

**SENTIRES Y CREENCIAS DE LOS DOCENTES EN TORNO A LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES
CON NECESIDADES EDUCATIVAS DIVERSAS EN EDUCACIÓN BÁSICA¹**

**FEELINGS AND THOUGHTS FROM TEACHERS ABOUT THE INCLUSION OF STUDENTS WITH
DIVERSE EDUCATIONAL NEEDS IN PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL**

Diana Carolina Jurado Bernal²

Adriana Patricia Gutiérrez³

Natalia Olivares Tello⁴

Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano, Colombia

¹ Recibido: 10 de julio de 2018

Aceptado: 6 de diciembre de 2018

² Psicóloga-PhDc. Desarrollo psicológico Aprendizaje y Salud. dcjuradob@poligran.edu.co

³ Licenciada en Preescolar- Especialista en Neuropsicología Escolar

⁴ Licenciada en Pedagogía infantil- Especialista en Neuropsicología Escolar

Resumen

En las últimas décadas la educación inclusiva ha sido un tema álgido en cuanto a igualdad de derechos se trata. Por ello, países como Colombia han venido trabajando para lograr que la inclusión sea más que un concepto de moda. Sin embargo, se han encontrado diferentes barreras que han sido opositoras en este proceso, entre ellas los sentires y perspectivas de los docentes frente a la presencia de estudiantes con necesidades educativas diversas en un aula regular. En concordancia con lo anterior, en este artículo se hace un recuento del camino trazado y avanzado por Colombia en favor de la inclusión, se hace una revisión del último documento legal creado para este fin: el decreto 1421, y se presentan los diferentes resultados encontrados en investigaciones previas, acerca de los sentires, percepciones y actitudes que tienen los maestros frente a la inclusión.

Palabras Clave: Educación inclusiva, docentes, Colombia, perspectivas.

Abstract

For the last decades, inclusive education has been a hot topic in terms of equal rights. That is why; counties like Colombia have been working to make inclusion more than a fashionable concept. However, different barriers has been identified in this process, among them the feelings and perspectives of teachers faced with the presence of students with diverse educational needs in a regular classroom. For this reason, in the article an account of the path traced by Colombia is discussed within a revision of the last legal document created for this purpose. Previous investigations are presented, about the feelings, perceptions and attitudes that teachers have towards inclusion and guidelines of future researches are suggested from the conclusions.

Key Words: Inclusive education, teachers, Colombia, perspectives.

1. Introducción

Con el paso del tiempo, la educación se ha ido transformando en respuesta a las necesidades y demandas de la población. Dichos cambios, con mayor frecuencia, se orientan a la posibilidad de ofrecer un servicio educativo para todos, sin distinción de raza, género, y en el caso particular de la población objeto de este documento, condición de discapacidad.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) (2011) estima que existen aproximadamente mil millones de personas que viven con algún tipo de discapacidad. En América Latina, dicha población asciende al 10% del total de la población. Respecto a Colombia, según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) (2005), se reporta la existencia de aproximadamente 2,6 millones de personas con discapacidad, correspondiente al 6,4% de la población colombiana. En relación con acceso a la educación formal, el porcentaje de estudiantes con discapacidad incluidos asciende al 0,73 %. Según los datos recabados por la OMS (2011), mientras que el 0,86% se ubican en el nivel preescolar, en los niveles superiores va disminuyendo el porcentaje, ya que el 0,84% asiste en básica primaria y el 0,52% a secundaria inferior. Congruente con lo anterior, según el análisis descriptivo de indicadores del Observatorio Nacional de Discapacidad (2014) se encuentra un bajo porcentaje de asistencia a centros educativos de personas con discapacidad en las diferentes regiones del país. La Región Amazonía alcanza el mayor porcentaje de personas con discapacidad registradas (25,74% en el año 2012).

Con base en las cifras, se hace necesario pensar en la legislación que soporta e incentiva la educación inclusiva como marco de referencia para el análisis del panorama actual. A nivel mundial, la Declaración de Salamanca divulgada por la UNESCO (1994), el documento Educación para Todos (UNESCO, 2000) y la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (Organización de Naciones Unidas, 2006) otorgan relevancia a la implementación de acciones que favorezcan y faciliten la educación inclusiva. En sintonía, Colombia cuenta con diferentes leyes o decretos, como la ley 115 de 1994, la ley 1349 del 2009 y el decreto 1421 del 29 agosto de 2017, documentos producto del trabajo del Ministerio de Educación Nacional (1994, 2017) y el Congreso de la República (2009), a los que se suma el Plan Decenal de Educación 2016-2026 (Ministerio de Educación Nacional, 2017).

Específicamente, en respuesta a la reglamentación de la atención educativa de población con discapacidad o necesidades educativas diversas (En adelante NED) el decreto 1421 del 2017, partiendo de los artículos 13, 44 y 67 de la Constitución Política de Colombia, hace un fuerte llamado a instituciones de carácter privado y público, para estructurar y dar respuestas tangibles a las situaciones particulares de los niños y jóvenes con NED. Este

decreto retoma también el artículo 46 de la ley 115 de 1994 recalcando que las personas con cualquier tipo de limitación son “parte integrante del servicio público educativo” (p.1) y la ley 1618 (Congreso de la República, 2013) que establece las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.

A pesar de los avances en educación inclusiva en Colombia y la legislación anteriormente mencionada se evidencia, en las estadísticas revisadas, la tendencia en la disminución de personas con necesidades educativas diversas ya sea por deserción o no vinculación a instituciones educativas. Si se consideran los datos estadísticos presentados con anterioridad se observa que, a pesar de los esfuerzos legislativos para incentivar un sistema educativo incluyente, la realidad del país en cuanto a la inclusión de las personas con discapacidad en la educación formal es escasa.

En el presente trabajo realizaremos una revisión documental de investigaciones centradas en análisis de la perspectiva de los maestros sobre la inclusión educativa. En dicha revisión se indagará sobre los factores que favorecen u obstaculizan los procesos de inclusión educativa de estudiantes con NED. En el desarrollo temático del trabajo se abordará, en primer lugar, las condiciones colombianas actuales en torno a la inclusión educativa de estudiantes con NED. En segundo lugar, se analizarán los procesos de inclusión de acuerdo con las investigaciones realizadas hasta la fecha en torno a la percepción de los docentes frente a estos. Finalmente se propondrán líneas de trabajo para las instituciones educativas de educación básica⁵ con el objetivo de favorecer los procesos de inclusión.

⁵ En Colombia se entiende por Educación básica cinco cursos de primaria y cuatro grados de secundaria

2. Educación inclusiva desde la perspectiva docente

Para hablar de inclusión se debe tener claridad sobre algunos conceptos que definen el marco de acción desde la legislación hasta la práctica educativa. La educación inclusiva es un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo (UNESCO, 2005, p. 14).

En esta línea, el decreto 1421 entiende la educación inclusiva como un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, intereses, posibilidades y expectativas de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos. Tiene por objetivo de promover su desarrollo, aprendizaje y participación dentro de un ambiente común sin discriminación. Adicionalmente, Busca garantizar los apoyos y ajustes requeridos en el proceso educativo, a través de políticas y marcos culturales que eliminan las barreras existentes en el entorno escolar.

Para ello, el Ministerio de Educación desarrolla, en el decreto mencionado anteriormente, una guía donde prima el marco técnico-normativo y sus partes formales a la hora de su implementación, basándose en tres principios singulares: la presencia, la participación y el progreso. El primero se refiere al derecho al acceso: a los espacios, información, a la educación como punto vital de sus vidas. El segundo tiene que ver con la forma de vinculación en grupo de trabajo o comunidad que le permita expresarse y ser parte de este y el tercer principio se enfoca en el respeto por la diferencia.

De acuerdo con el principio de participación, la inclusión también busca la permanencia y la calidad. Esto implica “el gran reto de lograr que esta población no solo acceda al sistema educativo, sino también se promueva su permanencia y continuidad en el mismo” (Gobernación de Boyacá, s.f. p. 8). Para que la acción educativa sea real y la inclusión se convierta en una forma de superar las diferencias y discapacidades con respecto a otros dentro de las aulas de trabajo.

Los elementos antes enunciados destacan la necesidad de clarificar la diferencia existente entre educación inclusiva e integración, teniendo en cuenta, además, que en algunas de las instituciones educativas colombianas aún priman los procesos de integración más que reales procesos de inclusión para los niños con NED. Según Parra Dussan (2011), la integración se

define como ese proceso que brinda oportunidades a niños y niñas con NED con o sin discapacidad de integrarse a la comunidad educativa y estar presente en su proceso de aprendizaje. Sin embargo, bajo este modelo es el niño quien se debe adaptar a la institución a la que ingresa, sin pensar en su unicidad y adaptar el proyecto educativo al estudiante.

Por otro lado, Porras (2010) señala que “la integración se basa en la normalización de la vida del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo; sin embargo, la inclusión se presenta como un derecho de todos los individuos presenten o no una discapacidad” (p. 50). Identifica también que la integración propone la adaptación curricular para superar diferencias entre el alumnado en contraposición a la propuesta que se hace desde un modelo inclusivo en el cual se propone un currículo común en el que esas adaptaciones van incluidas, pensando que cada estudiante aprende de diferente manera los mismos contenidos.

Partiendo de estas concepciones, la *educación inclusiva es presencia, participación y éxito* (Muntaner, 2010). De acuerdo con sus principios, es decir que se debe buscar que todos tengan la misma oportunidad de vinculación al sistema educativo y que las acciones que se gesten en cada una de estas instituciones estén de acuerdo con las necesidades específicas de sus alumnos. Se valora más el alcance de los objetivos de los procesos y no el éxito de las pruebas estandarizadas. Además, en la educación inclusiva los alumnos se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades, más allá que presenten o no alguna discapacidad. En congruencia con lo anterior, Molina Olavarría establece que:

la inclusión fomenta el hecho de superar cualquier tipo de discriminación y exclusión que se pueda dar al interior de las aulas escolares, partiendo de que muchos alumnos y alumnas no presentan igualdad de condiciones educativas, y muchas veces no se considera sus características personales. Molina Olavarría (2015, p. 165)

Del mismo modo, Castillo Briceño (2015) resalta como valores de la educación inclusiva la igualdad de oportunidades y construcción de equidad, la participación en la toma de decisiones, el respeto a la singularidad de la diversidad, la creación de un currículo abierto y flexible, una planificación personalizada y una educación de calidad que apunte a la atención de la diversidad.

Bajo esta misma línea y, considerando que” la inclusión se centra en la identificación y eliminación de barreras” (Muntaner, 2010, p.8), plantea: ¿Qué y cuáles son las barreras para

la inclusión? Según el Glosario de Términos sobre discapacidad de la Comisión Política Gubernamental en Materia de Derechos Humanos (s.f.), las barreras son todos los factores del contexto que dificultan el acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje. Tienen que ver más con el contexto y no con el problema que presente el niño. Entre estos se referencian barreras actitudinales derivadas de falsas creencias, por desconocimiento, institucionales y de infraestructura considerando que estas pueden impedir su aprendizaje y participación plena y efectiva en la sociedad (Ministerio de Educación, 2017).

Para facilitar la eliminación de barreras, el estado colombiano en su nueva propuesta legal desde el decreto 1421 propone como elementos esenciales los siguientes conceptos:

a) Ajustes razonables: son las acciones, adaptaciones, estrategias, apoyos, recursos o modificaciones necesarias y adecuadas del sistema educativo y la gestión escolar, basadas en las necesidades específicas de cada estudiante. A través de estos se garantiza que los estudiantes puedan desenvolverse con la máxima autonomía y así garantizar su desarrollo, aprendizaje y participación. Los ajustes razonables pueden ser materiales e inmateriales y su realización depende las barreras visibles e invisibles que se puedan existir.

b) Diseño Universal del Aprendizaje (En adelante DUA): comprende los entornos, programas, currículos y servicios educativos diseñados para hacer accesibles y significativas las experiencias de aprendizaje para todos los estudiantes a partir de reconocer y valorar la individualidad- (facilita un diseño curricular en el que tengan cabida todos los estudiantes, a través de objetivos, métodos, materiales, apoyos y evaluaciones formulados partiendo de sus capacidades y realidades).

c) Plan Individual de Ajustes Razonables (En adelante PIAR): herramienta utilizada para garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, incluye los apoyos y ajustes razonables requeridos, entre ellos los curriculares, de infraestructura y todos los demás necesarios para garantizar el aprendizaje, la participación.

Con estos elementos se espera que las instituciones educativas y la comunidad en general, hagan uso de estas herramientas para beneficiar no solo a los estudiantes que presentan alguna discapacidad, sino a todo el alumnado. Derivado de lo anterior, debe primar la calidad de las experiencias de aprendizaje, en las que los estudiantes sean reconocidos individualmente dentro de marcos grupales asociados, donde su voz sea el vestigio de los lugares por donde los docentes deben transitar para establecer diferentes tipos de comunicación e inmersión y de esa manera crecer como comunidad.

3. Estudiantes con necesidades educativas diversas (NED)

Establecido el punto de partida desde la comprensión del concepto de inclusión, es importante delimitar ahora el término “necesidades educativas especiales”. Este surge en 1978 en el informe Warnock que manifiesta el apoyo específico que requiere una persona en función de sus necesidades permanentes o transitorias (Granada Azcárraga, Pomés Correa & Sanhueza Henríquez, 2013). Estas necesidades pueden ser físicas, intelectuales, motoras, entre otras, que se manifiesten como problemas de aprendizaje;—Estas necesidades requieren del acompañamiento continuo del profesorado y capacitación específica acerca de las dificultades que puedan presentar los alumnos.

Actualmente estas necesidades educativas ya no se enmarcan solamente en las discapacidades físicas o cognitivas de la persona, sino que amplían su horizonte y se incluye en este concepto a toda persona que necesite de un apoyo educativo para la consecución de los objetivos académicos. Es decir, se atiende a una diversidad de características del alumnado que abarca desde su contexto familiar hasta su proceso de aprendizaje. Entre ellos se encuentran características influyentes como el desplazamiento entre ciudades, por causa forzosa o por cambio de país de residencia; el pertenecer a alguna comunidad indígena; los talentos excepcionales; las configuraciones familiares contemporáneas, además de dificultades específicas de aprendizaje (dislexia, dislalia, discalculia, disortografía, problemas motores, parálisis, entre otras.

En esta transformación, al igual que ocurrió con los conceptos de integración e inclusión, se sitúan las necesidades educativas de los menores en un plano contextual más que personal y, desde la particularidad del entorno y, por supuesto del individuo, se hace un llamado a la comprensión de los apoyos como un medio para acceder en función de la diversidad de cada uno de los menores y no como condiciones “especiales”, las cuales tradicionalmente han tenido una connotación negativa en el ámbito escolar y social.

Ante estos factores determinantes en los procesos educativos, Muntaner (2010) menciona que hay dos barreras ante la atención a la diversidad. En primer lugar, el aplicar la lógica de la homogeneidad donde se busca uniformizar a la población, generando así segregación y discriminación. En segundo lugar, hacer distinciones entre aquellos estudiantes “normales” y aquellos “diversos”. Sin embargo, menciona que al aplicar la lógica de la heterogeneidad se reconoce la diversidad de facultades humanas, se vencen estas barreras de segregación y se crean posibilidades de cambio en estrategias didácticas, lo cual redundará en un

incremento de la capacidad del docente y del grupo para responder ante la diferencia sin categorizar a los alumnos.

Cabe mencionar que es constante la utilización de estrategias homogeneizadoras, dando como resultado mayores actitudes de rechazo o mayores casos de estudiantes con dificultades; Esta situación deriva, en muchos casos, en un rechazo por parte del personal docente debido al impacto que determinados patrones conductuales tienen sobre el grupo. Por ello, se hace relevante establecer una forma de acompañamiento que surja desde la capacitación del profesorado para que las experiencias que se realicen redunden en reales y responsables procesos de inclusión.

De tal forma, las acciones pedagógicas implementadas, la planificación y la coordinación, deben permitir a los docentes estar en sintonía con respecto a los procesos de cada estudiante y la manera de presentarle otras herramientas de aprendizaje. En este orden de ideas es necesario disponer de espacios y herramientas de trabajo, pero también del involucramiento de las personas allegadas (Granada Azcárraga, Pomés Correa, & Sanhueza Henríquez, 2013).

Aunado a estos recursos, es indispensable fortalecer los planes de capacitación docente y generar espacios que les permita a los maestros estar actualizados en diferentes elementos propios de los procesos de enseñanza, estrategia que, además, les ofrece la posibilidad de responder a las demandas emergentes del aula partiendo de un saber conceptual que pueda ser proyectado de manera efectiva en la práctica con sus estudiantes.

En este orden de ideas, una de las formas de motivación a los profesores para mejorar su quehacer específicamente en casos que requieren una atención educativa diversa, se orienta a la presentación de experiencias inclusivas de otras instituciones que, a través de ideas, prácticas y políticas de innovación han brindado un proceso educativo de mayor calidad. En búsqueda de alcanzar ese proceso educativo de calidad la UNESCO (2009, p. 9) da 3 razones para la implementación de la inclusión:

1. Educativa: Concebir maneras de educar que atiendan a las diferencias, pero sean beneficiosas para todos los niños.
2. Social: Educar para sentar bases sólidas en justicia, equidad y sin discriminación.
3. Económica: Es menos costoso.

En consecuencia, el sistema educativo tiene el reto de garantizar las condiciones de permanencia de los alumnos, a través de las adaptaciones curriculares que respondan y atiendan los requerimientos de cada uno de ellos (Beltrán-Villamizar, Martínez-Fuentes, & Vargas-Beltrán, 2015).

4. Los docentes y los procesos de inclusión

Según Ramírez Calixto, González Sarango y Llautong Aguas (2017) el docente es un agente clave en la construcción de la inclusión escolar-educativa, puesto que su actitud puede favorecer u obstaculizar el proceso en la institución educativa (Boer, Pijl y Minnaert, 2011), más allá de las tensiones económicas, culturales y políticas que desafían su gestión. El proceso de inclusión encuentra dificultades cuando el docente, sin tener experiencia en inclusión, debe enfrentarse a estudiantes con capacidades y ritmos de aprendizaje diferentes.

Ahora bien, la actitud del profesor está condicionada por diferentes factores que pueden ayudar u obstaculizar sus prácticas, como por ejemplo estrategias de enseñanza aprendizaje y actualización de conocimientos (Tedesco y Tenti Fanfani, 2002). Congruente con lo anterior, la institución debe generar en el espacio pedagógico, la posibilidad y las oportunidades para el desarrollo de las habilidades y la participación de todos sus estudiantes, ello llevará a asumir un reto profesional de la persona a cargo, en la medida que reconoce que todos sus alumnos cuentan con características diferentes y verá de manera más positiva a los que tienen necesidades especiales.

En ese análisis de la actitud del docente se reconocen tres dimensiones: la cognitiva que está conformada por las percepciones, creencias e información conocida en experiencia previas; la afectiva, que implica sentimientos a favor o en contra de algo y la conductual que marca la forma como el ser humano reacciona frente a un contexto, situación o persona (Granada Azcárraga, Pomés Correa, & Sanhueza Henríquez, 2013).

Arnaiz Sánchez (1996) por su parte, reconoce que existen dos dimensiones: una pedagógica y una orientadora. En la dimensión pedagógica se requiere conocer al estudiante sus habilidades, intereses y conocimientos; pero también se debe conocer el currículo para poder realizar ajustes y crear las condiciones en el aula que le permitan enriquecerse de la diversidad. Se busca además generar cohesión social, comunicación pluridireccional entre

docente y estudiantes y se da prioridad al uso de técnicas didácticas facilitando el aprendizaje participativo (Ramírez Calixto, González Sarango, y Llautong Aguas, 2017).

Por otro lado, la dimensión orientadora se enfoca al respeto y valor que el docente imprime a la diversidad considerando que esta es la riqueza del aula y no aquello que hace más complejo su ejercicio docente. Para ello el docente debe buscar la habilidad de impartir a sus estudiantes la valoración y respeto de las diferencias.

En este orden de ideas la formación de docentes que consideren el componente cultural como un constructo dinámico, abrirá posibilidades de gestionar acciones de cambio que faciliten el aprendizaje de todos los sujetos que participen en ella (Infante, 2010). Este aspecto es de gran valor dentro del proceso de inclusión, considerando que cada maestro transmite en sus estudiantes, no solo conocimiento; sino también, una visión sobre la vida y una forma de hacer en el compartir del día a día con sus alumnos. Es decir, que en gran medida es el protagonista del cambio toda vez que, al desarrollar esa cercanía con sus grupos, la inclusión deja de ser una definición y se convierte en una práctica que permite hacer diagnósticos sobre las posibilidades y límites que tiene un grupo y, a su vez, de cada individuo perteneciente a él.

Es necesario que los docentes inclusivos cumplan con funciones, que desde la Agencia Europea para el desarrollo de la educación del alumnado con Necesidades Educativas Especiales (2012), son relevantes para los desafíos que nos plantea la educación hoy en día, entre ellas se encuentran:

- a) valorar la diversidad del alumnado: siendo estas un valor y riqueza educativa;
- b) apoyar a todo el alumnado: esperando lo mejor de ellos;
- c) trabajar en equipo: la colaboración y el trabajo en equipo con todos los docentes;
- d) desarrollo profesional permanente: aceptar la responsabilidad de aprender a lo largo de la vida.

Para que estas funciones y disposición de cambio del docente se empiecen a gestar se debe resaltar la importancia de su rol como mediador y potenciador en el desarrollo cognitivo, en el reconocer al otro y en el respeto por las diferencias “a través de la intencionalidad de sus acciones y el significado que dan a sus prácticas cotidianas posibilitando la trascendencia de

esos valores hacia el contexto extraescolar” (Talou, Borzi, Sánchez Vázquez, Gómez & Escobar, 2009, p. 7).

De igual manera, según autores como la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación para el alumnado con necesidades educativas Especiales (2012) y Marchesi & Martin, (1990) se recomienda como acciones básicas a la inclusión, se provea a los docentes las actitudes positivas y expectativas hacia los estudiantes con NED al igual que la causa de su necesidad. Además, se les debe brindar formación integral y actualización en métodos y estrategias de enseñanza flexibles y enfoques pedagógicos diferentes para realizar las adaptaciones curriculares y generar espacios de enseñanza y aprendizajes cooperativos entre pares dentro y fuera del aula.

Castillo Briceño (2015) por su parte, menciona que “un profesional comprometido, democrático, dialógico, con iniciativa y proactivo”(p.13) apto para procesos inclusivos debe contar con 6 principios (figura 1). Estos abarcan desde componentes culturales hasta el rol del docente como agente reflexivo ante su quehacer.

| | |
|--|--|
| TRANSFORMACIÓN SOCIAL Y CULTURAL | <ul style="list-style-type: none"> • Ayuda a que sean reflexivos, críticos y conscientes de las situaciones que transcurren en un entorno, para construir herramientas que fortalezcan su proyecto profesional y personal |
| DEL APRENDIZAJE CONSTRUCTIVISTA AL APRENDIZAJE DIALÓGICO: | <ul style="list-style-type: none"> • La realidad social es construcción de todos, su comprensión se da gracias al diálogo y puede modificarse por las interacciones que se dan con los otros o el contexto, esto lleva a la escuela a generar espacios de diálogo en igualdad |
| EMANCIPACIÓN CRÍTICA Y AUTONOMÍA PERSONAL: | <ul style="list-style-type: none"> • Se percibe la cultura, la sociedad y la educación como activas, desde esta mirada las personas construyen su conocimiento y logran tener una postura crítica y reflexiva, gracias a su experiencia y la información que reciben |
| CENTRO EDUCATIVO ESPACIO DE PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA: | <ul style="list-style-type: none"> • Conciencia de actitudes y prácticas inclusivas. Trabaja sobre la elaboración de recursos educativos que lleven a la evaluación de valores y actitudes |
| LA BUSQUEDA DEL DIÁLOGO INTERCULTURAL: | <ul style="list-style-type: none"> • El currículo de la escuela debe tener en cuenta todas las perspectivas y voces de los grupos culturales, de manera articulada, y su trazabilidad debe registrar transformación y aportes de todos. |
| DOCENTE COMO CIUDADANO E INVESTIGADOR COMPROMETIDO | <ul style="list-style-type: none"> • Desde esta perspectiva el maestro investiga, analiza identifica problemas en su contexto educativo y logra relacionarlos con otros ámbitos. • Se compromete en el cambio de acciones o conductas que no favorecen el sistema |

Figura 1: Principios Básicos de la formación docente

Fuente: Adaptado de Castillo Briceño (2015)

Para poder desempeñarse en su totalidad el docente debe reconocer estos seis principios y hacer uso de ellos en su aula. Así como el docente es inclusivo, las aulas también lo deben ser. Arnaiz Sánchez (1996) define el aula como una unidad básica de atención organizada heterogéneamente, donde los profesores y los estudiantes se ayudan unos a otros. En este orden de ideas, Stainback y Stainback (1992, citados por Arnaiz Sánchez, 1996), refieren algunas de las características de las aulas inclusivas son:

- Filosofía de aula: asumen una filosofía bajo la cual todos los niños pertenecen y pueden aprender en el aula ordinaria, al valorarse en ella la diversidad; postula que la diversidad fortalece a la clase y ofrece a todos sus miembros mayores oportunidades de aprendizaje.
- Reglas en el aula: estas reglas deberían reflejar la filosofía de un trato justo e igualitario y un respeto mutuo entre los alumnos, además de entre otros miembros de la escuela y de la comunidad.
- Instrucción acorde a las características del alumno: en las aulas inclusivas, se proporciona apoyo a los alumnos para ayudarles a conseguir con éxito los objetivos del currículum apropiado, este se ajusta y/o expande, cuando es necesario, para satisfacer sus necesidades.
- Apoyo dentro del aula ordinaria: sistemas de tutoría entre compañeros, círculos de amigos, aprendizaje cooperativo y otras formas de poner a los estudiantes en contacto mediante relaciones naturales continuas y de apoyo. También que los profesores y el otro personal escolar trabajen juntos y se apoyen mutuamente a través de la colaboración profesional.

Estas características le brindan al docente herramientas puntuales para su ejercicio diario en el aula, en el cual los estudiantes también tienen voz activa y participan de la inclusión.

Al reconocer los principios del maestro inclusivo, es importante retomar sus voces sobre las dificultades a las que se enfrentan al asumir procesos de inclusión. Garnique (2012) plantea que el maestro se enfrenta a situaciones administrativas enmarcadas en la falta de tiempo para realizar sus responsabilidades, falta de apoyo de sus directivos y de algunas familias lo que les genera angustia. Por otra parte, se menciona que una de las barreras que tiene el maestro es la capacitación, ya que previo al ingreso de los niños NEE no se realiza formación

por parte de los directivos, lo que no favorece su práctica pedagógica. Por último, es importante mencionar que se percibe una actitud favorable para asumir el reto, así como ajustar sus prácticas en beneficio de sus estudiantes.

Por otro lado, Pegalajar Palomino & Colmenero Ruiz (2017) en su estudio analizan las voces de los maestros de educación básica secundaria sobre la inclusión. El mencionado trabajo evidencia que, en las políticas educativas, así como los lineamientos administrativos, se busca la eliminación de barreras para el proceso de enseñanza aprendizaje, procurando una educación con calidad que dé cuenta a las necesidades de cada uno de sus estudiantes; siendo el maestro uno de los pilares para llevar a cabo esta meta. Frente a su sentir se reitera la necesidad de trabajar desde la formación y lo administrativo para dar cuenta de las metas institucionales y necesidades de sus estudiantes; adicionalmente se subraya la importancia de una buena actitud y apertura para asumir la inclusión.

En esta investigación citada anteriormente, se mencionan dos variables importantes a tener en cuenta para poder direccionar el plan de acompañamiento de los maestros en cada una de las instituciones. El primero refiere al género. Hallaron que las maestras se muestran más dispuestas a acompañar a sus estudiantes y a trabajar de manera interdisciplinaria para alcanzar los objetivos. El segundo se relaciona con la antigüedad. Se encontraron grandes diferencias entre los maestros que no cuentan con tanta experiencia laboral, con aquellos que superan más de 12 años en la docencia.

Por último, es importante mencionar a Blanco (2005) quien puntualiza que la labor docente necesita de un ser humano que asuma retos, que no le cueste innovar su práctica pedagógica, que lo lleve a evaluarse permanentemente y reflexionar sobre sus avances y desaciertos. También que logre reconocer a cada uno de sus estudiantes y se prepare para trabajar de forma colaborativa para alcanzar las metas del currículo y oportunidades de vida, para sus estudiantes y para sí mismo, donde ni el género, ni la antigüedad sean una barrera para llegar a una educación inclusiva.

5. Metodología

Para los fines investigativos se usó un enfoque cualitativo, descriptivo y exploratorio. La investigación cualitativa, busca conocer las perspectivas, sentires, emociones y experiencias (Hernández Sampieri, Fernández Collado, Baptista Lucio, 2006, p. 17). Por esta razón, se consideró el mejor tipo de investigación para analizar las percepciones y sentires del

docente frente a la inclusión. El interés de este trabajo no se centra en una medición estandarizada de resultados sino en explorar la inclusión en las instituciones colombianas, un área problemática poco estudiada. Por este motivo, este estudio es, además, descriptivo porque, como menciona Danhke, (1989) (citado por Hernández Sampieri, Fernández Collado, Baptista Lucio, 2006) los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis (p. 81).

Teniendo en cuenta este encuadre, se procedió a realizar una búsqueda sobre el tema en Redalyc, Scielo y Google Scholar. Los criterios para la revisión documental se orientaron a encontrar bibliografía relacionada con la perspectiva del docente frente a la inclusión a través de las siguientes palabras claves: inclusión educativa, educación inclusiva, diversidad, necesidades educativas especiales, necesidades educativas diversas, formación y actitud docente en educación preescolar. La búsqueda arrojó los siguientes resultados:

Redalyc: Se utilizan diferentes combinaciones de las palabras claves teniendo en cuenta filtros como el lapso del 2008 al 2018, el país: Colombia, idiomas: español e inglés y disciplina: educación y psicología (Tabla 1).

Tabla 1. Resultados Redalyc

| Palabras Claves | Resultados |
|---|-------------------|
| Inclusión Preescolar | 2059 |
| Educación Inclusiva | 5568 |
| Educación Inclusiva en preescolar | 5592 |
| Necesidades Educativas Diversas | 1411 |
| Educación para la diversidad | 6497 |
| Perspectivas del docente frente a la inclusión en preescolar. | 6375 |
| Docente inclusivo | 4364 |
| Educación Básica e Inclusión | 7581 |

Fuente: Elaboración propia

A pesar de que la cantidad de resultados es amplia, se puede observar que los artículos allí incluidos cuentan con las palabras claves por separado, pero no responden a los criterios necesarios para esta investigación, por esta razón se encuentran artículos que no competen al tema de investigación. Por ejemplo, el artículo “¡Que Dios le pague... porque yo no tengo con qué! Reflexión en torno a la inclusión excluyente de personas mayores” (Trujillo García, Arregocés Torregroza, Morales, 2016), aunque cuenta con la palabra inclusión, el tema no es relevante en este estudio.

Scielo: Se realiza la búsqueda de artículos teniendo en cuenta los mismos criterios de búsqueda usados en Redalyc.

Tabla 2. Resultados Scielo

| Palabras Claves | Resultados |
|---|------------------|
| Inclusión | 14 |
| Educación Inclusiva | 7 |
| Educación Inclusiva en preescolar | No se encuentran |
| Necesidades Educativas Especiales | 3 |
| Educación para la diversidad | 7 |
| Perspectivas del docente frente a la inclusión en preescolar. | 0 |
| Docente frente a la inclusión | 10 |
| Docente e inclusión | 13 |
| Docente inclusivo | 3 |

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 2 se puede observar que la cantidad de resultados en Scielo es mucho más limitada o nula en comparación a Redalyc. Lo que brinda menor amplitud en opciones, pero a su vez mayor exactitud en los artículos.

Google Scholar: Brinda un abanico más amplio de artículos y páginas científicas dando al investigador un repertorio más amplio para su elección. A su vez en este buscador se encuentran artículos de Redalyc y Scielo.

Tabla 3. Resultados Google Scholar

| Palabras Claves | Resultados |
|---|------------|
| Inclusión | 92.100 |
| Educación Inclusiva | 14.800 |
| Inclusión en Preescolar Colombia | 14.200 |
| Necesidades Educativas Especiales | 15.600 |
| Educación para la diversidad | 14.600 |
| Perspectivas del docente frente a la inclusión en preescolar. | 15.400 |
| Docente frente a la inclusión | 15.800 |
| Docente e inclusión | 18.100 |
| Docente inclusivo | 14.200 |
| Educación básica e inclusión | 22.500 |

Fuente: Elaboración propia

Los resultados de Google Scholar son mayores probablemente debido a que es una red abierta que cuenta con acceso a diversas bases de datos, permitiendo el acceso a más artículos. Al ser tan amplio, presenta la dificultad que algunos de estos links salen repetidos, hay algunos links errados, y al igual que en Redalyc toma las palabras por separado y encuentra diferentes investigaciones con cualquiera de las palabras claves utilizadas, y algunos de estos artículos no son pertinentes para los fines investigativos.

6. Análisis

A lo largo del documento se ha revisado el proceso avanzado por Colombia hacia la consolidación de un servicio educativo orientado a la inclusión de estudiantes en condiciones diversas, aunque aún hacen falta herramientas, coherencia entre políticas y quehacer pedagógico, entre otras, es notoria la preocupación por ofrecer una educación

equitativa e igualitaria para la población colombiana. En respuesta a esta situación el decreto 1421 se enmarca como un referente para la puesta en práctica de acciones afirmativas a implementarse en las instituciones educativas.

En este reconocimiento, herramientas como el PIAR y la consideración del diseño universal del aprendizaje en la construcción de las programaciones de aula, podrían entenderse como recursos de amplio impacto para el ejercicio docente que, a su vez, permiten al docente una aproximación más precisa a las necesidades de sus estudiantes de manera que las estrategias que se propongan realmente respondan y potencien los procesos de aprendizaje.

No obstante, este planteamiento debe contemplarse desde una perspectiva hipotética teniendo en cuenta que, a la fecha, la investigación científica de este tipo de estrategias no se ha orientado a su validación con lo cual no existe, en Colombia, una fundamentación teórica lo suficientemente robusta para el planteamiento de lineamientos más fiables para los docentes y en general, para las instituciones educativas, en cuanto a la implementación del decreto. Se deja así la posibilidad de ampliar este tipo de estudio profundizando en las demandas del profesorado para realizar mejores prácticas inclusivas.

La aproximación al sentir docente podría realizarse mediante estrategias como el *focus group* donde, en la reunión de un grupo de personas con características particulares se indagan actitudes y reacciones frente a un tema particular (Santiago y Roussos, 2010). Esta metodología investigativa se considera apropiada para esta investigación, toda vez que se obtendrían resultados acordes a la realidad colombiana y permitiría validar factores como la actitud del docente, la metodología y currículo implementado por la institución, la formación y capacitación del docente, los cuales son cruciales en la implementación de procesos de inclusión como se retoma a continuación:

6. 1 Actitud docente

En el estudio realizado por Sevilla Santo, Martín Pavón & Jenaro Río, (2017) se encuentra que, aunque los docentes consideran tener la formación y la experiencia para atender a la diversidad, su actitud frente a esta es negativa y no permite que el docente cambie sus estrategias ni dinámicas en clase, presentando así una barrera para el aprendizaje. Diferencialmente, según Chiner 2011 (citado por Sevilla Santo et. al 2017), las mujeres tienen mayor disposición para la realización de adecuaciones en los materiales y estrategias de enseñanza; .Adicionalmente, se reconoce que la experiencia adquirida en el contacto con

estudiantes permite ser más sensibles al reconocimiento de la diversidad y en la atención apropiada para ellos. En este sentido, la principal barrera a trabajar con el docente se encuentra en el escepticismo frente a la viabilidad de los procesos de inclusión así como actitudes ambivalentes, actitudes de ensayo y error o actitudes de rechazo al oponerse a estudiantes con NED (Artavia, citado por Gaviño Aroca, 2017)

A diferencia de lo que se podría creer en cuanto a ~~que~~ la edad, los años de experiencia o el género de los docentes, no existe un consenso frente a estas variables como factores protectores o generadores de riesgo en los procesos de inclusión. En diferentes estudios como el de Avramidis et al. (2000), Harasymiw y Horne (1975), Nicasio y Alonso (1985) y Vicuña (2013) (citados por Garzón Castro, 2015) son las mujeres, los docentes de menor edad y con un nivel de formación de licenciatura los que afirman tener actitudes más positivas hacia la inclusión.

6.2 Formación docente

En diferentes estudios realizados con docentes para conocer sus perspectivas frente a la inclusión, se encuentra que muchos de ellos tienen actitudes positivas frente a esta, pero les genera preocupación el desconocimiento que poseen ante ciertas dificultades de aprendizaje o discapacidades y por ello piden mayor capacitación. Es el caso de la entrevista realizada por Díaz Haydar y Franco Media (2010), los docentes comentan que:

perciben la urgente necesidad de capacitación específica en atención a la diversidad, percepción que tiene su fundamento, puesto que, además de una actitud de amor y consideración hacia estos niños, también es cierto que existen y se requieren conocimientos específicos de carácter didáctico y psicopedagógico fundamentales para una atención efectiva (p. 21).

Resaltan también en este estudio que más que capacitación específica en “educación especial” se requiere es conocimiento de las corrientes pedagógicas contemporáneas en forma vivencial.

6.3 Rol del docente

Para los procesos inclusivos y los cambios metodológicos que se necesitan realizar, el docente se debe empoderar de su rol en la educación, dejando atrás el pensarse y sentirse

como aquel agente que está en el aula de clases solo para impartir conocimientos. Desde ahora debe empezar a pensarse como un docente activo en el campo de la enseñanza, donde la reflexión y la autoevaluación serán sus herramientas de inclusión.

Por otro lado, es innegable la necesidad de fortalecer en los maestros docentes su capacidad de conocer y reconocer las características de sus alumnos, que sean capaces de investigar aquello que les es desconocido y reflexionen ante ello. Además, que sean recursivos, creativos, comprensivos y tolerantes con los diferentes ritmos de aprendizaje que encontrarán en su aula, para ello mecanismos como el grabar sus clases o llevar un diario de campo, le puede servir para mejorar cada día su práctica docente.

Por su parte Mominó (2016) (citado por Gaviño Aroca, 2017) menciona que el profesorado deberá ejercer una función muy distinta de la que ha tenido tradicionalmente. Tendrá como misión principal crear las condiciones más propicias y enseñar a utilizar los instrumentos más adecuados para que cada alumno sepa poner en juego estrategias diversas de aprendizaje que le permitan crear productos propios de conocimiento en diferentes situaciones.

En esta línea González-Gil, Martín-Pastor, Poy, & Jenaro, (2016) mencionan que según Echeita et al. (2008) un profesorado bien formado, competente, reflexivo y comprometido con los valores de la inclusión es la mejor garantía para poder identificar las barreras de distinto tipo que perviven en las culturas y en las prácticas de los centros escolares.

6.4 Formación profesional del docente

No obstante, y a pesar de las amplias posibilidades que se podrían generar a partir de la movilización de creencias y prácticas en los docentes, los procesos de inclusión deben llevar a la reconstrucción y la transformación del modelo educativo. Desde el ámbito curricular, Barbosa-Vioto y Vitaliano (2013), enfatizan en la necesidad de una reestructuración curricular en los programas de formación de docentes, que contemple la interdisciplinariedad de cursos de educación especial con otras asignaturas del área pedagógica, además de la inserción de oportunidades de prácticas en las aulas para mejorar la formación en el tema de la diversidad.

Adicionalmente, y en paralelo con los cambios a los programas de formación de los maestros, el sistema educativo debe generar una dinámica de funcionamiento flexible que permita al profesorado aplicar la formación recibida en la enseñanza de sus estudiantes considerando que, el cambio real de la práctica educativa estará determinado por la

posibilidad de ajustar los contenidos y los currículos a las necesidades de cada uno de los estudiantes, tanto en los elementos de fondo del programa académico, como en los medios a través de los cuales se accede a dicha información.

6.5 Tiempo y recursos de apoyo

Para los maestros es importante contar con el tiempo necesario para enfrentar la inclusión, debido a que deben dar cuenta de observar, registrar y planear acciones pedagógicas que favorezcan las necesidades de sus estudiantes, además del excesivo trabajo administrativo. Al respecto Horne & Timmons, 2009 (citados por Granada Azcárraga, Pomés Correa, & Sanhueza Henríquez, 2013) resaltan que la mayor preocupación de un profesor es contar con el espacio para planear de manera colaborativa con sus pares; así como tener el apoyo de directivos y padres de familia para cubrir las necesidades de todos los estudiantes de manera asertiva.

Frente a los recursos humanos, Idol (2006) establece que el 77% de los educadores expresan que, para llevar a cabo su planeación y dar cuenta de las necesidades de los estudiantes, es importante contar con personas que apoyen a los niños con NED, y así lograr mantener los estándares de la institución y poder ver los avances de los estudiantes, gracias a las adaptaciones curriculares y estrategias de enseñanza aprendizaje que se realizan de forma interdisciplinar.

7. Conclusiones

En lo que corresponde al cumplimiento y desarrollo de los objetivos aquí planteados se puede concluir que las condiciones colombianas actuales, en torno a la inclusión educativa de estudiantes con NED, están cambiando la perspectiva de docentes e instituciones. Debido a la promoción de leyes que van enfocadas a la real inclusión del estudiante dejando atrás modelos excluyentes y segregadores en el sistema educativo.

Especialmente la última ley generada, el decreto 1421 plantea un acercamiento al estudiante, desde su ser persona y no desde la necesidad educativa, donde docentes e instituciones han de comprometerse en el reconocimiento de las habilidades y capacidades del estudiante y, a partir de ahí, generar una serie de estrategias de aula, cambios en la

metodología y cambios al currículo que potencien el proceso de aprendizaje de manera acorde al desarrollo y las necesidades del estudiante.

Por otro lado, es posible inferir que con el apoyo legislativo que se tiene frente a la inclusión en educación, las instituciones deben replantearse la idea del tipo de docente que quieren vincular para la puesta en marcha de sus proyectos educativos de manera que se puedan ajustar de manera oportuna sistemas de creencias que puedan obstaculizar las iniciativas y prácticas que surjan en torno a la inclusión de niños con necesidades diversas en sus aulas.

A pesar de la revisión realizada y consolidada en las páginas anteriores, debe reconocerse una carencia importante de estudios específicos en la población colombiana desde los cuales se puedan analizar los avances en materia de inclusión y puntualmente en cuanto al progreso en la atención educativa de poblaciones con características diversas. En este proceso se hace indispensable iniciar con la validación de datos actualizados y precisos frente a la cantidad de estudiantes en condición de discapacidad en el sistema educativo de manera que las acciones, planes y programas que se establezcan desde lo gubernamental, realmente respondan a la demanda específica que esta población representa.

Por otro lado, al analizar los procesos de inclusión basándonos en las investigaciones realizadas es posible concluir que la percepción de los docentes frente a este tipo de procesos es crucial y determinante para su éxito. Es importante resaltar que hay interés por parte de los docentes, así como un reconocimiento de la necesidad de generar un cambio educativo hacia la inclusión, sin embargo, este cambio solo podrá darse de manera permanente cuando al docente le sean brindadas herramientas que le permitan fortalecer su percepción de control y eficacia para el manejo de los casos que tiene en aula.

En la medida en que el docente cuente con los recursos físicos y la competencia profesional derivada de la formación los cambios podrían verse reflejados en que, previo a la creación, diseño y ejecución del currículo, el docente pueda recibir apoyo educativo, capacitaciones, recomendaciones y ejemplificaciones de cómo trabajar con sus estudiantes, para así poder tener una ejecución y evaluación apropiada de los procesos de aprendizaje individuales y del proceso de enseñanza.

Simultáneamente, se reconoce la necesidad de brindar al maestro acompañamiento constante de manera que se puedan resolver dudas y trabajar colaborativa e interdisciplinariamente con otras áreas del saber y así generar un impacto positivo en sus estudiantes. El trabajo colaborativo en este proceso puede ser un recurso importante a la hora de manejar cargas emocionales y físicas propias de la planeación y organización de

clases, así como de la elección de estrategias metodológicas y didácticas para la movilización de los procesos de aprendizaje.

En este punto es importante reconocer que siendo el docente el agente principal en esta transformación, se debe velar porque cuente con aquello que le permite avanzar hacia la aceptación de la diversidad partiendo desde su ser persona y profesional, actividad que le permitirá reflexionar sobre su quehacer docente.

Por último, al revisar las investigaciones sobre inclusión se propone para futuras investigaciones una línea de trabajo dinámica, sucesiva y simultánea, considerando que al ser integrados sus momentos toda la comunidad educativa es partícipe del proceso de inclusión educativa de estudiantes con NED. La aplicación de esta ruta no se refiere exclusivamente al proceso educativo a nivel del aula y de la relación educador - educando; es necesario aplicarla también a todo el entorno institucional que lo soporta teniendo en cuenta que, de lo contrario, podría darse el peligro de no hacer cumplimiento del decreto 1421. La mencionada ruta se plantearía en cinco momentos:

Comprensión de la humanidad del estudiante: Situar la realidad del estudiante en su Contexto, lo que permitirá identificar habilidades y necesidades de cada uno de ellos.

Vinculación con la humanidad del estudiante y el maestro: Abrir espacios de reflexión sobre la práctica y experiencia pedagógica, que lleve a los maestros e instituciones a ajustar currículos para que sean flexibles e inclusivos.

Sistematizar el proceso: permite registrar sentires, necesidades y compromisos con los programas y proyectos institucionales que lleven a la cualificación y evaluación de los procesos de inclusión. Es en este momento dónde se hace tangible el PIAR y el DUA, pues una vez se han cumplido los momentos anteriores, la comunidad educativa es capaz de partir de las características del estudiante para realizar los cambios necesarios para que él adquiera los conocimientos y habilidades de su grado escolar.

Encuentros con maestros, directivos y personal de apoyo: abre la puerta al trabajo colaborativo y la necesidad de establecer comunidades de diálogo en donde los maestros y directivos se sientan acompañados y logren direccionar sus proyectos educativos, lo que permitirá disminuir los miedos y preocupaciones sobre el acompañamiento a sus estudiantes. Así se generará un hilo conductor al proceso a lo largo de los años, es decir si el estudiante se encuentra finalizando grado primero los docentes de este grado deben facilitar la información recopilada en el PIAR Y DUA para darle continuidad al proceso.

Por último, *mantener encuentros permanentes con las familias y equipos externos* de apoyo para establecer objetivos comunes en beneficio del estudiante.

Para finalizar, es relevante mencionar que, como limitación del trabajo desarrollado a lo largo del proceso investigativo, se identifica que, el hecho de que no se haber aplicado un instrumento cualitativo a docentes colombianos para conocer las perspectivas y situaciones frente a la inclusión limita la validación de los hallazgos encontrados en la literatura científica para el caso específico de Colombia. Por otro lado, en las bases de búsqueda se encuentran mayor cantidad de estudios en escuela secundaria que en básica primaria o preescolar, lo que dificulta el acceso a la información relevante en este proceso inicial del aprendizaje.

Se recomienda para futuras investigaciones realizar la aplicación de una entrevista que evalúe las diferentes categorías aquí plasmadas para obtener resultados certeros en el contexto colombiano, y así poder analizar qué tan reflejada o distante se ve la teoría. Además, sería interesante conocer qué opinan otros agentes educativos como la familia y otros trabajadores de las instituciones, reconociendo que es importante conocer las percepciones de estos actores del sistema educativo frente a la inclusión y así poder comparar si las actitudes, creencias y sentires entre los familiares, los docentes y el personal administrativo de la institución.

8. Referencias bibliográficas

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación para el alumnado con necesidades educativas Especiales (2012). Formación del profesorado para la educación inclusiva. PERFIL PROFESIONAL DEL DOCENTE EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA. Odense: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación para el alumnado con necesidades educativas Especiales. Recuperado el 19 de junio del 2018 https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-ES.pdf.

Arnaiz Sánchez, P. (1996) *Educación inclusiva una escuela para todos*. Málaga: Aljibe
Recuperado el 25 de mayo del 2018 en http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/Escuelas_Para_Todos.pdf .

Barbosa-Vioto, J. & Vitaliano, C. (2013). Educación inclusiva y formación docente: percepciones de estudiantes de pedagogía. *Magis*, 5(11), 353-373

- Blanco, R. (2005). Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas, *RevistaPREALC*, 1, Recuperada el 13 de Junio de 2018 en: <http://www.unesco.cl/revistaprelac/esp>
- Beltrán-Villamizar, Y., Martínez-Fuentes, Y., & Vargas-Beltrán, Á. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. Avances y retos. *Educación y Educadores*, 18(1), 62-75. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/4223>
- Boer, a., Pijl, s. j., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15, 331–353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Castillo Briceño, C. (2015). La educación inclusiva y lineamientos prospectivos de la formación docente: una visión de futuro. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 15 (2), 1-33..
- Comisión Política Gubernamental en Materia de Derechos Humanos (s.f) *Glosario de Términos sobre discapacidad*. Recuperado el 25 de junio del 2018 en http://www.semar.gob.mx/derechos_humanos/glosario_terminos_discapacidad.pdf
- Congreso de la República (2009) *Ley 1349 del 2009*. Recuperado el 6 de junio del 2018 de [https://www.redjurista.com/documents/ley_1349_de_2009_congreso_de_la_republica.aspx#/.](https://www.redjurista.com/documents/ley_1349_de_2009_congreso_de_la_republica.aspx#/)
- Congreso de la República (2013) *Ley Estatutaria 1618 de 2013*. Recuperado el 5 de Mayo del 2018. Fuente: <http://discapacidadcolombia.com/index.php/legislacion/145-ley-estatutaria-1618-de-2013>.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (DANE) (2005) Censo general 2005. Recuperado el 10 de Junio de 2018 de http://microdatos.dane.gov.co/index.php/catalog/421/get_microdata.
- Díaz Haydar, O., & Franco Media, F. (2010). Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico (Colombia), *Zona Próxima*, (12), 12-39
- Garnique C., F (2012). Las representaciones sociales: Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar. *Perfiles educativos*, 34(137), 99-118.
- Garzón Castro, P. (2015). *Inclusión Educativa. Actitudes Y Estrategias Del Profesorado*. Documento electrónico recuperado el 9 de mayo de 2018 en https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/126650/3/2015_TFM_Garz%C3%B3nCastro%2CPaula_Inclusi%C3%B3n%20educativa.%20Actitudes%20y%20estrategias%20del%20profesorado.pdf[7]
- Gaviño Aroca, M. (2017). *Percepciones Y Actitudes Del Profesorado De Educación Primaria Hacia La Inclusión Y Su Relación Con El Uso De Las Tic En La Enseñanza*. Documento electrónico consultado el 10 de mayo de 2018 en <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/62992/TFG%20MARIA%20DE%20LA%20PAZ%20GAVI%C3%91O%20AROCA.pdf?sequence=1>[8]

- Gobernación de Boyacá. (s.f). *Guía Para La Implementación Del Decreto 1421 De 2017 Para La Atención Educativa A Personas Con Discapacidad En El Marco De La Educación Inclusiva*. Recuperado el 17 de mayo del 2018.Fuente:<http://sedboyaca.gov.co/wp-content/uploads/2018/02/Guia-de-apoyo-Decreto-1421-de-2017.pdf>.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Poy, R. & Jenaro, C. (2016). Percepciones del profesorado sobre la inclusión: Estudio preliminar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 11-24.
- Granada Azcárraga, M., Pomés Correa, M.P, & Sanhuesa Henríquez, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de trabajo - Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, (25) Recuperado en 02 de mayo de 2018, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-45082013000100003&lng=es&tlng=es.
- Hernández Sampieri, R. Fernández Collado, C, Baptista Lucio, P. (2006) *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill
- Idol, L. (2006).Toward Inclusion of Special Education Students in General Education. A Program Evaluation of Eight Schools. *Remedial and Special Education*, 27, 77-94.
- Infante, M (2010) Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos XXXVI,(1),287-297*. Recuperado el 16 de Junio del 2018 en<http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v36n1/art16.pdf>.
- Marchesi, A., y Martín, E. (1990) Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios *Desarrollo Psicológico y Educación*, Tomo III. Madrid: Alianza: pp. 15-34.
- Ministerio de Educación Nacional (1994).*Ley 115 de Febrero 8 de 1994 Ley General de Educación*. Tomado dehttps://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf el 10 de Junio del 2018.
- Ministerio de Educación Nacional (2017).*Decreto 1421: Reglamentación en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad*. Recuperado el 15 de mayo del 2018 de<http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%209%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>.
- Ministerio de Educación Nacional (2017).*Plan decenal de educación 2016-2026*. Recuperado el 10 de mayo del 2018. Fuente<http://www.plandecenal.edu.co/cms/index.php/novedades/56-documento-final-plan-decenal-de-educacion-2016-2026>.
- Molina Olavarría, Y. (2015) Necesidades educativas especiales, elementos para una propuesta de inclusión educativa a través de la investigación acción participativa: El caso de la Escuela México. *Estudios pedagógicos*, XLI,147-167. Recuperado el 25 de mayo de<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173544961010> [JBDC11]

- Muntaner, J.J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En Arnaiz, P.; Hurtado, M^a.D. y Soto, F.J. (Coords.) *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. Recuperado el 17 de junio del 2018 en <http://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/2010/docs/jjmuntaner.pdf>.
- Observatorio Nacional de Discapacidad. (2014). *Línea base observatorio nacional de discapacidad análisis descriptivo de indicadores*. Documento electrónico consultado el 8 de mayo en <http://discapacidadcolombia.com/index.php/estadisticas/200-linea-base-observatorio-nacional-de-discapacidad>.
- Organización Mundial de la Salud OMS (2011) *Resumen, Informe mundial sobre la discapacidad*. Documento electrónico consultado el 8 de mayo en http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/es/. Documento en pdf http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/accessible_es.pdf?ua=1.
- Organización de Naciones Unidas ONU (2006) *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado el 31 de mayo de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tcccconvs.pdf>
- Parra Dussan, C (2011) Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. *Revista Educación y desarrollo social*. 5(1), 139-150. Recuperado el 7 de Junio del 2018. file:///C:/Users/natal/Downloads/Dialnet-EducacionInclusiva-5386258.pdf
- Porras, J. (2010) *El valor de la educación intercultural*. Madrid: Visionnet Ediciones
- Pegalajar Palomino, M., & Colmenero Ruiz, M. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(1), 84-97. <https://dx.doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.765>
- Ramírez Calixto, C., González Sarango, J., Llautong Aguas, A. (2017)- Inclusión educativa. Desafío docente en los salones de Ecuador. *Revista Atlante: Cuadernos de educación y desarrollo*. ISSN: 1989-4155. Recuperado el 1 de mayo del 2018 <http://www.eumed.net/rev/atlante/2017/08/inclusion-educativa-ecuador.html>
- Santiago, J; Roussos, A. (2010). El focus groups como técnica de investigación cualitativa. Documento de Trabajo N° 256, Universidad de Belgrano. Disponible en: http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/256_roussos.pdf tomado el 27 de Agosto del 2018 de <http://www.ceppia.com.co/Herramientas/Herramientas/Manual-Focus-Group.pdf>
- Sevilla Santo, D., & Martín Pavón, M., & Jenaro Río, C. (2017). Percepciones sobre la educación inclusiva: la visión de quienes se forman para docentes. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (25), 83-113
- Talou, C., Borzi, ., Sánchez Vázquez, M., Gómez, M & Escobar, S. (2009). Niños con discapacidades y educación inclusiva. La importancia del nivel inicial y el rol mediador del docente. Documento electrónico recuperado el 5 de julio de 2018 en

http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/17317/Documento_completo.pdf?sequence=1

- Tedesco, J., & Tenti Fanfani, E. (2002). Nuevos tiempos nuevos docentes. Brasilia: UNESCO-BID. Documento electrónico recuperado el 1 de Julio de 2018 en <http://www.eumed.net/rev/atlante/2017/08/inclusion-educativa-ecuador.html>
- Trujillo García, S., Arregocés Torregroza, M., & Milena Morales, S. (2016). ¡Que Dios le pague... porque yo no tengo con qué! Reflexión en torno a la inclusión excluyente de personas mayores. Tesis Psicológica, 11 (1), 272-289.
- UNESCO, (1994). Declaración De Salamanca y Marco De Acción Para Las Necesidades Educativas Especiales. Documento electrónico recuperado el 10 de mayo en http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- UNESCO, (2000). Marco de Acción de Dakar. Educación para todos. Documento electrónico consultado el 7 de mayo de 2018 en <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>
- UNESCO (2005) Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All. París: UNESCO Recuperado el 10 de Mayo del 2018 en: <http://unesco.org/educacion/inclusive>.
- UNESCO (2009) Directrices sobre políticas de inclusión para la educación Publicado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia et la Cultura, Tomado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>