividades requiere que la estructura escolar se piense en función de una realidad inacabada (...) de acuerdo a las necesidades y requerimientos de las capacidades de los sujetos que tiene como alumnos” **(pág. 111)**. Es decir que la diferencia/diversidad en un ambiente escolar es necesaria en pro de una sociedad que se construye para no perecer.

Los estudiantes son tan inclusivos como los adultos los orienten, por esto la escuela es vital para que los niños asuman la inclusión como un ejercicio intrínseco de su formación ciudadana, ya

que en la escuela como centro de encuentro y participación, se le puede hacer entender rápidamente su rol de sujeto en una situación escolar de derecho-deber, por esto el generar vínculos con sus compañeros, es una habilidad que debe promoverse, con el fin de evitar las tendencias de la sociedad de excluir a quien no cumpla con sus cánones de conocimiento, belleza o popularidad, entre otros, de allí que el sistema escolar deba orientar hacia el reconocimiento de “un pensamiento reconstructivo alrededor de la heterogeneidad y por lo tanto la inclusión del otro como semejante en el contexto de la acción cotidiana” (Belgich, 1998, pág. 18). Por esto es importante la planificación en el aula, ya que esta se convierte en un poderoso estímulo para la construcción de conocimientos, respeto mutuo, , aceptación y valoración de las diferencias, además del reconocimiento hacia la concepción del niño y la niña como un sujeto de derechos, que requieren que se les respete y reconozca en oportunidades, igualdad y participación.

Los directivos en su estrategia de implementación como gestión directiva, manejan mediante la construcción y la vivencia del Proyecto Educativo Institucional (PEI), el proyecto de inclusión, que marca la participación de los diferentes estamentos, abriendo las posibilidades de un proceso pertinente o permitiendo las barreras propias del mismo, que harán del proceso un cúmulo de acciones desordenadas y lentas que retarden adecuaciones, mejoras locativas, recursos, capacitaciones y acuerdos en beneficio de la inclusión.

El proceso de inclusión ha hecho posible que los padres se adhieran en una puesta colaborativa con las acciones desarrolladas por el docente. En las dos instituciones, se evidencia que los padres han aceptado a sus hijos, permitiéndoles y respetándoles sus tiempos, ritmos y potencialidades, ofreciéndoles la escolarización, los apoyos y entendiendo que son únicos y valiosos, indiferente de su edad o etapa educativa.

9. Recomendaciones

Negar las realidades y contextos de los estudiantes, es negar sus capacidades y potencialidades, por esto es importante que el docente conozca a sus alumnos, que entienda esta necesidad como una oportunidad y no como una carga, que comprenda que la inclusión se genera cuando se asume como un compromiso de transformación para la comunidad educativa.

La falta de capacitación, que a su vez genera desconocimiento, implica en el docente miedo, angustia, apatía y desinterés por el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas, de allí la importancia de solidificar procesos de formación institucional, es decir, un proceso de capacitación constante, pertinente y que retroalimente los procesos en el aula, con el fin de promover estrategias compartidas en pro de la inclusión.

Los docentes deben darse la oportunidad de transformar sus prácticas pedagógicas, a través de la implementación de estrategias y recursos, donde su quehacer pedagógico no se sienta como una repetición tradicional de saberes, sino como la promoción y reconocimiento de la diversidad en las aulas, por esto es relevante continuar con las adecuaciones curriculares, ya que éstas permiten al estudiante proyectarse y consolidar su proyecto de vida por el rescate que hace de sus capacidades y potencialidades.

Es importante el seguimiento de los procesos de inclusión, debido a que estos se promueven con mayor facilidad en la básica primaria por lo cohesionado de los grupos y la constancia y permanencia de los docentes en el aula, situación que en la secundaria tiende a cambiar, por la rotación y el miedo que genera ser señalado como discapacitado, lo que conlleva a la exclusión por parte de sus compañeros, y también a la deserción del proceso académico.

Las directivas de las Instituciones educativas dado su jerarquía en la toma de decisiones afectan o fortalecen la Inclusión, teniendo en cuenta la manera cómo propongan y desplieguen el proyecto de inclusión desde su Proyecto Educativo Institucional (PEI), plan de capacitación, recursos y cobertura, de allí su importancia y compromiso con el proceso de inclusión.

Se sugiere continuar con el proceso investigativo de tipo empírico, donde se puedan seguir analizando las prácticas pedagógicas de otras instituciones de carácter público y privado del departamento del Huila, para conocer cómo desarrollan los procesos de inclusión, reconociendo desde las voces de los docentes sus procesos pedagógicos, donde la metodología implementada en esta investigación permita generar una sistematización de estas experiencias con el propósito de enriquecer y fortalecer los procesos inclusivos de nuestra región.

Referentes Bibliográficos

Alcadía de Neiva. (2016). *Caracterización y perfil del sector educativo*. Neiva.

Álvarez, J. L., & Ganyou, J. (2003). *Cómo hacer Investigación Cualitativa*. Obtenido de Fundamentos y metodología:

<http://cuartelgeneral.com.mx/DOWNLOADS/ComohacerInvestigacionCualitativa.pdf>

Belgich, H. (1998). *Niños en integración escolar. Hacia una lógica democrática de los procesos de inclusión*. Rosario : Homo Sapiens.

Belgich, H. (2008). *Reflexiones sobre la practica docente en los procesos de integración escolar. Compilación*. Buenos Aires: Homo Sapiens.

Belgich, H. (2013). Inclusiones en el mundo y en la escuela. Sobre la transdisciplina. *Ruedes*, 29 - 39.

Berger, P., & Luckmann, T. (1986). *La construccion social de la realidad*. Madrid: Amorrortu-Murguía.

Blanco, R. (1998). *Hacia Una Escuela Para Todos Y Con Todos*. Obtenido de https://recursosparainicial.wikispaces.com/file/view/ROSA_BLANCO.pdf

Booth, T., Ainscow , M., & Kingston, D. (2006). *Idex para la Inclusión*. Obtenido de Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20Spanish.pdf>

Bordieu, P. (1980). La escuela según Pierre Bordieu. (G. p. XX, Entrevistador)

Borsani, M. J. (Julio de 2017).

<http://www.mariajoseborsani.com.ar/delaintegracionalaexclusion.pdf>. Obtenido de

<http://www.mariajoseborsani.com.ar/delaintegracionalaexclusion.pdf>:

<http://www.mariajoseborsani.com.ar/lecturasonline.html>

Brito P, J. y. (2013). Significados subjetivos de fortalezas y debilidades del proceso de inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 95-113.

Cabrera, R. (2017). *Informe de inclusión educativa de la población con Necesidades Educativas Especiales*. Neiva: Secretaria de Educación Departamental del Huila.

Camacho, C. (24 de Marzo de 2013). Una cartilla de inclusión. *El Espectador*.

Cerda, H. (2005). *Los Elementos de La Investigación*. Bogotá: El Buho LTDA.

Congreso de Colombia. (21 de Diciembre de 2001). *Poder Público – Rama Legislativa*.

Obtenido de Ley 715 De 2001:

http://www.unal.edu.co/secretaria/normas/ex/L0715_01.pdf

Contino, A. (2013). La estrategia de inclusión en discapacidad. *Sujeto, subjetividad y cultura*, 59-66.

Daza, J. L. (2010). Renovación curricular en programas de ciencia de la salud y su impacto en las prácticas pedagógicas de los profesores. *Ciencias de la Salud*.

De la Asunción, R. M. (2011). Inclusión educativa: el reto pedagógico de hoy. *Escenarios*, 77-87.

Díaz Quero, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico [en línea]. *Revista de Educación Laurus*, 12, 88-103. Recuperado el 26 de mayo de 2016, de <<http://www.uacm.kirj.redalyc.org/articulo.oa?id=76109906>> ISSN 1315-883X

Echeverry, O. L. (1979). Hacia Una Historia De La Practica Pedagógica Colombiana. *Revista Colombiana De Educación*, 9.

Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Gobernación del Huila. (2016). *Plan de Desarrollo 2016-2019 " El Camino es la Educación"*.

Neiva.

Guijarro, R. B. (2008). Marco conceptual sobre educación inclusiva. "*La Educación Inclusiva:*

El Camino Hacia El Futuro", (pág. 32). Ginebra.

Hernández, S. R., Fernandez, C., & B. (2013). *Metodología de la investigación*. México: Mc

Graw Hill.

Hurtado, L., & Agudelo, M. (2014). Inclusión educativa de las personas con discapacidad en

Colombia. *CES Movimiento y Salud*, 25 -55.

Janesick. (Septiembre de 2016). Diseño de entrevistas y encuestas. *Taller de planificación de*

procesos comunicacionales. Argentina: Universidad Nacional de la Plata.

Latorre, M. (2004). Aportes para el análisis de las racionalidades presentes en las practicas

pedagógicas. *Estudios Pedagógicos*, 75-91.

Lopez, M., Echeita, G., & Martín, E. (2010). Dilemas en los procesos de inclusión. *Revista*

Latinoamericana de Educación Inclusiva.

Marchesi, A. (2009). *Desarrollo psicológico y educación. 3. Trastorno del desarrollo y*

necesidades educativas especiales. Compilación. Torrejón de Ardoz: Alianza.

Martínez - Figueira, M. E.-I. (2015). Desafíos actuales a la inclusión: un estudio de caso en un

aula de preescolar portuguesa. *Actualidades investigativas en Educación*.

doi:dx.doi.org/10.15517/aie.v15i1.17736

Martinez, D. M. (Diciembre de 2014). *Psicoespacios, Revista Virtual*. Obtenido de

<http://revistas.iue.edu.co/index.php/Psicoespacios>

Meirieu, P. (1992). *Perspective Documentaires En Educación*. París: Instaprint, tours.

- MEN, Ministerio de Educación Nacional. (12 de 07 de 2012). *Ministerio de Educacion Nacional*. Obtenido de www.mineducacion.gov.co/1621/article-80185.html
- Monteiro, A. (2015). Políticas E Práticas De Inclusão De Crianças Com NEE No Ensino Básico: caso Cabo Verde. Cabo Verde: Universidad de Extremadura.
- Moreno, E. (2001). *Red Académica*.
- Moreno, F. (2015). Función Pedagógica De Los Recursos Materiales en Educación Infantil. *Vivat Academia*, 12 - 25.
- Ospina, W. (2010). Preguntas para una nueva educación. *Congreso Iberoamericano de Educación 2021*, (págs. 1-7). Argentina.
- Padilla, A. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista Colombiana de Psiquiatria* , 31.
- Pere Pújalas Maset, P. (2014). El dilema de las diferencias. La educación inclusiva. *Educación inclusiva. Iguales en la diversidad*, 1 - 21.
- Runge, A. K., & Muñoz, D. A. (Julio - Diciembre de 2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 75-96. Obtenido de <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=134129257005>
- Sacristán, J. G. (1998). *Poderes inestables en educación* . Madrid: Morata.
- Sandin, E. (2003). *Investigación Cualitativa En Educación* . Barcelona: Mc Graw and Hill.
- Sandoval, C. A. (1996). *Investigación Cualitativa*. Bogotá: Arfo Impresores e Editores Ltda.
- SIMAT Sistema Integrado de Matriculas. (2018). *Informe de Matriculas Año 2017*. Neiva.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.

- Strauss, A. C., & Strauss, A., Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cuaiitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoria fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1992). La entrevista en profundidad. En *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados* (págs. 100 - 132). España: Paidós.
- Useche, M. (Mayo de 2016). *Práctica Pedagógica Inclusiva: Una oportunidad para jugar, aprender y participar en educación inicial*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Obtenido de <http://www.bdigital.unal.edu.co/52134/>
- Valencia, P. (2009). La pedagogía crítica: reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos. *Pedagogía y saberes*, 27-34.
- Vanegas, J. (2014). *Educación para la inclusión y psicología*. Neiva: Maestría en Educación para la Inclusión.
- Zabala, A. (1995). *La práctica educativa. Como enseñar*. Barcelona: Graó.
- Zambrano Leal, A. (2006). "El concepto pedagogía en Philippe Meirieu.Un modelo, un concepto y unas categorías para su comprensión". *Educación y Pedagogía*, 33 - 50.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e Historia*. Medellín: Universidad de Antioquía.

Anexos

Anexo 1. Consentimiento informado

Yo _____ identificado(a) con Cédula de Ciudadanía No. _____ De _____; declaro que tengo total y claro conocimiento acerca de los siguientes aspectos:

Que he sido informado acerca del estudio de investigación que se está realizando en la Universidad Surcolombiana, a través de las investigadoras Kelly Johanna Castellanos Gómez y Lawis Magnolia Vega del programa Maestría en Educación para la Inclusión II Cohorte.

Que he sido notificado(a) con claridad y comprendo que los resultados que se deriven de esta investigación NO tienen valor legal ni recibiré algún beneficio de tipo económico por mi participación; que los mismos sólo contribuirán a enriquecer el conocimiento acerca de (Prácticas pedagógicas en procesos de inclusión). Además, que la información aportada hará parte del sigilo profesional y no será utilizada para otros fines diferentes a los objetivos de la investigación.

Que soy consciente de mi derecho a realizar cualquier pregunta relacionada con los procedimientos que se llevarán a cabo y de retirar mi participación y colaboración en cualquier momento que lo estime conveniente sin ninguna repercusión personal.

Por lo tanto, acepto voluntariamente la participación en esta importante investigación.

Firma: _____ C.C. _____

Firma Investigador: _____ C.C. _____

Anexo 2. Guía de preguntas. Entrevista En Profundidad

Buenas tardes, _____ queremos agradecerle el tiempo que nos ha brindado para poder realizar esta entrevista. Queremos agradecerle su aceptación voluntaria y recordarle la confidencialidad con el manejo de la información que hoy nos proporcione.

INFORMACIÓN BÁSICA

Nos podría recordar sus datos básicos,

Nombre:

Profesión:

Tiempo como docente:

Institución Educativa:

Grado a cargo:

COMPONENTE DINÁMICO

Experiencia docente en inclusión

Situaciones de inclusión que ha vivido en su trayectoria docente

Fortalezas y dificultades de ser docente en procesos de inclusión

Significado de ser docente en procesos de inclusión

Cómo se ha sentido en las diferentes situaciones de inclusión que ha vivido

Qué aprendizajes ha logrado al vivir estas situaciones

COMPONENTE COGNITIVO

Qué es una práctica pedagógica

Cómo entiende el concepto de inclusión

Qué escenarios se requieren para el desarrollo de prácticas inclusivas

Cómo se deben diseñar los espacios para una práctica inclusiva

Qué artefactos se deben usar para estas prácticas

Lenguaje a usar en las prácticas inclusivas

Desde qué perspectiva pedagógica se ubica para atender la inclusión en la IE

COMPONENTE PRÁCTICO

Qué estrategias considera las más idóneas para el desarrollo de procesos de inclusión.

Cuáles usa en su práctica cotidiana en procesos de inclusión

Qué elementos o materiales usa para su práctica en procesos de inclusión

Cómo se relaciona con los niños y niñas en situación de inclusión, cómo ve la relación de sus compañeros

Anexo 3. Registro Protocolo de Observación

Registro N°	Fecha:
Observador:	
Tiempo:	Lugar:
Actores:	
Espacios/Lugares:	
Aspectos Teóricos a Observar	Descripción de lo Observado:
Comentarios	
Personales:	

Fuente: Ordoñez, Gina (2017)

Anexo 4. Ficha para la revisión de documentos

Documentos a revisar:

Aspectos a analizar:

FECHA	DOCUMENTO	ASPECTO A ANALIZAR	DESCRIPCIÓN DEL ANÁLISIS
--------------	------------------	-------------------------------	-------------------------------------

Fuente: Ordoñez, Gina (2017)