

CREENCIAS DE UNA MAESTRA SOBRE INCLUSIÓN EDUCATIVA

**ESTUDIANTES:
NATHALY BELTRAN LÓPEZ
PAOLA ALEJANDRA PINILLA**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL
BOGOTÁ
2014**

CREENCIAS DE UNA MAESTRA SOBRE INCLUSIÓN EDUCATIVA

**NATHALY BELTRAN LÓPEZ
2010158010
PAOLA ALEJANDRA PINILLA
2010158056**

**PROYECTO PEDAGÓGICO ELABORADO COMO REQUISITO PARA OPTAR
AL TÍTULO DE LICENCIADAS EN EDUCACIÓN INFANTIL**

**ASESORA:
LICENCIADA CLAUDIA PATRICIA RODRÍGUEZ PINTO**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL
BOGOTÁ
2014**

Nota de aceptación

Claudia Patricia Rodríguez Pinto

Asesora

Jurado

Jurado

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecerle la culminación de este éxito principalmente a Dios y a la vida por la oportunidad brindada, a mi mamá que siempre ha sido la que me da la fuerza para seguir adelante, a mis tíos y primas, por su apoyo incondicional y a todas las personas que de una u otra manera me acompañaron en el transcurso de éstos cinco años; maestros, maestras, amigos y colegas, muchas gracias.

A mi tutora quiero agradecerle infinitamente por su apoyo incondicional y por permitirme aprender de ella constantemente, también a la profesora que participó en este ejercicio investigativo con la cual pude compartir bastante tiempo y con la cual pude aprender por su experiencia profesional.

A todos ustedes quiero dedicarles este logro y agradecerles por ser parte de mi vida.

Nathaly Beltrán López

En primer lugar quiero agradecerle a mi abuelita María, cuyo hermoso espíritu acompaña mi camino día a día, a mi madre Alexandra Pinilla por apoyarme de inicio a fin en mi proceso formativo, al señor Hugo Mendieta, quien más que un jefe, se convirtió en una gran mano amiga; infinitos agradecimientos a ellos por haber sido las personas que siempre creyeron en mí.

Me gustaría también mostrar mi profunda gratitud a la directora de este trabajo de grado, la Licenciada Claudia Patricia Rodríguez Pinto, por su valioso apoyo durante la elaboración de este trabajo de grado, su persistente asesoramiento permitió que finalmente este trabajo de grado culminara, y por supuesto a la Maestra protagonista de este ejercicio investigativo.

A mi compañera de investigación Nathaly Beltrán López, por haberme brindado la oportunidad de compartir esta maravillosa experiencia con ella, la cual contribuyó en mi desarrollo personal y profesional.

Por último a nuestra querida Sonia, a mis compañeras, amigos y amigas, que me han mostrado su apoyo, por sus palabras de aliento y paciencia, lo cual fue muy reconfortante durante todas las etapas en el transcurso de la licenciatura.

A todos ellos, mil y mil gracias...

Paola Alejandra Pinilla

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Formación de Profesores</i>	FORMATO	
RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN – RAE		
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación:	Páginas 4	
1. Información General		
Tipo de documento	Trabajo de grado	
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central	
Título del documento	Creencias de una maestra sobre inclusión educativa	
Autor(es)	Beltrán López, Nathaly; Pinilla, Paola Alejandra	
Director	Licenciada Claudia Patricia Rodríguez Pinto	
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2014. 103 p.	
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional	
Palabras Claves	Creencias, Inclusión, diversidad, Formación profesional continua	

2. Descripción
Trabajo de grado que surge en el marco de la práctica pedagógica de la Universidad Pedagógica Nacional; el cual tuvo como propósito general identificar las creencias que tiene una maestra titular de básica primaria de la Institución Educativa Distrital Aquileo Parra, sobre los procesos de inclusión educativa en el aula regular, a partir de la realización de un estudio de caso. El ejercicio investigativo aquí elaborado realiza una descripción y análisis de las creencias de la maestra protagonista del estudio sobre los procesos de inclusión educativa, para comprender como estas afectan su actuar frente a la atención a la diversidad. En este sentido, cobra fuerza la importancia de trabajar sobre las creencias del profesor, dado que, al dar cuenta como el actuar del profesor se ve influenciado por sus pensamientos, se propicia la generación de reflexiones que posibilitan crear experiencias de inclusión exitosas en el contexto escolar.

3. Fuentes

Para abordar las creencias del maestro respecto a los procesos de inclusión educativa se tomaron como principales referentes:

- Arnaiz P. (2011). Luchando contra la exclusión: Buenas prácticas y éxito escolar. *Innovación Educativa*, 21, pp 23-35
- Declaración De Salamanca (1994). De Principios, Política Y Práctica Para Las Necesidades Educativas Especiales Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso Y Calidad. Salamanca, España.
- Egler, M. (2009). El derecho a la diferencia en igualdad de derechos. En: Rodríguez, N. et al (2009). *Manos y pensamiento: Inclusión de estudiantes sordas a la vida universitaria. Socialización y réplica de la experiencia Noveduc libros*. Buenos Aires: Argentina. PP. 31-50
- Fandiño, G. (2007). El pensamiento del profesor. Sobre la planificación en el trabajo por proyectos. Universidad Pedagógica Nacional. Fondo Editorial
- Marcelo, G. (1987) El pensamiento del profesor. Barcelona – España. Ediciones CEAC
- Perafán, G. & Adúriz, A. (2005) Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas internacionales. Universidad Pedagógica Nacional. Fondo Editorial
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XVH, N° 41, (enero-abril), p. p 11-22
- Camargo et al (2004) Las necesidades de formación permanente del docente. Universidad de la Sabana. Educación y Educadores. Volumen 7.

4. Contenidos

El presente trabajo de grado está estructurado de la siguiente manera: La introducción la cual expone la síntesis de los elementos relevantes del ejercicio investigativo y la pertinencia de la misma, junto con una breve reseña de cada uno de los capítulos que la constituye. La justificación expresa los argumentos por los cuales se considera importante realizar el presente trabajo. El capítulo uno, comprende la contextualización en donde se plantea cómo se consolidó el interés del ejercicio investigativo, se hace una presentación del espacio donde labora la maestra participante y donde realizaron la práctica pedagógica las maestras en formación; así mismo, hace un recorrido por la normatividad presentando el marco legal internacional y nacional sobre avances en lo correspondiente a la generación de acciones que favorecen el derecho a la educación de poblaciones diversas que se encuentran en las aulas de clase, y también presenta unos antecedentes sobre trabajos realizados en torno al tema que corroboran la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas para poder responder a la inclusión educativa. El capítulo dos, desarrolla la situación problemática evidenciada por las maestras en formación, la cual conlleva a la realización del ejercicio investigativo de una maestra de educación básica para identificar sus creencias sobre Inclusión Educativa. El capítulo tres recoge los planteamientos teóricos sobre los cuales se

fundamenta el presente trabajo; aquí se brindan conceptos claves acerca del paradigma del pensamiento del profesor y sus creencias, así como los principios y propósitos de la inclusión y la formación profesional continua. El capítulo cuatro, marco metodológico, describe la metodología y el diseño metodológico. El capítulo cinco presenta la descripción y el análisis de las creencias de la maestra, mediante un diálogo que le permite identificar las creencias de la maestra y cómo orientan su práctica pedagógica, y por último, en el capítulo seis evidencian las conclusiones y proyecciones que surgieron de la realización del ejercicio investigativo. Finalmente se presentan las referencias bibliográficas y los anexos.

5. Metodología

Se realiza un ejercicio investigativo cualitativo desde una perspectiva etnográfica, debido a su carácter descriptivo e interpretativo sobre la realidad. Se utiliza como método el estudio de caso para identificar las creencias de una docente de educación primaria frente a los procesos de inclusión educativa, después de ser identificadas sus creencias, se reflexiona sobre las mismas para entender cómo éstas orientan su práctica pedagógica desde el aula. Los instrumentos utilizados para la recolección de la información fueron la observación participante, el diario de campo y la entrevista etnográfica.

6. Conclusiones

Es importante reflexionar sobre las creencias de los maestros para hacer un reconocimiento de las mismas, ya que éstas influyen en el actuar docente, en sus prácticas y en el discurso que utiliza, debido a que si se reconocen las creencias del profesor, es posible que orienten su quehacer profesional para ofrecer respuestas adecuadas en la atención a las necesidades educativas de los estudiantes y ofrecer la propuesta curricular más idónea para responder al sistema educativo y a la comunidad con la que trabaja desde la atención a la diversidad.

Así mismo, esta reflexión le permite al maestro guiar su práctica pedagógica en el proceso de enseñanza – aprendizaje, al concebir la formación de los niños y niñas como una oportunidad para realizar cambios oportunos en el desarrollo de actividades, las cuales se necesitan que tengan en cuenta la diversidad encontrada en toda aula de clases. Dichas actividades deben de estar adecuadas para cubrir las necesidades educativas que presente cada niño, y así generar experiencias de aprendizaje que tengan valor desde una propuesta curricular contextualizada con la vida del estudiante. De aquí la necesidad de exteriorizar las creencias del profesor para ser transformadas y ofrecer respuestas educativas oportunas a las características individuales de los estudiantes.

Al incentivar el diálogo con la maestra para reconocer sus creencias respecto a la atención a la diversidad, es importante resaltar la labor del maestro al pensarse y reconocerse como sujetos capaces de transformar positivamente el contexto educativo, en cuanto a las capacidades que tiene para poder transformar sus prácticas educativas en pro a la exaltación y atención a las características, intereses, capacidades y necesidades de los niños no solo desde lo cognitivo sino también desde lo social y afectivo, las habilidades como profesional capacitado para transformar las dinámicas de la escuela al asumir los retos que emergen cotidianamente.

Elaborado por:	Beltrán López, Nathaly; Pinilla, Paola Alejandra
Revisado por:	Licenciada Rodríguez Pinto, Claudia Patricia

Fecha de elaboración del Resumen:	25	11	2014
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	1
JUSTIFICACIÓN	3
1. MARCO CONTEXTUAL	5
1.1. Interés investigativo	5
1.2. IED Aquileo Parra	8
1.2.1. Ubicación geográfica	8
1.2.2. Estructura física	9
1.2.3. Proyecto Educativo Institucional (PEI)	10
1.2.4. Maestra participante del ejercicio investigativo	13
1.2.5. Los estudiantes	15
1.3. Marco legal	16
1.3.1. Marco legal Internacional	16
1.3.2. Marco legal en Colombia	18
1.4. Antecedentes	23
1.4.1. Sobre la disposición de los maestros frente a la inclusión educativa	23
1.4.2. Sobre el conocimiento y acción del maestro frente al proceso de inclusión	27
2. SITUACIÓN PROBLÉMICA	31
2.1. Pregunta	33
2.2. Objetivos	33
2.2.1. Objetivo general	33
2.2.2. Objetivo específico	33

3. MARCO TEÓRICO	34
3.1. Paradigma del pensamiento del profesor	34
3.1.1. Concepción del maestro en el paradigma del pensamiento del profesor	37
3.1.2. Sobre las creencias de los profesores	38
3.2. Inclusión educativa	39
3.2.1. Prácticas educativas para estudiantes diversos	42
3.2.2. Importancia de la propuesta curricular de las Instituciones Educativas	44
3.3. Formación profesional continúa	45
4. MARCO METODOLÓGICO	48
4.1. Metodología	48
4.2. Diseño metodológico	50
4.2.1. El estudio de caso	50
4.2.1.1. Elección del caso	51
4.2.2. Instrumentos de recolección de datos	52
4.2.2.1. Observación participante	52
4.2.2.2. El diario de campo	54
4.2.2.3. Entrevista etnográfica	54
4.2.3. Proceso de recolección y sistematización de datos	55
4.2.3.1. Recolección de la información	56
4.2.3.2. Sistematización de datos	57
5. DESCRIPCIÓN Y ANALISIS DEL CASO	60
5.1. Noción	61
5.2. Currículo	71

5.3. Experiencia	83
5.4. Formación	89
6. CONCLUSIONES Y PROYECCIONES	94
6.1. Conclusiones	94
6.2. Proyecciones	95
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	98

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO N° 1: Diario de Campo N° 1

ANEXO N° 2: Diario de Campo N° 2

ANEXO N° 3: Diario de Campo N° 3

ANEXO N° 4: Diario de Campo N° 4

ANEXO N° 5: Diario de Campo N° 5

ANEXO N° 6: Diario de Campo N° 6

ANEXO N° 7: Rejilla de Observación N° 1

ANEXO N° 8: Rejilla de Observación N° 2

ANEXO N° 9: Entrevista N° 1

ANEXO N° 10: Entrevista N° 2

ANEXO N° 11: Rejilla con categoría, subcategoría y evidencias (triangulación)

(Ver anexo en programa Excel)

ANEXO N° 12: Socialización de resultados

INTRODUCCIÓN

El tema de la inclusión se ha venido configurando con gran fuerza dentro del contexto educativo colombiano a partir de diferentes normatividades, tanto nacionales como internacionales; normatividades que demandan a la escuela y específicamente al profesor a transformar sus prácticas de enseñanza – aprendizaje y de convivencia, para dar cumplimiento efectivo al proceso de inclusión en el aula regular.

Dichas transformaciones son muy difíciles de lograr pues no solo requieren modificaciones en la estructura de la escuela y en el currículo para ofrecer respuestas efectivas que atiendan a la diversidad encontrada en las aulas de clase; principalmente, hacen unas exigencias particulares a los profesores quienes son los encargados de dar respuestas oportunas a las características individuales de sus estudiantes y son ellos los que se ven enfrentados a superar dificultades para favorecer una educación inclusiva.

Estas dificultades están relacionadas en gran medida con las creencias del maestro, debido a que éstas son expuestas en el aula de clase, bien sea en sus actitudes, en su práctica docente o en el discurso que utiliza para propiciar diferentes espacios que favorezcan la inclusión en el aula. Estas creencias, son producto de la historia personal del docente y de su experiencia profesional.

De ahí la importancia que tiene el estudio de las creencias de la profesora que participa en este estudio, pues con ello se podrá entender mejor su práctica profesional respecto al tema de la inclusión de poblaciones diversas en su aula y se posibilitará al compartir con ella los resultados del trabajo, crear conciencia respecto a cómo sus creencias están presentes guiando todas sus acciones en el aula de clase y cómo estas son susceptibles de transformación en la medida en que se es consciente de ellas y de cómo afectan su quehacer profesional.

Con el propósito de organizar de manera coherente este ejercicio investigativo, el trabajo se divide en seis capítulos: el primero desarrolla la contextualización del espacio donde labora la maestra participante del ejercicio investigativo y donde las maestras en formación realizaron la práctica pedagógica, lo que les permitió fortalecer su interés

investigativo; así mismo, se hace un recorrido por la normatividad desde el marco legal internacional y nacional y unos antecedentes que corroboran la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas para poder responder a la inclusión educativa. El segundo, plantea la situación problemática evidenciada por las estudiantes en formación, lo cual condujo a investigar las creencias sobre Inclusión Educativa de una maestra que trabaja en el ciclo de educación básica. El tercero, hace alusión a los ejes teóricos del ejercicio investigativo que brinda conceptos claves acerca del paradigma del pensamiento del profesor y sus creencias, así como los principios y propósitos de la inclusión y la formación profesional continua. El cuarto presenta la metodología de la investigación que toma como método el estudio de caso y presenta los instrumentos que se utilizaron para la recolección de la información. El quinto presenta la descripción y el análisis de las creencias de la profesora. Por último, el sexto capítulo da cuenta de las conclusiones y proyecciones que surgieron de la realización del ejercicio investigativo.

JUSTIFICACIÓN

Siendo la escuela una estructura social, no se puede obviar la necesidad de ser reconstruida a medida que la sociedad va dinamizando nuevas formas de vida. Ésta debe constituirse en una institución activa que haga frente a los retos que emergen de las dinámicas sociales actuales. Ciertamente, respecto a este punto, el maestro es uno de los principales actores en la constitución de esas reformas, dado que es él un mediador entre las demandas sociales y los modelos curriculares en el sistema escolar. En este sentido, aún cuando se modifiquen las propuestas curriculares, si no hay un cambio en las prácticas de los docentes en el aula, donde se desdibuje la idea de la educación como un instrumento de homogenización, normalización y asimilación, no será posible concretar e instalar cambios educativos.

Desde el punto de vista de la inclusión educativa, se requieren cambios en los procesos de enseñanza- aprendizaje, que den cuenta de estrategias que se fundamenten en la atención a la diversidad que se halla en el ámbito educativo. A partir de esta perspectiva, el maestro juega un papel muy importante en la configuración de principios de igualdad y equidad en el aula, pues es él quien a partir de sus prácticas brinda respuesta a las diferencias de sus estudiantes.

Por ende, el estudio sobre las creencias de los profesores respecto a la inclusión educativa en el aula regular es de alta relevancia, debido a que su toma de decisiones se ve altamente influenciada por como él concibe su mundo profesional (Marcelo, 1987). De ahí que, el estudiar las creencias de los docentes permite exponer y reflexionar sobre las problemáticas que se les presentan al momento de hacerle frente a la inclusión.

Por ello, se decide la realización de un estudio de caso de una maestra que trabaja en el ciclo de educación básica, con el objetivo de describir y analizar las creencias que tiene respecto a los procesos de inclusión educativa en su aula de clase; lo anterior para evidenciar cómo estas determinan su acción profesional respecto a la atención a la diversidad que se halla en el contexto escolar.

En consecuencia, cobra importancia la realización de este tipo de estudios, debido a que a partir del reconocimiento de las creencias del maestro sobre inclusión educativa, se logra aportar reflexiones sobre la configuración de buenas prácticas profesionales que permitan experiencias de inclusión exitosas en la escuela.

1. MARCO CONTEXTUAL

Este apartado desarrolla fundamentalmente cuatro aspectos: primero, conocer cómo se generó el interés por el tema de indagación, segundo, presentar de manera general algunos aspectos de la Institución Educativa Distrital (IED) Aquileo Parra, lugar donde se llevó a cabo el presente ejercicio investigativo, tercero, un recorrido sobre algunas normatividades tanto internacionales como nacionales que han propiciado avances en el campo de la atención de la diversidad en el contexto educativo, y cuarto, la referencia de algunos trabajos como antecedentes, que permiten dar cuenta de la importancia del rol del maestro frente a los procesos de inclusión educativa.

1.1. Interés investigativo

La inquietud por la inclusión en el aula regular es un tema que cobra interés a partir de observaciones registradas en la práctica pedagógica realizada en la Institución Educativa Distrital (IED) Rodrigo de Triana, donde se evidenció gran dificultad por parte de los maestros para atender adecuadamente la heterogeneidad de los estudiantes que se encontraban en el aula de clases, puesto que aun cuando mostraron disposición para afrontar los retos que la inclusión demanda, los avances no se presentan de manera significativa, debido a que sus prácticas profesionales y actitudes no dan cuenta de acciones que permitan a los estudiantes ser incluidos efectivamente en el contexto escolar. En este sentido, se presenta en seguida el caso de dos profesoras cuyas acciones reflejan algunos obstáculos que impiden consolidar en el aula principios de inclusión.

El primero, corresponde a una maestra del grado tercero de primaria que suele estigmatizar a una de sus estudiantes cuando se refiere a ella como la “niña limítrofe”, lo que conlleva a crear etiquetas o rotular sin ser consciente de que con ello estaba siendo excluyente.

Como estrategia para mejorar el proceso de la estudiante, opta por buscar espacios de refuerzo escolar con las maestras en formación de la Universidad Pedagógica Nacional, al decir en repetidas ocasiones: “En mi curso tengo una niña limítrofe y está repitiendo año, necesito por favor que me ayude a hacer refuerzo con ella, sobretodo en lectoescritura y matemáticas”¹. Si bien buscar este apoyo fue de gran beneficio para la niña, lo que preocupa es que se conciba este espacio como el único momento en el que se le atienda en sus necesidades particulares, obviando el resto del tiempo que se encuentra junto a sus compañeros. Además, el hecho que la profesora solicite refuerzo en matemáticas y en lectoescritura permite ver que el trabajo es por asignaturas, presentando con ello el conocimiento de forma fragmentada, sin relación, lo cual dificulta mucho más a los niños su comprensión y que identifiquen la importancia de dicho aprendizaje.

De otra parte se observa que la profesora no le brinda a la mencionada estudiante la oportunidad de ser evaluada diferente a los otros niños, utilizando las mismas evaluaciones estandarizadas que emplea con los demás, situación que puede conllevar a que la niña siga repitiendo este grado de escolaridad.

Por otro lado, la maestra reconoce que dos de sus estudiantes han sido considerados con problemas de aprendizaje, pero no sabe qué hacer con ellos: “Hay dos niños que tienen problemas de aprendizaje diagnosticado, entonces yo lo remito a orientación, puesto que no sé cómo manejar el proceso de enseñanza con ellos”². Es por esto que la maestra busca apoyarse en profesionales que ella supone tienen mayor conocimiento y podrían realizar un trabajo en pro del bienestar de los niños y las niñas.

El segundo caso al que se quiere hacer referencia trata de otra docente titular de grado tercero, quien califica las dificultades de algunos de sus estudiantes como problemas de aprendizaje, en busca de alternativas para cubrir sus necesidades académicas se enfoca en proyectos de refuerzo escolar: “Son 41 niños, 7 con problemas de aprendizaje, tú te podrías encargar de ellos y yo trabajaría con el resto”³. Aquí la maestra señala aquellas diferencias cognitivas que percibe en algunos de sus estudiantes como problemas de aprendizaje, sin

¹Anexo Diario de campo (en adelante Dc.) .1, p.1, Pr.2, F.1

²Anexo Dc.1, p.2, Pr.5, F.2

³ Anexo Dc.2, p.2, Pr.4, F.1

contar para ello de algún estudio específico que corrobore su apreciación, lo que refleja que atiende a las creencias que sobre este concepto tiene y que su proceder se ve directamente influenciado por las mismas.

En este sentido, Perafán (2004) menciona que según investigaciones realizadas respecto al pensamiento del profesor “Los investigadores han identificado, estudiado y definido un cierto tipo de conocimiento proposicional que mantienen los docentes como un conjunto de teorías y creencias implícitas y explícitas que mediatizan su acción cotidiana...” (p. 25), asunto que cobra importancia cuando se buscan las razones que sustentan el actuar de los profesores en el aula de clase.

Por otra parte, esta profesora utiliza como estrategia para apoyar a los estudiantes que tienen dificultades, mesas de trabajo, ubicando en ellas niños con diferente desempeño para que quienes no tienen un buen rendimiento escolar o presentan alguna particularidad en su proceso de aprendizaje, tomen como ejemplo a su compañero y mejoren en su proceso de aprendizaje: *“En cada mesa ubico a los niños de la siguiente manera; un niño que académicamente este bien, en medio de uno con desempeño regular y uno con rendimiento bajo”*⁴. No obstante, pese a la estrategia adoptada, la docente manifiesta que los estudiantes no muestran avances notorios al momento de evaluarlos, lo cual le sugiere la necesidad de una reflexión más profunda sobre cómo afrontar las diferencias que subyacen en el aula frente a los procesos de aprendizaje. Las situaciones aquí citadas dan muestra de cómo la percepción los maestros sobre los procesos académicos de los estudiantes está estrechamente relacionado con sus creencias.

Desafortunadamente, por razones ajenas al ejercicio investigativo, la práctica no pudo continuar en la IED Rodrigo de Triana, razón por la cual se continúa el trabajo en la IED Aquileo Parra, encontrando en ésta otros elementos que permiten seguir construyendo el objeto de estudio del presente ejercicio investigativo, los cuales se presentan a continuación.

⁴ Anexo Dc.2, p.2, Pr.5, F.2

1.2. IED Aquileo Parra

La Institución Educativa Distrital Aquileo Parra, fue escogida debido a que permite evidenciar tanto en sus documentos institucionales como en las aulas, la atención a población diversa, entre la cual se hallan niños y niñas en condición de discapacidad, lo que enriquece la propuesta desde las creencias que tiene la maestra que participó en este ejercicio investigativo frente a los procesos de inclusión educativa en el aula regular.

1.2.1. Ubicación geográfica

Según la *Secretaria Distrital de Planeación (2009)* la IED Aquileo Parra está ubicada en la localidad de Usaquén. Es la localidad número 1 de Bogotá y hasta 1954 fue un municipio de Cundinamarca, con una extensión total de 6.531,32 hectáreas, se ubica en el extremo nororiental de la ciudad y limita, al occidente con la Autopista Norte, que la separa de la localidad de Suba; al sur con la Calle 100, que la separa de la localidad de Chapinero; al norte, con los municipios de Chía y Sopó y al oriente, con el municipio de la Calera. Su población está conformada por 449.621 habitantes, ubicados en todos los estratos socioeconómicos; cabe anotar que los estratos bajos se establecen principalmente en la zona de los cerros.

Esta localidad está dividida en nueve UPZ (Unidades de Planeamiento Zonal): Paseo Los Libertadores, Verbenal, La Uribe, San Cristóbal Norte, Toberín, Los Cedros, Usaquén, Country Club y Santa Bárbara. Particularmente la IED en mención se encuentra en la UPZ Verbenal ubicada en el norte de la localidad de Usaquén. Tiene una extensión de 356 hectáreas, de las cuales 12 corresponden a suelo protegido. Esta UPZ limita, por el norte, con la calle 193; por el oriente, con el perímetro urbano; por el sur, con la diagonal 187, canal de Torca, calle 183 (futura avenida San Antonio), y por el occidente, con la autopista Norte o avenida Paseo de los Libertadores.

1.2.2. Estructura física

La IED Aquileo Parra es un Colegio de carácter oficial y mixto, éste cuenta con una sede única con sección primaria y bachillerato, separadas por una rampa. La sección de básica primaria es de dos pisos y tiene tres salones por curso, un promedio de veinte salones en total y sus respectivas oficinas en donde funciona coordinación, orientación, psicología y sala de profesores; cada piso cuenta con baños para niños, niñas y maestros.

Así mismo, el Colegio tiene servicio de biblioteca, salón mágico o también llamado English Class, que forma parte de un programa de la Secretaria de Educación atendido por dos maestras nativas de Italia y África, las cuales dictan cursos de inglés a los estudiantes de la institución. Adicionalmente, cuenta con la sala de Informática y con una Emisora que es utilizada solo para eventos especiales.





Fotografías correspondientes a los bloques de primaria de la IED Aquileo Parra.

1.2.3. Proyecto Educativo Institucional (PEI)

Para conocer el PEI del IED Aquileo Parra fue consultada la agenda (2013-2014), la cual en sus páginas iniciales expone principios que soportan la atención a la diversidad desde su propuesta educativa, permitiendo hacer un contraste entre dichos principios y la realidad escolar evidenciada a partir de la observación participativa realizada por las docentes en formación responsables del ejercicio investigativo.

Para iniciar, el marco filosófico del colegio como primer eje de desarrollo fomenta “La formación de una persona [...] que desarrolle un pensamiento crítico y complejo, tomando como perspectiva la Escuela Activa Comunitaria...” (Agenda, 2013-2014, p.19) la cual tiene como propósito impulsar la participación de la comunidad, favorecer el desarrollo integral de los estudiantes, prevaleciendo las diferencias y particularidades de los niños y niñas. Al respecto se evidencia que la institución fomenta la integración y participación activa de los padres de familia, maestros y estudiantes en la vida de colegio a partir de los eventos académicos y socio-culturales que realiza.

No obstante, es posible evidenciar dificultades en los maestros titulares para propiciar la participación constante de los estudiantes en pro de la construcción de sujetos críticos y activos en su proceso de aprendizaje; esto se observa cuando la profesora propone clases poco flexibles que dejan de lado los aportes de los estudiantes por el afán de cumplir con el plan de estudios, y actividades que no tienen en cuenta los diferentes niveles de aprendizaje de los estudiantes.

Por otro lado, las diferencias y/o particularidades de los estudiantes se resaltan a partir de las dificultades físicas o cognitivas que estos pueden llegar a evidenciar en la cotidianidad escolar, generando formas de comprender y percibir a los niños y a las niñas sin tener en cuenta sus fortalezas individuales, intereses y expectativas. Esto se puede observar en los diálogos que establece la maestra con sus estudiantes en el aula; un ejemplo de ello, lo expresado por la profesora al referirse a uno de sus estudiantes: *“Niños, Kenan es un niño diferente porque es un niño especial, entonces no debemos prestarle atención ni repetir las cosas que hace”*⁵ Esto deja ver cómo la maestra realiza señalamientos de manera inconsciente, causando con ello que sus estudiantes construyan una percepción similar a la suya sobre la condición de su compañero, sin generar reflexión sobre lo que significa ser diferente.

A su vez, la institución incorpora la Escuela Activa Comunitaria como modelo pedagógico, estipulando como principio la promoción de un proceso de enseñanza que no solo se limite al aprendizaje de los contenidos académicos, sino que también prepare para la vida. Promulga además el uso de recursos didácticos que contribuyan a potenciar las capacidades individuales de los estudiantes, de manera que se faciliten sus procesos de socialización y desarrollo integral. Pese a ello, se visualiza modelos asignaturistas, que no tienen cuenta procesos de interdisciplinariedad, ya que solo se fortalece los procesos de socialización y desarrollo integral desde la clase de Ética y Valores, sin un eje transversal en todos los espacios académicos.

⁵ Anexos Diario de campo Mayo 08 de 2014

La maestra en la enseñanza de las diferentes disciplinas escatima el uso del contexto cotidiano en el que se desenvuelven sus estudiantes, un ejemplo de ello se presenta en la clase de matemáticas, la cual es enseñada de manera mecánica, las explicaciones son dadas de manera verbal, sin usar objetos o experiencias concretas de la vida de los estudiantes, desdibujando el uso que éste le puede dar en su cotidianidad, en su preparación para la vida. En cuanto a lo cognitivo, el PEI enuncia dentro del modelo pedagógico algunos principios que posicionan al estudiante como constructor de su propio conocimiento, la experimentación y el uso de sus capacidades como recursos para su aprendizaje y considera que los contenidos deben partir de lo simple a lo concreto, más aun cuando la maestra denota preocupación por el proceso académico de sus estudiantes, las actividades que propone descuidan los diferentes niveles de comprensión que tiene cada uno de éstos.

Respecto a la práctica pedagógica, la institución manifiesta un enfoque Humanista Científico, el cual toma como elemento fundamental la concepción de una “Escuela para todos”, en donde cada persona participa y toma decisiones a partir del respeto por sí mismo, por el otro y por el entorno. En este sentido, es posible dar cuenta que la institución favorece procesos de inclusión ya que también ha abierto cupos para recibir estudiantes en condición de discapacidad, pese a ello la docente participante manifiesta no tener la formación y el apoyo necesario para acogerlos en su aula y brindarles atención acorde a sus necesidades

Adicionalmente, el PEI estipula acciones para reducir desigualdades en el ámbito escolar, acciones que implican un reconocimiento de las creencias y prácticas de los docentes, para que así configuren la diversidad hallada en el aula desde en un sentido amplio que tenga en cuenta las diferencias en tiempos y ritmos de aprendizaje de los niños y potencie la realización de adecuaciones curriculares o estrategias que apoyen las dificultades que se presentan en el aula.

Ahora bien, en relación con las estrategias de evaluación que asume la institución y las prácticas en el aula, se refleja que, mientras en los documentos se establece parámetros

evaluativos que tienen en cuenta las características individuales de los estudiantes según sus fortalezas y debilidades, en el cotidiano del contexto escolar prevalecen prácticas homogéneas, que se distancian del reconocimiento de la singularidad que se encuentra en el aula. Lo anterior reflejado en las pruebas escritas y orales que indagan por contenidos generalizables y no de procesos individuales de los estudiantes.

Desde las observaciones realizadas se evidencia cómo los procesos de aprendizaje de los niños se estandarizan, al esperar obtener de ellos un mismo resultado, situación que involuntariamente invisibiliza su diversidad y singularidad cognitiva. Por lo tanto, no se presenta igualdad de oportunidades en la formación académica del estudiante, debido a que dentro del mencionado marco de evaluación, se fija la mirada en el error, más no en las habilidades y destrezas que ha desarrollado el estudiante, bajo una escala cuantitativa, que lo define como bueno o malo académicamente.

Finalmente, bajo las dinámicas rutinarias de la escuela, el tener estudiantes con distintas características y niveles de aprendizaje, dificulta la labor del docente, puesto que como ella lo manifiesta debe responder a un currículo, que aunque en los documentos institucionales es abierto y flexible, no siempre se da la posibilidad para dar cumplimiento efectivo a éste.

1.2.4. Maestra participante del ejercicio investigativo

Para obtener información que permitiera hacer la caracterización de la docente que participa en el ejercicio investigativo, se tomó información de las dos entrevistas etnográficas realizadas en el transcurso del ejercicio investigativo (Anexos 9 y 10), a partir de la información recolectada allí, la profesora expresó contar con una amplia experiencia y trayectoria laboral en instituciones educativas; aludiendo que a causa de diferentes dinámicas sociales, económicas, políticas y culturales del país, ha encontrado en el aula una población estudiantil con características muy diversas: población heterogénea, vulnerable, con necesidad de afecto y en algunos casos en condición de discapacidad, que de una u otra

manera ha dificultado su ejercicio en la docencia y que en ocasiones le produce angustia, pues no sabe cómo manejar las diferencias que hallan en el avance académico de sus estudiantes.

La maestra tiene 42 años de edad, con veinte años de estar ejerciendo como docente; es maestra normalista y licenciada en Filosofía e Historia y lleva ocho años laborando en la IED Aquileo Parra, lugar donde se lleva a cabo el presente ejercicio investigativo. Actualmente es maestra titular del grado primero de básica primaria, Ella siempre había trabajado con grupos de edades mayores al curso que tiene actualmente, lo que dificultó su adaptación por la diferencia de edad y por la diversidad encontrada en ésta.

La profesora al asumir este grupo, tuvo que afrontar diferentes retos frente a la atención a la diversidad al tener a su cargo niños provenientes de diferentes partes del país, algunos no habían tenido la oportunidad de ser escolarizados, además porque en el curso cuenta con la asistencia de un niño con Síndrome de Down con quien tiene dificultad para trabajar y opta por pedir apoyo a las estudiantes bachilleres que realizan trabajo social en el colegio para que se hagan cargo del niño en algunos momentos del día.

La maestra señala cómo el contexto familiar es uno de los obstáculos en el buen desarrollo académico de los estudiantes, y de manera generalizada expresa que al no ser la familia un apoyo en el proceso académico y social del estudiante, se hace aún más difícil su labor, limitando de cierta manera su quehacer profesional. Pese a ello, la maestra manifiesta que la razón que la motiva a trabajar en esta institución es el gusto por lo que hace, el aprendizaje que logra, el poder evidenciar sus avances y progresos, el vínculo que se genera entre maestro – estudiante y la satisfacción de poder contribuir en el desarrollo integral de estos niños y niñas.

Por otro lado, la docente también considera que la educación debe partir de la formación integral de los estudiantes, no solo desde lo cognitivo, sino también desde los valores para la vida en sociedad, y que por ello es importante en los procesos de evaluación tener en cuenta tanto lo cualitativo como lo cuantitativo; observando en lo cualitativo las actitudes y procesos llevados por cada estudiante en el aula y en lo cuantitativo, los desempeños de los estudiantes en las pruebas escritas y orales estandarizadas.

En este sentido, aun cuando la profesora refiriere los beneficios de la evaluación cualitativa para atender la diversidad de proceso de aprendizaje de sus estudiantes, se ve abocada a utilizar procesos evaluativos tradicionales, argumentando que al contar con un gran número de estudiantes bajo su coordinación y con una carga académica grande, le es difícil realizar una evaluación por procesos individuales.

1.2.5. Los estudiantes

Como rasgos generales de la población estudiantil de grado primero donde se realiza el presente ejercicio investigativo, se evidencia que asisten a esta aula de clases niños de estrato socio económico entre 1 y 2 cuyas edades oscilan entre un promedio de seis a nueve años. Esta aula cuenta con 39 estudiantes con una población multicultural, pues algunos provienen de diferentes partes del país, un grupo heterogéneo y con diferentes ritmos de aprendizaje, los cuales son participes de proyectos de refuerzo escolar con maestras en formación de la Universidad Pedagógica Nacional, adicionalmente se encuentra cursando en este grado un niño con síndrome de Down.

Claramente se observa gran diversidad en el aula no solo por lo mencionado anteriormente, también porque se encuentran niños con capacidad de liderazgo, creatividad, compañerismo, solidaridad y sensibilidad ante diversas situaciones de sus otros compañeros; situación que hace que se creen lazos de amistad y se note interés por aprender y avanzar en su proceso escolar. También se observan algunas dificultades en los niños para aceptar algunas singularidades de sus compañeros: *“a nadie le gusta trabajar con él, es un niño especial pero nos quita las cosas y la otra vez me pegó un puño”*.⁶ Este caso, hace referencia a Kennan, un niño con Síndrome de Down, quien cursa el grado primero y a sus 9 años no había tenido la oportunidad de ser escolarizado, precisamente por la exclusión que sufrió por parte de algunas entidades educativas, lo cual hace difícil la socialización de éste estudiante con sus compañeros y algunas veces con su maestra.

⁶ Anexos Dc.3, p.2, Pr.5, F.3

1.3. MARCO LEGAL

La inclusión educativa se ha venido configurando como una normatividad tanto en el ámbito internacional como nacional, por lo tanto resulta importante para este trabajo realizar una revisión y sinopsis de los principales documentos que han propiciado avances en lo correspondiente a la generación de acciones para favorecer el derecho a la educación de las poblaciones diversas que se encuentran en las aulas de clase.

En este sentido, para que la normatividad se haga efectiva en acciones que vayan más allá de la apertura de cupos en las instituciones educativas, es necesario comprender que el reto en la implementación de los objetivos que presentan dichas políticas depende en gran medida de los maestros, ya que son ellos quienes las materializan en su práctica, de aquí la importancia que tiene conocer las orientaciones normativas para entender cuál es el compromiso de las instituciones y los maestros en la búsqueda de su implementación.

1.3.1. Marco Legal Internacional

La *Declaración Universal de Derechos Humanos* (1948), asevera que “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos, dotados como están de razón y conciencia...” (Art. 1) y que “Toda persona tiene derecho a la educación... la cual se dirigirá al pleno desarrollo de la personalidad humana y a fortalecer el respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales...” (Art. 26). Con ello se hace un llamado a los Estados para garantizar el respeto a la diversidad y a la equidad de derechos en el contexto educativo.

Por otro lado, la *Declaración de Salamanca y el Marco de Acción de las Necesidades Educativas Especiales* (1994), brinda criterios claves que orientan la Inclusión Educativa. En ella se realiza un reconocimiento por “...la necesidad de actuar con miras a conseguir “escuelas para todos” estos es, instituciones que incluyan a todo el mundo, celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual.” (pág. 3). Así mismo, cree y proclama que “Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios” (p. 8) y que “los sistemas

educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades” (p. 8).

En este sentido, para orientar a los Estados a poner en práctica lo anterior solicita: “Dar la más alta prioridad política y presupuestaria al mejoramiento de sus sistemas educativos para que puedan incluir a todos los niños y niñas, con independencia de sus diferencias o dificultades individuales” (p. 9), y “crear mecanismos descentralizados y participativos de planificación, supervisión y evaluación de la enseñanza de niños y adultos con necesidades educativas especiales” (p. 9). De tal manera que se precisa la intervención del Estado, no solo desde la ampliación de cobertura educativa, sino que también desde la adaptación y mejoras de la estructura física y académica en las instituciones educativas, para que sin distinción alguna todos sean incluidos en la escuela.

También en la *Declaración de Salamanca y el Marco de Acción de las Necesidades Educativas Especiales* se señala que todas las instituciones educativas deben “...encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves...” (p. 15), señalándose con esto la responsabilidad que tiene la escuela para dar respuesta a las necesidades educativas de todos sus estudiantes. En el mismo sentido, se anota como deber de la misma “...reconocer las diferentes necesidades de sus alumnos y responder a ellas, adaptarse a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los niños...” (p. 19), lo que exige garantizar a todos los educandos el reconocimiento de su proceso según sus características personales.

De la misma forma indica que “Los programas de estudios deben adaptarse a las necesidades de los niños y no al revés. Por consiguiente, las escuelas deberán ofrecer opciones curriculares que se adapten a los niños con capacidades e intereses diferentes” (p. 27), lo que demanda a las instituciones educativas realizar un reconocimiento de las particularidades de los niños y niñas, para así configurar planes de estudios que propicien igualdad.

En el mismo sentido el documento especifica que “Para seguir los progresos de cada niño, habrá que revisar los procedimientos de evaluación. La evaluación formativa deberá integrarse en el proceso educativo ordinario para mantener al alumno y al profesor informados del dominio del aprendizaje alcanzado, determinar las dificultades y ayudar a los alumnos a superarlas” (p. 27), en consecuencia, la evaluación no podrá presentarse como un instrumento para homogenizar resultados, sino por el contrario deberá considerarse como una herramienta para el diagnóstico, proceso y resultado del proceso educativo de cada estudiante.

Otro documento fundamental en la constitución de la normatividad de la Educación Inclusiva es la *Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos* (1990), debido a que se presenta como “...guía útil para los gobiernos, las organizaciones internacionales, los educadores y los profesionales del desarrollo, cuando se trata de elaborar y de poner en práctica políticas y estrategias destinadas a perfeccionar los servicios de educación básica” (p. 3).

Este documento afirma que “La educación básica debe proporcionarse a todos los niños, jóvenes y adultos. Con tal fin habría que aumentar los servicios educativos de calidad y tomar medidas coherentes para reducir las desigualdades.” (Art. 3, p. 10), de manera que las instituciones educativas deben definir estrategias que permitan responder adecuadamente a la diversidad, realizando adaptaciones curriculares que posibiliten que todos los estudiantes accedan en igualdad de oportunidades al currículo bajo experiencias que valoren la diferencia.

1.3.2. Marco Legal en Colombia

Es importante mencionar que Colombia ha ratificado lo declarado en la normatividad internacional respecto al derecho a la educación que tienen todos los ciudadanos en los siguientes documentos:

En la *Constitución Política de Colombia* (1991), “El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación Colombiana” (Art. 7) y declara que:

Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica” (Art. 13)

En esta vía busca promover “... condiciones para que la igualdad sea real y efectiva... y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados...” (Art. 13); Es así como el Estado Colombiano “adelantará una política de previsión, rehabilitación e integración social para los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a quienes se prestará la atención especializada que requieran”. (Art. 47). Por lo cual a éste le corresponde velar por “...la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales...” (Art. 68).

La ley 115 de 1994, Ley General de Educación en la República de Colombia, reconoce:

La educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo. Los establecimientos educativos organizarán directamente o mediante convenio, acciones pedagógicas y terapéuticas que permitan el proceso de integración académica y social de dichos educandos” (Art. 46).

Dicha ley se plantea como objetivo, de conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, definir y desarrollar “...la organización y la prestación de la educación formal en sus niveles preescolar, básica (primaria y secundaria) y media, no formal e informal, dirigida a niños y jóvenes en edad escolar, a adultos, a campesinos, a grupos étnicos, a personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas, con capacidades excepcionales, y a personas que requieran rehabilitación social.” (Art. 1°).

El Decreto 2082 de 1996 “... reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales” (p.1), enfatiza que la adecuación

del currículo debe estar basada en las diferencias naturales, culturales, políticas y socioeconómicas de las poblaciones que atienden y le otorga autonomía a los Centros Educativos para la formulación y desarrollo de su Proyecto Educativo Institucional.

Particularmente este decreto advierte a los establecimientos educativos estatales y privados que atienden personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales, tener en cuenta las orientaciones que el Estado presenta al “...elaborar el currículo, al desarrollar los indicadores de logros por conjunto de grados establecidos por el Ministerio de Educación Nacional y definir los logros específicos dentro del respectivo proyecto educativo institucional...” (Art. 6), al incluir “...proyectos personalizados en donde se interrelacionen componentes, instrumentos y medios de la estructura del servicio educativo ofrecido, para que su integración al mismo, procure desarrollar niveles de motivación, competitividad y realización personal” (Art. 7) y establecer criterios para la evaluación del rendimiento escolar dado que debe contemplar sus características y adecuar “...los correspondientes medios y registros evaluativos a los códigos y lenguajes comunicativos específicos de la población atendida” (Art. 8).

La *ley 361 de 1997* “establece los mecanismos de integración social de las personas con limitación...” (p. 1) y que “el Estado colombiano [...] garantizará el acceso a la educación y la capacitación en los niveles primario, secundario, profesional y técnico para las personas con limitación...” (Art. 10) especificando en el aspecto educativo que “nadie podrá ser discriminado por razón de su limitación, para acceder al servicio de educación ya sea en una entidad pública o privada y para cualquier nivel de formación” (Art. 11). De la misma forma, la ley refiere que:

...el Gobierno Nacional promoverá la integración de la población con limitación a las aulas regulares en establecimientos educativos que se organicen directamente o por convenio con entidades gubernamentales y no gubernamentales, para lo cual se adoptarán las acciones pedagógicas necesarias para integrar académica y socialmente a los limitados, en el marco de un Proyecto Educativo Institucional (Art.11)

De igual manera, la ley reglamenta que el Ministerio de Educación es el responsable de la actualización permanente de los maestros quienes son los que garantizan una educación acertada y efectiva a la población escolar, también instauren convenios con universidades que apoyen la formación de los mismos, como se estipula a continuación:

El Ministerio de Educación Nacional establecerá el diseño, producción y difusión de materiales educativos especializados, así como de estrategias de capacitación y actualización para docentes en servicio. Así mismo deberá impulsar la realización de convenios entre las administraciones territoriales, las universidades y organizaciones no gubernamentales que ofrezcan programas de educación especial, psicología, trabajo social, terapia ocupacional, fisioterapia, terapia del lenguaje y fonoaudiología entre otras, para que apoyen los procesos terapéuticos y educativos dirigidos a esta población (Art. 13).

La ley 1098 del 2006, “Código de Infancia y adolescencia”, que “tiene por finalidad garantizar a los niños, a las niñas y a los adolescentes su pleno y armonioso desarrollo [... prevalece] el reconocimiento a la igualdad y la dignidad humana, sin discriminación alguna” (p. 9), promueve “...respeto por la diferencia y a disfrutar de una vida digna en condiciones de igualdad con las demás personas, que les permitan desarrollar al máximo sus potencialidades y su participación activa en la comunidad” (Art. 36). Contando con las mismas oportunidades para reducir su vulnerabilidad y permitir la participación en igualdad de condiciones con las demás personas.

Adicionalmente, se considera de importancia, revisar el Plan Sectorial 2002-2006 realizado en el marco de la Revolución Educativa, a través de tres políticas educativas básicas: ampliar la cobertura educativa, mejorar la calidad de la educación y mejorar la eficiencia del sector educativo.

De estas tres políticas llama la atención la ampliación de la cobertura educativa, que buscó la creación de cupos educativos para la población más vulnerable de la nación, es así como,

La política de ampliación de cobertura está dirigida a elevar la cobertura bruta del 82% al 92%, con la creación de 1,5 millones de cupos

educativos, dando especial atención a la población más vulnerable, como un mecanismo para asegurar mayor equidad en la distribución de oportunidades... (MEN, 2002, p. 14).

Así mismo, desde una actitud flexible con la diversidad y las minorías, expuso que “la atención eficaz y oportuna a este tipo de poblaciones exige modelos flexibles, que respondan a su características de dispersión y movilidad” (MEN, 2002, p. 15). De aquí, es posible inferir que desde las políticas educativas inicia una noción por incluir a todos en la escuela, sin ningún tipo de restricción y discriminación.

Dentro de la política de ampliación de cobertura educativa, se pretende la creación de cupos educativos, dando especial atención a la población más vulnerable, como mecanismo para garantizar mayor equidad en la prestación del servicio, los subsidios de la demanda estarán destinados a beneficiar niños y niñas de escasos recursos, estos cupos

“... serán utilizados para facilitar el acceso a la educación a aquellas poblaciones que por razones específicas han permanecido excluidas del sistema educativo tradicional. Se pondrán en marcha proyectos para atender en forma prioritaria cuatro grupos de población vulnerable: desplazados por el conflicto colombiano, población indígena, niños con limitaciones o discapacidades, y población en las áreas rurales de baja densidad” (MEN, 2002, p. 15).

Del mismo modo, reconoce que se deben ampliar las metodologías pedagógicas que reconozcan las condiciones y particularidades de éstos niños, brindando la flexibilidad necesaria que de respuesta a las diferentes características.

Finalmente, el *Plan Nacional Decenal de Educación* (2006-2016), tiene como finalidad primordial lograr que en el año 2016 “la educación sea un derecho cumplido para toda la población y un bien público de calidad, garantizando en condiciones de equidad e inclusión social por el Estado...” (p.10), donde los estudiantes con discapacidad tengan derecho a la educación desde un enfoque inclusivo y se valore la diversidad, es por esto, que el sistema educativo debe ser “...incluyente, coherente y flexible pedagógicamente en

sus diferentes niveles de educación inicial, básica, media, superior...” (p.10) para así poder dar cumplimiento a lo estipulado.

1.4. ANTECEDENTES

Como se ha mencionado anteriormente, desde el ámbito legal la Inclusión educativa de los niños, niñas y jóvenes independientemente de su condición sociocultural o física se ha planteado desde el ámbito legal como un eje de desarrollo humano que demanda a las instituciones educativas y a los profesores transformaciones que permitan atender las características y condiciones particulares de los estudiantes. En este contexto, la preocupación por el proceso de transformación hacia la Inclusión se ha constituido en un campo de investigación en la educación en el que se plantean experiencias innovadoras que trabajan en pro de su plena realización.

Para efectos de este ejercicio investigativo a continuación se referencian algunos trabajos que permiten ver el importante papel que cumple el maestro y lo que está pensando frente a la tarea para lograr la Inclusión educativa y la necesidad de procesos de formación permanente que busquen impactar su práctica profesional.

1.4.1. Sobre la disposición de los maestros frente a la Inclusión Educativa

El proyecto pedagógico titulado “El trabajo cooperativo: una estrategia pedagógica generadora de procesos de aprendizaje y participación inclusivos para los estudiantes de la Institución Educativa Distrital San Martín de Porres” (González y Parra, 2012), se realizó en el marco de la práctica de profesoras en formación de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. Este trabajo investigativo está ubicado en el enfoque Cualitativo, utilizando instrumentos de recolección de información como: la observación participante, los diarios de campo, y entrevistas a los docentes, utilizando el método etnográfico permitiendo interpretar así una realidad que se vivencia en lo cotidiano.

En dicho trabajo se identifica como problemática en la Institución Educativa Distrital San Martín de Porres, la indiferencia que los profesores expresan hacia los

estudiantes como sujetos diversos en los estilos de vida, costumbres, raza, condición económica y capacidad para aprender. Con base en ello, las autoras plantean la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo diseñar e implementar una propuesta pedagógica en el contexto educativo vulnerable, teniendo en cuenta el trabajo cooperativo como oportunidad para generar procesos de aprendizaje y participación inclusivos en los estudiantes de tercer grado en la Institución Educativa Distrital San Martín de Porres?

Una vez puesta en marcha y evaluada la propuesta las autoras refieren como impacto de su estrategia lo siguiente:

- En el trabajo de los diferentes espacios académicos, los estudiantes mostraron una internalización del trabajo cooperativo, logrado gracias a los actos de jalonamiento entre compañeros, demostrando mejores niveles de respeto y cuidado entre ellos de manera autónoma, sin necesidad de estar trabajando en grupos o que la docente titular les asignara tareas.
- El aprendizaje cooperativo se convierte en una herramienta pedagógica valiosa para el maestro porque permite que existan posibilidades de inclusión en la escuela, desde el reconocimiento de la diversidad de los sujetos, donde ellos se reconocen como seres únicos, con capacidades diferentes, pero que además necesitan uno del otro para poder existir, aprender y participar.
- Hubo un importante impacto sobre las prácticas pedagógicas de los docentes titulares que empezaron a evidenciar algunos niveles de transformación, posibilitando en las aulas la igualdad de oportunidades para aprender y participar; lo anterior, gracias al reconocimiento que ellos hicieron de las habilidades, capacidades y dificultades de los estudiantes, y al empeño que tuvieron de convertir el aula en un espacio inclusivo, pensando en las necesidades y singularidades de los sujetos.

Como conclusión esta propuesta plantea que la escuela debe convertirse en un espacio que apunte a la formación de sujetos con habilidades y capacidades diferentes, reconociéndolos como seres únicos, particulares y singulares, actores de una realidad. Para

lograr en la escuela un espacio real de participación y aprendizaje inclusivos, se debe apostar a propuestas contextualizadas, que tengan en cuenta al sujeto y sus realidades.

Por otro lado, se encuentra el proyecto de intervención pedagógica “Aulas inclusivas: Un modo diferente de enfocar la educación infantil desde el reconocimiento y valoración de la diversidad”, realizado por Martínez, Monroy y Herrera (2012), estudiantes del programa Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, cuyo objetivo fue la elaboración de una propuesta que permitiera desarrollar bajo el enfoque de la diversidad, estrategias pedagógicas y didácticas, que fortalecieran prácticas inclusivas en el nivel 2 C de la Institución Educativa Distrital Jaime Garzón.

Desde el cuestionamiento ¿Cómo generar una propuesta de intervención pedagógica que promueva la educación inclusiva, el reconocimiento de la diversidad y la diferencia dentro del aula regular, y contribuya al mejoramiento de los procesos de aprendizaje y convivencia entre los niños y niñas del grado segundo de primaria de la institución educativa Jaime Garzón de la localidad de Kennedy?, las autoras buscaron el mejoramiento del desarrollo integral de los niños, tanto en los procesos de aprendizaje como en las relaciones con-vivenciales, ya que en el aula de clase visibilizaron cómo al estudiante se le caracterizaba desde lo cognitivo, lo que creaba rechazo frente a lo diferente, críticas y juicios negativos por parte de los compañeros de clase, generando relaciones fragmentadas y de exclusión.

A partir de la anterior situación, se configura la propuesta de intervención, bajo el propósito de crear un aula escolar diversa, plural e intercultural, con espacios de ayuda y soluciones, donde se rescate y respete la diversidad, a partir de la realización de talleres que propendan por aprendizajes de tipo cooperativos y rincones de trabajo.

Para el desarrollo de la propuesta, cada uno de los talleres contó con tres ejes:

- Eje con-vivencial: reconocimiento de cada sujeto desde su corporalidad, emocionalidad y relación con Otros.
- Eje cultural: reconocimiento de identidad y pertenecía a grupos sociales.
- Eje de capacidades: exploración y encuentro con las capacidades de cada sujeto.

Dentro de las observaciones recolectadas y analizadas a través de este proyecto, las autoras señalan como principales aspectos que dificultan los procesos de inclusión:

- Poca disposición de la maestra titular, ya que da mayor importancia al cumplimiento de los parámetros establecidos desde el currículo, y no le da relevancia a las problemáticas que se presentan en el aula.
- Dificultad por parte de los estudiantes para trabajar en grupo, debido a las etiquetas que se le han conferido a los niños por su ritmo de aprendizaje.

El trabajo dentro de sus conclusiones generales presenta lo siguiente:

- Existe la necesidad de cambio de actitud por parte de los docentes, estudiantes y familia, frente a lo que implica la educación inclusiva y el trabajo en conjunto, en pro del aprendizaje y desarrollo integral del niño
- El trabajo interdisciplinar entre docentes es prioritario en el proceso educativo, puesto que es necesario que cada maestro caracterice a los estudiantes, para no caer en prototipos y etiquetas que afecten la autoestima de los niños.
- Debe existir un currículo flexible que tenga en cuenta las particularidades de los estudiantes y que valore la diversidad.

En lo anteriormente mencionado, se puede evidenciar cómo la Inclusión desde el reconocimiento de la diversidad, ha sido un tema de interés para varias maestras en formación en diferentes contextos educativos en el aula regular, y cómo a partir de sus trabajos de grado se puede ver que la dificultad para brindar una atención educativa adecuada a las poblaciones diversas en las aulas de clase radica en la labor del docente al no reconocer las características individuales de sus estudiantes, al priorizar el aprendizaje desde lo cognitivo y al tener dificultad para plantear estrategias pedagógicas y didácticas que den respuesta a sus necesidades educativas.

Por lo anterior, se reseñan otros trabajos realizados con maestros los cuales permiten reconocer la dificultad encontrada desde dicha labor para propiciar la inclusión educativa, siendo ellos los mediadores para reconocer las diferencias de sus estudiantes, al poder

fomentar el respeto, igualdad de oportunidades y la importancia del trabajo cooperativo; asuntos fundamentales para la construcción de aulas más inclusivas.

1.4.2. Sobre el conocimiento y acción del maestro frente al proceso de inclusión educativa

El trabajo titulado “Capacitación docente para el desarrollo del pensamiento teniendo en cuenta la diversidad cognitiva existente en el aula”, de las estudiantes Acero, Baldrón, Gualteros, Herrera y Lombana (2007) de la Licenciatura de Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional.

El mencionado trabajo, fue realizado en el municipio de Tabio – Cundinamarca, donde las maestras en formación pretendían reconocer las dificultades académicas de los estudiantes, para así poder hacer un trabajo guiado a 25 docentes, siendo ellos directamente los responsables y mediadores de los procesos sociales, familiares y académicos de éstos estudiantes y evidenciar cómo los maestros respondían a dichas dificultades, con el fin de lograr que ellos fueran multiplicadores del aprendizaje de esta investigación y poder generar trascendencia e impacto en el contexto en el que estaban inmersos.

Dicha investigación está ubicada en el paradigma cualitativo, bajo el modelo de Investigación Acción, utilizando como metodología talleres en los cuales los docentes se capacitaron reflexionando sobre su propia práctica, con miras a transformar sus formas de enseñar y su relación con la comunidad. Uno de los resultados logrados fue resaltar la importancia de la actualización docente para poder brindar una educación que responda a las necesidades que se presentan cada día en un contexto sometido al constante cambio y diversificación.

Por otro lado, se resaltan las dificultades que se tuvieron para el trabajo con la población al momento de ofrecer un trabajo favorable desde la atención a la diversidad.

- El hecho de no manejar lengua de señas por parte de los docentes y de los estudiantes con hipoacusia, dificulta la comprensión de ciertos temas por parte de los niños ocasionando muchas veces que se pierda la atención y

motivación frente a la clase, lo que permite evidenciar el desconocimiento de los docentes sobre algunas estrategias que facilitan el trabajo con los estudiantes dentro del aula diversa.

- El alto nivel de deserción escolar, bajo rendimiento académico por parte de los estudiantes y su falta de motivación por causa de las metodologías utilizadas por los docentes, debido a la recarga de estudiantes (40 a 45 niños por salón) con diferentes grados dentro de la misma aula y las exigencias de la normatividad cuando las situaciones no se ajustan a las necesidades de algunos niños y niñas.
- La educación no tiene las mismas características en un lugar rural a diferencia del sector urbano debido a la desprotección por parte del Estado y la falta de capacitación de los docentes.
- La estructura escolar es multigrado, donde se cuenta únicamente con dos docentes, los cuales tienen a cargo varios grados en una misma aula.

Es por lo anterior, que este trabajo plantea la necesidad latente de capacitar a los docentes para que puedan superar con eficacia las diferentes problemáticas que se presentan en el aula, ya que los docentes al no contar con las herramientas pedagógicas y niveles de conceptualización adecuados, pueden llevar al fracaso escolar a ciertos estudiantes aun queriendo un resultado contrario.

De otra parte, dentro de la indagación de antecedentes se encontró el proyecto de investigación “Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico” realizado por Díaz y Franco (2008), estudiantes del programa de Maestría en Educación de la Universidad de Cartagena SUE Caribe, cuyo objetivo fue caracterizar e interpretar las actitudes de los docentes de Soledad, Atlántico hacia la inclusión educativa, a través de la aplicación de escalas de actitudes, análisis de sus discursos y observación participante.

Desde los siguientes cuestionamientos: ¿cuáles son las actitudes del docente regular hacia la inclusión educativa?, desde la perspectiva de los docentes, ¿cómo lograr la inclusión educativa con calidad?, ¿cuál es la percepción que tienen los docentes de la

inclusión educativa, desde su experiencia?, ¿cuentan los docentes de Soledad, con una formación, que les permita responder eficazmente a los retos de la inclusión educativa?, los autores buscaron orientar la capacitación de docentes de aulas regulares para ubicarlos adecuadamente en los proceso de Educación Inclusiva, para que así estos pudieran responder al mejoramiento de la calidad de la educación en el Caribe Colombiano.

A partir de lo anterior, se configura la propuesta de investigación, bajo el propósito de identificar y dar cuenta de la importancia de realizar acciones que propicien actitudes favorables en los docentes, para así asegurar el éxito de la inclusión educativa en las aulas regulares de Soledad, Atlántico, ya que estas cuentan con una población estudiantil de alta diversidad y vulnerabilidad, debido a los altos índices de pobreza, desplazamiento, condiciones de discapacidad física, sensorial, cognitiva o comportamental, diversidad de grupos étnicos con poco reconocimiento social, entre otros aspectos resaltantes.

Para el desarrollo de la propuesta, los autores aplicaron a 23 docentes de 7 escuelas integradoras del municipio, la Escala de Actitudes de los Profesores hacia la Integración Escolar (EAPROF), la cual es una escala tipo LICKERT construida por Larrivée y Cook (1978), que contiene 30 afirmaciones referentes a actitudes generales, las cuales exploran preocupaciones referentes al manejo de las clases y percepción de los efectos que dicha integración pueda tener sobre los niños en sus aspectos cognitivos y sociales, con el objeto de explorar las preocupaciones referentes al manejo de la inclusión en el aula.

Por otro lado, a partir de los resultados posteriormente realizaron una entrevista para establecer con mayor claridad las actitudes de los maestros. Seguidamente retoman de manera grupal para analizar e interpretar sus discursos y extraer categorías que emergieran de estos.

Dentro de las observaciones recolectadas y analizadas a través de este proyecto, las autoras señalan como principales aspectos que dificultan los procesos de inclusión:

- Poca disposición del maestro titular, ya que sobre pone el cumplimiento de los parámetros establecidos desde el currículo, por lo cual no le da relevancia a las problemáticas que se hallan inmersas en el aula.

- Dificultad por parte de los estudiantes para trabajar en grupo, debido a las etiquetas que se le han conferido a los niños por su ritmo de aprendizaje.

Debido a lo anterior, el documento presenta como conclusiones generales:

- Necesidad de cambio de actitud por parte de los docentes, estudiantes y familia, frente a lo que implica la educación inclusiva y el trabajo en conjunto, en pro del aprendizaje y desarrollo integral del niño
- El trabajo interdisciplinar entre docentes es prioritario en el proceso educativo, puesto que es necesario que cada maestro caracterice a los estudiantes, para no caer en prototipos y etiquetas que afecten la autoestima de los niños.
- Debe existir un currículo flexible, en donde se tenga en cuenta las particularidades de los estudiantes, que valore la diversidad.
- Se requiere una formación permanente que atienda a didácticas, paradigmas y tendencias generales y específicas en la educación.

A diferencia de los trabajos que abordaron el problema de la inclusión desde la interacción con los niños, donde se realzó la importancia de un currículo flexible que potenciará el trabajo interdisciplinar y cooperativo para el reconocimiento de la diversidad en el aula, los cuales identificaron la necesidad de un cambio de actitud del maestro hacia la inclusión educativa, en las investigaciones que trabajaron el conocimiento y la acción de los profesores, se realza cómo los saberes que éstos manejan sobre lo que es la inclusión afectan en sus actitudes y acciones en el salón de clase, reconociendo que dichos saberes como insuficientes para darle frente a tal reto, estableciéndose el menester de emprender hacia una formación constante sobre las exigencias que confiere la evolución en la educación. De esta manera, los trabajos aquí citados dan cuenta de la necesidad de extender indagaciones sobre las incidencias que tiene lo que piensa el profesor respecto a los principios de la inclusión educativa en el aula regular en su práctica pedagógica.

2. SITUACIÓN PROBLÉMICA

En la actualidad, a través de los últimos planes de gobierno en Colombia se ha venido acrecentando el acceso a la educación, a partir de políticas de cobertura; situación que ha generado el encuentro de un mayor número de estudiantes con sus características diversas en las aulas de clase; incluso personas en situación de discapacidad, lo cual en algunos años era competencia de la Educación Especial. Dicha situación por consiguiente demanda a las instituciones educativas renovar sus prácticas pedagógicas para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes, pero ello es muy difícil de lograr y se observa que la mayoría de las veces los profesores recaen en prácticas uniformes que no tienen en cuenta las situaciones individuales de los educandos, creando barreras para enfrentar los retos que implica la diferencia en la escuela, no solo desde lo académico, también desde lo socio-cultural.

Ahora bien, se observa que efectivamente ante la directriz legal todos pueden ingresar al sistema educativo y las instituciones deben acogerse a lo ordenado por la ley; el problema que se percibe es que solo se realizan cambios desde lo teórico en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), más no en las acciones pedagógicas que deberían favorecer la diversidad y su atención, bajo un currículo que desdibuje toda visión homogenizadora que conduzca a pensar que los estudiantes aprenden de la misma forma y al mismo tiempo, sin reconocer que todos deben tener la misma oportunidad para alcanzar y mantener un buen nivel de aprendizaje, desde sus particularidades, intereses, capacidades y necesidades.

En este sentido, las instituciones educativas se enfrentan al reto de ofrecer a los niños y las niñas una educación inclusiva, que atienda con pertinencia y equidad sus características individuales, ubicando a los docentes como protagonistas en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, pues son ellos quienes a través de sus prácticas pueden atender las cualidades y necesidades de cada estudiante. Aquí es de vital importancia que exista articulación entre las políticas educativas, el PEI y el quehacer del

docente, de manera que se encausen acciones que busquen procesos de enseñanza - aprendizaje que respeten la heterogeneidad, entendiendo que los estudiantes son personas diversas, que se encuentran determinadas por diferentes circunstancias sociales y personales.

En esta vía, se hace fundamental que el educador analice y reflexione sobre su conocimiento y práctica profesional, esto se hace viable al identificar cuáles son las creencias que median y afectan su acción cotidiana de enseñanza en el aula, pues al lograr ser consciente de ellas y puede llegar a determinar qué necesita para tener en cuenta las condiciones personales y sociales de los estudiantes en sus propuestas de clase, de manera que propicie la atención a las necesidades individuales de los mismos, evitando la segregación y exclusión en el contexto escolar, ya que de no ser así, no habrá un cambio favorecedor que permita transformar aquellas actitudes que no hacen posible la atención a la diversidad.

En consecuencia, el docente no puede ser visto como un actor pasivo dentro de este proceso, debido a que él desde su labor puede promover más y mejores oportunidades para todos los estudiantes; por ello, no se deben ignorar las interpretaciones que él construye sobre las problemáticas que subyacen en el aula, pues estas son las que conducen a la aceptación, rechazo o capacidad para enfrentar los desafíos que la inclusión educativa plantea.

Por esta razón, es importante la identificación de las creencias respecto a la atención a la diversidad de la maestra protagonista del estudio de caso, pues tal indagación posibilita comprender cómo estas influyen explícita e implícitamente en las acciones que son llevadas a cabo en el aula de clases por la misma. De tal manera, atendiendo a lo mencionado el presente trabajo busca identificar *¿Cuáles son las creencias que tiene una maestra titular de básica primaria de la Institución Educativa Distrital Aquileo Parra, sobre los procesos de inclusión educativa en el aula regular con respecto al reconocimiento de la diversidad en el contexto escolar?*

2.1. PREGUNTA

¿Cuáles son las creencias que tiene una maestra titular de básica primaria de la Institución Educativa Distrital Aquileo Parra, sobre los procesos de inclusión educativa en el aula regular con respecto al reconocimiento de la diversidad en el contexto escolar?

2.2. OBJETIVOS

2.2.1. Objetivo general

Identificar las creencias que tiene una maestra titular de básica primaria de la Institución Educativa Distrital Aquileo Parra, sobre los procesos de inclusión educativa en el aula regular.

2.2.2. Objetivos específicos

Describir y analizar las creencias de la maestra que participa en el estudio frente a los procesos de inclusión educativa en el aula regular, para dar cuenta de las comprensiones, proposiciones y conjeturas que guían su práctica frente al reconocimiento de la diversidad en el contexto escolar.

3. MARCO TEÓRICO

Atendiendo la complejidad del tema que trae a colación el presente trabajo, se elabora un marco teórico que se adapta a las necesidades del ejercicio investigativo que en este se realiza, y que a su vez posibilita interpretar los datos que se obtendrán. Por lo tanto, para el cumplimiento de los objetivos planteados se desarrollarán en primera medida conceptos relacionados con el paradigma del pensamiento del profesor y sus creencias.

Así mismo, es fundamental conocer los planteamientos respecto a la inclusión educativa desde sus inicios y la importancia de los entes educativos, en especial de los docentes, para asegurar la atención a la diversidad teniendo en cuenta las características, intereses, capacidades y necesidades de todos sus estudiantes desde el planteamiento de un currículo abierto y flexible.

3.1. Paradigma del pensamiento del profesor

Se estima que el origen del campo de investigación sobre el Pensamiento del Profesor se ubica hacia mediados de la década de los setenta, debido a que en esta época se presentaron múltiples investigaciones que se enfocaron a determinar la eficacia docente. Una de las primeras investigaciones adoptó el paradigma “proceso – producto” como marco teórico y metodológico para realizar investigación educativa (Marcelo, 1987), en éste, se comprendió al profesor como un técnico aplicador del currículo, cuya función principal, y tal vez exclusiva, fue la de dominar y reproducir un amplio repertorio de destrezas consideradas eficaces (Perafán, 2005).

El propósito que siguió el paradigma “proceso – producto” se instaló en identificar las conductas de los docentes que predecían o explicaban un mejor rendimiento en los alumnos. Para tal objetivo se hizo uso de una gran cantidad de observacionales que procuraron cuantificar la frecuencia con que los profesores usaban ciertas conductas que determinaban el buen rendimiento en los estudiantes. No obstante, este paradigma recibió bastantes críticas tanto en sus aspectos conceptuales como metodológicos, ya que las

conductas de los docentes no fueron observadas en su totalidad, y no se lograba representar la conducta habitual y global de los profesores (Marcelo, 1987).

Otro aspecto importante que permitió establecer la línea de investigación sobre el Pensamiento del Profesor, fue la constitución en Octubre de 1983 de la Fundación International Study Association on Teacher Thinking, ya que esta se planteó como propósito instituirse en un simposio permanente a nivel internacional para investigar lo relacionado con el pensamiento del profesor. Así, a partir de un desarrollo progresivo en los temas que decidió abordar esta fundación, se fue ampliando el objeto de indagación, por lo que los miembros de ésta decidieron renombrarla International Study Association on Teachers and Teaching, debido a que se avivó una preocupación por conocer los procesos de razonamiento que ocurre en la mente de los docentes durante su labor profesional (Perafán, 2005).

Esto supuso alejarse del paradigma “proceso – producto” que se enfocó en estudiar la actividad docente con las capacidades y el rendimiento del alumno, para encaminarse en “las relaciones del pensamiento del profesor con su propia acción” Shulman (1989:23, citado por Perafán, 2005, p. 17), presentándose así un acercamiento a un paradigma más cualitativo que concibe al profesor como un sujeto reflexivo y racional que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional (Marcelo 1987, citado por Fandiño, 2007)

Frente a los enfoques en el estudio del Pensamiento del Profesor, es posible encontrar un gran grupo de investigaciones y compilaciones al respecto como las de Clark y Peterson (1986 – 1990); Shavelson y Stern (1983); Caldeheard (1987); Marcelo (1987); Perez y Gimeno (1988); Contreras (1985); Zabalza (1998); Argoz (1996) (Citados por Fandiño, 2007) que permiten dilucidar su constitución de manera conceptual.

Ahora bien, siguiendo a Clark (1978, citado por Marcelo, 1987) el estudio del pensamiento del profesor se instala principalmente bajo dos modelos:

- *Modelo de toma de decisiones*: concibe al profesor como alguien que está constantemente valorando situaciones, procesando información sobre estas

situaciones, tomando decisiones sobre qué hacer a continuación, guiando acciones sobre la base de estas acciones y observando los efectos de las acciones en los alumnos

- *Modelos de procesamiento de la información:* concibe al profesor como una persona que se enfrenta con un ambiente de tareas muy complejo, que aborda ese ambiente simplificándolo, es decir, atendiendo a un número reducido de aspectos del ambiente e ignorando otros.

A grandes rasgos, desde la perspectiva del modelo de toma de decisiones lo que interesa conocer es cómo decide el maestro lo que debe hacer, mientras, desde el punto de vista del modelo de procesamiento de información se procura entender cómo el profesor define el contexto de enseñanza y cómo esto afecta su conducta. Empero, desde los planteamientos de Marcelo (1987), se atiende en la actualidad a concebir un modelo integrador que mezcla el análisis de las decisiones docentes y los procesos cognitivos que las determinan con las teorías implícitas, creencias personales e incluso el conocimiento práctico de los profesores.

En este contexto, Clark & Peterson (1986, citados por Marcelo 1987) producen un *Modelo de integración de la investigación sobre pensamientos del profesor y la investigación sobre acciones del profesor y efectos observables*, el cual formula analizar conjuntamente las acciones de los profesores y los procesos de pensamiento que las provocan y viceversa

En suma, los supuestos básicos de la investigación sobre el pensamiento del profesor, a partir de los planteamientos expuestos por Perafán (2005, p. 17) son tres; el primero hace referencia al “profesor como un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional”, el segundo enuncia como “los pensamientos del profesor influyen sustancialmente en su conducta e incluso la determinan, mediando así significativamente sus acciones de aula” (Clark & Peterson, 1990) y el tercero concluye que “el reconocimiento tanto de la reflexión del docente como su pensamiento debe ser

comprendido en dos dimensiones: una explícita, de relativo fácil acceso... y una implícita o tácita... que requiere del concurso de métodos más cualitativos”.

3.1.1. Concepción del maestro en el paradigma del pensamiento del profesor

Según estudios realizados, la investigación del pensamiento del profesorado es necesaria para comprender que la manera de actuar de los docentes es consecuencia de lo que piensan (Fandiño, 2007), éstos, señalan que toda innovación en el contexto, prácticas y tecnologías de la enseñanza estará forzosamente influido por la mentalidad y motivaciones de los docentes, de manera que al ser la enseñanza impartida por los mismos, las relaciones entre su pensamiento y la acción es decisiva (Clark & Peterson, 1990, citado por Fandiño, 2007)

Así, las premisas producto del Paradigma del Profesor han conllevado a importantes transformaciones en la concepción del maestro, ya que pasó de considerarse un técnico que debía dominar un repertorio más o menos amplio de destrezas, a percibirse como:

Profesional activo, inteligente, cuya actividad incluye: establecimiento de objetivos; búsqueda de información acerca de los alumnos y el currículo en el contexto de los objetivos, formulación de hipótesis sobre la base de esta información, su propia disposición a la enseñanza y el ambiente; y seleccionar entre diversos métodos de enseñanza... (Shavelston & Borko, 1979, citados por Marcelo, 1987, p. 16)

Dicha transformación supone apartarse de principios conductistas, para centrarse en un enfoque constructivista, que se preocupa por saber cómo el profesor define situaciones específicas y cómo estas afectan su manera de actuar. Aun así, Marcelo (1987) sostiene que la investigación sobre el pensamiento del profesor no busca emitir leyes generalizables acerca del fenómeno que estudia, debido a que sus premisas metodológicas asumen algunos principios del método fenomenológico, en el sentido que indaga situaciones y problemas individuales, únicos y específicos.

Dentro de la investigación realizada por Clark y Peterson (1990, citados por Fandiño, 2007, p. 21) sobre el pensamiento del profesor, se plantean tres grandes problemas de investigación que han de ser el centro del paradigma: “...la Planificación de

pensamientos pre-activos y post-activos...los Pensamientos interactivos y de decisiones...y las Teorías y creencias del profesor”.

Para esta investigación se considera el tercer problema como componente para situar la relación que tiene las creencias de la docente participante frente a los procesos de Inclusión Educativa en el aula regular, con respecto al reconocimiento de la diversidad en el contexto escolar.

3.1.2. Sobre las creencias de los profesores

El estudio sobre las creencias de los profesores se ha constituido en un importante asunto dentro de la línea de investigación del Pensamiento del Profesor, debido a que en el contexto educativo estas determinan el actuar del maestro en las aulas.

Según Perafán (2005) a partir de diversas investigaciones realizadas en este campo el concepto de creencias hace referencia a las comprensiones, proposiciones y/o supuestos que guían la toma de decisiones y actitudes del docente en su práctica y estas no se establecen dentro del conocimiento profesional obtenido por el profesor durante su formación universitaria; por el contrario, obedecen a un conocimiento de tipo práctico que se arraiga e interioriza a partir de su historia personal y profesional.

Es menester asentar que las creencias se instalan de manera inconsciente, por ende, no basta solo con conocer lo que el profesor piensa y hace, sino también el significado que le atribuye a aquello que dice y ejecuta dentro del contexto de su práctica, para así lograr una adecuada interpretación de esta (Fandiño, 2007).

Ahora bien, es importante resaltar que en las situaciones que se presentan en el contexto de la práctica profesional de los profesores, las creencias juegan un papel fundamental, más cuando ellos se enfrentan a circunstancias desconocidas o complejas que requieren ser resueltas con inmediatez, debido a que éstas se instauran como un “patrón de comportamiento” que le permite al docente abordar dichas circunstancias (Marcelo, 1987)

Por esta razón, las creencias de los profesores no pueden ser descuidadas e ignoradas en su ejercicio profesional, dado que estas ayudan a comprender y mejorar su

práctica de manera razonada y pertinente. Al explicitar las creencias que poseen los maestros, estos pueden reflexionar acerca de ellas y reconocer qué tan acertadas y adecuadas son para la resolución de los problemas prácticos que se le presentan en la cotidianidad de su quehacer. Teniendo en cuenta lo mencionado, se opta para la estructuración del tema de estudio del presente trabajo la concepción de creencia desde los términos que propone Ramos (2005, citado por Pizarro, 2010):

Las creencias son ideas relativamente estables que tiene un individuo sobre un tema determinado, forjadas a través de su experiencia personal bajo la influencia de un proceso de construcción social, agrupadas en redes o sistemas, de cuya veracidad está convencido y que actúan como un filtro a través del cual percibe e interpreta el mundo que lo rodea, tomando sus decisiones de acuerdo con ello. (p. 3)

Es así como las creencias constituyen un asunto de gran interés para este ejercicio investigativo en la medida en que se reconoce la influencia que estas tienen en la acción profesional del profesor en el salón de clases, particularmente cuando se está analizando el tema de la inclusión educativa; pues son ellas las que sustentan no solo las actitudes de aceptación o de rechazo que tenga el profesor frente a las características diversas de sus estudiantes, sino también el tipo de propuestas que plantea en el proceso de enseñanza.

3.2. Inclusión Educativa

Para empezar el tema de la inclusión educativa con respecto al reconocimiento de la diversidad en el contexto escolar, es importante resaltar los autores que fundamentan y enriquecen el siguiente apartado: Arnaiz, P. (1999), (2011), (2012); Cedeño, F. (s. f); Echeita G. & Ainscow M. (2010); Skliar, C. (2005).

Para hablar de inclusión educativa es necesario hacer una distinción entre lo que se considera integración y la inclusión propiamente dicha. “Semánticamente, incluir e integrar tienen significados muy parecidos, lo que hace que muchas personas utilicen estos verbos indistintamente. Sin embargo, en los movimientos sociales, inclusión e integración representan filosofías totalmente diferentes...” (Alemañy, 2009)

Para Cedeño (s.f) “la integración invita a que el alumno ingrese al aula mientras que la inclusión propone que forme parte del grupo, es decir, que pertenezca y todos sean parte del todo” (p. 1); así mismo, “la integración se centra en el apoyo a los estudiantes con discapacidad, la inclusión atiende a la diversidad “incluyendo” a la discapacidad...” (p. 2).

Por lo anterior, las instituciones educativas entran a participar al reestructurarse para poder atender de forma apropiada a la diversidad al ofrecer un currículo abierto y flexible y la estructura física debe estar adaptada para atender a la inclusión, no son los estudiantes los que deben acomodarse a las instituciones, Cedeño continúa refiriendo como,

La integración se adecua a las estructuras de las instituciones y la inclusión propone, incita, a que sean ellas las que se vayan adecuando a las necesidades y requerimientos de cada uno de los estudiantes porque cada miembro es importante, valioso, con responsabilidades y con un rol qué desempeñar para apoyar a los demás. (p. 5)

Es así, como la inclusión educativa tiene como fin responder a la diversidad encontrada en las aulas de clases al brindar las oportunidades para la atención pertinente de todos los estudiantes en el aula regular; de esta manera, se fomenta el respeto a todas las diferencias y necesidades al “ofrecer respuestas educativas más efectivas a todos los niños, independientemente de sus características o condiciones personales o sociales” (Echeita & Ainscow, 2010, p. 3) en busca de promover el rendimiento y la participación de todo el alumnado en la vida escolar. De ahí la importancia que tiene para los docentes asumir con ética los procesos formativos de sus estudiantes desde la diferencia para asegurar su éxito dentro del sistema educativo.

La UNESCO (2005, citada por Echeita & Ainscow, 2010) complementa el concepto de inclusión de la siguiente manera:

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

del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación... (p. 1)

De otra parte, es necesario detenerse en el concepto “diversidad”, el cual se considera importante para entender el propósito de la inclusión educativa. La diversidad se considera una característica propia del ser humano y un valor que lo enriquece en su individualidad; esta no pretende ser vista como una dificultad o un problema, por el contrario, la invitación es a considerarla como una oportunidad para enriquecer la labor en las aulas de clase. Por esta razón, la educación debe fomentar la transformación de los centros y de las prácticas del maestro para garantizar la atención de todos los niños evitando cualquier situación de exclusión en las instituciones educativas.

Ahora bien, como compromiso para crear una sociedad más justa, se hace necesario que las instituciones educativas sean generadoras de un sistema educativo más equitativo que den respuesta a la diversidad estudiantil, siguiendo a Cedeño (s. f),

La idea de una educación para la diversidad sintetiza los ideales expresados, especialmente en una nación como Colombia, que tiene como principal característica la heterogeneidad en todos sentidos: cultural, social, económica, étnica, lingüística, de género, geográfica, religiosa, y, especialmente, la heterogeneidad debida a las características personales. El gran reto de la educación en estos días, consiste en responder con eficiencia a las necesidades educativas que se derivan de esta heterogeneidad. (p, 5)

Dicho reto, educar para la diversidad no es fácil de asumir por la sociedad en general y en especial por los docentes, debido a las representaciones y a las creencias que todos los humanos construyen frente a los demás. La dificultad radica en las maneras en que percibimos a los otros y en el reconocimiento que hacemos de ellos. Por ello, se hace necesario recordar “... que la "diversidad" en educación nace junto con la idea de (nuestro) respeto, aceptación, reconocimiento y tolerancia hacia el otro...” (Skliar, 2005, p. 19).

Ahora bien, según Skliar (2005) el reconocimiento del otro, de la alteridad, surge desde la aceptación del “otro”, ese otro con diferencias, con particularidades y características que le son propias, “diferencias” que son innatas en todos los seres humanos y que en muchas ocasiones se convierten en motivo para estigmatizar y crear juicios sobre lo que es “diferente”.

El problema no son las diferencias ya que “...nos constituyen como humanos, cómo estamos hechos de diferencias. Y no para acabar con ellas, no para domesticarlas, sino para mantenerlas y sostenerlas...” (p. 20) y son precisamente las que nos caracteriza como seres únicos, inconfundibles, “las diferencias pueden ser mejor entendidas como experiencias de alteridad, de un estar siendo múltiple, intraducible e imprevisible en el mundo”. (p. 20), sin embargo, “... el hecho de traducir algunas de ellas como "diferentes" y ya no como diferencias, vuelve a posicionar estas marcas como contrarias, como opuestas y negativas a la idea de "norma", de lo "normal" y, entonces, de lo "correcto", lo "positivo", de lo "mejor"...” (p. 16), en este momento es cuando se llega a disminuir, separar, excluir.

Por último, la inclusión educativa busca involucrar a todas las personas, principalmente a los profesionales que trabajan en los sistemas educativos, los cuales, por medio de su labor pueden fomentar y propiciar un ambiente inclusivo que atienda a la diversidad desde el aula regular. Toda institución y toda pedagogía tienen el compromiso de velar para que ningún estudiante sea excluido de los procesos educativos y todos tengan derecho a aprender y a participar con sus iguales, tengan diversas oportunidades de aprendizaje y se les respeten sus derechos.

3.2.1. Prácticas educativas para estudiantes diversos

Toda institución educativa tiene la responsabilidad de realizar las adecuaciones y adaptaciones necesarias respecto a la infraestructura y el currículo, contemplando las necesidades de su población escolar, para dar respuestas educativas a las mismas, y ofrecer las oportunidades de crear una escuela renovada para la atención a la diversidad de sus estudiantes y acabar con la desigualdad e injusticia social. Para llevar a cabo dicho planteamiento, es importante resaltar que es en las prácticas pedagógicas de los maestros

donde se evidencia la atención a las características y necesidades de cada estudiante en el aula regular.

Por lo anterior, los maestros deben establecer diferentes estrategias pedagógicas para atender las características individuales y diversas de todos los niños y niñas, transformando la práctica cotidiana, y propiciar la enseñanza de forma interdisciplinar no fragmentada, para enriquecer el proceso de enseñanza – aprendizaje por parte de los estudiantes y de los mismos maestros. En dicho proceso se hace necesario aclarar que no solo se debe pensar en los conocimientos académicos, también son importantes aspectos relacionados con la vida, el hecho de aprender a convivir en comunidad, la socialización permanente, los valores y demás actitudes que favorecen el reconocimiento del otro, la diferencia y la alteridad, donde no se evidencie exclusión y segregación alguna, por el contrario, donde se garantice la participación y éxito escolar.

A pesar de no ser una tarea fácil, se debe realizar un esfuerzo para construir un currículo abierto y flexible, que tenga en cuenta que “... cada alumno tiene sus necesidades y potencial específico que es necesario respetar y desarrollar” (Arnaiz, 1999, p. 1). En este sentido, es necesario tener en cuenta el contexto sociocultural donde se encuentran inmersos los estudiantes, dándoles la igualdad de oportunidades en su formación con el propósito de promover “...una escuela abierta a la diversidad que permite la adecuación y la adaptación del currículum a las necesidades educativas que presenta cada alumno” (Arnaiz, 1999, p. 3).

Por ello, es importante que dicha transformación se ofrezca de forma asertiva con las oportunidades necesarias para comprender las dificultades de los estudiantes a través de la participación de las experiencias que desde el aula se promuevan y a la vez crear ambientes de aprendizaje donde todos los niños puedan participar y aprender sin importar sus características individuales. Es “... claro que se necesitan contextos de aprendizaje más ricos y flexibles que contemplen la diversidad como una fuerza positiva que debe ser reconocida, celebrada y atendida” (Arnaiz, 2011, p. 29). Es así como surge la necesidad de tener buenas prácticas para mejorar la calidad educativa y la atención a la población diversa.

Por ende, para llevar a cabo todo lo que sugiere la inclusión educativa y ser cumplida a cabalidad, surge la necesidad de que el profesor identifique sus creencias y cómo ellas influyen en su práctica profesional, para que trabaje buscando un cambio en su mentalidad, sus actitudes, valores y principalmente en sus prácticas pedagógicas. Por supuesto en este proceso cobra también importancia la constante formación de los docentes, los cuales “... han de contar con conocimientos variados de diferentes disciplinas académicas que les permitan comprender, asumir, planificar, justificar y reflexionar sobre sus propias prácticas y formas de actuar...” (Pérez Gómez, 2010, citado por Arnaiz, 2012, p. 32) para atender a todos los estudiantes incluyendo a los más vulnerables y desfavorecidos.

3.2.2. Importancia de la propuesta curricular de las Instituciones Educativas

Para ofrecer una mejor enseñanza por parte de las instituciones educativas, se hace necesario construir un currículo abierto y flexible que permita desarrollar un proyecto curricular que dé respuesta educativa a las necesidades de todos los niños y las niñas, independientemente de si tienen o no una condición de discapacidad; este currículo debe estar adaptado para poder atender la diversidad de los estudiantes, reconocer sus características individuales y fomentar políticas, actitudes y prácticas que conduzcan a la plena realización de la cultura de la inclusión.

Para poder dar respuesta a lo anterior, es necesario “...hablar de un curriculum abierto y participativo que recomponga de forma no autoritaria ni centralista, las condiciones administrativas, sociales, políticas, organizativas y pedagógicas, gestionando de forma colegiada y efectiva la realidad y cultura de nuestros alumnos...” (Arnaiz, 1999, p. 3). Para el cumplimiento del mismo, se debe contar con profesionales que quieran transformar sus prácticas pedagógicas y así poder reconstruir el currículo al brindar respuestas contextualizadas y oportunas.

Lo anterior, permite dar respuesta y buscar soluciones acorde al tipo de necesidades educativas que presenten los estudiantes inscritos a la institución, lo que permite propiciar los métodos más apropiados para fomentar el proceso de enseñanza, generando diferentes estrategias pedagógicas y didácticas para poder dar cumplimiento al currículo en mención, lo que favorece el desarrollo integral de los estudiantes, dándoles la igualdad de oportunidades en su formación para alcanzar el éxito escolar.

Un currículo es abierto y flexible cuando se adecúa a las necesidades e intereses de los estudiantes, a los diferentes ritmos de aprendizaje y a las características individuales, teniendo en cuenta tanto sus capacidades como dificultades, propiciando un espacio óptimo donde los estudiantes tengan la oportunidad de pertenecer a un grupo y se incluyan a todos los niños y las niñas, favoreciendo las relaciones recíprocas entre los mismos.

3.3. Formación Profesional Continua

Al ser los maestros los responsables de configurar sus prácticas pedagógicas para favorecer la atención a la diversidad, surge la importancia de la formación permanente y constante para mejorar su quehacer en el aula regular; por lo tanto, tal formación ha de ser vista como un proceso de actualización que le posibilite afrontar los retos que emergen cotidianamente en el contexto educativo, de manera significativa, pertinente y adecuada a la población estudiantil que atiende.

Por lo anterior, la formación continuada de los profesores debe estar articulada al ejercicio mismo de la práctica y responder a las demandas que el contexto realiza, para así construir un conocimiento pedagógico que responda a las exigencias que confiere toda innovación en la educación. Al respecto Camargo et al. (2004) afirma que es de suma importancia:

... conocer, describir y comprender la visión que los docentes tienen acerca de su formación, sus vacíos y necesidades frente a los retos siempre cambiantes, las fortalezas y debilidades de una práctica bastante compleja y, en consecuencia, a formular sus principales necesidades

formativas, describirlas y jerarquizarlas. Además, a reconocer las consecuencias o implicaciones de una determinada formación en el ejercicio profesional, en un esfuerzo por encontrar los vínculos y disrupciones en la relación formación – práctica. (p. 81)

Es así como la formación permanente ayuda a mejorar el ejercicio de la docencia en el aula en cuanto a la implementación de nuevos métodos de enseñanza que den respuesta a las necesidades que se presentan en ella. En correspondencia, el docente desde los diferentes desafíos que le plantea la educación, se encuentra con exigencias que requieren el uso adecuado de sus conocimientos y experiencias para darle frente a éstos, de manera que así logre potenciar el cambio de aquellas situaciones que en ocasiones le resultan complejas por su naturaleza.

Es por esto, que la formación continuada de los docentes cobra importancia pues responde a la necesidad de actualizar el conocimiento constantemente y desarrollar habilidades que le permitan al profesor evitar caer en prácticas repetitivas o tradicionales, asumir los retos que emergen en su labor y hacer propuestas de enseñanza que atiendan a todos los niños. “...En este sentido puede tener requerimientos teóricos y prácticos para continuar su desarrollo y realización personal y profesional y responder en forma pertinente y efectiva a las demandas planteadas a la educación y a la institución escolar” (Camargo et al. 2004. p. 82) brindando experiencias de calidad y estimulando innovación en busca de la mejora educativa.

Ha de tenerse en cuenta que debe existir una motivación que apunte hacia una formación que insista más hacia el desarrollo profesional del docente, de manera que los estimule a mejorar día a día el aprendizaje que imparten en las aulas, a dar respuesta a problemas específicos que se les presentan en ellas y apoyar el desarrollo integral de cada uno de sus estudiantes. Respecto a esto Doménech (2010) señala cuatro ideas sobre las posibilidades y límites que se establecen en la formación permanente del profesorado:

- La primera refiere que los modelos de formación permanente deben ser iguales que los modelos educativos y modelos de aprendizaje que se quieren impregnar en la escuela.
- La segunda, anota como misión cambiar los objetivos y prioridades para potenciar un cambio cultural en los maestros, para así entender la formación permanente desde el desarrollo profesional para mejorar la calidad del aprendizaje en la escuela.
- La tercera comprende la formación desde la experiencia individual de cada maestro y colectiva de cada institución.
- Y por último, la cuarta idea plantea realizar la formación dentro de la institución educativa de manera que no se cause desconocimiento por parte del formador. Esta formación debe quedarse en espacios tanto formales como no formales y debe ser capaz de construir y reconstruir el proyecto educativo institucional.

La formación continua del profesorado no debe convertirse en una imposición sino por el contrario en un apoyo que le permita al docente trabajar en dirección a afrontar todas las dinámicas que se le presentan en su labor cotidiana. Por lo tanto "... la formación permanente del profesorado en ejercicio debería descansar en la idea de posibilitar un desarrollo profesional ampliado y apostar por un modelo complementario frente a otro compensatorio de carencias, metas ambas difíciles de alcanzar pero no imposibles" (Montero, 2010, p. 115)

4. MARCO METODOLÓGICO

Este capítulo describe la metodología empleada para dar respuesta al objetivo del ejercicio investigativo; en este orden de ideas se presenta a continuación el enfoque y el diseño metodológico, los instrumentos y el método utilizado para recolectar, describir y analizar la información para dar respuesta al objetivo aquí planteado.

4.1. METODOLOGÍA

Debido a que la finalidad del presente trabajo es realizar una descripción y análisis de las creencias de una docente de educación primaria frente a los procesos de inclusión educativa, se opta por emplear la investigación cualitativa, ya que esta abarca el estudio, uso y recolección de una serie de materiales empíricos que describen momentos habituales y problemáticos que se presentan a partir de la interacción del individuo con su entorno (Vasilachis De Gialdino, 2006, p. 25).

Esta opción metodológica se hace adecuada, puesto que puede ser empleada para “comprender e interpretar los significados que los actores dan a sus acciones, vidas y experiencias, y a los sucesos y situaciones en los que participan” (Maxwell 1996, citado por Vasilachis De Gialdino, 2006, p. 31), de manera situada, estacionándolos en el contexto específico en el que tienen lugar, brindándole así la posibilidad al participante de manifestar, evidenciar y/o expresar diversos aspectos de su identidad y cotidiano vivir (Vasilachis De Gialdino, 2003, citado por Vasilachis De Gialdino 2006, p. 55).

De manera que, siendo la presente investigación cualitativa, se aborda el proceso desde una perspectiva Etnográfica, debido a su carácter descriptivo e interpretativo sobre la realidad, ya que desde ésta no se pretende explicarla sino comprenderla. Respecto a lo anterior, Guber (2001) señala que desde la Etnografía se generan argumentos sobre problemáticas teórico – sociales y culturales; argumentos que suscitan conclusiones, interpretaciones, explicaciones, aserciones, proposiciones, acerca del comportamiento de un

sujeto (s), una sociedad y/o una cultura, junto con datos y bases que se constituyen en fundamentos para dichas problemáticas.

A partir de esta mirada, se hace posible estudiar el contexto que constituye el aula, donde junto con la interacción del profesor y sus estudiantes, se negocian significados y prácticas. Al basarse este proyecto en este tipo de investigación, se adopta el aspecto descriptivo, dado que interesa indicar cuáles son las creencias que tiene la maestra participante al respecto de la inclusión educativa, e interpretativo, porque se pretende analizar y comprender cómo aquellas creencias orientan las actitudes y prácticas pedagógicas de la maestra respecto a la inclusión educativa, bajo el marco de la atención a la diversidad.

Ahora bien, un aspecto importante por el cual se hace uso de la Etnografía en este trabajo es su carácter de reflexividad, ya que este permite considerar como el participante del ejercicio investigativo puede hacer significativas su acciones y a la vez reflexionar sobre ellas, creando la posibilidad de construir una situación de impacto social, asistido por una relación dialógica que considera un encuentro personal, donde surgen intereses, cuestionamientos y planteamientos sobre las tensiones y conflictos que se le presentan en su cotidiano quehacer (Ameigeiras 2006).

Por lo tanto, la utilización de esta metodología se hace pertinente puesto que tiene la ventaja de ser un “método abierto de investigación en terreno donde caben las encuestas, las técnicas no directivas – fundamentalmente, la observación participante y las entrevistas no dirigidas – y la residencia prolongada con los sujetos de estudio” (Guber, 2001, p.13), y que para el caso posibilita crear relación entre el pensamiento y la acción del docente en el escenario educativo.

En este sentido, para efectos de este trabajo se toma como unidad de análisis el aula de clases de una maestra titular de primaria, para identificar cómo las creencias de ésta intervienen en su práctica, y qué correspondencia existe entre lo que piensa y hace, por medio de la recolección de información a través de la observación y la entrevista

etnográfica, para describir y analizar lo más fiablemente las creencias y prácticas de la docente frente a los proceso de inclusión educativa en el aula regular.

4.2. DISEÑO METODOLÓGICO

Para llevar a cabo el propósito del presente ejercicio investigativo, se hizo uso del estudio de caso como método para describir y analizar las creencias de la maestra participante respecto al tema de la inclusión educativa en el aula regular; adicionalmente para obtener la información necesaria para el desarrollo del estudio de caso se toma como instrumentos de recolección de información la observación participante, el diario de campo y la entrevista etnográfica, los cuales permitieron seleccionar y sistematizar la información obtenida para identificar las creencias sobre el proceso de inclusión educativa en el aula regular con respecto al reconocimiento de la diversidad en el contexto escolar.

4.2.1. El estudio de caso.

El presente ejercicio investigativo utiliza el método del estudio de caso, el cual se focaliza en el desarrollo de un hecho, una situación o escenario específico construido a partir de un determinado, subjetivo y parcial recorte empírico y conceptual de la realidad social, que conforma un tema y/o problema de investigación (Neiman y Quaranta, 2006).

Un aspecto importante en torno a esta elección se refiere a su completo proceso de construcción, puesto que como lo define Stake (1995, citado por Neiman y Quaranta, 2006, p. 220) el “...estudio de caso considera en su conjunto la pregunta de investigación, la recolección y análisis de la información, los roles del investigador, la validación de los resultados a partir de instancias de triangulación y finalmente la redacción del informe final”, lo que favorece la construcción de un conocimiento solido sobre el fenómeno que se está estudiando, puesto que éste “se orienta a captar y describir la complejidad de los fenómenos en estudio y su contexto con la mayor riqueza posible, respetando la mirada de los actores sociales involucrados” (Neiman y Quaranta, 2006, p. 220).

Adicionalmente, se consideró pertinente este método a partir de tres razones planteadas por Rodríguez y otros (1996, citados por Álvarez y otros, 2012, p. 4); 1) Su carácter crítico, puesto que permite confirmar, cambiar, modificar o ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio, 2) Su carácter extremo o unicidad, ya que parte de una situación específica o peculiar, y, 3) Su carácter revelador, pues permite observar y analizar un fenómeno o hecho particular relativamente desconocido en la investigación educativa, sobre el cual se puede hacer aportaciones.

Al respecto, el estudio de caso le permite al investigador construir el conocimiento necesario para dar cuenta desde un punto de vista personal o recíproco, la comprensión e interpretación del caso, desde su participación tanto como observador, entrevistador o intérprete en la investigación (Neiman y Quaranta, 2006), lo que propicia que a través de estos espacios de continua interacción con el objeto de estudio, se logre develar situaciones de la realidad que necesitan ser transformadas y se pueden convertir en potencialidades formativas.

Por lo tanto, desde el ejercicio investigativo asumido aquí, según el método del estudio de caso, se aborda un estudio de caso único, puesto que como afirma Stake (2005, citado por Álvarez y otros, 2012, p. 6), este tipo de estudio atiende desde su finalidad a alcanzar una mejor comprensión sobre el objeto concreto a estudiar desde su esencia y principal motivo de interés, el cual para el caso es el abordaje de una situación particular, referida a las creencias que tiene una maestra de primaria respecto a los procesos de inclusión educativa en el aula regular con respecto al reconocimiento de la diversidad en el contexto escolar.

4.2.1.1. Elección del caso

La elección de la maestra participante en el presente ejercicio investigativo, se hizo atendiendo a las características de los estudiantes del grupo del cual la profesora era directora, pues se consideró que era diverso y representaba un reto para la maestra, tanto que en repetidas ocasiones ella solicitó el cambio de curso precisamente por la dificultad

que allí encontraba en el desarrollo de su trabajo. Además, porque las maestras en formación realizaron su práctica pedagógica en este grupo y ello facilitó el contacto permanente tanto con la profesora como con los estudiantes y permitió establecer una relación de cooperación en el que ella manifestó siempre disponibilidad para apoyar el proceso, en cuanto al tiempo que disponía para el dialogo y la realización de las entrevistas, el permiso para las observaciones grabadas en video y finalmente para la socialización de resultados.

Otro factor que determinó la elección del caso fue que al conversar con la maestra, ella aseguró tener en su salón cinco niños “de inclusión”; uno con discapacidad, Síndrome de Down, el segundo caso, un niño que no controla esfínteres y que por su proceso educativo ella considera que tiene “retardo leve” sin diagnosticar, el tercer caso otro niño que tampoco se encuentra diagnosticado pero que genera inquietud a la maestra porque no habla claro, no maneja lateralidad, no aprende a pesar del refuerzo que se le brinda y finalmente el cuarto y quinto caso, dos estudiantes que presentan “atención dispersa”. Los anteriores conceptos emitidos por la profesora confirmaron el interés de las investigadoras por indagar sobre sus creencias respecto a la atención a la diversidad de sus estudiantes y al proceso de inclusión educativa.

4.2.2. Instrumentos De Recolección De Datos.

Los instrumentos de recolección de información que se utilizaron en este ejercicio investigativo, son: la observación participante, el diario de campo y la entrevista etnográfica, los cuales posibilitan integrar instancias de análisis, brindando la confiabilidad y la validez necesaria para llevar a cabo el interés investigativo.

4.2.2.1. Observación participante.

La observación participante desde el pensamiento del profesor permite, “desnaturalizar el lenguaje cotidiano, la voz, el discurso y la subjetividad” (Perafán & Adúriz, 2005, p.33) de la maestra, desde un reconocimiento de sus creencias respecto a la diversidad que se instaura en el aula de clases, debido a que “en la acción del docente se

encuentran impresas las huellas de su pensamiento” Pérez y Gimeno (1990, citados por Perafán & Adúriz, 2005, p. 22).

Este instrumento de investigación permite a las maestras en formación comprender las creencias de la maestra y entender su punto de vista en cuanto a sus acciones en el aula; la “observación” permite, como lo dice su nombre, “observar sistemática y controladamente todo lo que acontece en torno del investigador” (Guber, 2001, p.57), en cuanto a los sujetos, circunstancias o procesos, y la “participación” brinda la oportunidad de comprender desde la experiencia vivida del investigador, la cual se da por medio de la interacción en el trabajo de campo.

De esta manera, a medida que se profundizan los vínculos y las oportunidades, se brinda la posibilidad de intervenir y ser partícipe en el contexto donde los actores se encuentran y se da la relevancia a las capacidades de investigar, observar y participar, es por esto que “para obtener información supone que la presencia (la percepción y experiencia directas) ante los hechos de la vida cotidiana de la población garantiza la confiabilidad de los datos recogidos y el aprendizaje de los sentidos que subyacen a dichas actividades” (Guber, 2001, p.56). Éste instrumento, permite registrar e interpretar los datos necesarios para llevar a cabo la recolección de la información y así dar respuesta al interés investigativo.

Por medio de dicho instrumento investigativo, se reconocen las problemáticas que interpelan al docente frente a la inclusión educativa y posibilita interactuar con los actores inmersos en ante ésta situación, lo cual facilita evidenciar actitudes, opiniones e información propias del diálogo que se da en cualquier espacio (ya fuese en el aula, en el descanso, en una clase, entre otros). En este sentido, la observación participante, refleja detalladamente la experiencia vivida en la práctica pedagógica donde se realiza acompañamiento a la maestra participante en este trabajo investigativo, los días jueves y viernes de cada semana.

4.2.2.2. El diario de campo

Es un registro clave en la investigación etnográfica, “se trata de un recurso que permite explicitar por escrito cierto tipo de observaciones a la vez que dar visibilidad a emociones, como sentimientos que se despliegan y transforman en el curso de la investigación” (Ameigeiras, 2006, p, 136). Este instrumento de recolección de información, implica el registro de actividades y acontecimientos, lo que permite plasmar en los escritos las apreciaciones, vivencias y experiencias del investigador. “El diario es el principal instrumento de registro del proceso y procedimiento de investigación, en el que desde los primeros momentos del estudio, incluso antes de entrar propiamente en el campo, se inscriben las acciones del investigador/a” (*Grupo L.A.C.E - Laboratorio para el Análisis del Cambio Educativo, 1999, p. 29*)

Por medio de este instrumento, se pueden generar hipótesis surgidas en el ámbito investigativo, a partir de las cuales se pueden generar nuevas instancias de profundización de la información según el interés de investigación, en tanto que, se cuenta con el espacio propicio para la realización de un análisis reflexivo de las acciones encontradas en este proceso.

De acuerdo con el enfoque investigativo, se resalta la importancia de este instrumento de recolección de la información, porque permite a las maestras en formación hacer una anotación y un registro detallado de las creencias de la maestra ya que éstas se instauran en las acciones del docente, en sus prácticas y en el discurso que utiliza en el aula. Es necesaria la articulación entre lo que ellos saben, dicen y hacen para responder al proceso de la inclusión educativa desde el reconocimiento de la diversidad en el aula de clases.

4.2.2.3. Entrevista etnográfica.

La entrevista requiere establecer una relación con «el otro» sobre el que se generan preguntas en busca de respuestas que fortalezcan el interés investigativo. Dentro de esta perspectiva, se permite que el investigador sea un facilitador del proceso de comunicación

entre las dos personas; su papel es inducirse en profundidad y en detalle en las opiniones del entrevistado, inspirando confianza, escuchando activamente, “... es una estrategia para que la gente hable sobre lo que sabe, piensa y cree” (Splandley 1979, citado por Guber, 2001, p.30)

Así mismo el *Grupo L.A.C.E (Laboratorio para el Análisis del Cambio Educativo)* (1999) complementa la definición de la entrevista etnográfica de la siguiente manera:

... la entrevista etnográfica, introduce dos elementos diferenciadores: por un lado, con ellas se crea inevitablemente una relación social entre entrevistador/a e informante en la que el intercambio de información puede llegar a desdibujar las identidades y jerarquías; por el otro, existe en ella un explícito interés por conocer las explicaciones, los supuestos, las razones e interpretaciones de los informantes tal como ellos y ellas son capaces de verbalizarlos y exponerlos... (p. 22)

Esta entrevista se desarrolla a través de preguntas abiertas, las cuales propician un diálogo constante entre el entrevistado y el investigador, donde no hay un tiempo establecido para responder, lo cual permite detenerse y profundizar. Así, “es conveniente considerar a las entrevistas etnográficas como una serie de conversaciones amistosas, en las que el investigador introduce lentamente nuevos elementos para ayudar a los informantes a que respondan como tales (Spradley, 1979: 58, citado por Ameigeiras, 2006, p.129). En esta entrevista, predomina un interés y atención sobre lo que plantea el entrevistado, tratando de comprender lo que dice, donde el investigador brinda la oportunidad de explicar y ampliar las respuestas, siempre dando la confianza al mismo para que se pueda expresar con total libertad.

4.2.3. PROCESO DE RECOLECCIÓN Y SISTEMATIZACIÓN DE DATOS.

Los instrumentos utilizados para la recolección de la información permitieron hacer una clasificación de la misma y a su vez crear categorías a partir de los datos sistematizados en la triangulación, lo que facilitó articular la información obtenida entre cada uno de los

instrumentos utilizados y poder hacer un análisis detallado de cada una de las categorías escogidas. El proceso de la recolección y sistematización se evidencia a continuación:

4.2.3.1. Recolección de la información.

La recolección de los datos se da por medio de los instrumentos descritos anteriormente, el primero fue la observación participante, realizada los jueves y viernes en el espacio de la práctica pedagógica donde las autoras del presente ejercicio investigativo participaban por medio de sus intervenciones y observaban la práctica pedagógica de la maestra, para llevar a cabo el proceso de inclusión en su aula. Las observaciones y reflexiones realizadas en torno al trabajo de la profesora se consignaron en los diarios de campo, consiguiendo cuatro registros que se presentan en los Anexos 3 al 6; los dos primeros registros de diario de campo que se encuentran en los Anexos 1 y 2, estos corresponden a la experiencia con otras docentes en otra institución educativa, experiencia que ayudo a consolidar el interés investigativo, estos son resultado del informe mensual realizado durante el año de práctica en la institución.

Adicionalmente se realizaron dos observaciones que pudieron ser grabadas en video para obtener información más detallada sobre su práctica docente y así poder tener otro insumo que posibilitara identificar las creencias que tiene la maestra frente al proceso de inclusión educativa. Para ello, fue necesario realizar una rejilla de observación que permitiera focalizar la mirada en la identificación de los datos. Estas rejillas se presentan en los Anexos 7 y 8, con la correspondiente transcripción de la información registrada en las grabaciones.

Finalmente se realizan dos entrevistas etnográficas, la primera fue pensada para conocer a la maestra, en cuanto a su experiencia, su proceso de formación y lo que la motiva al trabajar como docente, la segunda reitera la formación profesional, la caracterización de sus estudiantes, el saber que ha construido respecto al tema de inclusión por medio de su práctica profesional y finalmente las consideraciones frente al tema del

currículo para llevar a cabo el proceso de inclusión en el aula regular. Estas entrevistas permitieron identificar las creencias de la maestra frente al proceso de inclusión educativa, ya que éstas no sólo se identifican por lo que hace una persona, sino también por lo que dice. La transcripción de las entrevistas se muestra en los Anexos 9 y 10.

4.2.3.2. Sistematización de datos.

Para la sistematización de la información recolectada, en primera instancia luego de transcritos los videos y los audios referentes a las observaciones y entrevistas, fue necesario asignar un código a la información para poderla referenciar en el análisis del caso, procedimiento que también se llevó a cabo con los diarios de campo, asignándose los siguientes códigos: las dos entrevistas etnográficas se identificaron como E.1 y E.2, y a sus respectivas respuestas se les asignó la letra R acompañada de un número que indica la pregunta que se hizo, los diarios de campo fueron representados por las letras Dc, acompañados de los números 1 al 6 para indicar el orden en que fueron realizados y por último las dos observaciones fueron nominadas O.1 y O.2. Posteriormente en los textos se ubicó la numeración de los párrafos y se les asignó el código (Pr.) y a los fragmentos el código (F) acompañado de un número en caso de encontrarse más de uno. La siguiente tabla da cuenta del sistema de códigos asignados a la información:

Tabla 1. Códigos asignados a la información			
Instrumento	Aspectos		Ejemplo
Entrevista uno (E.1)	Respuesta 1 (R.1)	Fragmento 1 (F.1)	(E.1, R.1, F.1)
Entrevista dos (E.2)	Respuesta 5 (R.5)	Fragmento 4 (F.4)	(E.2, R.5, F.4)
Diario de Campo tres (Dc.3)	Párrafo 1 (Pr.1)	Fragmento 3 (F.3)	(Dc.3, Pr.1, F.3)

Diario de Campo cuatro (Dc.4)	Párrafo 7 (Pr.7)	Fragmento 5 (F.5)	(Dc.4, Pr.7, F.5)
Diario de Campo cinco (Dc.5)	Párrafo 3 (Pr.3)	Fragmento 4 (F.4)	(Dc.5, Pr.3, F.4)
Diario de Campo seis (Dc.6)	Párrafo 5 (Pr.5)	Fragmento 2 (F.2)	(Dc.6, Pr.5, F.2)
Observación uno (O.1)	Párrafo 2 (Pr.2)	Fragmento 1 (F.1)	(O.1, Pr.2, F.1)
Observación dos (O.2)	Párrafo 4 (Pr.4)	Fragmento 3 (F.3)	(O.2, Pr.4, F.3)

Posteriormente la información fue leída en repetidas ocasiones para capturar el sentido e ir estableciendo las categorías de análisis que permitieran evidenciar las creencias de la profesora. Finalizadas las lecturas de las entrevistas, los diarios de campo y las observaciones de clase, se identificó como categoría central la inclusión, y cuatro subcategorías: noción, currículo, experiencia y formación. Luego se diseñó una rejilla en Excel (Anexo 11) para ubicar las evidencias y facilitar el análisis de la información posteriormente. Aquí es importante mencionar que con el propósito de evidenciar el proceso de triangulación de la información se especificó en la rejilla la información que provenía tanto de las entrevistas como de las observaciones y de los registros de los diarios de campo que atendían a la categoría construida. La siguiente tabla deja ver el esquema empleado en la rejilla mencionada:

Tabla 2. Rejilla con categoría, subcategorías y evidencias (Triangulación de la Información)				
Eje	Categorías	Evidencias		
		Entrevistas	Diarios de campo	Observaciones

Inclusión	Noción			
	Currículo			
	Experiencia			
	Formación			

Las categorías construidas en el ejercicio investigativo se entienden de la siguiente manera:

Tabla 3. Conceptualización de Categoría y subcategorías			
Eje	Conceptualización	Categorías	Conceptualización
Inclusión	Esta se establece a partir del objetivo del ejercicio investigativo, el cual pretende identificar cuáles son las creencias de la maestra sobre los procesos de inclusión educativa en el aula regular.	Noción	Se ubica en el discurso que tiene la maestra respecto al significado que le da al concepto de inclusión educativa, con respecto al reconocimiento de la diversidad en el contexto escolar.
		Currículo	Pretende dar cuenta de las creencias de la maestra frente al proceso de enseñanza – aprendizaje respecto a cómo atender la diversidad que ella encuentra en su aula de clases desde una propuesta curricular abierta y flexible.

		Experiencia	Se refiere a las experiencias que ha tenido la maestra frente a la atención a la diversidad, las cuales explicitan algunas creencias sobre el concepto de diferencia.
		Formación	Aquí se da cuenta de las creencias que tiene la maestra respecto a las necesidades e importancia de su formación y desarrollo profesional, en cuanto a la inclusión.

5. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DEL CASO

A continuación, en este apartado se ubica la descripción y análisis de la información recolectada desde las cuatro categorías establecidas para el estudio de caso, las cuales permiten dar cuenta de las creencias de la maestra respecto a los procesos de inclusión en el aula regular con respecto al reconocimiento de la diversidad en el contexto escolar.

5.1. Noción

La integración y la inclusión dentro del contexto escolar suponen dos perspectivas distintas, que se ponen en discusión a partir de la noción que se tiene sobre el significado del concepto diferente. Sin lugar a dudas, estas dos perspectivas expresan situaciones de inserción escolar disímiles, tanto desde lo teórico como desde lo práctico, no obstante, al parecer entre el tránsito del modelo de integración y del modelo de inclusión dentro del contexto escolar, la identificación del concepto de atención a la diversidad quedó un poco restringida a la atención del grupo de estudiantes con necesidades específicas, de manera

que, aun cuando hay un reconocimiento acerca de la heterogeneidad que se halla en el aula de clases, queda un recorrido por comprender y atender de manera los principios que se están constituyendo dentro del concepto de inclusión. Por lo tanto, el foco de análisis que se presentará a continuación será sobre la noción del concepto de inclusión que tiene la maestra participante en el ejercicio investigativo.

La maestra expresa que la población estudiantil con la que actualmente trabaja es:

... muy heterogénea, en un nivel cognitivo, de desarrollo, de salud, diciéndolo así, muy distinto, Algunos tienen unas habilidades muy distintas a diferencia de otros que presentan unas dificultades tanto físicas, como intelectuales. Es muy diversa (E.1, p.1 R.6).

No deja de haber unos cinco que se encuentran en situación de abandono, están solos, puede que tengan papá o mamá pero o viven con el uno o con el otro, y con el que están no les atiende lo suficiente, o sea ellos los dejan solos tanto para hacer tareas, los traen sin bañar, sin arreglar, no hay acompañamiento con tareas, no hay supervisión en el tema de cuidado, para tomar los alimentos no hay quién les indique un hábito, no hay quien esté pendiente de ellos como debiera ser por la edad (E.2, p.2, R.3, F6).

Lo anterior permite dar cuenta de que la docente reconoce que su grupo de estudiantes es un grupo diverso y que atiende a características y necesidades particulares. De aquí se resalta como la docente piensa “la heterogeneidad del alumnado como una situación normal del grupo de clase” Arnaiz (2002)

Con respecto a lo anterior, la maestra hace mayor distinción sobre algunas condiciones que presentan algunos de sus estudiantes

... son muy diferentes en todo, en sus niveles de aprendizaje, en sus niveles de desarrollo, a nivel integral son un grupo muy heterogéneo, tengo niños como podríamos decir entre comillas “normalitos” sin grandes, mayores dificultades...(E2, p.4, R.6, F13) [pero] hay cinco niños con discapacidad, Kennan con Síndrome de Down, el segundo caso, Juan Sebastián Arismendi que no controla esfínteres, él presenta un “retardo leve” sin diagnosticar, pero por mi experiencia me doy cuenta que esa es la dificultad del estudiante, el tercer caso es Duvan al igual que el anterior presenta un “retardo leve” otro niño que tampoco se encuentra

diagnosticado, pero no habla claro, no maneja lateralidad, no aprende a pesar del refuerzo que se le brinda, el cuarto es Santiago Hurtado con “atención dispersa” y finalmente el quinto caso es Santiago Mendoza también con “atención dispersa”, la fortaleza de éste estudiante es que si baila bien (Dc.6, p.1, Pr.2, F.3) ...Es un tema gravísimo porque ya se está catalogando la atención dispersa aparte de ser una dificultad, una enfermedad (E2, p.5, R.6, F.15)

Aquí la maestra asienta que aparte del estudiante con Síndrome de Down, los otros casos que ella menciona no cuentan con un diagnóstico, resaltando que los ha determinado a partir de su experiencia y atendiendo a sus creencias y expectativas concretas respecto a lo que ella considera es una discapacidad.

Lo anterior es una referencia explícita sobre cómo la docente ve y reconoce en los estudiantes sus características individuales. Sin embargo, el cómo determina y apropia estas diferencias en el aula se encuentra tácitamente cuando ella muestra preocupación por el bienestar de todos sus estudiantes.

Si es heterogénea, hay niños en condiciones especiales bien diferentes, las condiciones son distintas, el caso más complicado es el de Kennan que tienen síndrome de Down, y no porque uno diga que por esta discapacidad no se pueda integrar, no, sino porque no fue trabajado antes de que entrara a compartir con otros niños, y el problema es que tiene un nivel de agresividad bastante alto, una vivencia de la sexualidad no educada, y es allí donde yo me atrevería a decir que en el si faltó un proceso previo antes de traerlo al aula con 35 niños que han sufrido los ataques, porque es bastante agresivos, sobre todo porque el ya tiene 9 años y los otros son pequeñitos, de 6 y 7 añitos (S, p.1, F.1)

Como se ha visto, la profesora da cuenta de una apreciación sobre las diferencias que halla en su aula, no solo desde lo físico y cognitivo, también desde lo social y emocional. Frente a dicha apreciación, su reflexión la conlleva a pensar sobre la importancia de la igualdad de derechos de cada uno de sus estudiantes desde lo colectivo.

...yo pienso que... se debe hacer un seguimiento en el caso de [Kennan], porque si bien es cierto que el niño tiene todos los derechos igual que los demás, también es cierto que el derecho colectivo prima sobre el individual, el si los tiene y nadie se los está desconociendo, pero el riesgo

que están corriendo los otros niños con él son muy terribles, sobre todo porque los otros son muy chiquitos. (S, p.1, F.2)

Frente a la noción que tiene sobre el ideal de la Inclusión educativa menciona:

Se pensó la inclusión para de pronto atender población que no ha contado con el apoyo especializado y tal vez por ayudar a estas poblaciones, a los niños, a sus familias, para que ellos se desenvuelvan en un ambiente humano, se desenvuelvan en un ambiente normal, si, de niños normales para que ellos superen, mejoren, desarrollen habilidades viendo a los otros niños de su misma edad (E.2, p.13, R.13, F.42).

Desde la filosofía que define la inclusión, se debe satisfacer las necesidades de todos los estudiantes, sin distinción alguna, de manera que se logre educar con éxito la diversidad que se halla en la escuela, lo que implica intentar garantizar el derecho a la igualdad y a la equidad. (Arnaiz, 2011).

La inclusión [sí] da más oportunidades, sí le da oportunidades como le digo, a estos niños, a sus familias que de pronto no han contado, no tienen los recursos para llevar a éstos niños a una institución especializada (E.2, p.14, R.18, F 46)

Y enfatiza respecto a la inserción de los estudiantes en el aula regular:

Yo pienso que no todos están para inclusión y que se exponen de cierta manera, los compañeritos, porque aquí incluyen a un niño de nueve años con un nivel de agresividad alto con niños que son pequeñitos, tengo niños de seis años, de siete años, que son bebés todavía y ese niño es súper grande... (E.2, p.14, R.15, F.43)

No obstante, la maestra tiene una apreciación frente a lo que dice anteriormente desde las expectativas que le suscita la inclusión

Parece que hubiera una contradicción, pero no es que sea una contradicción, lo que pasa es que se está mirando desde diferentes ángulos, primero se está mirando los niños muy especiales, en condiciones muy especiales, los casos muy complicados, y lo que expreso después, estoy hablando de otro tipo de inclusión, la inclusión ya referida

a la diversidad cultural, a los problemas sociales, a los desplazados, a los niños abandonados, es a eso que yo me refiero... (S, p.3, F.5)

Al preguntar a la maestra lo que le dice la palabra inclusión en el campo educativo, ella da respuesta desde su experiencia vivida, fijando su mirada en las particularidades de sus estudiantes, principalmente en la que se han convertido en su reto personal.

Me tocó enfrentarme este año a la inclusión en el caso de Kennan y de los otros niños... es un reto... (E.2, p.10, R.11, F29).

Y afirma:

Este año, a partir de Kennan [viví la experiencia], yo no tenía ni idea, había escuchado sobre la ley de inclusión, pero no pensé que me iba a enfrentar tan pronto ni tan terriblemente como me ha tocado este año (E.2, p.11, R.11, F 38).

Cuando se le solicita a la maestra leer lo que esta enunciando respecto a lo que la inclusión le sugiere, ella expresa:

Todos son diferentes y a la vez iguales, pero estoy hablando de los casos bien especiales, de los casos en condición de discapacidad, claro que los otros niños también tienen problemáticas, pero diferentes...(S, p.4, F.7)

Adicionalmente, la maestra toma la inclusión en virtud de una normatividad, la cual considerando sus palabras, permite atender población diversa en la escuela.

Sé que es una ley, sé que es una obligatoriedad ahora para las instituciones distritales, las instituciones públicas, atender la población en condición diferente, de discapacidad digamos, de niños especiales (E.2, p.13, R.12, F 41).

Para la maestra, la atención que se debe ofrecer a la heterogeneidad que halla en su aula clase desde los propósitos de la inclusión educativa tiene una significación y una finalidad que ella explicita de la siguiente manera:

Viendo la inclusión como un derecho de los niños a convivir con otros en condiciones diferentes y en igualdad, pues si, en ese sentido la inclusión

es muy positiva desde la labor que se hace, es muy positivo el planteamiento de la ley, es humano, porque busca llevar a la práctica el concepto de igualdad, el concepto que todos tenemos los mismos derechos, da más oportunidad, porque cuando ellos se aíslan, se llevan, los hacen sentir diferentes y de alguna u otra manera, yo siento que se discriminan (S, p.2, F.3)

Así mismo, explicita que los maestros se encuentran preparados para darle frente a las dinámicas que representa la inclusión educativa, haciendo énfasis que esto es posible debido a la cotidianidad que viven en el contexto escolar.

La inclusión va más allá. Y nosotros ya estamos como preparados para eso, al ver la cantidad de problemáticas que tenemos, las comunidades complicadas que hay, uno ya aprende, aprende a tener dentro del salón cualquier cantidad de problemas, que en este caso fue que me tocó mucho más duro porque la condición era mucho más especial.(E.2, p.16, R.19, F.48)

En este sentido, ella valora la experiencia del maestro y la asume como la herramienta que les ha permitido afrontar la diversidad en el aula.

...yo digo que ya estamos preparados porque siempre hemos manejados niños diversos con problemáticas diversas, pero como a nivel social, de problemas de aprendizaje, pero no tan graves como un Síndrome de Down, entonces ya se ve desde un enfoque diferente. (S, p.3, F.6)

Es posible dar muestra que las creencias de la maestra están forjadas por su experiencia personal y al acercarse a estas le es posible identificar que tan adecuadas son de manera más razonada y pertinente.

En este punto, es necesario registrar que la docente inicia el año escolar, siendo nueva en la jornada y haciéndose cargo por primera vez de un curso inferior a grado tercero (3°), lo que le provoca algo de dificultad al no saber cómo manejar el grupo, expresando en un comienzo desánimo.

Yo nunca he dictado clase a niños de primero, y este es un salón muy difícil, hay niños con problema de disciplina, niños repitentes, niños que

no saben ni donde están parados... y tras del hecho hay un niño con síndrome de Down, Kennan que es ¡terrible!, mira este niño se saca el pipi, se masturba, cuando puede le toca la vagina a las niñas...esto terrible, terrible!...yo necesito que me ayudes con él, a estar pendiente, ayudarle a hacer actividades, mantenerlo ocupadito... (Dc.3, p.2, Pr.4, F.2)

La inclusión suscita angustias, que generan crisis en la identidad del profesor debido a su marco de acción, pues desde su rol debe favorecer la atención a la diversidad que encuentra en el aula, según sus características y necesidades, asignándole nuevos significados a su quehacer docente (Egler, 2009). En consecuencia, la maestra va evidenciando las características y necesidades de sus estudiantes que fijarán los parámetros de su quehacer.

Ingresa el coordinador al salón a llamar lista, la docente ya identifica a cada uno de los niños, cuando este empieza a llamarlos, ella empieza a mencionar las dificultades de cada uno de ellos, cuando el coordinador nombra a una de las niñas que vienen de fuera de Bogotá, ella menciona en voz alta, “ella es una de las que no saben ni en dónde está parada” (Dc.3, p.5, Pr.8, F.8).

Unido a lo anterior, la docente reafirma las diferencias que halla en sus estudiantes tanto desde lo cognitivo, como desde lo comportamental. Durante el inicio del año escolar, en diálogos con el coordinador la maestra obtiene el traslado de dos estudiantes para nivelar el quehacer en el aula.

Como este grupo es tan terrible, hablando con el coordinador quedamos en trasladar a dos niños a otro curso, entonces no sé qué hacer, están esas dos niñas que vienen del campo, una viene del Guaviare y la otra como de la costa, y no saben ni dónde están paradas, y por otro lado están estos dos chiquitos, que son súper indisciplinados, no atienden, no se quedan quietos, pero son muy pilos, en lo académico rinden mucho, entonces no sé qué hacer...(Dc.3, p.4, Pr.8, F.7)

Pese a que la maestra realiza una distinción entre los estudiantes desde sus particularidades, al relacionarse con ellos “No utiliza lenguaje excluyente, los llama siempre por el nombre, al dirigirse al grupo utiliza la palabra “amores” en forma de cariño con sus estudiantes. (O.2, p.1 Pr.3, F.2)

Es posible deducir que la dificultad que expresa la maestra para manejar el grupo de estudiantes que le ha sido asignado, se da a partir de la desestabilidad que le produce en primera medida el no conocer los procesos que han de llevarse con estudiantes de grado primero y adicionalmente el proceso del niño con Síndrome de Down, en segundo lugar, el reconocer que en su aula de clases se halla pluralidad de características intelectuales, físicas, afectivas y socio – culturales, y en tercer la cantidad de estudiantes que hoy se encuentra en un salón de clases.

Yo insisto... [que] si fueran menos[estudiantes] uno puede, [pero] con treinta y cinco y todos diversos, todos necesitan ahí la atención personalizada, todos necesitan que un docente, más aún en este nivel de primerito, se siente con ellos, les explique pero ¡yo cómo hago con treinta y cinco niños! Y unos tremendamente hiperactivos, y si yo me siento con el uno, ¿qué estarán haciendo los demás?, eso es una dificultad, eso es una problemática bien grande (E.2, p.16-17, R.21, F.51).

Es bien difícil cuando se manejan grupos grandes, porque yo tuviera...un grupo de veinte sería distinto pero llega un niño con cualquier cantidad de problemas, como el caso de Kennan que es agresivo, que la vivencia de su sexualidad está años luz con respecto a los niños de acá, es bien complicado (E.2, p.10, R.11, F 31).

Es visible la intencionalidad que tiene la profesora por atender las necesidades de todos sus estudiantes, sin embargo en cierta medida se considera a sí misma ineficaz para hacerlo, especialmente frente al caso de Kennan, desvalorando sus habilidades como profesional de la docencia. Según Mittler (2000, citado por Egler, 2009, p.37), esto sucede debido a que: “Los profesores... se consideran incompetentes para atender las diferencias de las salas de clase, especialmente a los alumnos con deficiencia, pues sus colegas especializados siempre se distinguieron por prestar esa atención y exageraron en la valoración de sus competencias”, esto es perceptible cuando:

La maestra... comenta que ha notado mejoría por parte del niño [Kennan], a pesar de las dificultades que también ha encontrado con la mamá del estudiante, en repetidas ocasiones le ha solicitado que por favor busque apoyo con la Fundación Síndrome de Down, donde pueden colaborar con el proceso de aprendizaje del estudiante y le pueden brindar terapia de lenguaje (Dc.6, p.2, Pr.3, F.5)

La docente manifiesta que contempla el apoyo de una institución especializada como asistencia para la atención adecuada de las necesidades de Kennan.

...no es solo una institución para niños con Síndrome de Down, porque lo que yo tengo entendido es que en esta institución ellos tienen más apoyo, entonces la ventaja que puede tener es que tienen gente que sabe tratar la problemática, que sabe... ellos [allí] tienen apoyos, tienen fonoaudiólogas, tienen psicólogos, tienen psiquiatras, son instituciones con herramientas humanas y materiales que les facilita el trabajo, nosotros lo hacemos como por generales a ellos el derecho a estar atendidos de alguna manera y estamos haciendo un gran esfuerzo (S, p.3, F.4)

Hasta aquí, es posible identificar que a partir de la preocupación de la docente por las diferencias que identifica en su aula, se halla un deseo por promover su transformación y formación profesional (Arnaiz, 2011). Ahora bien, la inclusión requiere de un impacto en las maneras de trabajar en el aula, de acoger las diferencias, no solo desde lo académico, sino también desde lo convivencial, jugando en este proceso un papel importante las relaciones del contexto familiar de los estudiantes, lo que constantemente tiene presente la docente.

[Se encuentran] niños en situación de abandono,...niños muy solos, niños con nueve años haciendo primero porque no les importa si el niño pierde el año, no hay apoyo en la casa, no hay acompañamiento para hacer una tareíta, no les compran sus textos, no los traen frecuentemente al colegio (E.2, p.5, R.6, F18)

Esto le implica cambios cualitativos, romper con dinámicas habituales que conlleven a planeaciones cuadriculadas en el proceso de enseñanza - aprendizaje, para lograr hallar posibilidades que den frente a las demandas que estima la inclusión educativa. Bajo este aspecto, se da cuenta como la maestra considera el contexto familiar del niño, como parte de otra gama que constituye el desarrollo integral del estudiante.

La mamá del niño [Arismendi] es muy descuidada, dejó pasar la fecha de los exámenes, después de estar esperando por ellos por tanto tiempo, esa mamita lo que no quiere es que no diagnostiquen al niño y a pesar que

tiene una hermanita como en cuarto de primaria el niño vive en absoluto descuido, el Colegio ha tenido que llamar a Bienestar Familiar ya dos veces pero el interés dura muy poco (Dc.6, p.2, Pr.5, F.9).

Esta situación demuestra el interés de la maestra por la situación que rodea al niño respecto a su bienestar, aun así, al no encontrar ese apoyo necesario del contexto familiar del estudiante su ánimo para apoyar su proceso desfallece, esto es perceptible a partir de la siguiente observación:

...en el caso del estudiante Juan Sebastián Arismendi, quien no estaba desarrollando la actividad, pasa por desapercibido, pues no toma su error y no le apoya para corregirlo, como lo hizo en otros casos, sin embargo, al dar cuenta que muchos de los estudiantes estaban recayendo en el mismo error, usa el tablero para dar de nuevo la explicación sobre el tema que se está trabajando (O.1, p.5, Pr.21, F.10).

Para el caso, ella explica que su actuar se debe al nivel de exigencia que tiene con sus estudiantes según sus procesos y ritmos de aprendizaje.

El error si se les revisa, pero no en el momento que se le está exigiendo al resto del grupo, el error se corrige dejando trabajo extra para la casa, con ayuda de la casa, porque son cosas muy difíciles, porque yo tengo un grupo de 35, pero 30 van a un ritmo y 5 no, entonces tengo que darle prioridad a la mayoría y seguir con la mayoría para que no se me queden... y a los otros inventarme una estrategia extra que puede ser con apoyo escolar o fotocopias, asignarles trabajo extra para la casa. (S, p.5, F.8)

Porque el nivel de ellos es diferente, se les exige mucho más a los que van más adelantados, a ellos yo no les exijo, incluso pasa mucho a diario... por lo menos ellos están realizando una actividad, si los niños que están en una condición de diferente no la terminaron, a ellos no se les exige, porque su ritmo es distinto, yo no les puedo exigir a ellos lo que si puede hacer los otros, entonces yo ellos no los presiono , porque ellos tienen un ritmo de aprendizaje diferente. (S, p.5, F.9)

En este punto, se da amplia cuenta de las estrategias que realiza para dar respuesta a las necesidades que le presenta la diversidad de su estudiantado, tanto desde sus características físicas, socio-culturales y afectivas como académicas. Esto es perceptible en

el momento en el que establece un espacio para dar una atención individualizada a Kennan, atendiendo a sus necesidades particulares.

En el caso de Kennan, la maestra le pide sacar sus cuadernos, lo traslada a su escritorio, e inicia con él una actividad de oralidad y escritura, donde realiza un reconocimiento de la letra M, trabaja con él durante aproximadamente 7 minutos, y luego lo traslada de nuevo a su puesto (O.1, p.2, Pr.6, F.3)

Esta actividad que realiza con Kennan, la desarrolla cuando el resto de los estudiantes se encuentran en la clase de matemáticas. Desde la perspectiva de inclusión, se debe atender a las diferencias, bajo adaptaciones curriculares que tengan en cuenta los diferentes procesos de aprendizaje de los mismos, para que así logren beneficiarse.

Lo anterior desde las palabras de la docente sucede debido a que no se cuenta en primera medida con las herramientas materiales para desarrollar con Kennan, un trabajo que vaya de acuerdo con el currículo planteado, y por otro lado lo asume desde su proceso de aprendizaje y su motivación por realizar las actividades propuestas en el aula.

Primero porque no se cuenta con el material para trabajar con él, y tampoco lo trae, entonces yo debo adecuar, y a veces por el tema del ritmo de aprendizaje, que es muy diferente (S, p.5, F.10)

Otro punto es que por el grado se trabaja por dimensiones, con él se procura trabajar actividades que concuerden con la dimensión que se esté abordando día a día, solo que con él debe trabajar actividades que le gusten, que le sean interesantes, que lo motiven, porque por lo menos a veces Kennan no llega con la disposición, puede que llegue con los materiales, pero no quiere hacer nada, entonces cuando él no quiere hacer nada, yo no puedo trabajar con el concepto, así que yo lo pongo a realizar actividades que le gusten, sobre todo porque él no viene con un ritmo de trabajo, entonces hay que ponerlo a hacer otra cosa que tenga que ver con artística (S, p.6, F.11)

Cabe resaltar aquí, que pese a las dificultades que la maestra expresa respecto a la atención a la diversidad, realiza con sus estudiantes acciones direccionadas hacia el respeto por la diferencia, una de las más sobresalientes se evidencia cuando “Antes de iniciar la clase, canta una canción con los estudiantes que hace referencia a la igualdad y respeto a ser diferente, la cual los niños cantan muy motivados” (O.1, p.4, Pr.12. F.7), y no solo

queda en la motivación al momento de cantarla, pues es visible que la relación que tienen entre ellos es de respeto, lo que les permite mantener las diferencias, pues difícilmente se hallan señalamientos o rótulos impuestos por ellos mismos.

En suma, desde la exposición realizada aquí a propósito de las anotaciones recogidas en los tres instrumentos de recolección de datos utilizados en el ejercicio investigativo, se refleja que las creencias identificadas en la maestra dentro de esta categoría son las siguientes; en primera instancia ubica a la inclusión como la inserción de estudiantes en condiciones especiales, acogiendo la diferencia desde el concepto de igualdad de oportunidades y en consecuencia como un gesto de afabilidad con aquellos que no han tenido la posibilidad de estar en el sistema educativo.

Por otro lado, la docente posiciona la inclusión como un deber por ser una normatividad, por lo tanto cree que es algo que ha de ser aceptado con la responsabilidad y ética correspondiente. Adicionalmente piensa que no todos los niños pueden ser incluidos por sus condiciones especiales, por lo cual cree que antes de ser inscritos en un aula regular debe pasar por instituciones especializadas como estrategia de apoyo para la inserción del estudiante. Precisamente respecto a las estrategias, otra creencia resaltante se suscribe al apoyo que para ella debe prestar la familia para dar respuesta a las necesidades de sus estudiantes.

5.2. Currículo

El currículo debe dar respuesta educativa a las características individuales y diversas de todos los estudiantes escolarizados y debe ser ajustado para responder a las necesidades de los niños y niñas inscritos en las instituciones educativas. Esta exigencia recae especialmente en los maestros, quienes deben ser "... personas entendidas como sujetos de cambio capaces de transformar (...) y reconstruir el currículum hacia respuestas educativas debidamente contextualizadas según los alumnos y sus entornos socioculturales..." (Arnaiz, 1999, p.3), lo que les permite mejorar la práctica docente desde el aula regular y hacer que sus estudiantes alcancen el éxito escolar.

Después de haber nombrado a cinco estudiantes, los cuales la maestra describe como niños con “discapacidad”, inferencia que hace por los conocimientos que ella ha construido a partir de su experiencia profesional, lo cual da habida cuenta de sus creencias respecto a este concepto. Se evidencian las estrategias utilizadas por la docente en cuanto al proceso de enseñanza que utiliza con éstos niños.

En un momento llama a Juan Sebastián Arismendi y le coloca una actividad diferente a la de los otros niños, utilizando con él la recta posicionando el número mayor ($>$) y el menor ($<$) donde coloca en el cuaderno en posición vertical diferentes números, el estudiante debe colocar el número que está antes y después del número que ha puesto como ejemplo, le explica la actividad con varios ejemplos teniendo la recta para que el niño la tome como guía. Ésta actividad es diferente porque Juan Sebastián no tiene el libro y todos los niños realizan la actividad que está en el libro, realizan sumas y restas. (O.2, p.2. Pr.6. F.5)

Siendo Arismendi, uno de los estudiantes que la maestra cree que tiene un retardo leve, sin estar diagnosticado, se evidencia que él realiza actividades diferentes al resto de los estudiantes por falta del libro, este estudiante, “...es un niño que [la maestra] ya decidió que debe repetir el grado primero, siendo él ya repitente” (DC.6, p.2, Pr.5, F.10). Habiendo una dificultad para que el niño alcance el éxito escolar, lo que puede ocurrir si no se le brindan atenciones específicas acordes a su forma particular de aprender.

Al contar con el apoyo de los estudiantes bachilleres que prestan el servicio social, se dirige a uno de ellos diciendo:

...“Sergiecito éstos de este lado tienen muchísima dificultad, son los que menos entienden y necesitan como más tiempo, él es Duvan” (palabras dichas en voz alta), la maestra dirigiéndose a Duvan, le pregunta: ¿Tú ya entendiste mi amor? Mi amor $4 + 5$ no te da 6, le explica cómo se hace esa operación y se retira inmediatamente sin obtener respuesta por parte del estudiante (O.2, p. 1-2, Pr.4, F.3).

La maestra se refiere a siete estudiantes que tiene en una fila, sentados en puestos individuales con las palabras: “éstos de este lado tienen muchísima dificultad”, donde se encuentra Duvan y Juan Sebastián Arismendi (estudiantes mencionados anteriormente).

Éstos niños son los que ella considera que no están para pasar al grado segundo y no cuentan con el apoyo constante por parte de la maestra porque son niños que no van a pasar el año; al referirse a Duvan ella comenta: "... tuvo un mal pre-escolar, por la edad de él no está para un grado segundo además que ya venía con unas debilidades muy fuertes y que no se puede dejar pasando hasta que mejore, es mejor que haga otro buen primerito" (DC.6, p. 3, Pr. 6, F.11). Es perceptible sentir la preocupación de la maestra por nivelar a los estudiantes que ella considera que sí van a pasar al siguiente grado.

En el diálogo con la maestra para reconocer sus acciones en el aula desde las creencias que se han instaurado en su vida personal como profesional, ella infiere que la anterior situación se debe porque:

Ellos aprenden a un ritmo diferente, el nivel de exigencia es diferente, se les exige mucho más a los que van adelantados que a ellos. Ellos están realizando una actividad, si Kennan, si Duvan, si Camilo y los otros en condición diferente no la terminaron a ellos no se les exige, porque su ritmo es distinto, cómo le voy a exigir a Duvan lo que si puede hacer Mendoza o lo que si puede hacer Chitiva, entonces a ellos yo no los presiono porque tienen un nivel de aprendizaje diferente. (S, p.6, F.12)

Igualmente la maestra continua diciendo que estos niños son tenidos en cuenta, "se les hace un trabajo más individual donde se les corrige el error y se hace un trabajo con la intención de nivelarlos al resto de sus compañeros, se buscan estrategias donde los padres de familia participen con la formación de sus hijos". (S, p.6, F.13)

Al referirse a los otros estudiantes que tampoco están preparados para pasar a grado segundo, se refiere de la siguiente manera:

"la maestra continúa nombrando a los niños que se quedan a repetir grado primero, "Juliana no hizo preescolar, no sabe ni donde está parada y el caso de otros niños como Camilo Rodríguez y Juan Manuel Amaya, los cuales no están preparados para pasar a grado segundo" (DC.6, p.1, pr.2, F.4).

La preocupación de la maestra recae en los niños que sí van a pasar al siguiente grado, buscando que todos lleguen al mismo nivel de aprendizaje "...manifiesta preocupación por nivelar a sus estudiantes porque tienen que pasar a grado segundo con

ciertas habilidades cognitivas, principalmente en el área de español, los niños ya deben saber leer y escribir y en matemáticas los niños ya deben saber sumar y restar" (DC.6, p. 2, pr.3, F.6). Es importante ofrecer una respuesta educativa que tenga en cuenta las características individuales y diversas de sus estudiantes.

La mayor preocupación de la maestra recae en dos asignaturas específicas "en el aula del grado 101, es posible percibir el ánimo de la docente por nivelar el curso desde lo académico, que cada uno de los niños logren un nivel aceptable de conocimiento según los estándares" (DC.3, p.3, Pr.6, F.4). De acuerdo con Arnaiz (1999):

... Los alumnos menos capaces son los que más sufren como resultado de las percepciones sociales que surgen de las situaciones instructivas competitivas. Los profesores deberían usar resultados de mejora individuales, medias de grupo, objetivos de aprendizaje individuales o algún tipo de combinación para evaluar el éxito de aprendizaje... (p.17)

Como recursos para llevar a cabo las clases, la maestra constantemente "utiliza... el libro para reforzar el tema visto en clases anteriores" (O.2, p. 3, Pr. 8. F.7), también el tablero para dar explicación al tema y así poder corregir de manera general los errores de sus estudiantes y así conseguir la participación de los niños y niñas, como estrategia para llevar a cabo el proceso de enseñanza – aprendizaje desde el aula.

A medida que transcurre la clase y da cuenta de los errores que comenten los niños, utiliza el tablero para explicar de nuevo el proceso de la resta en la recta numérica desarrollando los ejercicios que les había propuesto a los estudiantes, el primero lo desarrolla ella, y el segundo pide a Duvan, (quien ella identifica como un niño con un retardo leve) que desarrolle el segundo ejercicio y le apoya el proceso junto con los demás compañeros a través de cuestionamiento sobre el ejercicio ¿En dónde está el número 7? ¿Qué número debemos restar? ¿Cuántos saltos hacia atrás? ¿A qué número llegaste? Entonces ¿Cuál es el resultado? (O.1, p. 1-2, Pr.4, F.1)

Como estrategia con Kennan, la maestra busca apoyo por parte del estudiante bachiller que presta el servicio social, para que el niño realice las actividades durante toda la jornada escolar, por ejemplo, en la clase de matemáticas realiza una actividad de relleno, la cual le permite identificar el número siete, cuando la mayoría de niños realizan sumas y

restas. Esto demuestra que la profesora siente la necesidad de adaptar la actividad para tener en cuenta el nivel del estudiante.

Todos los niños trabajan menos Kennan y la maestra deja encargado al estudiante de bachillerato que presta el servicio social, por ser un niño con Síndrome de Down, y como Kennan no realiza la actividad de relleno, el estudiante auxiliar por querer colaborarle le hace el relleno para que Kennan solo pegue. (O.2, p. 5, Pr.18, F.12)

En cuanto a la clase de español, Kennan "... realiza una actividad diferente, utiliza planas que tienen como objetivo reconocer la letra M. (O.1, p. 4, Pr. 16. F.9), mientras que sus otros compañeros ya crean historias por sí mismos y leen de forma individual. Cuando se enseña por asignaturas, el conocimiento de manera fragmentada y sin brindar experiencias contextualizadas desde el aula que contengan correlación entre los aprendizajes vistos y las experiencias de su cotidiano; "la enseñanza curricular de nuestras escuelas, organizada en disciplinas aísla, separa los conocimientos, en vez de reconocer sus interrelaciones" (Egler, 2009, p. 34) de manera que no se ofrece la oportunidad de ocasionar una contextualización e integración de disciplinas que pueden enriquecer el proceso de enseñanza en el aula.

Sin embargo, en el diálogo que se tiene con la maestra, para conocer más lo que la conlleva a tomar decisiones en el aula, ella comenta que lo hace con el fin tener en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje, desde las dimensiones con las que se trabajan en el ciclo uno.

A veces toca con Kennan variarle la actividad, por el material que tenemos, lo que pasa es que en este nivel, en el ciclo uno nosotros trabajamos por dimensiones, entonces está la "cognitiva" y en ella se ve matemáticas, se ve ciencias y se ve sociales, a veces no se puede trabajar con Kennan la cognitiva sino la "comunicativa" porque no me trajo el material y a veces yo no dispongo del material, el cuaderno donde lleva la secuencia, entonces toca inventarse uno haber qué hace, y a veces por el tema del ritmo de aprendizaje, a veces los otros están viendo los números pares o pueden estar contando, ubicando números en las casillas de unidades -decenas- centenas, pero Kennan como no ha llegado a ese nivel él puede estar viendo figuras geométricas pero hace parte de la misma dimensión cognitiva. (S, p.7, F.14)

A partir de la experiencia de la maestra, se reflejan en la práctica docente cómo sus creencias la hacen pensar en la necesidad de hacer un “diagnóstico” de los estudiantes, lo que le permite identificar su proceso cognitivo y su nivel de aprendizaje para llevar a cabo las actividades propuestas; esto lo expresa al decir:

"soy yo la que está haciendo el programa para él, el programa para él es a parte, [Kennan] es diferente porque yo debo partir de un diagnóstico de los niños, yo parto de un diagnóstico, se les hace un diagnóstico para ver en qué nivel están, en qué nivel de desarrollo cognitivo están, en qué nivel de aprendizaje están y conforme a ese diagnóstico se adapta el currículo y las actividades, toca hacer eso" (E.2, p.9, R. 9, F.26)

La maestra parte del diagnóstico de sus estudiantes para adaptar las actividades según las necesidades de los niños y niñas, en el caso de lectura y escritura lo hace de la siguiente manera:

Con la mayoría de niños que no tienen digamos mayores dificultades de aprendizaje, que no son tan graves las dificultades, como ellos están en un grado primero y están aprendiendo a leer y a escribir se utiliza el método de la lectura silábica, o sea empezamos a leer sílabas luego la palabrita y la frasecita, con los niños en condición especial como en el caso de Arismendi, como el caso de Duvan y de Kennan utilizamos el método global, el método es distinto, entonces ahí en eso ya se flexibiliza, el ritmo se flexibiliza, porque los otros como captan mucho más rápido, su rendimiento se ve más rápido, el resultado se ve más rápido entonces ellos avanzan y los otros se van quedando, esa es la otra parte que se hace, entonces se trabaja al ritmo de ellos; Por lo menos, unos ya están leyendo, ya están escribiendo y redactando cuentos solos, creando, inventando y hay otro grupo que apenas va en la parte de interpretar textos corticos y escribir oraciones, y hay otro grupo que vienen los niños ya en condición muy especial y ellos lo que están haciendo es todavía viendo letras, trabajando dibujitos - símbolos con la palabra porque como ya trabajan método global, las actividades son bien distintas, hay que realizar actividades diferentes, planear actividades diferentes, con guías, con otras actividades que también les guste pero diferentes ya con el método global. (S, p.7, F.15)

Desde una propuesta curricular abierta y flexible que tenga en cuenta las características individuales de los estudiantes y siguiendo con el ejemplo de la enseñanza de lectura y escritura la maestra continua diciendo.

Hay que adaptar también el método, hay dos cosas que tienen que ver con el currículo, uno, es adaptarlo, la adaptación tiene que ver con el método, adaptarlo es cambiar el método, unos aprenden con este método y otros con otros y el segundo es flexibilizarlo, flexibilizarlo es que mientras unos van adelante los otros se van quedando atrás, no puedo pretender que con semejantes diferencias de capacidades los pueda llevar al mismo ritmo, entonces tenemos que flexibilizarlo, mientras los unos llegaron a nivel escrito, los otros apenas están iniciando su manejo de renglón, iniciando su manejo de espacios, relacionándolos con símbolos, palabritas. (S, p.8, F.16)

Aún cuando la maestra adapta las actividades para poder atender la diversidad de sus estudiantes, ella misma reconoce que no han sido del todo aceptadas por ellos, en especial por Kennan.

"Kennan procura, no le gusta hacer las actividades, no le gusta nada, no le gusta pintar, no le gusta moldear, no le gusta picar, no le gusta cortar, porque él quiere vivir una o sea él no tuvo un proceso donde él se sentara juicioso a realizar una actividad de este tipo, él ha estado todo el tiempo como muy libre para jugar, para ver televisión, para hacer otras cosas, está cero adaptación con él, entonces ha sido muy duro" (E.2, p.11, R. 11, F.36)

Esta actitud de Kennan se evidencia en diferentes momentos de la clase, al sostener el diálogo con la maestra ella enfatiza en la indisposición del niño para con las actividades propuestas, lo que la conlleva a creer que es porque no está acostumbrado a un ritmo de trabajo, aumentando así su preocupación por querer hacer un trabajo con él y ofrecerle las mejores actividades para que el niño aprenda de la mejor manera.

A veces Kennan no llega con la disposición, puede que traiga el material pero no quiere hacer nada, cuando no quiere hacer nada yo no le puedo trabajar conceptos entonces lo ponemos a trabajar cosas que le gusten, él no viene educado de un ritmo de trabajo, él no quería trabajar a él le cuesta sentarse y hacer una actividad, entonces cuando viene muy desmotivado se le pone algo interesante, aunque hay cosas interesantes

que a él no le gustan demasiado, doblar, moldear, pintar, otra cosa que no tenga que ver con conceptos sino con artística. (S, p.8, F.17)

También utiliza otras estrategias para conservar la disciplina en el aula, especialmente con Kennan, estrategias de colaboración y cooperación entre pares, igualmente, no se trata de fomentar que uno de los niños sea el “cuidador” del otro estudiante, por el contrario, que se potencie un trabajo cooperativo donde se pueda desarrollar el proceso de aprendizaje para todos los estudiantes.

Por otro lado, por estrategia de la docente, Kennan desde hace ya un tiempo, pasó de sentarse solo a sentarse junto con un compañero, quien siempre está atento de su comportamiento en clase, lo cual se da cuenta en esta observación, pues si Kennan se levantaba de su puesto, y se desplazaba por el salón, Brayan, su compañero iba tras de él y le regresaba a su puesto, esta relación se da de manera muy respetuosa por parte y parte. (O.1, p.8, Pr.33, F.15)

Es evidente que la maestra utiliza estrategias de cooperación con los que considera que van a pasar a grado segundo y que en verdad pueden haber resultados favorecedores y aceptables de la colaboración entre pares “La maestra fomenta el aprendizaje cooperativo entre estudiantes, sienta un niño que tenga habilidades junto al que tiene dificultades para que se puedan colaborar, de esta manera, la maestra siente colaboración por parte de sus estudiantes para poder nivelar al grupo” (O.2, p.5, Pr.20, F.14); pero no son tomados en cuenta los estudiantes que ella considera que tienen una “discapacidad”, éstos niños trabajan más de forma individual o con estrategias que le permite mantener el orden en el aula de clase.

Lo que hace que la maestra tome estas estrategias de cooperación con estudiantes específicos es porque:

Bryan Chitiva le exige y le ayuda a Kennan, le ayuda motivándolo, Chitiva porque acaba rapidísimo y le puede ayudar. ¿Por qué no hay cooperación en el caso de los otros estudiantes? porque ya van muy adelantados y ellos ya compiten en un nivel más alto, porque ellos ya están aprendiendo a inventarse un cuento y los otros apenas están aprendiendo a juntar silabas, entonces no se puede, al comienzo se podía porque iban a un mismo nivel

y la diferencia de nivel se noto muchísimo y ya hubo una distancia muy grande, a ellos ya no se les exige lo mismo. Si yo pongo a un niño que va muy adelantado con el chiquitico que va muy atrasado, me atrasa al que va adelantado y los papas me reclaman. (S, p.9, F.18)

Estas estrategias pueden ser utilizadas para llevar a cabo el proceso de inclusión y poder potenciar un currículo adecuado que permita alcanzar el éxito de todos los estudiantes. Según Arnaiz (1999) “...Se trataría de agrupar a los alumnos según una serie de características que incluyan, por ejemplo, sexo, etnia, habilidades de actuación altas - medias - bajas y las habilidades de comunicación e interacción social altas – medias - bajas...” (p. 14) teniendo en cuenta a todos los estudiantes sin importar sus diferencias.

Para que los estudiantes se puedan ayudar entre sí, se necesita que “aprendan a utilizar los distintos materiales a su disposición y consigan finalizar la tarea trabajando juntos; y que los alumnos construyan relaciones recíprocas, creen un sentido de experiencia compartida, aprecien la diversidad humana y desarrollen capacidades de colaboración y cooperación”. (Arnaiz, 1999, p. 15) Sin embargo, predomina la labor del docente para fomentar experiencias de aprendizaje significativo, es decir, que sean contextualizadas con las vivencias del estudiante.

Siguiendo con la importancia de ofrecer un currículo abierto y flexible, la maestra en la entrevista realizada comenta la necesidad de realizar “cantidad de currículos” para atender las características individuales y diversas de sus estudiantes, al referirse a los niños que no asisten permanentemente a las clases y a los que presentan alguna dificultad en su proceso, lo expresa de la siguiente manera:

[Cuando algunos niños no asisten a clase y se quedan en los temas] llevan un proceso diferente hay que adaptarse, más que todo hacerles un programa diferente un orden diferente, no se pueden llevar en el mismo ritmo que los demás porque son casos especiales, digamos tienen un nivel diferente entonces toca trabajar con otro ritmo con ellos... el programa para ellos es diferente, o sea que hay que hacer una cantidad de currículos. (E.2, p.6, R. 6, F.20) ...hay casos en los que como no están tan atrasaditos digamos o son muy pilos y la cogen muy rápido, entonces se puede adaptar la actividad para que se nivelen , acelerarla, hacerle como una aceleración cuando ellos responden, pero cuando no dan, cuando las bases son muy débiles, su nivel cognitivo o su mismo aprendizaje no es

tan rápido entonces hay que implementar otras estrategias para tratar de adaptar los programas a las necesidades de ellos o a cómo ellos puedan aprender. (E.2, p.6-7, R. 6, F.21)

Es importante resaltar que no se trata de realizar cantidades de currículos, sino una propuesta curricular flexible que cubra las necesidades y particularidades de todos los niños y niñas. La propuesta curricular debe ofrecer actividades contextualizadas y ejemplificadas con la vida cotidiana de los estudiantes; se trata de incluir a todos los niños y niñas y dar lugar a las relaciones recíprocas que se puedan construir entre pares, esta planificación de la enseñanza es propiciada por el maestro. En este sentido, Arnaiz (1999) refiere que:

... el profesor es visto como un mediador en el proceso de enseñanza/aprendizaje de los alumnos, que participan activamente en este proceso de información significativa e interesante para ellos, más que como un transmisor del “currículum”. Así, el aula adquiere otra dimensión y estará llena de proyectos y actividades de la vida real con un fin concreto. (p. 9)

La propuesta curricular abierta y flexible pretende generar acciones pedagógicas que favorezcan la atención a la diversidad, resaltando sus diferencias y particularidades y dar cumplimiento al proceso de enseñanza – aprendizaje “...supone dar una respuesta educativa acorde al tipo de necesidades educativas que presentan los alumnos escolarizados...” (Arnaiz, 1999, p. 2). Para llevar a cabalidad este tipo de currículo, es necesario que el maestro reflexione sobre su quehacer en el aula y llegue a transformar su práctica pedagógica que le permitirá dar respuestas contextualizadas y oportunas a la singularidad de sus estudiantes.

Respecto al proceso evaluativo llevado a cabo para responder a las características de todos los estudiantes y poder desarrollar el proceso de inclusión educativa, la maestra expresa lo siguiente:

"Se evalúan procesos, eso sí se usan diferentes tipos de evaluación, a ellos se les evalúan como son primerito, se evalúan por procesos, proceso

rendimiento, es muy difícil todavía por lo que están tan pequeños hacer la auto- evaluación pero igual la hacemos, se les está enseñando a evaluarse sobre todo de la parte actitudinal y convivencia se evalúan su proceso, son muchos tipos de evaluación, dialógica sobre todo que sea bien dialógica y formativa en ellos" (E.2, p.9, R. 10, F.28)

No obstante, al estar en el aula, se tiene la oportunidad de presenciar una evaluación escrita que realizan los estudiantes recibiendo una nota cuantitativa como resultado. En el Proyecto Educativo Institucional (PEI), se establece que la evaluación pedagógica debe ser "individualizada, porque la evaluación tiende a dar cuenta del proceso formativo de cada persona..." (Agenda, 2013-2014, p.19), en contraste con la acción de la docente se evidencia lo siguiente:

La maestra realiza una evaluación escrita sobre el tema trabajado en clase, la cual se dio de manera homogénea, es decir bajo un mismo criterio califico a todos los alumnos, sin tener en cuenta el proceso en que se encuentra cada estudiante. Al terminar la evaluación, pasó puesto por puesto revisando los resultados de la evaluación y marcando en la hoja la calificación bajo un rango de 1 a 5, quienes obtuvieron una calificación superior a 3 ganaron una cara feliz, y quienes obtuvieron una calificación menor de 3 se ganaron una carita triste (O.1, p.3, Pr. 10. F.5)

Según la finalidad de la evaluación a partir de lo planteado en el PEI de la institución donde labora la docente, se pretende "...identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y ritmos de aprendizaje. Contribuir a la identificación de las limitaciones o dificultades de los educandos, para consolidar los logros del proceso formativo" (Agenda, 2013-2014, p.39).

Siendo la evaluación un proceso formativo "...porque se trata de revisar procesos de formación y no puros resultados, en este sentido se deben adelantar en el proceso, las valoraciones sobre los avances y dificultades que puedan presentarse en el transcurso del trabajo pedagógico" (Agenda, 2013-2014, p.39).

La maestra permanentemente revisa los cuadernos de los niños, pasa por todos los puestos y les colabora a los que menos han comprendido la lección; cuando un niño no ha comprendido le explica detenidamente,

estando en el puesto y utilizando el cuaderno para colocarle los ejemplos y que el niño le dé la respuesta, mientras los otros niños siguen trabajando en su puesto. (O.2, p.2, Pr. 5. F.4)

De acuerdo a lo estipulado por el PEI, la evaluación debe ser “...formativa, integral, interdisciplinaria, continua, valorativa, individualizada, interpretativa y dialógica” (Agenda, 2013-2014, p.38), donde la maestra debe hacer énfasis en el proceso dialógico y formativo que se le otorga a la evaluación. Todas estas características de la evaluación deben ser tenidas en cuenta en el momento de evaluar a cada uno de los estudiantes, permitir respetar sus diferentes ritmos de desarrollo, abordar sus dificultades, potenciar sus habilidades y lograr que alcancen el éxito escolar, propósito de la inclusión educativa.

La evaluación finalmente permite hacer un reconocimiento por las diferencias y una aceptación por las mismas, promoviendo desde la inclusión educativa el derecho a que todos los niños sean educados con las mismas oportunidades, respetando sus características individuales y sus diferentes ritmos de aprendizaje. En esta misma perspectiva, “...las escuelas atienden a las diferencias, sin discriminar, sin trabajar aparte con algunos alumnos, sin establecer reglas específicas para planear, para aprender, para evaluar (currículos, actividades, evaluación del aprendizaje para alumnos con deficiencia y con necesidades educativas especiales) (Egler, 2009, p. 39) lo que hace un reconocimiento por las particularidades y necesidades de los estudiantes.

Además no se puede negar que la inclusión educativa potencia valores, como lo menciona la maestra: “...permite a los niños en lo que me he dado cuenta con Kennan aprenden a vivir en la diferencia, aprenden a ser tolerantes, aprenden a cooperar, aprenden a colaborar...” (E.2, p. 10, R.11, F.30), lo que atiende a lo estipulado por el PEI cuando infiere que la institución estipula acciones para reducir las desigualdades y la importancia de la aceptación por las diferencias; situación que se hace mucho más fácil gracias a la labor de la docente. Esto es perceptible debido a que “...la maestra... [Incentiva] valores como la tolerancia, el compañerismo y principalmente el respeto por las diferencias, lo que hace que los niños trabajen en grupo, se colaboren y demuestren estimación” (DC.6, p. 3, Pr. 9. F.14).

Así mismo, “... se considera la escuela como una instancia muy importante para el desarrollo de valores como el respeto, la tolerancia, entre otros, que son aspectos básicos para el reconocimiento de las diferencias...” (Cedeño, s.f, p.1), no obstante, los maestros deben prever que al asumir estos valores no se vean como una obligatoriedad o como una superioridad de un estudiante a otro; “la tolerancia, sentimiento aparentemente generoso, puede marcar una superioridad de quien tolera. El respeto, como concepto, implica un cierto esencialismo, una generalización que viene de la comprensión de que las identidades son fijas, definitivamente establecidas, de tal modo que solo nos resta respetarlas” (Egler, 2009, p. 35). Se trata de crear experiencias que promuevan éstos valores desde el sentir propio de cada ser humano.

En el actuar de la maestra resaltan sus creencias reflejadas en el discurso y en su proceder en el aula, por ello, surge la necesidad de reflexionar sobre el quehacer docente para ofrecer cambios desde la metodología que utiliza la maestra para llevar a cabo el proceso de enseñanza – aprendizaje en el aula, lo que le permitirá articular el aprendizaje con las experiencias de los estudiantes desde una propuesta contextualizada, lo que se pretende lograr al generar un diálogo con la maestra participante del estudio de caso al presentarle los resultados desde la voz de ella en el presente ejercicio investigativo.

La inclusión implica un cambio en la educación, con la necesidad de hacer que todos los estudiantes alcancen el éxito escolar y no se vean excluidos por la dificultad para atender sus necesidades específicas, lo que hace que muchas veces los niños tengan que repetir varios años el mismo grado de escolaridad y no alcancen de tal forma el éxito escolar, donde predominan sus falencias más que sus capacidades, cuando desde la inclusión se espera lo contrario, que predominen sus habilidades ante sus dificultades.

5.3. Experiencia

Parte del conocimiento que construye el docente respecto a su saber pedagógico, es gracias a su experiencia profesional, por ello, en este apartado se dará cuenta cómo la docente ha construido unas creencias que le permite dar respuestas oportunas o por el contrario obstaculizan su quehacer en el aula para favorecer el proceso de inclusión

educativa. Según Perafán (2005) las acciones de los docentes obedecen a un conocimiento de tipo práctico, que involucra principios construidos o interiorizados por el profesor durante su historia personal y profesional.

Al ver las características particulares del grupo donde la maestra llegó a ser titular y ver que es un grupo heterogéneo y diverso, ella en repetidas ocasiones solicitó el cambio de curso precisamente por la dificultad que allí encontraba en el desarrollo de su trabajo; no obstante decide asumir el reto y seguir con su labor. Los docentes, “frente a esta realidad, a menudo, [encuentran] que la diversidad es entendida como un problema, más que como una oportunidad de enriquecerse y aprender sobre la variedad de vida de otras personas, y también sobre lo que significa ser humano”. (Cedeño, s.f, p.2), son retos a los que se ven enfrentados durante su desarrollo profesional que le permitirán enriquecer su labor.

En su experiencia profesional la profesora manifiesta que no era la primera vez que tenía que asumir un reto como el que se le planteaba; comenta que en 23 años de experiencia le “...han tocado momentos durísimos, comunidades duras, pero como es de vocación uno sabe asumir los retos, superar los retos, es de mucha fortaleza también, de muchísima paciencia porque hay, como le digo, que lidiar con comunidades difíciles”. (E.2, p. 1, R. 1, F.2). A partir de esto ella cree que trabajar con comunidades diversas le ha permitido enriquecer su experiencia como maestra y a nivel personal la ha llevado a superar los obstáculos que se le han presentado en su quehacer docente.

La inclusión demanda retos para ser asumidos principalmente por los docentes, buscando como resultado atender “las diferencias culturales, sociales, étnicas, religiosas, de género son cada vez más destacadas, condición imprescindible para entender cómo aprendemos y cómo entendemos el mundo y cómo nos comprendemos a nosotros mismos” (Egler, 2009, p. 33). Estamos en una sociedad que esta constantemente cambiando y las prácticas de los docentes deben responder a esos cambios.

En cuanto a su labor como maestra y el gusto que ella siente por lo que hace, anota que:

La labor docente es muy gratificante, ver progresar a un niño, poderlos ayudar, verlos cambiar, ellos llegan con unas conductas y unos hábitos, o

sin conductas o sin hábitos adecuados, pero verlos progresar es el mejor pago para uno, lo más motivante, ver los cambios, poder producir cambios en ellos, no solo a nivel cognitivo, cambios actitudinales, ayudarles de pronto a orientarlos en un proyecto de vida, mostrarles otras perspectivas de vida, (E.2, p. 2, R.3, F.5)

Es por ello, que la inclusión es una oportunidad para enriquecer la labor de la docencia, los estudiantes desde la diversidad promueven sentimientos a sus profesores y generan sensaciones de satisfacción frente a la labor realizada, Egler (1999) refiere que:

... son personas que provienen de los contextos culturales más variados. Representan diferentes segmentos sociales. Producen y amplían conocimientos. Tienen deseos, aspiraciones, valores, sentimientos y costumbres con los cuales se identifican. En una palabra esos grupos de personas no son creaciones de nuestra razón, mas existen en lugares y tiempos no ficcionales, que piensan, sienten, viven, se transforman y evolucionan (p. 40)

Así mismo, la profesora cree que trabajar con estudiantes pequeños es una labor que provee al profesor mayores satisfacciones por el impacto que tienen el trabajo en la vida de los niños:

Duré trabajando en bachillerato como seis años, pues es bonito, tiene sus ventajas, son más independientes pero es que en los niños uno siente el amor, gratitud, siente que avanzan, uno se da cuenta, en los niños se evidencia el proceso, entonces uno se siente como más satisfecho y es de pronto por esa parte... (E.2, p. 2, R.2, F.4).

Asumir el reto con el actual grupo de trabajo, se le dificultó porque su mayor experiencia ha sido con niños más grandes a diferencia del grupo que tiene actualmente, pero estas experiencias marcaron su desarrollo profesional en cuanto a la elaboración de proyectos de convivencia por las características encontradas con ellos.

"tuve quintos como seis años y llegaban con una situación, una problemática tremenda a nivel digamos cognitivo, a nivel actitudinal a nivel de convivencia, sin hábitos de ninguna clase y yo me sentía como

con la obligación de encaminarlos a una buena secundaria". (E.2, p.3, R. 4, F.7)

En un país tan diverso como Colombia y en la labor docente “tenemos que reconocer las diferencias culturales, la pluralidad de las manifestaciones intelectuales, sociales, afectivas, en fin, precisamos de la construcción de una nueva ética escolar que provenga de una conciencia al mismo tiempo individual, social y, por qué no, planetaria” (Egler, 2009, p. 38) porque precisamente los profesores son los que tienen la oportunidad de conocer y aprender de la experiencia con diferentes contextos, comunidades, estudiantes con características particulares, lo que hace que lo identifique como facilitador de cambio y todo reto le será más fácil de asumir en su quehacer docente.

Adicionalmente, en su experiencia profesional se ha visto enfrentada a trabajar con comunidades con características diversas, con experiencias familiares difíciles y en diferentes contextos.

... me tocó trabajar en comunidades rurales trabajando niños tratando de encaminarlos para que no se fueran a la guerrilla, niños que no tenían otra opción de vida... (E.2, p.3, R.5, F.9)... eso me tocó durante seis años y sí logramos rescatar bastantes niños, no están en las filas de la guerrilla de pronto muchos han llegado a hacer niveles profesionales, tengo ingenieros y uno dice: oiga, Dios es grande (E.2, p.3, R.5, F.10) ... me ha tocado con una comunidad donde es difícil, los niños son niños de trabajadoras sexuales, de recicladores, de raponeros, entonces los niños su proyecto de vida es ir a robar billeteras y hacerlo muy bien sin que nadie se dé cuenta ... o trabajar en la prostitución, y entonces volver a empezar ese proceso con ellos y decirles no, esta no es una opción de vida (E.2, p.4, R.5, F.11).

Lo anterior permite ver cómo su experiencia laboral con poblaciones diversas le ha exigido acciones concretas desde el punto de vista de la inclusión educativa, pues ha tenido que diseñar estrategias particulares para prevenir el fracaso escolar y para que se tomen otras opciones de vida antes de recaer en los grupos de las fuerzas armadas o en circunstancias que no se desea para ningún estudiante. Para responder a la educación inclusiva desde la atención a la diversidad, se reconoce que esta “se centra pues en cómo apoyar las cualidades y detectar las necesidades de cada uno y de todos los estudiantes en la

comunidad educativa, para que se sientan bienvenidos y seguros y alcancen el éxito”. (Cedeño, s.f, p.3); es así como “la inclusión también se legitima porque la escuela común es el espacio de acceso al conocimiento de todos los alumnos, el lugar que les va a proporcionar condiciones de desarrollo y vida ciudadana y oportunidades de crecer con dignidad” (Egler, 2009, p. 41).

Pese a lo anterior, al preguntarle a la maestra sobre la experiencia que ha tenido en el campo de la inclusión educativa, su respuesta hace alusión solamente a los cinco niños que tiene este año, según su experiencia, en condición de discapacidad. Así mismo, refiere cómo sin un diagnóstico ella puede saber que los niños tienen algún problema, pues dice que "...la experiencia nos hace dar cuenta que el niño tiene una falencia" (E.2, p. 5, R. 6, F.17).

[A parte de Kennan, ella nombra como otra experiencia de inclusión] el otro niño, los otros especiales, sobretodo el niño que tiene su retraso y no controla esfínteres, entonces imagínese, cuidando un niño con síndrome de Down y un niño que no controla sus esfínteres, y él se hace chichi, se hace popó y entonces toca salir a lavarlo, a limpiarlo, a cambiarle la ropa, llamar a la casa para que lo recojan cuando no hay ropa para cambiarlo o aguantarse el mal olor... (E.2, p.14, R.17, F.45).

De otra parte, se observa que la profesora frente al cuestionamiento sobre su experiencia con la inclusión educativa, aunque alude que solo la ha tenido con los niños que presentan alguna condición particular este año, deja ver que también considera las múltiples dificultades con las que llegan a la escuela los niños por las problemáticas sociales que viven junto a sus familias:

No, de verdad que como está la sociedad ahora he tenido miles de problemas, muchísimos niños con dificultades, con problemas pero es que la sociedad ha cambiado mucho, los niños ahora llegan con muchos problemas, la problemática que viven en sus hogares, los niños la mayoría están en condición de abandono, están en la calle, están expuestos a miles de cosas, por lo menos yo he tenido en cantidad bastante grandes (E.2, p.15, R.19, F.47).

Al sostener el diálogo con la maestra para conocer sobre las creencias desde el reconocimiento de la inclusión educativa, reflejo de su experiencia profesional, ella expresa:

Lo que pasa es que la inclusión se ve desde dos ángulos, primero, desde los niños realmente especiales, condiciones muy especiales, al ver esos casos bien complicados. La segunda es otro tipo de inclusión a la inclusión ya, a la diversidad cultural, a los problemas sociales, al desplazamiento, a los niños desplazados, a los niños en condición de abandono, ahí es donde digo que la inclusión va más allá y que ahí ya estamos preparados, porque siempre hemos manejado niños diversos, poblaciones diversas, problemáticas diversas, pues a nivel social a nivel de problemas de aprendizaje pero no tan graves como un niño Síndrome de Down. (S, p.9, F. 19)

La maestra resalta la importancia de la familia para ayudar al maestro a responder con los retos que emergen en la sociedad de hoy; “uno de los rasgos esenciales de una escuela inclusiva es el sentido cohesivo de comunidad, la aceptación de las diferencias y la respuesta a las necesidades individuales. Bajo esta perspectiva de trabajo, los apoyos se organizan y son recibidos dentro del aula”. (Cedeño, s.f, p.3), es claro que la inclusión no enfatiza solamente en el maestro sino también en el apoyo que brinda la comunidad para responder con los propósitos de la inclusión educativa.

Es necesario recalcar la importancia de cambiar las creencias instauradas en el pensamiento del profesor al creer que los niños necesitan de un diagnóstico para poder nivelarlos al resto de estudiantes, “se trata del rescate de una vida escolar marginalizada, de la evasión de un niño estigmatizado sin motivos” (Egler, 2009, p. 41) donde se ven expuestos los estudiantes desde los primeros años de escolaridad; esto permite reconocer que no hay necesidad de crear un diagnóstico para que todos los niños puedan aprender a pesar de sus necesidades específicas, por eso es fundamental exteriorizar las creencias que ha construido el maestro desde su practica docente y en su historia personal para poder producir cambio en ellas y a su vez en su proceder en el aula.

Claramente, se evidencia que las creencias de los docentes están determinadas por su labor cotidiana en la enseñanza, ésta dinámica en el aula no puede ser aislada a la

intencionalidad con que se planea la clase y con qué propósito se quiere que los estudiantes aprendan determinado tema, lo que lo conlleva a la necesidad de reflexionar sobre su quehacer en ésta para darle sentido a su práctica profesional y ofrecer experiencias contextualizadas que permitan formar para la vida.

5.4. Formación

La educación se percibe como un proceso continuo, el cual no finaliza con la obtención de un título Universitario, de manera, que éste solo termina cuando se decide no aprender más. Día a día, los cambios sociales exigen nuevas formas de pensar la educación, debido a que dentro de este ámbito se instalan diversas realidades y necesidades que requieren del uso de nuevas estrategias y acciones que puedan dar respuestas a éstas.

En relación a lo anterior, la docente reconoce que desde su formación no cuenta con la preparación que se requiere para trabajar con la población diversa que halla en su aula de clases. Al respecto ella... aclara que se le dificulta trabajar con este grupo (101) porque en el salón hay niños con singularidades que ella no sabe cómo tratar (Dc.4. p.1, Pr. 2, F.1)

En esta misma vía, la profesora piensa que los niños con alguna condición de discapacidad son competencia de las educadoras especiales, y que por ello necesita del apoyo de estos profesionales, no obstante, al tener ayuda por parte de éstos, menciona que decide por sus propios medios investigar sobre las condiciones de sus estudiantes para entender qué les pasa y buscar cómo enseñarles:

Yo necesito un refuerzo sobretodo especializado porque yo no soy una docente con especialización en Educación especial y a veces lo que yo he tenido que hacer con Kennan es porque yo, por mi cuenta averiguo cómo tratarlo, cómo explicarle, sí, cómo, cómo enseñarle, porque yo no sé, yo no soy educadora especial (E.2, p.8, R9, F25).

Al respecto, Skliar (2005) manifiesta que “...no hace falta un discurso racional sobre la sordera para relacionarse con los sordos, no hace falta un discurso técnico acerca de la deficiencia mental para relacionarse con los así llamados “deficientes mentales”, etc.”,

sino que por el contrario lo que debe existir es “...una reformulación sobre las relaciones con los otros en la pedagogía”, esto sugiere un trabajo cooperativo de enseñanza, en el cual se sustente en la colaboración de diversos profesionales tanto dentro como fuera de la institución educativa” (p. 20).

Ahora bien, aun cuando la docente manifiesta documentarse para atender las particularidades de Kennan, debido a la carga escolar comenta: “...en un acuerdo que se hizo entre la institución y los padres de Kennan,... solicito que el niño llegue más tarde, [ya que] no podía hacerme cargo de él desde el inicio de la jornada” (Dc.6, p.2, Pr.4, F.7)

Ante la situación de desconocimiento sobre cómo asumir las necesidades de Kennan, junto con las del grupo de estudiante que tiene bajo su coordinación, la maestra se siente afectada y reclama procesos de formación sobre el tema, pues con ello cree que podría dar respuesta a los casos que ella piensa son de inclusión en su aula de clases:

Me duele, me duele muchísimo que no haya una preparación para nosotros, yo pienso que debería haber más apoyo (E.2, p.11, R.11, F.39). Nosotros no hemos tenido la preparación, aquí nadie vino a decirnos oiga se crea esta ley, vamos a hacer estos talleres de capacitación, preparemos a estos docentes, digámosles cómo asumir este tipo de casos (E.2, p.10R.11, F 33).

Para la profesora es claro que el docente no puede rechazar de su clase a los niños que ella distingue como estudiantes con necesidades especiales y que para atenderlos debe buscar una formación por su cuenta para afrontar lo que ello implica:

El docente no puede dejar de ser docente con los mismos niños, que lo retan..., lo retan a buscar estrategias, mire a ver cómo hace, a capacitarse por su propia cuenta, vaya averigüe sobre la ley de inclusión, mire cómo tratar un niño con Síndrome de Down, mire cómo maneja la situación porque uno no puede decir ¡ay no!, yo no lo asumo, que lo asuma otro, no, nos toca (E.2, p.14, R.16, F.44).

En correspondencia Camargo et al. (2004) mencionan que la formación continuada del docente debe comprenderse como un proceso de actualización que le permita enfrentar

de manera pertinente y adecuada los diversos contextos en que se inscribe la población con la que trabaja.

Por lo expresado por la profesora, se evidencia que la situación no es fácil para ella y que en el transcurso del año escolar, específicamente iniciado éste, no contaba con gran disposición y ánimo por afrontar el reto, hasta el punto de pedir cambio de curso, debido a que:

...ella venía acostumbrada a trabajar con niños de mayor edad entre los cursos cuarto y quinto de primaria [quienes para ella son más independientes, por lo cual es más fácil trabajar con ellos], [el] cambio de jornada y adicionalmente [tener] que afrontar diferentes retos frente a la atención a la diversidad, [le] hizo solicitar el cambio de curso en repetidas ocasiones porque no se sentía preparada para asumir esta labor con estos niños (Dc.6, p.1, Pr.1, F.1).

Esto deja ver que la formación en el campo de la inclusión debe ir más allá de conocer “textualmente” lo que representa la diferencia, pues independientemente del saber “científico”, deben ser vinculadas las experiencias con lo que significa la diferencia y como enfrentarla (Skliar, 2005).

De otra parte, es fundamental dar cuenta del valor que el maestro le da a su profesión y a su experiencia como docente, pues es a partir de esto que él crea la capacidad para asumir o no los retos que le convoca la inclusión. Respecto a esto la maestra cree que:

...la docencia es una vocación, la docencia no es una profesión que digamos es que no tuve más opciones, me tocó esto, fue lo primero que se me presentó, porque uno sale tirando el trabajo pues a la mitad del camino (E.2, p.1, R.1, F1).

En concordancia con la creencia anterior, la maestra luego de haber considerado la opción el pedir cambio de grado, decide:

...asumir el reto y seguir adelante con este curso [el que le fue asignado al comienzo del año y que percibió con tantas dificultades para cumplir

con su trabajo] y sentir la gran responsabilidad de sacar adelante a todos los niños en su intento por nivelarlos (Dc.6, p.1, Pr.1, F.2)

Esto fortalece la creencia que la maestra expresa respecto a la elección de la profesión docente, pues a pesar de las dificultades que le confiere asumir el curso 101, por su compromiso profesional decide seguir adelante con el curso. Adicionalmente toma este compromiso como una oportunidad para crecer profesionalmente al comentar:

Yo soy una persona que la verdad sí me preocupo, sí me preocupa hacer bien mi trabajo, sí me preocupa si lo estoy haciendo bien y si lo quiero hacer bien, entonces, sí ha sido una oportunidad para crecer a nivel profesional. (E.2, p.18, R.23, F.56)

Esto es perceptible cuando la profesora manifiesta que a pesar de no haber “...participado en ningún espacio académico que [la] llevara a reflexionar sobre la diversidad... [le] inquieta el tema (E.1, p.1, R.4), por lo cual podría decirse que los recursos que ella ha tomado para enfrentar la inclusión devienen desde su voluntad por indagar sobre cómo atender las particularidades de sus estudiantes.

En contraste, cuando aparece la necesidad de reformar la educación para dar respuesta a la diversidad estudiantil que se halla en la escuela, se exterioriza la importancia de una formación que le propicie al docente reflexionar tanto desde lo teórico como desde lo práctico el discurso educativo.

Aquí nadie sabía del tema, hasta que en su lista aparece un niño en condición muy, muy especial... [Entonces nadie está preparado], ya nos tocó asumirlo pero que estemos preparados, no. (E2, p.18, R.24, F.57). Tiene uno que empezar a rebuscarse estrategias, a consultar teorías, a buscar herramientas metodológicas, didácticas para poder responder efectivamente (E.2, p.18, R.23, F. 55)

Al expresar la maestra que no está preparada para asumir lo que confiere la inclusión educativa, ella propone que la solución para enfrentarla está en que las instituciones promuevan la formación de los profesores para que puedan atender las necesidades de todos sus estudiantes.

Yo pienso que debería haber por parte de la misma Secretaria de Educación un apoyo donde bueno a usted le toca asumir este reto este año de incluir este niño bien especial como el caso de Kennan que hablábamos, con Síndrome de Down bien complicado que haya una capacitación y una orientación (E.2, p.17, R.22, F 53)

Como se da cuenta aquí, la docente hace énfasis en la creencia de la falta de capacitación para responder correctamente a las demandas que implica la educación en la actualidad, no obstante, es preciso tener en cuenta que la capacitación como lo sugiere Camargo et al. (2004), no representa cambios inmediatos en la práctica de los profesores, por lo cual es esencial enmarcar la formación y/o capacitación docente dentro de un constructo de sentido que le permita analizar y reflexionar sobre sus creencias para transformar aquellas que no le permiten generar dinámicas acordes a los procesos de inclusión educativa.

6. CONCLUSIONES Y PROYECCIONES

6.1. Conclusiones

Es importante reflexionar sobre las creencias de los maestros para hacer un reconocimiento de las mismas, ya que éstas influyen en el actuar docente, en sus prácticas y en el discurso que utiliza, debido a que si se reconocen las creencias del profesor, es posible que orienten su quehacer profesional para ofrecer respuestas adecuadas en la atención a las necesidades educativas de los estudiantes y ofrecer la propuesta curricular más idónea para responder al sistema educativo y a la comunidad con la que trabaja desde la atención a la diversidad.

Así mismo, esta reflexión le permite al maestro guiar su práctica pedagógica en el proceso de enseñanza – aprendizaje, al concebir la formación de los niños y niñas como una oportunidad para realizar cambios oportunos en el desarrollo de actividades, las cuales se necesitan que tengan en cuenta la diversidad encontrada en toda aula de clases. Dichas actividades deben de estar adecuadas para cubrir las necesidades educativas que presente cada niño, y así generar experiencias de aprendizaje que tengan valor desde una propuesta curricular contextualizada con la vida del estudiante. De aquí la necesidad de exteriorizar las creencias del profesor para ser transformadas y ofrecer respuestas educativas oportunas a las características individuales de los estudiantes.

A través de la observación y el diálogo establecido con la maestra participante, es posible dilucidar que existe una actitud de aceptación por la inclusión, en la que se resalta el interés por sacar lo máximo de cada uno de los estudiantes y conciencia sobre la importancia que tiene llevarla al aula, debido a que manifiesta lo beneficiosa que es desde el derecho de igualdad de oportunidades para todos.

A su vez, al incentivar el diálogo con la maestra para reconocer sus creencias respecto a la atención a la diversidad, es importante resaltar la labor del maestro al pensarse y reconocerse como sujetos capaces de transformar positivamente el contexto educativo, en

cuanto a las capacidades que tiene para poder transformar sus prácticas educativas en pro a la exaltación y atención a las características, intereses, capacidades y necesidades de los niños no solo desde lo cognitivo sino también desde lo social y afectivo, las habilidades como profesional capacitado para transformar las dinámicas de la escuela al asumir los retos que emergen cotidianamente.

La maestra aqueja la falta de colaboración entre profesionales de diferentes disciplinas, lo que le permitirá ofrecer un mejor apoyo a las características individuales de los niños y niñas que se encuentran en su aula de clase, por ello la necesidad de establecer relaciones de comunicación entre docentes, los cuales deben coordinar sus esfuerzos y trabajar para dar cumplimiento al mismo objetivo y con la misma finalidad de promover la inclusión educativa desde la atención a la diversidad, de manera que se pueden dar respuestas más adecuadas a los estudiantes escolarizados sin que haya exclusión alguna.

6.2. Proyecciones

De acuerdo con el planteamiento del ejercicio investigativo llevado en este trabajo de grado se logro profundizar en las creencias sobre inclusión educativa de la maestra participante en el estudio de caso; atendiendo al análisis realizado al respecto, se precisa anotar que la maestra busca frecuentemente acciones que desde su percepción son favorables para la atención a la diversidad que encuentra en su aula de clases, desde lo que para ella significa la inclusión educativa y las demandas que ésta le implica.

Ahora bien, las creencias deben ser analizadas, interpretadas y debatidas con los docentes, pues es a través del dialogo que se hace posible fortalecer y cualificar el conocimiento y las prácticas de los mismos, para esto es necesario que el maestro sea el protagonista en este proceso, debido a que como lo expreso la maestra participante del estudio, se es susceptible a caer en equivocaciones dentro de la práctica por el afán de dar respuesta a los retos que impone la atención a la diversidad en el aula, por lo cual el dar

cuenta del cómo sus creencias determinan sus acciones en el aula, le traen más claridad para incentivar mejoras en su quehacer.

Dado los resultados del estudio, se pone en relieve la necesidad de una formación continua que promueva la adquisición de actitudes y prácticas necesarias para que los maestros comprendan y articulen los principios de la inclusión en el contexto educativo. Desde este punto de vista de la formación del profesor, es importante dar cuenta que esta debe estar dirigida tanto a maestros en formación como a maestros activos, pues bajo la necesidad de mejorar las prácticas educativas en pro a experiencias exitosas de inclusión, es indispensable que se interiorice en los constructos que se están generando alrededor del concepto inclusión educativa, tanto en la formación universitaria, como en el desarrollo profesional del docente.

Bajo esta perspectiva, es fundamental el desarrollo de proyectos que emprendan propuestas alternativas que le permitan al maestro pensarse y reconocerse como sujetos capaces de transformar positivamente el contexto educativo a partir de una propuesta curricular que sea abierta y flexible que propicie la participación de todos los estudiantes desde el reconocimiento de sus singularidades, de manera que se logre desafiar propositivamente los retos que representa la inclusión en el campo de la educación.

En los resultados del ejercicio investigativo se resalta la importancia de tener en cuenta las creencias de los maestros para hacer un reconocimiento de las mismas, ya que éstas influyen en el actuar docente, en sus prácticas y en el discurso que utilizan; es necesario la articulación entre lo que ellos saben, dicen y hacen para que hayan prácticas pedagógicas que den respuesta a las necesidades de todos los estudiantes desde un compromiso ético y profesional.

Finalmente este ejercicio investigativo contribuirá a futuras investigaciones sobre las creencias de los maestros en torno a la inclusión educativa, en cuanto a la necesidad de lograr que llegue a muchos más docentes que expresen dificultad para transformar las dinámicas habituales de concebir el proceso de formación para que logren reflexionar sobre

lo que las instituciones educativas necesitan para dar respuestas oportunas a las características individuales de todos los estudiantes, valorando la diversidad desde la perspectiva de enriquecer las practicas pedagógicas del docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alemañy, C. (2009). Integración e inclusión: dos caminos diferenciados en el entorno educativo. En: Cuadernos de Educación y Desarrollo Vol. 1, Nº 2 (abril 2009). Universidad de Málaga, España.

Disponible en:

<http://www.eumed.net/rev/ced/02/cam5.htm>

- Ameigeiras, A. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social. En: Vasilachis de Gialdino (coord). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa. Pp 107-149.

- Arnaiz, P. (1999). Hacia una nueva concepción de discapacidad: Actas de las III jornadas científicas de investigación sobre personas con discapacidad. *Curriculum y atención a la diversidad*. España. p. p 01-21

Disponible en:

<https://campus.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada3/actas/conf2.pdf>

- Arnaiz P. (2011). Luchando contra la exclusión: Buenas prácticas y éxito escolar. *Innovación Educativa*, 21, pp 23-35

Disponible en:

https://dspace.usc.es/bitstream/10347/6222/1/pg_025-038_in21_1.pdf

- Arnaiz P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Effective and inclusive schools: How to promote their development*, Vol. 30 nº 1, pp 25-44

Disponible en:

<http://revistas.um.es/educatio/article/viewFile/149121/132111>

- Camargo et al (2004) Las necesidades de formación permanente del docente. Universidad de la Sabana. Educación y Educadores. Volumen 7.
Disponible en:
http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CBwQFjAA&url=http%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F2041051.pdf&ei=jdPXU_zXJq3esASnloGYBg&usg=AFQjCNEo6etZJKdOLmWMy2SuH43d-VH0Cg&bvm=bv.71778758,d.b2U
- Campanini S. Skliar C. & Windler R. (2005) ¿Qué infancias? Educación en la diversidad – Dilemas.
Disponible en:
<file:///C:/Users/NATALI/Downloads/Skliar%20Educaci%C3%B3n%20en%20la%20diversidad.pdf>
- Cedeño F. (s.f) Colombia, hacia la educación inclusiva de calidad. Ministerio de Educación Nacional.
Disponible en:
<http://www.youblisher.com/p/629891-Colombia-hacia-la-educacion-inclusiva-de-calidad/>
- Convención Interamericana Para La Eliminación De Todas Las Formas De Discriminación Contra Las Personas Con Discapacidad
- Declaración Mundial Sobre Educación Para Todos (1990).Nueva York
- Declaración Universal de Derechos Humanos (1948).
- Declaración & Programa De Acción De Viena (1993). Adopción: Conferencia Mundial de Derechos Humanos. Viena, Austria.

- Declaración De Salamanca (1994). De Principios, Política Y Práctica Para Las Necesidades Educativas Especiales Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso Y Calidad. Salamanca, España.
- Echeita G. & Ainscow M. (2010, Mayo) Un marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de sistemas de educación incluyentes. Ponencia presentada por los autores en el II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down, organizado por Down España, celebrado en Granada.
Disponible en:
http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf
- Egler, M. (2009). El derecho a la diferencia en igualdad de derechos. En: Rodríguez, N. et al (2009). Manos y pensamiento: Inclusión de estudiantes sordas a la vida universitaria. Socialización y réplica de la experiencia Noveduc libros. Buenos Aires: Argentina. PP. 31-50
- Egler, M. & Ferreira M. (2009). Educación escolar de personas con sordera: ¿ambientes restrictivos o desafiantes en el aprendizaje? En: Rodríguez, N. et al (2009). Manos y pensamiento: Inclusión de estudiantes sordas a la vida universitaria. Socialización y réplica de la experiencia Noveduc libros. Buenos Aires: Argentina. PP. 51-70
- Fandiño, G. (2007). El pensamiento del profesor. Sobre la planificación en el trabajo por proyectos. Universidad Pedagógica Nacional. Fondo Editorial.
- Grupo L.A.C.E. – Laboratorio para el Análisis del Cambio Educativo (1999) Introducción al estudio de caso en educación.

Disponible en:

<http://www2.uca.es/lace/documentos/EC.pdf>

- Guber, R. (2001). La etnografía. Método, campo y reflexividad. Grupo Editorial Norma. Bogotá
- Marcelo, G. (1987) El pensamiento del profesor. Barcelona – España. Ediciones CEAC
- Marco De Acción Sobre Necesidades Educativas Especiales (1994). Aprobado por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, organizada por el Gobierno de España, en colaboración con la UNESCO. Salamanca
- MEN, Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2002). Plan Sectorial 2002-2006: “La Revolución Educativa”

Disponible en:

http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85273_archivo_pdf.pdf

- MEN, Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2010). Plan Sectorial 2010-2014.

Disponible en:

http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles293647_archivo_pdf_plansectorial.pdf

- Montero, M. & Doménech, J. (2010) Tendencias en la formación permanente del profesorado. Capítulo 5, La formación permanente del profesorado en las etapas del sistema educativo. Horsori Editoril S.L.
- Neiman & Quaranta (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En: Vasilachis de Gialdino (coord). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa. Pp 213-234.

- Perafán, G. (2004) La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional. Impresión Arte. Bogotá – Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Perafán, G. & Adúriz, A. (2005) Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas internacionales. Universidad Pedagógica Nacional. Fondo Editorial.
- República de Colombia, Gobierno Nacional. (1991). Constitución Política de Colombia
- República de Colombia, Gobierno Nacional. (1994). Ley 115: “Ley General de Educación”.
Disponible en: http://www.unal.edu.co/secretaria/normas/ex/L0115_94.pdf
- República de Colombia, Gobierno Nacional. (1996). Decreto 2082
Disponible en:
<http://fundacionexe.org.co/wp-content/uploads/2011/09/decreto-2082-de-1996.pdf>
- República de Colombia, Gobierno Nacional. (1997). Ley 361.
Disponible en:
http://www.bucaramanga.gov.co/documents/dependencias/Ley_361_de_1997.pdf
- República de Colombia, Gobierno Nacional. (2006). Ley 1098.
Disponible en:
<http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/PortalICBF/Bienestar/LeyInfanciaAdolescencia/SobreLaLey/CODIGOINFANCIALey1098.pdf>
- Secretaría Distrital de Planeación (2009). Conocimiento la localidad de Usaquén. Diagnóstico de los aspectos físicos, demográficos y socioeconómicos.
Disponible en:

<http://www.sdp.gov.co/portal/page/portal/PortalSDP/ciudadania/Publicaciones%20SDP/PublicacionesSDP/01usaquen.pdf>

- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XVH, N° 41, (enero-abril), p. p 11-22

Disponible en:

<http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/6024/5431>

- Skliar, C. (2008, marzo). El principio de cualquier pedagogía es que haya conversación.

Disponible en:

http://www.lacapital.com.ar/contenidos/2008/03/15/noticia_0007.html

- Walters J. (2013). Inteligencias Múltiples. La teoría en la practica

Disponible en:

http://datateca.unad.edu.co/contenidos/401509/20141/unidad_I/Gardner_inteligencias.pdf