

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS DEL DISCURSO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA EN UN  
COLEGIO PÚBLICO DE BOGOTÁ

Yolanda Cristina Galindo Espitia  
Lic. Educación Básica con énfasis en Educación Física

Asesor:  
Luis Alejandro Ramírez

Universidad Pedagógica Nacional  
Facultad de Educación  
Maestría en Educación  
Bogotá  
2019



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
NACIONAL

REALIDAD AL SERVICIO

## FORMATO

### RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

Código: FOR020GIB

Versión: 01

Fecha de Aprobación: 06-08-2019

Página 2 de 139

#### 1. Información General

<b>Tipo de documento</b>	Tesis de Grado de Maestría de Investigación
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	Estrategias Pedagógicas Del Discurso De Inclusión Educativa En Un Colegio Público De Bogotá
<b>Autor(es)</b>	Galindo Espitia, Yolanda Cristina
<b>Director</b>	Ramírez, Luis Alejandro
<b>Publicación</b>	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2019. 139 p.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional
<b>Palabras Claves</b>	INCLUSIÓN, EDUCACIÓN INCLUSIVA, ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS, PRÁCTICA PEDAGÓGICA

#### 2. Descripción

Tesis de grado de maestría que se desarrolla alrededor de la investigación del discurso de la inclusión en una de las instituciones públicas de Bogotá, guiada por el interés de conocer los diferentes mecanismos empleados para promover procesos de inclusión educativa de las poblaciones vulnerables y en condiciones de discapacidad. Esta investigación desarrolló una reflexión sobre las estrategias pedagógicas que los docentes construyen e implementan para relacionar el discurso de la inclusión con sus prácticas pedagógicas. De esta manera, la población central de la investigación es el personal docente siendo ellos los que asumen el discurso al respecto de la inclusión con todos los factores que lo constituyen: lo normativo, lo institucional, las prácticas de aula, las adaptaciones a que haya lugar, las dinámicas escolares con estudiantes de aula regular y con discapacidad, la experiencia docente, etc.

El ejercicio anterior se inscribe como un precedente para generar reflexiones en torno a las dinámicas con los niños con discapacidad y el manejo de elementos adyacentes como lo institucional, lo emocional, lo normativo y lo real.

#### 3. Fuentes

- Andrade, F. (2011). La inclusión educativa en el aula regular. *Revista Electrónica Educare*, (15), 39–53.
- Beltrán, Y., Martínez, Y. & Vargas, Á. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. *Educación y Educadores*, 18 (1), 62–75. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194121530004>
- Bernstein, B. & Díaz, M. (1985). Hacia una teoría del discurso pedagógico. *Revista Colombiana De Educación*, 15. doi: <https://doi.org/10.17227/01203916.5120>
- Calvo, G. (2007). Colombia: La dificultad para concretar las normas en inclusión educativa. Taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva. América Latina, Regiones Andina y Cono Sur. Buenos Aires, UNESCO. Recuperado de [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Inclusive\\_Education/Reports/buenosaires\\_07/colombia\\_inclusion\\_07.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Inclusive_Education/Reports/buenosaires_07/colombia_inclusion_07.pdf).

Carrillo, S., Forgiony, J., Diego, R., Bonilla, N., Montánchez, L. & Alarcón, F. (2018). Prácticas pedagógicas frente a la educación inclusiva desde la perspectiva del docente. *Revista ESPACIOS*, 39 (17). Recuperado de <https://www.revistaespacios.com/a18v39n17/a18v39n17p15.pdf>.

Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Revista ESPACIOS*, 39 (17). Recuperado de <https://www.revistaespacios.com/a18v39n17/a18v39n17p15.pdf>.

Discapacidad Colombia. (2018). Boletín 6. Observatorio Nacional de Discapacidad. Recuperado de <http://www.discapacidadcolombia.com/index.php/component/phocadownload/category/4-estadisticas?download=25:discapacidad-y-educacion>.

Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: Una perspectiva posestructuralista. *Cuadernos de Pesquisa*, 34 (122), 305–335. Recuperado de [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742004000200003&script=sci\\_abstract&lng=es](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742004000200003&script=sci_abstract&lng=es)

Figuroa, M., Gutiérrez, C. & Velázquez, J. (2017). Estrategias de inclusión en contextos escolares. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 13 (1), 13–26. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v13n1/1794-9998-dpp-13-01-00013.pdf>

Foro Educativo Distrital. (2018). Ciudad educadora inclusiva y rural, documento de orientaciones. Recuperado de: [https://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Foro\\_Distrital/2018/PW\\_Orientaciones\\_Foro\\_educativo\\_2018.pdf](https://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Foro_Distrital/2018/PW_Orientaciones_Foro_educativo_2018.pdf).

García, I., Escalante, I., Escandón, M., Luis, F., Mustri, A. & Puga, I. (2009). La integración educativa en el aula regular. principios finalidades y estrategias. Recuperado de [https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/2016/pdf/docshistoricos/%20Integracion\\_Educativa\\_aula\\_regul ar.pdf](https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/2016/pdf/docshistoricos/%20Integracion_Educativa_aula_regul ar.pdf).

Gargallo, B., Rodríguez, J. & Pérez, C. (2009). El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje en los estudiantes universitarios. *Relieve: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15 (2). Recuperado de [http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2\\_5.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_5.htm)

Garnique, F. & Gutiérrez, S. (2012). Educación básica e inclusión: Un estudio de representaciones sociales. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 577–593. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2810/281022848004.pdf>

Grueso, D. (2003). Qué es el culturalismo. el hombre y la máquina. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/478/47812406003.pdf>.

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2008). Metodología de la investigación. McGraw Hill Education. Recuperado de <https://www.uca.ac.cr/wpcontent/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>.

Hurtado, T. & Agudelo, A. (2014). Inclusión educativa de las personas con discapacidad en Colombia. *CES Movimiento y Salud*, 45–55. Recuperado de <http://revistas.ces.edu.co/index.php/movimientosalud/article/view/2971>.

Leal, K. & Urbina, J. (2014). Las prácticas pedagógicas y la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 2 (10), 11–33. Recuperado de [http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana10\(2\)2.pdf](http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana10(2)2.pdf)

Mantilla, I. (2018). Lineamiento de política de educación inclusiva. secretaría de educación del distrito. Bogotá mejor para todos. Recuperado de: <http://repositorios.educacionbogota.edu.co/jspui/bitstream/123456789/9876/1/LBR%5C%20Nota%5C%20Educacion%5C%20Inclusiva.pdf>.

Manuel, H. (2008). Exclusión social y desigualdad. Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones. Recuperado de <https://www.um.es/documents/1967679/1967852/Libro-Exclusion-social-desigualdad-08.pdf/b3392fe8-ca07-44d4-8833-2a2124a3b190>

Ministerio de Educación Nacional. (2017). Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. [Decreto 1421]. Recuperado de <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%5C%201421%5C%20DEL%5C%2029%5C%20DE%5C%20AGOSTO%5C%20DE%5C%202017.pdf>.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2016). Revisión de políticas nacionales: La educación en Colombia. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264250604-en>

Orjuela, G. (2017). Tres momentos de institucionalización de la educación de anormales en Colombia: Análisis desde las políticas educativas. *Revista interamericana de investigación, educación y pedagogía*, 10 (1). Recuperado de <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/riiep/article/view/4744>

Parra, C. (2011). Educación inclusiva: Un modelo de diversidad humana. *Revista Educación y desarrollo social*, 5 (1), 139–150. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5386258.pdf>.

Plancarte, P. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 10 (2), 213–226. Recuperado de [www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/download/294/309](http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/download/294/309)

Restrepo, E. (2016). *Etnografía: Alcances, técnicas y éticas*. Envión editores. Recuperado de: <http://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/libro-etnografia.pdf>

Romero, L., Escorihuela, Z. & Ramos, A. (2009). La actividad lúdica como estrategia pedagógica en educación inicial. *Revista Digital EF Deportes*, 14 (131). Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd131/la-actividad-ludica-en-educacioninicial.%20htm>

Sánchez, T. & Bello, M. (2013). Inclusión como clave de una educación para todos. *Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24 (2). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230794003.pdf>

Shapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (3), 71–85. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4735275.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*, 17 (41), 9–22. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4735275.pdf>

Skliar, C. (2008). ¿incluir las diferencias? sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. *Orientación y Sociedad*, 8, 1–17. Recuperado de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.3950/pr.3950.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3950/pr.3950.pdf)

Soto, R. (2003). La inclusión educativa: Una tarea que le compete a toda una sociedad. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 3 (1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/447/44730104.pdf>.

Tamayo, M. (1998). *El proceso de investigación científica*. Limusa S.A.

Tomasevski, K. (2005). El derecho a la educación, panorama internacional de un derecho irrenunciable. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1371082>.

UNESCO. (1990). Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF).

UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y marco de acción. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF).

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

UNESCO. (2018). XIII Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre inclusión educativa. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261354>

Vásquez D. (2014). Políticas de inclusión educativa. una comparación entre Colombia y Chile. *Educación*, 18 (1), 45–61. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-12942015000100003&script=sci\\_abstract&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-12942015000100003&script=sci_abstract&tlng=es).

Vilchis, V. & Arriaga, J. (2018). Vivir y enfrentar la integración/exclusión educativa en el nivel medio superior: Estudios de caso en jóvenes de San Luis Potosí, México. *Educación*, 42 (1). Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/23249>.

#### 4. Contenidos

**CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA:** A pesar del auge de los discursos al respecto de la inclusión y su vinculación al contexto educativo, la situación problema se concentra en el desconocimiento de las estrategias que utilizan los docentes para vincular estos discursos a su práctica educativa. En esta medida los objetivos planteados hacen referencia a indagar cuales son las estrategias, recursos y metodologías construidas e implementadas por los docentes para vincular el discurso de inclusión dentro de sus aulas regulares.

**CAPÍTULO II: MARCO DE REFERENCIA:** Para contextualizar la propuesta se refieren diversas investigaciones y estudios que alrededor de la temática central aportan significativamente desde el referente internacional, nacional y local. En esta misma línea son planteadas las categorías de análisis que surgen a partir de la relación de los conceptos más relevantes dentro de la investigación: la educación como derecho, educación e inclusión, la inclusión desde la escuela, la inclusión educativa, práctica pedagógica e inclusión y finalmente, estrategias pedagógicas y educación inclusiva

**CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO:** Con el ánimo de integrar los diferentes conceptos teóricos expuestos anteriormente, con la realidad que deben enfrentar las instituciones para la propiciar los ambientes y el desarrollo de una educación inclusiva, se consultan algunos referentes metodológicos que se consideran adecuados para el desarrollo de los propósitos investigativos, desde la visión de Munarriz (2018), Tamayo (1999) y Hernández que definen la investigación cualitativa, Álvarez y Gayou (2013) que teorizan sobre los estudios descriptivos y de Hernández, Fernández y Baptista (2014) y Restrepo (2016) que plantean referentes con relación a los estudios etnográficos.

**CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS:** En primera instancia se analiza la información que cada uno de los instrumentos arrojó (los diarios de campo, las entrevistas y los cuestionarios) relacionándola con los conceptos base. Este análisis permite identificar y establecer cuáles son los recursos, prácticas, metodologías y estrategias pedagógicas que son utilizados para la vinculación del discurso de inclusión, así como el impacto que puede generar en los docentes y estudiantes participantes. Posteriormente, con estos análisis se prosigue a dar respuesta a cada uno de los objetivos específicos de la investigación, terminando por abordar el interrogante central de la investigación.

#### 5. Metodología

Para el desarrollo de la presente investigación se desarrollaron las siguientes fases y actividades:

*Fase inicial:* teniendo en cuenta los aspectos mencionados y el interés investigativo en particular, se plasma una situación problema donde se evidencia que el discurso de inclusión dentro de la escuela muchas veces no está relacionado con las prácticas desarrolladas por los docentes.

*Fase de construcción:* con base en el diagnóstico, comienza la construcción de un documento base sustentado en referentes teóricos y conceptuales para abordar términos y las relaciones presentes que permiten dar cuerpo a la propuesta investigativa y de esta manera, justificar el trabajo a desarrollar. El marco teórico sienta los fundamentos de la investigación relacionando conceptos como educación, inclusión, escuela, además de la relación entre ellos. Por otro lado, se define la ruta metodológica a utilizar teniendo en cuenta el objetivo trazado y las finalidades del ejercicio investigativo, siendo asumida una metodología

cualitativa, bajo un enfoque descriptivo y utilizando la etnografía como método de estudio.

*Fase de delimitación:* Una vez clarificado el marco de referencia y la ruta metodológica la población y la muestra son escogidos son docentes y estudiantes de la sección de primaria de la I.E.D Manuelita Sáenz. En esta misma línea son definidos y construidos los instrumentos de recolección de información que van a ser aplicados y que van a permitir contar con una información para posteriores análisis.

*Fase de aplicación y análisis:* Durante esta fase se lleva a cabo la aplicación a los instrumentos a docentes y estudiantes de aula regular y de procesos de inclusión. Finalmente, con base en los datos e información recolectada, se comienza el proceso de análisis bajo los referentes de los objetivos y direccionada a responder el interrogante central de la investigación.

*Fase de retroalimentación:* Como ejercicio final, la fase de retroalimentación permite la realización de un proceso evaluativo del ejercicio investigativo, determinando el alcance de los objetivos planteados y la construcción de unas conclusiones y perspectivas.

## 6. Conclusiones

La presente investigación inició el estudio alrededor de las estrategias pedagógicas y metodológicas del discurso de inclusión educativa en un colegio público de Bogotá, para lo cual se indagó, en primera instancia cuáles recursos, prácticas y metodologías utilizaban los docentes dentro de su aula y que contiene estudiantes regulares y con discapacidad. En segunda instancia, analizar desde el discurso mismo de los docentes y su experiencia, que tipo de estrategias han construido y que están encaminadas al desarrollo de la educación inclusiva. Finalmente, qué impacto han tenido el desarrollo de dichas estrategias en los estudiantes.

Se puede dar cuenta de cuatro estrategias pedagógicas relevantes utilizadas para la aplicación del discurso de inclusión educativa por parte de los docentes en la institución educativa distrital Manuelita Sáenz y que se evidencian dentro del presente ejercicio investigativo. La primera da cuenta de la importancia de las relaciones dentro del aula de clase, que deben estar estructuradas bajo parámetros de respeto, pero haciendo énfasis en la diferencia. La segunda que refiere la adaptabilidad como proceso indispensable dentro de la formación de los estudiantes con discapacidad; lo anterior aplica a la modificación de actividades, metodologías, utilización de recursos, innovación, formas de evaluación, y todo lo que constituye la implementación de la práctica pedagógica. La tercera que aplica directamente sobre el discurso manejado al respecto de la inclusión y los términos asociados a ella: diferencia, exclusión, anormalidad, etc y que son manejados dentro de las dinámicas de clase tanto por estudiantes como por docentes. Y una cuarta, que evidencia la gran importancia del componente afectivo y motivacional que debe ser transversal en la práctica pedagógica.

<b>Elaborado por:</b>	Yolanda Cristina Galindo Espitia		
<b>Revisado por:</b>	Luis Alejandro Ramírez		
<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	24	07	2019

**Tabla de Contenido**

INTRODUCCIÓN.....	11
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	15
1.1 Descripción del problema.....	15
1.2 Objetivos.....	21
1.2.1 Objetivo general. ....	21
1.2.2 Objetivos específicos.....	21
1.3 Justificación.....	22
CAPÍTULO II. MARCO DE REFERENCIA.....	27
2.1 Antecedentes de investigación.....	27
2.1.1 Internacionales.....	28
2.1.2 Nacionales.....	30
2.1.3 Locales.....	32
2.2 Marco contextual.....	35
2.3 Marco teórico.....	37
2.3.1 La educación como derecho.....	37
2.3.2. Educación e inclusión.....	40
2.3.3 La inclusión desde la escuela.....	48
2.3.4 La inclusión educativa.....	51
2.3.4.1 La inclusión en el contexto educativo colombiano:.....	51
2.3.5 Práctica pedagógica e inclusión.....	56
2.3.6 Estrategias pedagógicas y educación inclusiva.....	60
CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO.....	67
3.1 Enfoque y tipo de investigación.....	67
3.2 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	72
3.2.1 La observación de la práctica pedagógica.....	73
3.2.2 La entrevista.....	74
3.2.3 Cuestionario.....	75
3.3 Población y muestra.....	76

3.3.1 Fases de la investigación .....	78
CAPÍTULO IV. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS .....	80
4.1 Presentación de resultados.....	80
4.1.1 Diarios de campo .....	81
4.1.2 Entrevistas .....	84
4.1.3 Cuestionario.....	94
4.2 Análisis y discusión de resultados .....	104
4.2.1 Recursos, prácticas y metodologías utilizadas por los docentes en los procesos pedagógicos de la población con discapacidad.....	104
4.2.2 Estrategias pedagógicas y su relación con la inclusión .....	107
4.2.3 Estrategias pedagógicas y la aplicación del discurso de inclusión. Impactos en la población con discapacidad y de aula regular.....	111
4.2.4 Caracterización de las estrategias pedagógicas utilizadas para la aplicación del discurso de inclusión educativa .....	113
CAPITULO V. CONCLUSIONES .....	116
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	123
ANEXOS .....	129
Anexo 1: Diario de campo.....	129
Anexo 2: Entrevista .....	129
Anexo 3: Cuestionario.....	130
Anexo 4: Ejemplo de diario de campo .....	131
Anexo 5: Ejemplo de entrevista .....	133
Anexo 6: Ejemplo de cuestionarios.....	136

**Lista de Figuras**

Figura 1. Instituciones educativas en Colombia. Decreto 1421, 2017.....	17
Figura 2. Atención por grupos poblacionales .....	18
Figura 3. Ubicación I.E.D Manuelita Sáenz.....	36
Figura 4: Línea del Tiempo de la Inclusión Educativa .....	52
Figura 5. Ejemplo 1 de cuestionario para estudiantes de aula regular .....	136
Figura 6. Ejemplo 2 de cuestionario para estudiantes de aula regular .....	137
Figura 7. Ejemplo 1 de cuestionario para estudiantes de inclusión .....	138
Figura 8. Ejemplo 2 de cuestionario para estudiantes de inclusión .....	139

**Lista de tablas**

Tabla 1. Obligaciones del gobierno en torno al derecho de educación.....	40
Tabla 2. Clasificación de estrategias de aprendizaje.....	62
Tabla 3. Rejilla de sistematización diarios de campo .....	82
Tabla 4. Rejilla de sistematización entrevistas.....	86
Tabla 5: Rejilla de sistematización cuestionario. Estrategias afectivas, de apoyo y control .....	96
Tabla 6. Rejilla de sistematización cuestionario. Estrategias cognitivas (relacionadas con el procesamiento de la información).....	101
Tabla 7. Plantilla diario de campo.....	129
Tabla 8. Cuestionario para levantamiento de información .....	130
Tabla 9. Ejemplo diario de campo. Observación 1 .....	131
Tabla 10. Ejemplo diario de campo. Observación 20 .....	132

## INTRODUCCIÓN

La inclusión hace referencia el modo con el cual se responde a la atención de la diversidad, como término surge en los años 90 y hace además referencia a los derechos humanos, se habla de humanización e inclusividad y de la aceptación independientemente de su etnia, raza o cultura (Sánchez & Bello, 2013, p. 26). En las últimas décadas, la inclusión ha permeado diferentes discursos, no solo en el ámbito educativo, sino en diferentes discursividades culturales, económicas y sociales, teniendo como referente la diversidad geográfica del país y la multiculturalidad, esta última entendida por el filósofo León Olivé (como se cita en Grueso, 2003, p.57) como “... la aceptación de la existencia de muchas culturas en una misma sociedad que es diferente de multiculturalismo que se encuentra más relacionado, normatividad y las consecuencias éticas y políticas”.

Actualmente, podemos situar el término de inclusión no solo como el hecho de aceptar a aquellas personas que son diferentes (ten vista de que el término muchas veces se relaciona con actitudes de rechazo o exclusión), en cuanto a raza, cultura, nivel socioeconómico, orientación sexual, patologías médicas entre otras; incluir significa ir más allá de una aceptación, envuelve un respeto, solidaridad, comprensión y ayuda para quienes de una u otra forma necesitan ser aceptados y valorados por la sociedad.

De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2009), se realizaron estudios en Argentina, Brasil, Chile, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, México, Perú, República Dominicana y Uruguay teniendo en cuenta la poca información existente al respecto del término inclusión, encontrando que las poblaciones que se encuentran en un grado alto de vulnerabilidad y que por consiguiente se encuentran excluidas

frente a la sociedad son comunidades en situación de pobreza, que presentan alto grado de analfabetismo, con tasas altas de deserción en el sistema educativo, generalmente desempleados o en la informalidad y que por consiguiente se ha transformado en una problemática social dejada de lado dentro de la consolidación de políticas públicas. Estos factores en conjunto con aspectos de orden genético y biológico componen una población con diversas problemáticas que afecta de manera considerable su paso por la educación tradicional en nuestro país.

Según el informe DISCAPACIDAD COLOMBIA (2018) sobre la situación de la educación en Colombia, se pueden evidenciar varios aspectos: los niños y niñas entre 3 y 5 años sin discapacidad asisten un 11% más que los niños y niñas con discapacidad en preescolar. En educación básica primaria se observa que 1.2% de la población estudiantil tiene discapacidad y para el caso de la educación secundaria y media la proporción de jóvenes con discapacidad es del 12%; por otro lado, el acceso a educación superior se estima en 5,4 % de población con discapacidad.

Estas cifras dan cuenta de una problemática creciente alrededor de una población que no ha sido abordada totalmente por la política educativa. Sin embargo, el Foro Educativo Distrital (2018) dentro de sus planteamientos centrales enuncia a la educación inclusiva como un referente para la escuela y la planeación de los ajustes necesarios para responder a esta población:

La apuesta por una educación inclusiva implica el acceso y la participación de todos los estudiantes en la propuesta curricular de la educación formal sin discriminación alguna. Para esto, la escuela plantea los ajustes razonables a través del desarrollo de prácticas pedagógicas flexibles, propuestas de evaluación acordes con un enfoque diferencial que permite, a través de procesos de adaptaciones y flexibilización curricular, responder a las habilidades y capacidades de cada estudiante. (p.7).

En esta medida, los docentes, así como la consolidación de sus prácticas deben responder a esta necesidad latente y brindar los recursos, espacios, didácticas, materiales y acciones pertinentes para que la población con discapacidad pueda acceder de manera

oportuna al sistema educativo colombiano. Es así como la presente investigación se enfoca en identificar cuáles son las estrategias pedagógicas utilizadas para la aplicación del discurso de inclusión educativa en una de las instituciones públicas de la ciudad de Bogotá, evidenciando la manera como los docentes construyen, diseñan y aplican sus estrategias para el desarrollo de procesos educativos en la población que presente algún tipo de discapacidad dentro de sus aulas de clase. Siendo así, la población central de la investigación son los docentes, ya que son ellos los que asumen el discurso al respecto de la inclusión con todos los factores que lo constituyen: lo normativo, lo institucional, las prácticas de aula, las adaptaciones a que haya lugar, las dinámicas escolares con estudiantes de aula regular y con discapacidad, la experiencia docente, etc.

Dentro de la presente propuesta investigativa el discurso se asume desde la postura de Bernstein y Díaz (1985) asignándole más significado que lo referente a solo lenguaje. En este sentido, es una construcción continua, cargada de significaciones que son asignadas por los actores sociales en un contexto determinado y con unas condiciones específicas. Es así como el término inclusión desde el discurso representa más que el concepto definido por los actores educativos; da cuenta de nociones, significados e imaginarios alrededor de un concepto que se ha relacionado con la escuela y que, en cierta medida, ha afectado aspectos inherentes al contexto escolar: currículos, espacios físicos, relaciones interpersonales, objetivos educativos, procesos de evaluación, etc.

Con el objetivo de analizar esta problemática, se hace relación a la población que presenta algún tipo de discapacidad en un colegio de la localidad de San Cristóbal en la sección de primaria, para definir de qué manera son integrados en sus planes de estudio el discurso de la inclusión y cuáles han sido las estrategias pedagógicas, además de los impactos de la aplicación de este componente en la comunidad estudiantil.

La investigación del discurso de la inclusión en una de las instituciones públicas de Bogotá, se realizó guiada por el interés de conocer los diferentes mecanismos empleados para promover procesos de inclusión educativa de las poblaciones vulnerables y en condiciones de discapacidad, utilizando como recursos metodológicos la investigación cualitativa y dentro de esta el enfoque etnográfico, teniendo en cuenta las herramientas y los instrumentos necesarios: diarios de campo, encuestas y cuestionarios.

## **CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

El presente apartado contextualiza la propuesta investigativa, la descripción de una situación que permite generar un interrogante central de investigación y la posibilidad de generar una posible respuesta al respecto. De igual manera, los objetivos planteados son diseñados en concordancia con la situación presentada y una justificación que deja ver la manera en la que presente investigación puede situarse dentro de un contexto educativo y aportar desde la interpretación de los discursos y las prácticas al ejercicio docente.

### **1.1 Descripción del problema**

El tema de la inclusión en las instituciones educativas ha llamado la atención de diferentes entidades, de diversos autores críticos y ha sido centro de numerosos encuentros a nivel local, nacional e internacional; en la actualidad es una de las grandes apuestas de los sistemas de educativos, que, bajo referente de cobertura pretende acoger en los centros educativos a la mayor cantidad de estudiantes independientemente de sus características personales o culturales. Un claro ejemplo son las conclusiones dadas por el Foro Educativo Distrital (2018), que presentan una serie de aprendizajes requeridos para la atención integral a los niños del país; lo anterior conlleva que las reflexiones en lo relacionado al quehacer docente sean necesarias, replanteando las estrategias de atención integral que permitan fortalecer el aprendizaje de niños y jóvenes colombianos independientemente de sus condiciones particulares.

Como punto central de este encuentro se concluye que la meta de cualquier país es la de aprovechar el potencial de los ciudadanos para enriquecer cada territorio en especial y por

consiguiente se recalca la importancia de impulsar la oferta educativa de tal forma que se adapte a las características particulares de cada región. Lo anterior muestra como el tema de la inclusión ha tomado fuerza en las últimas décadas y se ha convertido en un tema referente dentro de los procesos educativos y las políticas públicas de los países.

Según la UNESCO (2009), muchos contextos de países del tercer mundo evidencian que las dinámicas educativas han sido excluyentes, una vez que gran número de jóvenes y niños no han tenido la oportunidad de un proceso académico adecuado por factores relacionados con diferencias en cuanto a raza, situación económica, discapacidad, origen étnico, orientación sexual, religión entre muchas otras. En consideración de esta situación, la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC, 2018), promueve la educación inclusiva como uno de los ejes fundamentales para una transformación real hacia sociedades más justas, dignas e igualitarias, promoviendo la participación, intercambio, reflexión y construcción colaborativa de reflexión y referencias sobre el tema, contribuyendo para ampliar la voz de los grupos más vulnerables de nuestra sociedad.

En el contexto colombiano, para el año 2014 había 7,5 millones de estudiantes matriculados en educación básica; esto comprende los grados de 1ro a 9no. En cuanto a la población menor de 17 años con necesidades educativas especiales que ascendía a 426.425 en el año 2013 (OCDE, 2016, p.35), solamente 119.060 estudiantes se matricularon en educación básica (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2014). Estas cifras permiten ver un panorama preocupante en donde la población con discapacidad no tiene el acceso al sistema educativo o por condiciones adversas están ausentes del mismo.



Figura 1. Instituciones educativas en Colombia. Decreto 1421, 2017. Nota: Tomada de <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>.

La Figura 1. Instituciones educativas en Colombia. muestra el número de instituciones educativas en el país para el año 2016 en Colombia: alrededor de 6.474 instituciones educativas públicas en donde se promueve la educación inclusiva partiendo de las políticas públicas que buscan aumentar la cobertura para estas poblaciones; así mismo 284.772 docentes que contribuyen desde el aula con prácticas educativas de inclusión transformando sus discursos y metodologías en pro de la atención a esta población. Sin embargo, las cifras de niños con discapacidad adscritos al sistema educativo evidencian que la realidad educativa de esta población difiere de las cifras presentadas, ya que en muchas instituciones no existen los programas de inclusión o los docentes no tienen la formación para el desarrollo de procesos educativos y atención a los niños con discapacidad. Dado que las políticas de inclusión educativa son relativamente nuevas, en la actualidad el desafío de las escuelas y colegios es adecuar tanto sus componentes físicos, como sus planes educativos y metodológicos para atender las necesidades de las diferentes poblaciones que precisan de unos procesos de enseñanza específicos (UNESCO, 2009). Ahora bien, al hablar de inclusión en un

contexto educativo no solo hace referencia a la población con discapacidad. La Figura 2 presenta los tipos de población a los cuales los sistemas educativos deben darles atención y priorizar sus procesos educativos:



*Figura 2.* Atención por grupos poblacionales

Desde la perspectiva particular de la investigación, la población en proceso de inclusión en donde se centra el estudio es la población que presenta discapacidad, considerando las transformaciones que se deben dar dentro del aula y dentro de las prácticas de los docentes para poder asumir estos procesos. De esta manera, y considerando la cantidad de personas con necesidades especiales de educación que requieren procesos de inclusión, se han expedido diferentes normativas relacionadas a las políticas públicas educativas: Ley 361 de 1997 relacionada a la integración social de las personas en situación de discapacidad, Resolución 2565 de octubre de 2003 que establece los parámetros y criterios para la prestación del servicio de educación a las poblaciones con necesidades educativas especiales e incluso la Ley General de Educación 115 de 1994 que pone de manifiesto que el gobierno central brindara ayuda a las entidades territoriales para que puedan adecuar sus establecimientos educativos, con el objetivo de atender de forma integral a las personas con limitaciones (Vásquez, 2014, p. 32). De acuerdo con

lo anterior, se puede inferir que la inclusión, es promovida desde la institucionalidad como uno de los componentes necesarios para asegurar la calidad y la cobertura educativa.

Dentro de los factores que se asocian a la problemática identificada y que afectan la implementación de las políticas de inclusión en el aspecto educativo para el contexto nacional, se puede evidenciar aspectos que van desde una falta de visibilización de la misma política pública que permita su apropiación, comprensión y desarrollo en las diferentes instituciones de educación, hasta una falta de conocimiento en lo relacionado a pedagogías y metodológicas propias para el trabajo con estas poblaciones; este tipo de situaciones dificultan que las políticas de inclusión encuentren arraigo y se instauren dentro de las dinámicas de la escuela. El panorama anterior se reafirma al dar una revisión general a las estructuras curriculares de las instituciones educativas, que en su gran mayoría no contienen elementos vinculantes con relación a las políticas públicas de inclusión para poblaciones vulnerables o minoritarias, generalmente porque son construidas, en parte, siguiendo una línea propia de la institución (contexto socio cultural, espacios y recursos); además, la implementación requiere de unas inversiones económicas que las escuelas y colegios no están en capacidad de asumir (Vásquez, 2014, p. 32).

En este sentido, los planes de inclusión en las diferentes escuelas y colegios del país surgen desde iniciativas aisladas de docentes que tienen como objetivo responder a las necesidades puntuales de grupos poblacionales que están presentes en sus aulas de clase, como, por ejemplo, los niños que presentan algún tipo de discapacidad. Es así como en la revisión documental, las estrategias y mecanismos de implementación del aspecto de inclusión en el contexto nacional, carecen de una literatura fuerte que ayude en la guía para aquellos docentes que consideran importante dirigir su modelo de enseñanza bajo este enfoque.

La escuela necesita entonces de maestros que comprendan y actúen de manera propositiva

frente a los procesos educativos de los niños y niñas con discapacidad y puedan construir los ambientes de aprendizaje pertinentes para el desarrollo de estos. En esta medida, la presente propuesta investigativa centra su atención en el quehacer de los docentes, en el desarrollo de su

práctica pedagógica y en la construcción e implementación de estrategias pedagógicas que permitan la atención a población con discapacidad que se encuentra en sus aulas de clase; lo anterior cuenta con varios matices que refieren la importancia de evidenciar estos aspectos dentro de las prácticas docentes: en primer lugar es una institución educativa que no está diseñada para la atención de población con discapacidad, sus maestros no cuentan con la formación necesaria para el proceso y no se cuentan con todos los recursos requeridos para tal fin. Sin embargo, validar estas prácticas permite demostrar el trabajo que los docentes asumen y el proceso que acompañan con los estudiantes con discapacidad; en esta medida es importante aclarar que la intención inicial del proceso investigativo abarcaba un número mayor de instituciones educativas a analizar desde el

referente local (localidad cuarta de San Cristóbal), y de esta manera contar una cantidad considerable de información. Sin embargo, durante el proceso de desarrollo del presente ejercicio investigativo, cuestiones de tipo administrativo impidieron la culminación del proceso, siendo una sola institución la que permitió la inmersión de la docente investigadora en las dinámicas escolares. Con estas consideraciones, dentro del proceso de consolidación del ejercicio y de exploración de

alternativas surgen algunos interrogantes que permiten construir un horizonte de sentido y encaminar preguntas que permitirán direccionar esta investigación:

- ¿Qué recursos, prácticas y metodologías utilizan los docentes de la I.E.D Manuelita Sáenz para encaminar los procesos pedagógicos de los niños que presentan algún tipo de discapacidad?
- ¿Las estrategias pedagógicas construidas por los docentes de la I.E.D Manuelita Sáenz

están encaminadas al desarrollo de las políticas públicas en lo relacionado con el discurso de inclusión?

- ¿Qué impacto tiene el desarrollo de las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes de la I.E.D Manuelita Sáenz en los estudiantes con procesos de inclusión y los que se encuentran en proceso educativo tradicional?

Con base en los anteriores interrogantes, la investigación gira en torno a un interrogante puntual, que de igual manera consolida el objetivo central de la investigación:

**¿Cuáles son las estrategias pedagógicas utilizadas para la aplicación del discurso de inclusión en la Institución Educativa Distrital Manuelita Sáenz?**

## **1.2 Objetivos**

### **1.2.1 Objetivo general.**

Caracterizar las estrategias pedagógicas utilizadas para la aplicación del discurso de inclusión educativa en la Institución Educativa Distrital Manuelita Sáenz

### **1.2.2 Objetivos específicos**

- Identificar los recursos, prácticas y metodologías utilizadas por los docentes de Institución Educativa Distrital Manuelita Sáenz en los procesos pedagógicos de la población con discapacidad.
- Describir las estrategias pedagógicas construidas por los docentes de la Institución Educativa Distrital Manuelita Sáenz y su relación con la inclusión.
- Identificar los impactos que tiene en la población con discapacidad y de aula regular el desarrollo de estrategias pedagógicas relacionadas con la aplicación del discurso de inclusión.

### 1.3 Justificación

Si bien el discurso de la inclusión no es nuevo, dada su influencia en discursividades educativas, políticas y sociales en general desde décadas atrás, no ocurre lo mismo con el estudio de las estrategias pedagógicas pertinentes para su implementación en los diferentes contextos específicos de enseñanza y en particular, carece de unos antecedentes fuertes de consulta dentro del contexto nacional.

En primer lugar, teniendo en cuenta que la presente propuesta investigativa busca dar cuenta de las estrategias pedagógicas del discurso de inclusión en una institución educativa, es necesario determinar la manera en que se asume el término discurso. Bajo esta perspectiva, se refiere a las nociones y conceptos que, relacionados con el término inclusión han ido emergiendo e influyendo en las dinámicas de la escuela y el sentir de maestros y estudiantes. Siendo así, el discurso se asume como una construcción continua de significaciones, imaginarios y conceptos alrededor del término de inclusión. En este sentido Bernstein y Díaz (1985) dan cuenta del discurso como una categoría abstracta, resultado de una construcción, de una producción, que no es definido simplemente como lenguaje. En esta medida, no se puede producir fuera de un contexto en particular, esta mediado por relaciones sociales y de poder y así mismo determina su intención:

El discurso no puede reducirse a las intenciones libres de un sujeto que articula significados. El sujeto no produce el sentido de manera libre a través de la combinación de unidades del lenguaje dotadas de un significado estable. Él está atravesando por el orden discursivo en el cual está ubicado y en el cual ubica sus enunciados. Este orden discursivo es intrínseco a, y no está aislado de, las demandas del orden no discursivo (orden dominante social) en el cual está ubicado y al cual reproduce. (p. 2).

Asumir la inclusión desde el discurso da la posibilidad de contar con los elementos que lo

constituyen, en este caso, la normatividad vigente al respecto del término, los imaginarios que tienen los docentes y las maneras como creen se debe integrar a las dinámicas escolares. Es, en esta medida, que en el presente ejercicio investigativo el discurso de la inclusión es asumido como una construcción de significados alrededor del término y que permite visualizar la manera como se vincula a la escuela, a sus dinámicas particulares y al quehacer de los actores educativos. Puesto que el contexto escolar cuenta con unas condiciones particulares, la relación que los docentes y estudiantes tengan con el término inclusión determina las significaciones e imaginarios que a su alrededor van construyendo, y bajo esta perspectiva, evidenciar el enfoque que le asignen al término y la manera como lo vinculan a la escuela, es una de las finalidades de la presente investigación.

Una vez definida la intencionalidad y postura del discurso con respecto a la inclusión se considera adecuado, identificar dentro de este apartado algunos antecedentes académicos, que se han desarrollado bajo el enfoque del discurso de inclusión en los escenarios escolares, con el ánimo de mostrar la pertinencia de los objetivos propuestos considerando la reducida literatura disponible, tanto física como virtualmente.

La educación inclusiva promueve la valoración de la diferencia, acoge la diversidad y garantiza la igualdad por medio de la creación de oportunidades a todos los niños con alguna necesidad especial (Mantilla, 2018, p. 17). Por tanto, lo que debe entender un sistema inclusivo es como brindar espacios y herramientas que le permitan al estudiante desenvolverse de forma capaz sin importar sus características físicas, sociales, emocionales, intelectuales, lingüísticas o cualquier otra condición. La inclusión de la niñez con necesidades especiales establece vías donde se propone incluir socialmente a los niños, asegurándose el cumplimiento de sus derechos, adecuando los espacios escolares y aprovechando al máximo todas las capacidades de los niños, además de

promover autonomía en sus actuaciones con el entorno.

En esta medida, la escuela es el escenario propicio para la interrelación de los procesos de inclusión, ya que desde la base los niños comprenden y aceptan la diversidad dentro de su contexto y la reconocen no desde la diferencia sino desde la aceptación del otro con sus condiciones particulares. Bajo este panorama se plantea la educación inclusiva como una forma de integrar a todas las poblaciones en los diferentes planes relacionados con la educación, siguiendo la línea del Ministerio de Educación Nacional que plantea que este tipo de educación busca atender las necesidades comunes y específicas que presentan los estudiantes, con calidad y equidad.

La educación inclusiva entonces ofrece una visión amplia del rol que debe estar desempeñando el docente en cuanto a que va más allá de la mera transmisión del conocimiento, y constituye un factor de suma importancia para el cumplimiento de los objetivos propios. Para Troncoso (como cita Barbosa, 2015), “la inclusión a la escuela formal es un proceso progresivo que debe propiciarse con la planificación organizada de estrategias metodológicas en las instituciones educativas que acompañen los procesos de inclusión, refuerce y motive a la comunidad educativa para lograr cambios de forma gradual y consistente” (p.53). Desde este referente, una investigación que permita evidenciar las formas en que los docentes asumen y ponen en contexto el discurso de inclusión en el ámbito institucional responde a la necesidad inminente de caracterizar dichas estrategias.

Que fortalezca la integración de niños y jóvenes en un ambiente escolar sano a través de la participación, formando así autonomía y habilidades de pensamiento que promuevan el desarrollo de competencias ciudadanas que transformen de forma positiva su entorno de forma sustentable desde el marco de la diferencia. (Barbosa, 2015, p. 65).

En consecuencia, dentro de los estudios realizados por el autor referenciado anteriormente, se observa que la inclusión en ambientes escolares debe tener en cuenta ciertos aspectos relevantes:

- La escuela debe ser un espacio donde se pueda convivir con la diferencia.

- La escuela como espacio de diversidad necesita políticas claras de inclusión.
- La diversidad cultural debe dar paso a una propuesta más inclusiva.
- El enfoque diferencial es la puerta a un gran abanico de oportunidades para las poblaciones más vulnerables.
- Las políticas de inclusión se convierten en brújula que marca el camino a seguir en la atención a estas poblaciones para restaurar sus derechos y lograr la equidad.

Si bien en la actualidad se han formulado normas y leyes para promover políticas de inclusión en los contextos educativos, su aplicación en las instituciones educativas oficiales no es de carácter obligatorio y los planes de integración generalmente surgen de iniciativas puntuales; de esta manera, la posibilidad de tener un acercamiento a la manera como los docentes desarrollan tales planes o proyectos se puede constituir en un insumo fundamental para los diferentes colegios o escuelas que planeen integrar este componente a sus proyectos educativos. En esta medida, es abordado el eje central de la presente propuesta investigativa en conocer cuáles son las estrategias más adecuadas para promover la inclusión desde el ámbito educativo.

De igual manera, tener al docente como un agente muy importante dentro de los procesos de inclusión en las instituciones educativas permite abordarlo desde una dimensión diferente al papel tradicional que se le ha asignado; la multiplicidad de estrategias y recursos que son utilizados continuamente por los docentes en las aulas encuentran puntos de convergencia al encontrarse con poblaciones con discapacidad, lo que hace que, necesariamente deban ser adaptados los contextos educativos. Así, una de las utilidades de esta investigación, radica en la profundización del estudio del discurso de la inclusión desde una perspectiva educativa y en relación con el quehacer docente.

Con este contexto como panorama general, la presente investigación busca realizar una caracterización de las estrategias pedagógicas y metodológicas utilizadas para la aplicación del

discurso de inclusión educativa en algunos colegios públicos de la ciudad de Bogotá por parte de los docentes y la manera como son asumidas por la población estudiantil.

## **CAPÍTULO II. MARCO DE REFERENCIA**

El presente capítulo expone la información requerida para la consolidación del marco teórico de la propuesta investigativa. En un primer apartado se dan a conocer los antecedentes investigativos que permiten ubicar investigaciones similares en los contextos internacional, nacional y local. En segundo lugar, se presentan los referentes teóricos por categorías de la investigación con sus respectivas subcategorías, para la organización y análisis de la información pertinente para el desarrollo de la investigación.

### **2.1 Antecedentes de investigación**

La inclusión tiene como propósito integrar a los sujetos en la sociedad de forma competente, contemplando las necesidades específicas de los niños y jóvenes, estableciendo una comunicación asertiva donde prime el diálogo, además de crear y facilitar espacios de aceptación y adaptación que conlleven a formalizar ambientes escolares de sana convivencia y de paz (Decreto 1421, Diario Oficial. República de Colombia, 2017). Hay que tener en cuenta cómo ha evolucionado el término de inclusión en el mundo y cómo ha influido este en los ambientes escolares delimitando todos aquellos aspectos que deben ser tomados en cuenta para la elaboración de planes de mejoramiento desde el contexto escolar y que conlleve a formalizar y estructurar de forma específica acorde a las necesidades de los niños y niñas.

Cabe destacar que desde diferentes ámbitos se ha estudiado la inclusión en los espacios escolares como es el caso de la psicología y la pedagogía, siendo los textos académicos y científicos las principales fuentes de consulta, no solo en el plano local, sino también desde los

espacios nacionales e internacionales, puesto que los postulados que soportan este enfoque han surgido, desde otras latitudes geográficas de conocimiento, pero pueden ser adaptadas a la realidad local, con sus respectivas adecuaciones pedagógicas y metodológicas.

### **2.1.1 Internacionales**

El primer antecedente de carácter internacional que se consultó para la presente investigación es el trabajo desarrollado por Garnique y Gutiérrez (2011). La finalidad principal del trabajo fue identificar las diferentes representaciones sociales que tienen tanto los maestros, como los directivos y supervisores de la educación en México, en relación con la inclusión de la diversidad escolar, en las instituciones educativas públicas mexicanas, para lo cual se hace un análisis de las concepciones de los participantes con respecto al nivel de integración del discurso de la inclusión.

Por medio de una metodología cualitativa, se analizaron las condiciones en las cuales se producen y se desarrollan las diferentes representaciones sociales de los maestros y maestras en relación con la inclusión, así como los desafíos que deben enfrentar para incorporar este componente en los planes de estudio; los resultados permitieron identificar la forma en que esas representaciones sociales, direccionan las actitudes, valores y conductas dentro del aula de clase.

Entre las conclusiones más destacadas, los autores establecen que la inclusión es un proceso que influye de forma general en la dinámica escolar, pero que requiere una evolución de las escuelas y colegios con el sentido de habilitarlas a todos los grupos que precisen del aprendizaje en los centros educativos. Además, se precisa de un trabajo colaborativo de todos los entes educativos, con el objetivo de incentivar principios como la equidad, el respeto hacia los derechos de los estudiantes, para disminuir los niveles de discriminación y exclusión en las instituciones

educativas, bajo un marco de igualdad y tolerancia. Finalmente, los autores Garnique y Gutiérrez (2011), con base en los resultados establecen que la inclusión en el sistema educativo es una actividad compleja, a la cual no se le ha dado un discurso unificado en el sistema educativo, de modo que se hace necesario un cambio trascendental de paradigmas, para establecer su integración armónica a los diferentes procesos de la educación en general.

El siguiente antecedente publicado por Vilchis y Arriaga (2018) tuvo como objetivo principal abordar el tema de la inclusión educativa desde las concepciones de un grupo de jóvenes que tienen discapacidades físicas y que han logrado cursar la educación media superior en el sistema educativo mexicano. Por medio de un enfoque de investigación de carácter cualitativo, con un diseño de estudio de caso y a través del método biográfico narrativo, los autores permiten que los participantes señalen de viva voz, cuáles son los elementos que inciden de forma negativa en los procesos de inclusión de las personas con discapacidades físicas en el contexto escolar. Igualmente, el estudio permitió que los participantes identificaran las diferentes ayudas que les ha permitido integrarse al sistema escolar, tal vez no de forma armónica, pero sí de forma significativa con relación al aprendizaje. Para conocer todas estas apreciaciones de los participantes, los investigadores utilizaron como instrumentos de recolección de datos los relatos de vida, que fueron recopilados en el desarrollo del trabajo de campo.

Entre las conclusiones más destacadas del trabajo, se plantea que si bien se tiene una visión sobre la postura que adoptaron los sujetos de estudio para integrarse al sistema educativo, el desarrollo real del proceso de inclusión aún se queda corto, porque se asume que este proceso no es totalmente exitoso, si existe por lo menos un estudiante que no haya logrado su inclusión armónica en la escuela. Para lograr una integración general en los contextos escolares, es necesaria la participación de todos los agentes que hacen parte del andamiaje institucional, ya que los

acuerdos que surgen producto del diálogo y la convivencia son los que permiten la integración de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

Finalmente, los autores establecen que el desarrollo de la educación inclusiva, además de requerir el concurso de todos los agentes que intervienen en el proceso (estudiantes, profesores y directivos), también precisa de ellos una visión clara y una actitud positiva hacia la inclusión, que en la actualidad se encuentra sesgada, principalmente por las políticas estatales, que proponen los procesos de evaluación y cuantificación, desde criterios estandarizados, cuyos objetivos principales se relacionan con el desarrollo de un modelo político-económico supranacional.

### **2.1.2 Nacionales**

El primer antecedente del orden nacional que se referencia trata sobre el tema de la integración del discurso de la inclusión en los contextos educativos, es el trabajo publicado por Beltrán, Martínez y Vargas (2015). El propósito investigativo que guio el trabajo se relacionó con la necesidad de analizar los diferentes avances, pero también los retos que enfrenta la educación inclusiva en Colombia, por medio de una comparación de las políticas y estrategias desarrolladas en el país con respecto a la materia, y los parámetros adoptados en la legislación española.

Para el desarrollo del análisis de la investigación los autores se remiten a documentos oficiales para la toma de datos, tanto de Colombia como en España, con temas relacionados al enfoque de la educación inclusiva, los recursos y estrategias de enseñanza-aprendizaje, además de diseños curriculares por niveles educativos, así como a las legislaciones que están vigentes en los dos países con relación a la educación, con la intención de conocer a profundidad la problemática, y analizarlas desde las diferentes visiones que puedan surgir.

En relación con los resultados y las conclusiones, los autores establecen que la inclusión es

reconocida por los dos países, desde la parte legislativa y las políticas relacionadas a la educación, lo que demuestra, para el caso de Colombia, un compromiso con los lineamientos internacionales en relación con la inclusión en los contextos educativos. Pero este compromiso, que parte del gobierno central, se queda corto al momento de ser adaptado por los diferentes entes territoriales, a quienes se les ha dado libertad para adaptar las políticas de inclusión a sus contextos específicos, pero no se les exhorta para que apliquen estas políticas de forma vinculante en sus proyectos educativos, ya que la mayoría de políticas de los contextos locales se plantean para establecer condiciones de permanencia de los estudiantes, más allá de estrategias de integración propiamente dichas.

El siguiente antecedente del contexto nacional, es el trabajo realizado por Muñoz (2011). El objetivo principal del documento fue describir los niveles de apertura y preparación de un grupo de docentes, con relación a la atención que pueden brindar a personas con discapacidad en colegios oficiales, bajo la normatividad vigente. Mediante el uso de una encuesta de corte transversal, que se aplicó a docentes de tres colegios oficiales de Bogotá, y la aplicación de un instrumento con preguntas tipo Likert, se recopiló la información necesaria de forma voluntaria, que fue tratada con parámetros de confidencialidad y anonimato, al momento de ser ingresada a la base de datos para su posterior análisis.

Entre los resultados más destacados del estudio, se establece que la multiplicidad de discapacidades que pueden presentarse en las aulas de clase es una limitante para la inclusión homogénea de esta población en el sistema educativo, de acuerdo con la legislación vigente. De los profesores participantes en el estudio, la gran mayoría planteó que están preparados para integrar al sistema educativo a estudiantes con problemas emocionales, mientras que otros porcentajes menores plantearon que se sienten preparados para incluir en sus aulas de clase a

personas con discapacidad física, discapacidad sensorial o discapacidad de tipo mental, lo que pone de manifiesto la percepción que tienen los profesores, en relación a sus capacidades para incluir a personas con discapacidad.

Finalmente, los autores concluyen que, dado que el tema de la discapacidad es heterogéneo, las capacidades de los profesores para atender este tipo de población son muy variadas y se diferencian mucho, debido a la preparación que tienen los maestros para enfrentar las diferentes problemáticas. Para los autores, uno de los aspectos que más influye para la inclusión en el sistema educativo es la preparación de los docentes, que para el caso colombiano no cubre las necesidades de inclusión de la población en condición de discapacidad, porque la legislación nacional al respecto resulta muy general, lo que genera vacíos al momento de ser puesta en marcha en los contextos reales y en el campo de acción.

Lo anteriormente descrito, permite centrar este estudio investigativo ofreciendo un camino importante de estudio, al tener la posibilidad de evidenciar y reconocer la importancia que recae en las capacidades que tienen los docentes de Colombia para atender las necesidades específicas de los niños, y que deben ir articulados a programas de inclusión.

### **2.1.3 Locales**

En el contexto local, el primer trabajo consultado como antecedente investigativo fue desarrollado por Figueroa, Gutiérrez de Piñeres y Velásquez (2016). El propósito fundamental del estudio fue hacer una revisión de las diferentes estrategias de inclusión social presentes en las escuelas oficiales del país y que son empleadas por los docentes a lo largo y ancho del territorio nacional. Para lograr este objetivo, los autores consultaron artículos científicos y textos académicos relacionados al tema de la inclusión en el contexto educativo, para posteriormente

agrupar los resultados en 4 categorías principales: Competencia, singularidad, vínculos y participación, que permitieron a los investigadores identificar de manera más detallada las principales estrategias para la inclusión empleadas en las instituciones educativas.

Entre las conclusiones más destacadas, los autores plantean que, de acuerdo con los documentos consultados, el componente de inclusión se relaciona con temas como la diversidad y la discapacidad y las diferentes estrategias diseñadas para incluir estas poblaciones al sistema educativo, que de cualquier forma identifican al otro como alguien diferente que posee unas condiciones físicas o mentales inusuales, pero tienen las mismas capacidades para aprender, que cualquier estudiante. Para los autores, la inclusión que se promueve desde el respeto favorece el desarrollo de la identidad, tanto personal como colectiva, que conlleva a alcanzar logros de aprendizaje de forma más profunda y significativa, ya que permite transferir conocimiento del contexto escolar a situaciones de la vida cotidiana.

Finalmente, los autores plantean que las principales iniciativas de inclusión identificadas se pueden agrupar en dos categorías principales: una categoría centrada en la importancia de los niños y adolescentes en el contexto educativo, y otra enfocada en la interacción que se debe establecer entre la escuela y la familia, que permiten orientar la inclusión social hacia el reconocimiento del otro, hacia la promoción y participación de los diferentes actores, sus identidades culturales y los diversos contextos, que permiten enriquecer las experiencias y por lo tanto generar nuevas estrategias de inclusión en el contexto educativo.

Por otro lado, está el estudio investigativo realizado por Barbosa (2015) que toma en cuenta la necesidad de realizar una evaluación desde la gestión escolar y de la acción educativa centrada en los sujetos y en los procesos. Dicha evaluación tendrá en cuenta los procesos del Proyecto Educativo Institucional (PEI) contrastándolos con la política pública de discapacidad, con el

propósito de analizar las falencias que presenta cada uno de los componentes evaluados que darán como resultado los aspectos de mejoramiento. Su investigación otorga un papel importante al enfoque diferencial y a las políticas públicas que se han legislado en favor de él, donde establece que no es solo evaluar las políticas o su ejecución como tal, sino brindar una mirada a la cotidianidad escolar en el marco de un proceso de inclusión educativa.

Por su parte, Cerón (2015) establece que la educación colombiana plantea desde hace varios años la educación inclusiva a partir de las exigencias internacionales y la posibilidad de crear mejoras en la educación del país. El estudio hace una mirada a las políticas educativas e institucionales que encaminan la educación inclusiva, a los cambios y aportes desde la gestión de la institución para lograr un currículo flexible, adaptado a las necesidades de los estudiantes, a la capacitación de los docentes que viven este proceso con el fin de evidenciar la equidad y a la calidad educativa, siendo esta la búsqueda incansable del país.

Este tipo de estudios permiten tener una visión al respecto de la educación inclusiva dentro de las aulas regulares y la manera como es abordada por los diferentes actores educativos, uno de los temas centrales de la presente investigación. Además, se fortalecen los procesos con los aportes de los docentes inmersos en el proceso y se dan evidencias de los avances desde la pragmática de una educación para todos y la anhelada Educación Inclusiva.

Dentro de la revisión de los antecedentes se pueden evidenciar varios aspectos. En primer lugar, la inclusión como proceso se encuentra en continuo cambio, y que su interrelación en diferentes ámbitos requiere de adaptaciones no solo contextuales sino también de formas de ver a las personas con discapacidad. Dentro del ámbito de la escuela, son muchas las barreras que debe enfrentar la consolidación de una educación inclusiva, ya sea por ausencia de materiales, infraestructura y recursos necesarios, por falta de formación al respeto o por la ausencia de políticas

públicas que brinden los espacios para su implementación.

En esta medida, los aspectos mencionados también son visibles dentro del contexto nacional, en la realidad educativa de las instituciones que asumen procesos de inclusión; las investigaciones referenciadas dan cuenta de la intención de muchos actores educativos por fomentar la inclusión en la escuela, por construir nuevas y mejores estrategias pedagógicas que pueda cobijar a las personas con discapacidad y de esta manera transformar la escuela en un espacio integrador. Bajo esta perspectiva, es necesario indagar cuáles son los aspectos que pueden relacionarse con el discurso de la inclusión, de qué manera los docentes y estudiantes la asumen y cuales recursos y estrategias tiene para potenciar este proceso. Estos enunciados constituyen el presente ejercicio investigativo.

## **2.2 Marco contextual**

El marco contextual permite situar unas características contextuales y culturales de la localidad y la institución educativa, considerando la influencia cultural y social que puede determinar aspectos en cuanto a la población y sus discursos. Para tal caso, se desarrolla en la Institución Educativa Distrital Manuelita Sáenz con la población de estudio delimitada a estudiantes de básica primaria.

La Institución Educativa Distrital (I.E.D) Manuelita Sáenz está ubicada en la localidad cuarta de San Cristóbal Sur, reconocida por la confluencia de espacios urbanos y rurales siendo la quinta más grande de las veinte localidades existentes en Bogotá. Está ubicada en la UPZ de San Blas (Carrera 3 Este #18-76 sur)



*Figura 3. Ubicación I.E.D Manuelita Sáenz*

Dentro de los elementos que componen el proyecto institucional cabe mencionar la misión y la visión del colegio, que se sustenta desde la formación integral, por medio del desarrollo humano y el fortalecimiento de las capacidades de los estudiantes, con el propósito de mejorar la calidad de vida y el aporte de los estudiantes a la sociedad. El PEI se denomina: “Paso a Paso construimos la Excelencia”, que busca involucrar todos los actores educativos para lograrlo y en esta medida, los procesos de inclusión se han venido desarrollando dentro de la institución, realizando capacitaciones a los docentes y comenzando con las adecuaciones necesarias.

La institución ofrece educación preescolar, básica y media técnica, con especialidades en medio ambiente y gestión deportiva en las jornadas mañana y tarde. Con una población estudiantil en la jornada de mañana de 2.052, en la jornada de la tarde de 1.673 para un total de 3.725 estudiante. El personal y directivo docentes es de 170 personas, el colegio funciona con una única sede. En esta institución educativa se encuentran matriculados estudiantes con discapacidad tanto motora como cognitiva, pese a que no está diseñada para tal fin; para el 2018 se realiza una inserción al campo educativo de 26 estudiantes.

## **2.3 Marco teórico**

Dentro de la investigación se hace referencia a conceptos generales y sus diferentes relaciones que aportan desde la sustentación teórica. De esta manera constituyen el cuerpo teórico de la investigación y permiten organizar un horizonte de sentido. El presente marco teórico se sustenta desde los aportes de diversos autores con el objetivo de recopilar información esencial que permita establecer procesos para un posterior análisis y articulación con los datos recolectados en el proceso de realización de la presente investigación. Las categorías de análisis presentadas surgen a partir de la relación de los conceptos más relevantes dentro de la investigación; de esta manera se plantean las siguientes categorías de análisis: la educación como derecho, educación e inclusión, la inclusión desde la escuela, la inclusión educativa, práctica pedagógica e inclusión y finalmente, estrategias pedagógicas y educación inclusiva. En esta medida, las categorías de análisis son planteadas para asumir los términos que mayor peso tienen dentro del documento y sus posibles relaciones: la educación situada como un derecho y por consiguiente vincula la inclusión como parte fundamental de este derecho, la escuela como el espacio propicio para ese ejercicio, la conformación de una inclusión educativa con todas las características y aspectos que conlleva este proceso, la práctica pedagógica inclusiva como el escenario donde los docentes implementan los recursos y didácticas propias para el proceso de inclusión y finalmente y las estrategias que se consolidan alrededor de la inclusión en el ámbito educativo. A continuación, se desarrollan cada una de las categorías de análisis.

### **2.3.1 La educación como derecho**

El derecho a la educación hace parte de la mayoría de las constituciones y lineamientos políticos de cualquier estado – nación, siendo asumida como algo fundamental en el desarrollo de

los sujetos y que permite avanzar en pro de sociedades más justas y equitativas. Es así como la Organización de Naciones Unidas ONU y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF, dan cuenta de su importancia y de la consolidación de esta como un aspecto de vital importancia y que debe ser asumido por los gobiernos y sus políticas públicas cobijando a la totalidad de su población. Para el caso colombiano es uno de los pilares de la Constitución Colombiana definida en el artículo 67:

la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura (...) El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica” (p.29).

Es así como más que asumirlo como un concepto, la educación se relaciona con el derecho fundamental de todos los seres humanos al acceso al sistema educativo en condiciones de calidad, que permita una mejora en los niveles de desarrollo, bajo las premisas del respeto, la igualdad y la equidad y que, por supuesto contribuya en las diferentes esferas políticas, sociales, culturales, económicas, educativas, etc. de una comunidad.

Para Tomasevski (2005), la educación es la puerta de entrada a todos los demás derechos, es decir, si no hay educación no existe la posibilidad de acceso a ningún otro derecho:

Cuando hay educación, es más fácil ejercer y conquistar el derecho al trabajo, al sufragio, etcétera. La educación es la solución de fondo a la mayoría de los problemas que vive el mundo, tanto en Europa y Estados Unidos como en los países pobres” (p.3).

De esta manera, todos los ciudadanos, sin importar ideología, raza, dificultades de aprendizaje, cultura, estratos socioeconómicos, orientación sexual, lenguaje entre otros, tienen el derecho de asistir a una escuela, institución o centro educativo que le permita desarrollar habilidades, destrezas y competencias, potenciando sus capacidades y superando las dificultades:

por ninguna circunstancia puede ser excluido de la escuela. En este sentido Muñoz (2011) presenta la importancia de la educación, teniendo en cuenta que, si bien no está revestida de un orden específico que permita disminuir eficazmente la discriminación, si lleva implícitos una serie de procesos que ayudan en la inclusión de poblaciones diversas y con condiciones especiales, como las personas con discapacidad.

Tomasevski (2005), insiste que el rol de la educación va más allá de enseñar contenidos conceptuales y debe ir enfocada en formar personas éticamente justas y tolerantes con el medio que los rodea, tratando de evitar la exclusión social y en pro de la resolución pacífica de conflictos, pues en caso contrario, una educación fragmentada y desunida, generaría sociedades altamente violentas e intolerantes hacia la diferencia. De aquí que la educación inclusiva deba ocupar un papel relevante dentro de la conformación de una estructura educativa general, en donde se respeten los derechos y los deberes de cada uno de los seres humanos.

Por otra parte, el gobierno, como el estamento regulador debe asumir la educación como un derecho fundamental, dando cuenta de aspectos importantes para el desarrollo educativo; es así, que estos aspectos deben permitir el acceso y permanencia de todos los grupos poblacionales sin excepción. En la tabla 1, se evidencian los campos de desarrollo que deben ser asumidos por las políticas públicas desde la postura de Tomasevski (2005):

Tabla 1. *Obligaciones del gobierno en torno al derecho de educación*

CAMPOS CLAVES	MARCO BÁSICO DE LAS OBLIGACIONES GUBERNAMENTALES
ASEQUIBILIDAD	Obligación de asegurar que la educación gratuita y obligatoria esté asequible para todos los chicos y chicas en edad escolar  Obligación de garantizar la elección de los padres en la educación de sus hijos e hijas, y la libertad para establecer y dirigir instituciones de enseñanza
ACCESSIBILIDAD	Obligación de eliminar todas la exclusiones basadas en los criterios discriminatorios actualmente prohibidos (raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política, origen nacional, origen étnico, origen social, posición económica, discapacidad, o nacimiento)  Obligación de la identificación de los obstáculos que impiden el disfrute del derecho a la educación
ACEPTABILIDAD	Obligación de proporcionar una educación con determinadas calidades consecuentes con los derechos humanos  Obligación de asegurar que los procesos de enseñanza y aprendizaje estén conforme con derechos humanos
ADAPTABILIDAD	Obligación de suministrar de una educación extraescolar a los niños y niñas que lo pudeses presenciar en la escuela  Obligación de ajustar la educación al interés superior de cada niño y niña  Obligación de mejorar todos los derechos humanos a través de la educación, aplicando el principio de indivisibilidad de los derechos humanos

Nota: Reimpreso de El derecho a la educación, panorama internacional de un derecho irrenunciable por Katarina

Tomasevski (2005). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1371082>.

### 2.3.2. Educación e inclusión

Además de las obligaciones estatales para la implementación de la educación y por supuesto de la educación inclusiva, organismos internacionales se han ocupado de asumir esta línea y han generado una serie de directrices que si bien no actúan como leyes o conductas punitivas, si resultan trascendentales para determinar las líneas de acción de los estados en su necesidad de implementar políticas educativas directamente relacionadas con la inclusión.

En esta línea se encuentra la UNESCO (2009) que establece directrices sobre políticas de inclusión en la educación, facilitando la comprensión de cómo se debe articular la inclusión en el contexto educativo, creando objetivos claros en busca de fortalecer desde la inclusión la elaboración de estrategias y planes en materia educativa; es así como desde la construcción de políticas públicas se debe hacer énfasis en el tema con miras a promover la educación inclusiva y participativa en la escuela:

“los ministros de educación y los demás actores implicados se hallan, por tanto, en primera línea para aplicar políticas que favorezcan o limiten la inclusión (...) Las posibilidades de acción de los ministros de educación, por sí solos, son limitadas, pero esas posibilidades se multiplican cuando las actuaciones se basan en un verdadero diálogo político institucionalizado y permanente, que se asienta en alianzas y que son objeto de una actuación coherente del Estado, concertada y forjada en el tiempo” (p. 8).

Las directrices o lineamientos se relacionan directamente con el término de inclusión asumido como “un proceso que permite tener en cuenta la diversidad de las necesidades de todo niño, joven o adulto, creando espacios de mayor participación, aprendizaje, actividad cultural y relación con entorno social, reduciendo así la exclusión del marco de la enseñanza” (UNESCO, 2009, p. 6). Llevar a cabo una educación inclusiva implica comenzar procesos de cambio y modificaciones en función de contenidos, estructuras y estrategias basadas en una educación para todos sin ningún tipo de discriminación social.

Sin embargo, la inclusión se ha visto como el simple proceso de relacionar en el contexto educativo tradicional a todos los niños sin tener en cuenta sus condiciones especiales o las necesidades educativas que requieren, “para muchos, la palabra inclusión significa incluir a estudiantes con discapacidad en entornos educativos tradicionales y, en ocasiones, se considera una extensión del principio conocido anteriormente como integración o el intento de que los niños y niñas con discapacidad vuelvan a la normalidad educativa” (Sapon-Shevin 2013, p.72).

En este sentido, asumir la inclusión desde esta visión da cuenta de la instrumentalización del término, en donde desde posturas políticas, se permite la apertura de espacios para las personas con condiciones diferentes, pero sin garantizar su bienestar. Skliar (2005) evidencia que la utilización del término inclusión muestra la constante relación con la exclusión al ser utilizada como mecanismo de poder, “a inclusión puede pensarse, entonces, como un primer paso necesario para la regulación y el control de la alteridad. Por ello es por lo que notamos, sobre todo, la presencia reiterada de una inclusión excluyente: se crea la ilusión de un territorio inclusivo y es en esa espacialidad donde vuelve a ejercerse la expulsión de todo lo otro, de todo otro” (p. 18).

Con estas consideraciones el panorama de la conceptualización del término se constituye en un mecanismo más para controlar la población y hacer sentir, desde el discurso, que en efecto las políticas públicas apuntan al bienestar de la población en general. No obstante, el contexto escolar presenta unas disposiciones diferentes que empiezan a constituir una apuesta diferente al término inclusión; en consecuencia, la presente propuesta investigativa aborda la inclusión desde la escuela, con unas connotaciones diferentes, con factores propios que reconfiguran su significado, siguiendo a Plancarte (2017) “relacionada con el acceso, la participación y los logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados. Implica transformar la cultura, las políticas y las prácticas de las escuelas para atender la diversidad de necesidades educativas de todo el alumnado” (p. 214).

Bajo esta perspectiva, la inclusión es un referente que ha tomado fuerza en el plano educativo en los últimos años teniendo en cuenta la premisa de respetar el derecho y acceso a la educación de todos y todas; la inclusión permite que personas o grupos excluidos, como por ejemplo las personas con discapacidad, sean tratados dentro del marco que rige a todos los ciudadanos en general. Sin embargo, solo hasta el triunfo de la revolución francesa y la posterior

declaración de los derechos del hombre y el ciudadano en 1789, es como se consolidan algunos sistemas educativos europeos, dando paso al inicio de una política incluyente en el plano educativo; su precursor, Michel de Lepelletier, planteó la creación de “las casas de igualdad”, una clase de centro educativos en donde el gobierno se encargaría de educar tanto a mujeres como hombres por igual, con el ánimo de que “todos los niños sean educados a expensas de la república, y bajo la santa ley de la equidad, reciban el mismo vestuario, la misma alimentación, la misma instrucción, el mismo cuidado” (Dussel, 2004, p.308).

Si bien en este contexto la escuela era pensada con fines ideológicos, estas formas “primigenias” de inclusión, se presentan como los primeros laboratorios para buscar una igualdad pensada desde la educación. Es así como se refiere a la igualdad en el ámbito educativo, más que a una consolidación de la inclusión como hoy en día la conocemos.

Lo anterior supone un antecedente en lo referente a la equidad, que guarda algunas características de lo que podríamos evidenciar como inclusión en la educación actual, es decir, una forma temprana de inclusión en el marco de la educación como derecho. De cualquier modo, un verdadero avance hacia el reconocimiento de una política incluyente, solo se dio hasta el siglo XX con la expedición de la Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales (1994) en el marco de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad celebrada en España, en donde alrededor de 90 gobiernos del mundo, se reunieron a fin de establecer objetivos de una educación integradora concretamente en las escuelas para atender a todos los niños, especialmente a aquellos que tienen necesidades educativas especiales. Pronto se convirtió en un hito y un término obligado de referencia en la lucha por los derechos de las personas con necesidades educativas especiales (UNESCO, 1994, p. 12). Bajo este referente, la inclusión se plantea como la posibilidad que desde

la diferencia que identifica a cada persona, y de acuerdo con estos aspectos particulares, que no necesariamente se relacionan a alguna discapacidad física, buscar los mecanismos para atender las necesidades educativas individuales (Beltrán, Martínez y Vargas, 2015, p. 78). La inclusión se manifiesta, en la medida que no se pretende normalizar al grupo de estudiantes, sino integrarlos al sistema educativo de forma armónica (Beltrán et al, 2015, p. 78).

El enfoque integrador replanteado con base en la Declaración de Salamanca busca que ninguna persona pueda ser excluida del sistema educativo, por ninguna razón, instaurando un marco de respeto e igualdad. Cabe anotar que, previo al discurso de la inclusión construido y transformado durante décadas, las personas que padecían condiciones especiales recibían un trato bajo las premisas de caridad y religiosidad, (que la iglesia se encargó de difundir por siglos), ya que por un lado se difundía la compasión hacia estas personas como una de las virtudes necesarias para los católicos, pero también se predicaba que las condiciones físicas que permitían las limitantes, eran castigos divinos, por comportamientos inadecuados (García et al., 2009, p. 56). En periodos posteriores, los avances científicos y la evolución en el pensamiento de las personas permitieron formular una visión diferente aquellas personas que tenían algún tipo de discapacidad o condiciones especiales.

Sin embargo, tomó mucho tiempo considerar a las personas con discapacidad desde otro referente. Hasta la década de los 60 del siglo XX predominó una concepción “organicista y psicométrica de las discapacidades sustentada en el modelo médico. Se consideraba que todas las discapacidades tenían origen en una disfunción orgánica” (García et al., 2009, p. 24), de modo que era considerado casi imposible modificarlas. Estos postulados permitieron evidenciar que debía existir un nuevo abordaje hacia las personas con discapacidad desde la educación y debido a su condición, necesitaban de una educación específica o especial.

Otro aspecto importante para resaltar es el hecho que, en muchos países el acceso y permanencia en la educación era reservado para un grupo privilegiado de personas, dejando de lado a gran parte de la población que aún continuaba en el analfabetismo. Además, para las personas con discapacidad no existían los espacios o los modelos de aprendizaje y enseñanza necesarios, las instituciones que contaban con los recursos e instalaciones para su atención eran de carácter privado, por lo que el acceso a las mismas no estaba al alcance de la población en general. Lo anterior da pie para que la segregación de cierto grupo de personas comience a ser una constante:

En la práctica se desarrollaron sistemas educativos segregacionistas, que otorgaban etiquetas a los educandos de acuerdo con sus características personales, percibiendo las diferencias de los alumnos como déficits, llegando con ello a una estigmatización entre alumnos “normales” y “anormales”. Esta segregación se visibilizó en el modelo de educación especial, el cual corresponde a la atención educativa que se presta a todos aquellos sujetos que, debido a circunstancias genéticas, familiares, orgánicas, psicológicas y sociales, son considerados excepcionales, bien en una o varias esferas concretas de su persona (intelectual, físico-sensorial, psicológica o social)” (Beltrán et al., 2015, p.65).

Muy pronto la educación que buscaba llegar por lo menos a la gran mayoría de la población se convirtió en un sofisma político y social, que no podía ser alcanzado como propósito real, teniendo en cuenta carencias sociales y culturales. De esta manera, UNESCO (1990) en la Conferencia Mundial de Educación para todos, expresa que pese a los esfuerzos por permitir una educación para todos, poblaciones como los niños y las mujeres, especialmente en zonas rurales, no tenían un acceso a la educación ni se contaban con los recursos necesarios para comenzar a implementarlo.

Con estos antecedentes, la población con discapacidad comienza a visibilizarse y a convertirse en un actor importante para los gobiernos, procurando su bienestar por los medios que el estado disponga. Esta consigna demuestra que la atención inmediata y adecuada a la salud

mental y física de estas poblaciones es en si el éxito de la acción de gobernar, “la comprensividad del Sistema Educativo: es una opción de la política educativa, más allá de opciones personales a favor de promover al máximo el desarrollo de las personas con necesidades educativas especiales” (Soto, 2003, p. 9). A propósito del auge de políticas internacionales al respecto, muchos países comenzaron a interrelacionar dentro de su legislación la inclusión dentro de la escuela, buscando no solo responder a los estándares internacionales, sino también pretendiendo prestar el servicio educativo a una población creciente. En el caso colombiano, Orjuela (2017), presenta tres instantes en la política educativa colombiana que ubica periodos y condiciones posibilitadoras para la institucionalización de la educación de personas con condiciones diferentes. Un primer momento donde se centraliza al niño en el proceso educativo y de aquí, la diferencia desde el referente de carencias y desigualdades (biológicas, físicas, sociales, etc.). Un segundo momento que viene influenciado de diversa reformas y sistemas educativos novedosos en el cual se alcanza a cubrir grupos sociales marginados y que hasta el momento no estaban contemplados dentro de la conformación de sistemas educativos. Finalmente, un tercer momento en donde el proceso de modernización actúa sobre los sistemas educativos, apareciendo conceptos como la adaptación curricular, la integración, y las necesidades educativas especiales.

Como se evidencia, la institucionalización de las personas con condiciones diferentes en nuestro país ha sido una apuesta de poder de los gobiernos de turno por querer cobijar al total de la población y de esta manera direccionar el tipo de educación que deben recibir. Sin embargo, las necesidades de las personas con discapacidad, por ejemplo, aún siguen siendo vulneradas en muchos casos por las instituciones educadoras al no contar con los docentes idóneos, no tener los espacios, la infraestructura ni los recursos que se necesitan, al no realizar las adaptaciones curriculares e institucionales que requiere una verdadera educación inclusiva:

Se hace preciso que las escuelas sigan replanteando algunas de sus prácticas, una mirada hacia dentro para graduar la inflexibilidad de algunos procesos llevados a cabo en las instituciones escolares posibilitaría la educación plural. Escuelas que den respuestas diferenciadas en cuanto a adecuaciones y pertinencia del currículo; en lo referente a la evaluación que, en lugar de ser generalizada, logre adecuarse a los estudiantes: una escuela con programas de refuerzo y apoyo; pensar las estrategias pedagógicas para no caer en prácticas repetitivas, que no avancen, pero que tampoco promuevan automáticamente, por conveniencia, por pesar o por obligatoriedad de una norma (Orjuela, 2016, p. 95).

Bajo esta perspectiva, la educación inclusiva es un derecho que no se puede negar a ningún ciudadano. No obstante, la realidad muestra un panorama muy diferente. Es evidente que el acceso a los espacios de aprendizaje, así como a unas condiciones necesarias para la atención a poblaciones con discapacidad aún no se muestra en firme dentro de las instituciones escolares en general, mostrando una carencia de estrategias de implementación. Skliar (2008) evidencia entonces “un problema mal planteado y una realidad insoportable” (p. 50), en donde se entrecruza el derecho que tiene todas las personas de acceder a la educación, en especial aquellas personas que sufren de alguna discapacidad, principalmente en América Latina y la realidad contextual que no presenta las condiciones para tal fin.

De esta manera, para el autor son necesarios e infaltables varias acciones dentro de todo proceso educativo inclusivo: reconocimiento jurídico del derecho a la educación de las personas con discapacidad, importancia de la educación inclusiva, adaptaciones necesarias en la educación regular, reconocimiento de los impactos de la globalización financiera y económica en los proyectos educativos, establecimiento de mecanismos de igualdad en el acceso a la educación, instituciones responsables por la identificación de las necesidades educativas especiales en cada país, lineamientos que articulen la educación inclusiva, servicios de apoyo especializados, asistencia financiera a familias cuyos integrantes tuvieran alguna discapacidad, garantías legales o administrativas de acceso a los edificios escolares, normativa tendiente a garantizar las condiciones

efectivas de aprendizaje, el tratamiento curricular de la diferencia y la contribución de la educación al empoderamiento de los sujetos (Skliar, 2008, p.3).

De esta forma, la inclusión como proceso permanente debería responder a cada una de las acciones mencionadas anteriormente, para que, de esa forma, no se vulnere el derecho a la educación que todas las personas tienen. De acuerdo con lo anterior, la educación es asumida como una estrategia dentro del proceso formativo de las personas con alguna discapacidad, considerando que en los espacios en los cuales se desarrolla (escuelas y en general los espacios de aprendizaje) confluyen diferentes corrientes de pensamiento, y en esta medida ayuda en la definición de estrategias pedagógicas, que sean afines, a la gran mayoría los miembros del grupo.

Si bien la educación inclusiva surge como una tendencia que busca ampliar los espacios educativos para todas las poblaciones por medio de la eliminación de las barreras metodológicas y pedagógicas tradicionales, su implementación no ha sido tan exitosa como se esperaba. Se tiene como premisa que la escuela se configura como el espacio por excelencia para la generación de procesos de inclusión desde varios referentes: educativo, social, comunicativo, cultural, etc., teniendo en cuenta aspectos como la multiplicidad de pensamientos y formas de ver y asumir el mundo y las condiciones tanto sociales, como económicas y físicas que identifican a sus actores. En esta medida, se hace necesario por medio de la realización de este proyecto de investigación profundizar en como la escuela se apropia y aplica la política pública de la inclusión en los escenarios concretos de las instituciones educativas.

### **2.3.3 La inclusión desde la escuela**

La escuela se presenta como el espacio preciso para que tanto niños como jóvenes sean aceptados sin ningún tipo de exclusión o discriminación (Andrade, 2011, p. 80). Si bien en la

legislación y los discursos al respecto este principio parece básico, en la práctica se ha evidenciado que en muchos casos los estudiantes no son tratados bajo principios de igualdad, especialmente aquellos que presentaban algún tipo de discapacidad que si bien son aceptados en las escuelas tradicionales, “los sistemas educativos se han quedado cortos al momento de atender las particularidades de estas poblaciones” (Andrade, 2011, p. 43).

Esta falta de interacción de una población con características especiales con relación al acceso que deberían tener se ha tratado de subsanar con las políticas de educación inclusiva, que procuran brindar las mismas oportunidades a todos sin detenerse en las particularidades físicas o culturales. La discriminación que trae consigo el hecho de ser diferente en creencias, raza, género, ideología o por características físicas es un hecho que se presenta en el momento de convivir con diferentes sujetos y subjetividades. Para Hernández (2008), la exclusión es multidimensional y multifactorial, de modo que es difícil su caracterización, pero, en definitiva, “no es un estado, sino un proceso que afecta de forma diferente a cada individuo, dependiendo de su potencial individual y del contexto social” (p.16). Es una conducta que se va aprendiendo e interiorizando, arraigándose muchas veces por factores de tipo social y contextual, siguiendo imaginarios y significaciones asignadas de manera particular, llevando incluso considerar a estas poblaciones como fuera de la consigna de sujetos para la sociedad.

Con respecto a la educación inclusiva se establecen unos patrones de evolución muy similares en casi todos los países que desde la perspectiva de Muñoz (2011) empieza en la denominada educación especial, que permite generar procesos de integración escolar y como estrategia de intervención, se ha considerado como la más acertada para enfrentar los procesos de discriminación que viven las personas con discapacidad. Así, la educación inclusiva surge desde un marco general que tiene por objeto atender a toda la población sin ningún tipo de distinción,

pero en su dinámica de implementación requiere de enfoques y metodologías más concretas. En esta medida Dussel (2004) establece que muchos de los parámetros o políticas de inclusión en sector educativo carecen de control y se requiere hacer una ampliación de los derechos de las poblaciones especiales “la inclusión ha ido surgiendo en los últimos años como una puesta en escena de programas o reformas que involucra los requerimientos de los niños, pero debe también establecer iniciativas duraderas y concretas” (p.76).

Para Muñoz (2011) la inclusión es una evolución del concepto de integración, ya que mientras la integración buscaba que los estudiantes se adaptaran a los espacios y las metodologías existentes, especialmente en el campo educativo y social, la inclusión procuró ocuparse de cada uno de los estudiantes, especialmente de aquellos que enfrentaban algún tipo de discapacidad, reconfigurando los espacios y adaptando los currículos de manera que la atención fuera especializada. La inclusión, especialmente en el campo educativo, ha descrito un camino evolutivo enfocado en las personas con discapacidad, pero en últimas, su intención es eliminar las barreras que no permiten el acceso a la educación, de poblaciones diversas que, por múltiples circunstancias se han visto segregadas o excluidas del derecho a la educación:

“La inclusión se concibe como un proceso consistente en responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos y satisfacerlas mediante una mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, así como en reducir la exclusión dentro de la educación y a partir de ella. Supone cambios y modificaciones en el contenido, los métodos, las estructuras y las estrategias, con un enfoque común que abarque a todos los niños de la edad apropiada y la convicción de que incumbe al sistema oficial educar a todos los niños”. (UNESCO, 1994, p. 4).

En síntesis, la importancia de la escuela como espacio de fomento de la inclusión, se da en la medida que, en estos lugares, deben reunirse de forma armónica sujetos (niños y jóvenes) de diferentes condiciones, para convivir e interactuar. Los sistemas educativos se han quedado muy rezagados en los requerimientos de atención a las particularidades de la población estudiantil con

discapacidad y de brindar las mismas oportunidades a todos. Para el contexto nacional, si bien la normatividad vigente al respecto de la educación inclusiva está presente, aún existen vacíos enormes para su implementación, por un lado, porque hacerlo exige un cambio de paradigma en el proceso de enseñanza y por otro lado, no cuenta con las condiciones necesarias para la permanencia de estas poblaciones en los sistemas educativos:

Colombia ha buscado identificar e implementar modelos educativos pertinentes para incluir en su sistema educativo a las poblaciones en situación de vulnerabilidad. Para ello ha privilegiado la innovación agenciada desde lo local, con el fin de lograr propuestas pertinentes a los contextos. No obstante, dista de garantizar la permanencia en el sistema educativo de todos los niños y las niñas en edad escolar. Podría afirmarse que se ha avanzado en cobertura más no aún en permanencia” (Calvo, 2007, p. 29).

Teniendo como referente los aportes anteriormente descritos, las relaciones que se entretengan entre el término de inclusión, la escuela como espacio de interrelación, la formulación de políticas públicas y la educación como derecho vale la pena abordar el concepto de inclusión educativa.

### **2.3.4 La inclusión educativa**

La inclusión educativa, es un término relativamente nuevo, que hace referencia a una serie de procesos y metodologías que buscan, ante todo, generar acceso a la educación, para todas las poblaciones sin importar su condición. Para Martín (2015), la educación inclusiva es un concepto que encierra aspectos que van más allá del proceso de integración escolar y, por lo tanto, la terminología para su definición ha cambiado desde su surgimiento, con fin de abordar aspectos igualmente importantes.

#### ***2.3.4.1 La inclusión en el contexto educativo colombiano:***

Primeramente, se parte del hecho de considerar la escuela inclusiva como el espacio donde

todos los alumnos se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no sólo aquellos que presentan algún tipo de discapacidad. Tal educación inclusiva es un intento por proveer espacios de igualdad en el quehacer pedagógico, de modo que se puedan integrar en el proceso de aprendizaje todas las personas, independientemente de su condición u origen; este concepto surge de una serie de deliberaciones llevadas a cabo en diferentes situaciones temporales y espaciales, que empezó con la misma promulgación de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas (1948), maduró con los postulados de la Convención sobre los Derechos de la Infancia (1989) y los postulados de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (1994), presentado por la UNICEF y la UNESCO.



Figura 4: Línea del Tiempo de la Inclusión Educativa. Nota: Tomada de “Inclusión educativa de las personas con discapacidad en Colombia” por Hurtado y Agudelo (2014). Recuperado de <http://revistas.ces.edu.co/index.php/movimientosalud/article/view/2971>.

Muñoz (2011) plantea que la inclusión en la educación es una búsqueda incansable de mejores estrategias para responder a la diversidad que se presenta en los espacios educativos, y

que tiene como objetivo principal que las personas puedan vivir de forma armónica con las diferencias de los demás, exaltando las experiencias derivadas de la relación con las diferencias. Así, la educación inclusiva es un concepto en construcción que se ha configurado desde perspectivas, tanto de organismos gubernamentales, como de diferentes entes que se ocupan del tema educativo y social alrededor del mundo.

De acuerdo con Soto (2003), la inclusión educativa se evidencia en la capacidad de las instituciones que imparten educación de hacer frente a los elementos discriminatorios a que tienen lugar algunas personas, buscando formar en torno a la tolerancia, respeto y solidaridad, pero, ante todo, a la aceptación de aquellas personas que son diferentes. Bajo estos lineamientos se da la oportunidad de que muchas instituciones realicen procesos concisos y claros con las personas que tienen alguna necesidad educativa especial y puedan ser cobijados bajo el sistema educativo estatal. Para el autor la educación inclusiva:

debe verse como una interacción que se genera en el respeto hacia las diferencias individuales y las condiciones de participación desde una perspectiva de igualdad y equiparación de oportunidades sociales, cualesquiera que sean los valores culturales, la raza, el sexo, la edad y “la condición” de la persona o grupo de personas” (p.6).

La evolución de la inclusión educativa se ha llevado a un ritmo similar en varios países, bajo la premisa que se configura como una educación especial que permite a las personas con discapacidad enfrentarse desde las aulas con procesos de discriminación. Hurtado y Agudelo (2014), mencionan que la inclusión educativa es una disciplina joven, surgida durante la década del setenta en Estados Unidos, Suecia y Dinamarca; en el caso particular de Colombia su evolución se ha dado desde la década de los noventa, teniendo en cuenta que apenas en la actualidad se están llevando a cabo procesos primarios de inclusión en las aulas.

Al ser una disciplina joven, Muñoz (2011) reconoce que su evolución se ha fortalecido desde el componente legislativo. Ahora los países que buscan su implementación abogan por

implementar políticas públicas estructuradas. En este sentido, uno de los factores preocupantes al momento de implementar estas normatividades recae en el papel que los docentes desempeñan. Una gran cantidad de profesores no cuenta con la suficiente preparación y disposición para desarrollar un tipo de enseñanza inclusiva, siendo un porcentaje mínimo aquellos que han recibido formación al respecto. En esta medida, un interrogante constante se refiere a qué tipo de barreras puede encontrar la educación inclusiva en el contexto local. Para llegar a un análisis más profundo se hace necesario analizar aspectos relacionados con la población y sus características.

Colombia es un país que presenta una gran diversidad en cuanto a población: raizales, indígenas, afrodescendientes, población rom, con necesidades educativas especiales y con discapacidades de diversa índole, entre muchos otros que conforman una población que históricamente ha vivido en condiciones de abandono por parte del estado, alrededor de conflictos bélicos y que ha luchado continuamente por ser reconocidos dentro de la población civil:

“hablar de inclusión en Colombia implica reconocer no sólo su diversidad regional, étnica y cultural, sino las múltiples dificultades que segmentan cada vez más su población. Así, el desplazamiento, la desvinculación del conflicto, la marginalidad urbana, entre otros problemas sociales, determinan nuevos grupos poblacionales que deben ser objeto de la inclusión educativa” (Calvo, 2007, p.1).

De acuerdo con lo anterior, se puede inferir que el tema de la inclusión en Colombia desde el campo educativo debe procurar el reconocimiento, no solo de las poblaciones determinadas por la cultura, los rasgos fenotípicos o las discapacidades cognitivas o físicas, sino también de todas aquellas que han surgido por los diferentes problemas sociales y de conflicto armado que ha enfrentado el país. De este modo se considera necesario entender el concepto de inclusión desde lo que se asume en lo referente a los paradigmas internacionales que sientan en gran parte su base conceptual, pero también desde las realidades de la población local, que requiere procesos de integración y reconstrucción del tejido social.

En Colombia la inclusión educativa se ha configurado como un tema de interés desde hace más de una década por diferentes gobiernos. Sin embargo, y pese a los esfuerzos de los gobiernos de turno, la realidad muestra que las políticas educativas no han tenido el impacto que se espera ni han podido cobijar a la población para la cual fueron diseñadas:

la no escolarización de la población con discapacidad pasó de un 3% a un 8% en el periodo 1996 - 2001, pues estos niños no culminan los nueve grados de educación básica, ni alcanzan la educación media y tan solo el 0.8% de las personas con discapacidad han recibido educación especial” (Calvo, 2007, p.3).

La inclusión educativa debe asumirse como una cuestión de derecho fundamental que pretende, en primera medida, no segregar a ninguna persona del sistema educativo a consecuencia de su discapacidad y como segunda medida, a reconocer como una posibilidad la participación de la población con discapacidad en igualdad de oportunidades. Hoy en día, la inclusión educativa se puede definir desde los postulados de Parra (2011):

“una búsqueda incesante de mejores formas de responder a la diversidad. Se trata de aprender a vivir con la diferencia y de aprender a capitalizar las experiencias derivadas de las diferencias. De tal forma que estas últimas lleguen a considerarse más positivamente como incentivo para fomentar el aprendizaje, tanto de niños como de adultos” (p. 66).

No obstante, la dificultad para decantar las políticas en verdaderas estrategias de enseñanza ha sido un gran inconveniente para la atención de poblaciones especiales

el país es un vivo ejemplo de la dificultad para traducir las normas sobre la inclusión en prácticas pedagógicas inclusivas. La caracterización de la educación inclusiva en Colombia podría ser: buenas normativas, comunidad académica ilustrada y dificultades para lograr un país donde todos y todas tengan una educación de calidad” (Calvo, 2007, p.2).

Es así como para la institucionalidad, lo importante termina siendo todo el entramado discursivo y procedimental de sus políticas y no la eficiencia y beneficios que puedan brindar a los grupos poblacionales segregados.

Se puede establecer que, desde el plano metodológico, la inclusión educativa, tiene un amplio acervo documental que se enriquece a diario, desde las diferentes perspectivas y

metodologías de aplicación en los contextos y los grupos sociales específicos. Si bien no han tenido los impactos deseados desde la teoría, si han allanado el camino, para que se busque la evolución constante del concepto, desde todos los aspectos. Ahora bien, ¿Qué ocurre desde el plano pedagógico? La inclusión educativa requiere de unas prácticas pedagógicas particulares que busquen, además de enseñar contenidos, responder a las necesidades específicas de poblaciones que exigen metodologías de enseñanza más concretas.

### **2.3.5 Práctica pedagógica e inclusión**

La práctica pedagógica puede asumirse como el ambiente en donde el docente desarrolla su labor. Para el MEN (2018), se constituye como un escenario de continuo aprendizaje donde converge un proceso continuo de auto reflexión, y que se convierte en el espacio de conceptualización, investigación y experimentación didáctica. Por su parte Díaz (2006) la conceptualiza como “la actividad diaria que desarrollamos en las aulas, laboratorios u otros espacios, orientada por un currículo y que tiene como propósito la formación de nuestros alumnos; tiene varios componentes fundamentales: los docentes, el currículo, los alumnos, y el proceso formativo” (p. 90).

En esta medida, la práctica pedagógica se instaura como el campo donde convergen, se relacionan, se superponen o se reconstruyen relaciones de poder, conocimientos y saberes de todos los actores sociales educativos. Por su parte Zuluaga (como cita Alvarado, 2013) da una visión más amplia y que incluye otro tipo de aspectos que conforman la práctica pedagógica:

Una noción metodológica que designa: los modelos pedagógicos tanto teóricos como prácticos, utilizados en los diferentes niveles de la enseñanza; una pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento retomados y aplicados por la pedagogía; las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas; prácticas de enseñanza, en los diferentes espacios sociales, mediante elementos del saber pedagógico (p. 103)

De esta manera, la práctica pedagógica asume aspectos como el currículo y los supuestos institucionales condensados en él. Se encuentra en constante cambio pues tiene en cuenta factores contextuales sociales, culturales, políticos, económicos, entre muchos otros que pueden afectar la comunidad en general. En esta medida, el docente que se encuentra en continua reflexión sobre sus prácticas y sobre las necesidades y cambios en el contexto adecua los ambientes de aprendizaje, los procesos de enseñanza y el currículo en general. Este proceso garantiza el éxito de la práctica pedagógica en la medida que las propuestas institucionales vayan de la mano con las dinámicas sociales particulares. En otras palabras, es en la práctica pedagógica donde las posturas en cuanto al conocimiento, la formación, las metodologías y la evaluación se construyen y se entrelazan con las prácticas docentes, con los supuestos de padres de familia e institucionales, con las visiones de niños y jóvenes, etc. De aquí la importancia de resaltar los aspectos que puedan constituirlos, de las dinámicas que tiene lugar cuando se realiza la práctica pedagógica, de factores como las metodologías, los recursos utilizados, las formas de evaluación implementadas y la manera como son desarrollados y trabajados los conocimientos que conforman los currículos escolares. Todos estos aspectos que finalmente constituyen una práctica pedagógica son objeto de observación, descripción y análisis dentro del presente ejercicio investigativo.

En la práctica pedagógica confluyen entonces varios aspectos que conforman la dinámica propia de la escuela. En este aspecto se puede resaltar la conformación del currículo, que implica que los actores educativos dispuestos para esta tarea deban tener como referentes no solo la documentación y normatividad suficiente sino también los requerimientos del contexto institucional y social, por ejemplo. En esta medida, en instituciones que cuentan con procesos de inclusión, los imaginarios alrededor de las intencionalidades pedagógicas, de las maneras más acordes para evaluar, de las metodologías y didácticas más apropiadas para el contexto particular

deben hacer parte fundamental de este proceso.

Alvarado (2013) hace una síntesis de cuatro aspectos que pueden conformar la práctica pedagógica y en la que inevitablemente, cuando se habla de inclusión, deben contar con las adaptaciones requeridas para la atención a la población específica. En primer lugar se encuentra la **relación pedagógica**, que se conforma a partir del lenguaje y de las maneras propias de actuación de cada uno de los participantes de la práctica pedagógica; contiene entonces códigos específicos que se construyen a partir de los diferentes tipos de relación establecida, los sentimientos vinculados y la motivación intrínseca a la práctica, “se considera pertinente que se perciba en una comunicación recíproca, de carácter personal, que promueva la negociación entre profesor y estudiantes, la co-gestión del aprendizaje y la relación afectiva, facilitando el proceso de aprendizaje y su evidencia en la organización del aula y en las estrategias metodológicas” (p. 105).

En un segundo lugar se encuentra la **planeación en el aula** que implica para el docente un proceso continuo de reflexiones sobre el tipo de enseñanza, las temáticas, las metodologías, el manejo de los saberes previos, un análisis sobre el desarrollo de la misma práctica y la construcción constante de ambientes de aprendizaje propicios. Este proceso conlleva un conocimiento de la población, incluyendo aspectos de orden social y familiar, y en el caso de la inclusión, de las condiciones particulares de los estudiantes: qué tipo de discapacidad poseen, los tratamientos médicos y terapias que estén desarrollando, las estrategias que posibiliten su aprendizaje, aspectos motivacionales que puedan influir en sus ritmos de aprendizaje, etc. En tercer lugar, está el **estilo pedagógico**, que se instaura como el modelo que asume el docente asume y sobre la cual configura toda su práctica pedagógica; relaciona entonces las maneras como son asumidos los conocimientos y la manera de compartirlos con los estudiantes, las formas de aprendizaje, los recursos y estrategias utilizadas, todos consolidados bajo una ruta metodológica específica

(tradicional, constructivista, conductista, efectivo, etc.), “los estilos pedagógicos involucran cuatro dimensiones fundamentales: el saber (concepciones), el saber hacer (práctica), el saber comunicar (comunicación didáctica) y el saber ser (práctica ética) (p. 107).

Por último, el autor hace referencia a **la evaluación**, dada la importancia que representa este aspecto dentro del proceso pedagógico de los estudiantes, se configura como un elemento indispensable y que enriquece continuamente la práctica pedagógica. La evaluación como proceso permite no solo la reflexión constante de toda la práctica pedagógica sino también el punto de partida para la exploración y construcción de nuevos ambientes de aprendizaje, de estrategias innovadoras y para el mejoramiento continuo del quehacer docente, “la evaluación en el aula se reconoce como un instrumento que regula los procesos, orienta la programación, ayuda a diagnosticar, reorienta la actividad de profesores y estudiantes y acredita los logros, contribuye al mejoramiento constante de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula” (p. 109).

Estos aspectos constituyen la práctica pedagógica y son elementos importantes de reflexión y análisis continuos. Los docentes generan, construyen y reconstruyen continuamente significados alrededor de estos elementos y esto condiciona sus prácticas y la manera como son aplicadas dentro del contexto educativo.

Ahora bien, en el contexto particular de la inclusión, todos estos factores que constituyen la práctica pedagógica deben ser adaptables a las necesidades de la población. En este sentido, las prácticas pedagógicas inclusivas se consolidan cuando las prácticas cotidianas dentro del aula comienzan a visualizarse bajo el referente de la inclusión y los elementos que lo componen se transforman en pro del aprendizaje de los niños y jóvenes que presentan discapacidad. La construcción de prácticas pedagógicas inclusivas por parte del docente contribuye a la superación de las barreras que socialmente se han trazado entre la población con discapacidad y el contexto

de aula regular.

De igual manera que la práctica pedagógica se constituye con base a unos factores determinados, las prácticas pedagógicas inclusivas cuentan también con elementos propios para su ejecución. Para Carrillo et al. (2018), se parte de los mismos aspectos (relaciones, manejo de conceptos, metodologías, estrategias, uso de recursos, etc.) y además se utilizan algunos principios fundamentales:

La presencia: todos los alumnos están siempre presentes en todas las actividades, experiencias y situaciones de aprendizaje que se desarrollan en la escuela y en el aula.  
La participación: todos los alumnos participan en todas las actividades, experiencias y situaciones, que se plantean en el aula y en el centro educativo como medio de aprendizaje de los alumnos. El progreso: todos los alumnos progresan y aprenden con su participación en todas las actividades y situaciones que se crean y plantan en el aula y en el centro. (p. 45).

De esta manera, el éxito de implementar prácticas pedagógicas inclusivas no solo recae en el papel del docente, de los instrumentos o herramientas que utilice en el proceso, sino que relaciona al contexto en general, pues se requiere de acciones conjuntas y trabajo cooperativo para integrar a todos los agentes educativos. Ahora bien, dentro de las prácticas pedagógicas sean de carácter inclusivo o no, existen herramientas que permiten direccionar las acciones y encaminar el desarrollo de contenidos y materiales educativos; la consecución en estas tareas que permite direccionar el proceso pedagógica e ir evidenciando paso a paso, el avance de los estudiantes, se pueden definir como estrategias pedagógicas.

### **2.3.6 Estrategias pedagógicas y educación inclusiva**

Desde un concepto general, una estrategia pedagógica se puede definir como las acciones realizadas por los docentes con el fin primordial de enseñar, donde el aprendizaje que se quiere adquirir está mediado por planes de acción ajustados según las metas que se pretenden alcanzar,

el contexto en que se desarrolla la acción educativa, los actores sociales que intervienen y por supuesto los recursos disponibles para implementar el proceso; dada su función, debe tener unos componentes básicos:

el estilo de enseñanza, la estructura comunicativa bajo la cual se desarrollarán las clases, la forma de mostrar los contenidos de aprendizaje, los objetivos y la intensidad académica que se busca, la relación entre los materiales y las actividades, pero también entre el docente, su planificación, el proyecto institucional y el currículo, y los criterios de evaluación, entre los más destacados” (Rozo, 2015, p. 90).

Ahora bien, las estrategias pedagógicas, son aquellas que permiten contar con innumerables herramientas, recursos, actividades, planes de mejoramiento y demás instrumentos para trazar una serie de etapas dentro del proceso, y que posteriormente permiten alcanzar la meta propuesta, es “el conjunto organizado, consciente e intencional de lo que hace el aprendiz para lograr con eficacia un objetivo de aprendizaje en un contexto social dado” (Gargallo, Rodríguez y Pérez, 2009, p. 2).

Un elemento indispensable dentro de la construcción e implementación de estrategias pedagógicas se refiere a la motivación. Dentro de la educación inclusiva, el aspecto motivacional es relevante por las particularidades que conlleva un proceso pedagógico con estudiantes de inclusión, así mismo como incentivar continuamente con refuerzos positivos su aprendizaje. Es así como la consolidación de estrategias pedagógicas debe conformarse por varios elementos que abordan desde la parte motivacional, hasta los planes diseñados para la aprehensión y contextualización del nuevo conocimiento,

integran elementos afectivo-motivacionales y de apoyo (“querer”, lo que supone disposiciones y clima adecuado para aprender), metacognitivos (“tomar decisiones y evaluarlas”, lo que implica la autorregulación del alumno) y cognitivos (“poder”, lo que comporta el manejo de estrategias, habilidades y técnicas relacionadas con el procesamiento de la información)” (Gargallo, Rodríguez y Pérez, 2009, p.2).

De esta manera, la conformación de una estrategia abarca lo que al estudiante le interesa, en

qué ambiente se le facilita aprender, cuáles son los recursos de más fácil acceso y de amplio conocimiento, entre otros aspectos que facilitan el desarrollo de la propuesta investigativa. En la tabla 2 se encuentran los aspectos en los que las estrategias pedagógicas se encuentran fundamentadas (estos elementos son abordados en la construcción de uno de los instrumentos de recolección de datos, definido en apartados posteriores):

Tabla 2. *Clasificación de estrategias de aprendizaje.*

1. Estrategias afectivas, de apoyo y control	1.1. Estrategias motivacionales	1.1.1. Motivación
		1.1.2. Valor de la tarea
		1.1.3. Persistencia en la tarea
		1.1.4. Atribuciones
		1.1.5. Autoeficacia y expectativas
		1.1.6. Concepción de la inteligencia como modificable
	1.2. Componentes afectivos	1.2.1. Estado físico y anímico
		1.2.2. Ansiedad
	1.3. Estrategias metacognitivas	1.3.1. Conocimiento
		1.3.2. Control (Estrategias de planificación, evaluación, control y regulación)
	1.4. Estrategias de control del contexto, interacción social y manejo de recursos	1.4.1. Control del contexto
		1.4.2. Habilidades de interacción social y aprendizaje con compañeros
2. Estrategias cognitivas (relacionadas con el procesamiento de la información)	2.1. Estrategias de búsqueda, recogida y selección de información	2.1.1. Conocimiento de fuentes
		2.1.2. Selección de información
	2.2. Estrategias de procesamiento y uso de la información	2.2.1. Adquisición de información
		2.2.2. Codificación, elaboración y organización de la información
		2.2.3. Personalización y creatividad
		2.2.4. Repetición y almacenamiento
		2.2.5. Recuperación de la información
		2.2.6. Uso y transferencia de la información adquirida

Nota: Adaptado de Gargallo, Rodríguez y Pérez. (2009).

En efecto, el factor motivacional, junto con los conocimientos previos y el diseño de un ambiente de aprendizaje propicio es el escenario donde las estrategias pedagógicas se plantean y son aprovechadas al máximo,

son planes para dirigir el ambiente del aprendizaje de tal manera que se proporcionen las oportunidades para lograrlo, así como los objetivos. Su éxito depende de los métodos empleados, del uso de la motivación, así como de la secuencia, pauta y formación de equipo que se sigan” (Cooper, 2001, referenciado por Romero, Escorihuela y Ramos, 2009, p. 1).

Las estrategias pedagógicas buscan ante todo garantizar entornos de aprendizaje adecuados para que cualquier estudiante, sin importar su condición o limitación, pueda acceder al conocimiento de forma fácil y con una adecuada comprensión. De acuerdo con Leal y Urbina (2014), la relación de las estrategias pedagógicas con la inclusión se da en la medida que, por medio de ellas, y tras un proceso de integración adecuado a la acción educativa, se pueden eliminar las barreras de acceso por medio de procesos creativos y de resolución de problemas. La superación de estos obstáculos en cuanto al acceso a la educación por medio de estrategias pedagógicas se realiza

teniendo en cuenta las necesidades de aquellos grupos poblacionales que están en riesgo de ser discriminados, excluidos o que por diferentes motivos presentan bajo rendimiento, su monitoreo constante y la implementación de medidas que permitan asegurar la presencia y participación de estos grupos poblacionales en el sistema educativo” (p. 13).

Las estrategias pedagógicas entonces son las vías mediante las cuales la inclusión educativa puede pasar desde lo teórico, que ha sido desarrollado desde muchas décadas atrás, hacia lo práctico, que aún hoy en día está en constante construcción y que a su vez requiere una mirada focalizada, pero a su vez muy completa.

Una de las maneras en que se logra la relación entre lo teórico y la práctica según Flores y Serna (2013) se establece en la medida que el profesor diversifique las herramientas, orientaciones y estrategias pedagógicas que guían su labor, para un manejo adecuado de grupo, pero también para atender los intereses y las habilidades particulares de cada estudiante, de forma tal que se puedan generar espacios de inclusión escolar, sin que el grupo y sus diferencias, puedan ser un inconveniente. Dentro de este proceso es indispensable contar con varios componentes que aporten

al proceso educativo, es decir, no solo centrarse en lo cognitivo, sino abarcar otros aspectos como lo social, lo comunicativo y lo ético.

Al respecto Villanueva (2016) hace énfasis en la recomendación acerca de que las estrategias pedagógicas contengan un componente ético fuerte, y así, por medio de la formación basada en principios básicos de convivencia se pueden vivenciar los valores y los principios que se desarrollan en el proceso educativo y que permite reconocer los entes de autoridad en las clases, sin que se vea entorpecida la autonomía y el componente emancipador de la educación, como ejes de desarrollo del aprendizaje libre y significativo.

Según el autor, las estrategias pedagógicas para la educación inclusiva deben buscar ante todo el respeto por las diferencias y las formas específicas de aprendizaje que tienen los estudiantes con discapacidad, sin desconocer la máxima según la cual se debe dar al estudiante la posibilidad de construir, reconstruir y deconstruir el conocimiento, por medio de la reflexión y su conexión con la práctica.

En este sentido, un enfoque de estrategias pedagógicas para la inclusión educativa busca ante todo generar currículos flexibles con el objetivo que el estudiante pueda aprender y generar su desarrollo cognitivo a su propio ritmo y tiempo, para lo cual se hace imprescindibles dinámicas innovadoras, alejadas de modelos tradicionales. En esta línea, Villanueva (2016) va más allá, al establecer que las estrategias pedagógicas para la inclusión educativa deben estar basadas en la autoridad democrática del profesor, dando suficientes espacios para la participación, distanciándose del papel tradicional de autoridad y haciendo uso de recursos como las tecnologías digitales y los diversos canales de acceso a la información.

Los elementos evidenciados por el autor y que deben ser contenidos en la construcción de estrategias pedagógicas para la inclusión de personas con discapacidad permiten tener un horizonte

al respecto de la implementación de procesos pedagógicos con este tipo de población. Lo anterior da pautas para que la inclusión como proceso dentro de la escuela permita no solo el reconocimiento a la diferencia, sino también la adaptación de currículos y metodología, roles del docente y el estudiante y que las dinámicas propias del aula puedan ser transformadas en pro del aprendizaje de los estudiantes con discapacidad, se trata, en todo momento, de encontrar la adaptabilidad de los recursos ya existentes.

Las estrategias pedagógicas, no pueden ser asumidas como el elemento primordial para lograr un avance significativo dentro del proceso de educación inclusiva. Sin embargo, se consolidan como una de las vías más prácticas y adecuadas para evidenciar sus impactos en las poblaciones a las cuales va dirigida y a su vez, ayudar en la generación de mejores ambientes de aprendizaje, basados en la diferencia. En este proceso, es indispensable contar con algunos aspectos de orden contextual que permiten consolidar y facilitar estrategias pedagógicas alrededor de la educación inclusiva. Guerrero (2018), enumera a algunos de ellos:

- Participación de la comunidad educativa de forma progresiva y positiva dentro del marco de la inclusión.
- Elaboración y desarrollo de proyectos educativos institucionales que contemplen la atención en la discapacidad.
- Empoderamiento del liderazgo, autonomía y compromiso por parte de la comunidad educativa para favorecer el aprendizaje con la participación de los niños en el contexto social.
- Creación de un marco conceptual que evalúe las estrategias implementadas a la hora de establecer procesos de inclusión.
- Formación de programas para educadores donde se les capacite de forma pertinente

y oportuna en las formas en las que se puede establecer el proceso de inclusión en el contexto educativo.

- Desarrollo de currículos amplios, diversificados, susceptibles a cambios, permitiendo así crear procesos de mejoramiento que tomen en cuenta necesidades especiales de los niños y niñas de forma individual.
- Desarrollo de una cultura de apoyo colaborativa entre padres, docentes y alumnos, que permitan reconocer la diversidad a través de la inclusión.
- Estilos de enseñanza abiertos, flexibles y participativos; basados en metodologías activas y variadas que permita desarrollar un aprendizaje de tipo autónomo, activo y colaborativo.
- Implementación de experiencias de aprendizaje que promuevan el mayor grado posible de interacción y participación de todos los estudiantes, conforme a sus capacidades.
- Disponibilidad de servicios continuos de apoyo y asesoramiento orientados a los docentes, los alumnos(as) y los padres de familia. (p. 6).

Con estos aspectos y haciendo énfasis en un currículo de permita una educación inclusiva “se estima la implementación de experiencias de aprendizaje de forma planificada que se adapte a las necesidades y a la diversidad que cada grupo presenta” (Cardona, 2018, p. 54).

La gran dificultad que se presenta la implementación de la educación inclusiva en el ámbito nacional es que sus procesos metodológicos y de implementación en su gran mayoría han sido copiados, no adaptados, de procesos que han sido exitosos en otros contextos. Lo anterior supone que, una vez llevados a la realidad nacional, sufren de muchas carencias que dificultan la integración de las diferentes poblaciones y su implementación, de modo que los planes terminan siendo formalismos que poco ayudan a disminuir los niveles de exclusión escolar.

### CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO

El presente capítulo da cuenta de la ruta metodológica seguida por la presente investigación. Con el ánimo de integrar los diferentes conceptos teóricos expuestos anteriormente, con la realidad que deben enfrentar las instituciones para la propiciar los ambientes y el desarrollo de una educación inclusiva, se consultan algunos referentes metodológicos que se consideran adecuados para el desarrollo de los propósitos investigativos propuestos, desde la visión de Munarriz (2018), Tamayo (1999) y Hernández, Fernández y Baptista (2014) que definen la investigación cualitativa, Álvarez y Gayou (2013) que teorizan sobre los estudios descriptivos y de Hernández, Fernández y Baptista (2014) y Restrepo (2016) que plantean referentes con relación a los estudios etnográficos.

Finalmente se definen los instrumentos que permiten la recolección y análisis de la información. Lo anterior se encuentra directamente relacionado con el objeto de estudio, el tipo de investigación, las características particulares de la población, la institución, el contexto en que se desarrolla y por supuesto con la finalidad y los resultados esperados del ejercicio investigativo.

#### **3.1 Enfoque y tipo de investigación**

Para el caso puntual de la presente investigación se lleva a cabo desde una línea cualitativa donde dada

la necesidad de comprender los problemas educativos desde la perspectiva del actor se establece una interrelación del investigador con los sujetos de estudio, para captar así las realidades del contexto social, es allí donde se ha establecido un análisis de los problemas desde una perspectiva cualitativa” (Munarriz, 2018, p. 102).

Por otro lado, Tamayo (1998) presenta este tipo de investigación como “de orden

explicativo, a partir de información cualitativa, descriptiva y no cuantificable, de orden interpretativo, utilizada en pequeños grupos, comunidades, escuela y salones de clase” (p.63). En esta medida, aspectos como la descripción, la observación, la comparación entre otras están presentes durante el desarrollo del ejercicio investigativo. De esta manera la investigación está guiada a generar los espacios para análisis y reflexiones constantes al respecto de la descripción de los recursos, prácticas y metodologías utilizadas por los docentes, la investigación cualitativa permite tener los espacios y las estrategias para describir y observar el contexto, uno de los aspectos relevantes y que permite evidenciar las estrategias pedagógicas presentes y su vinculación con el discurso de la inclusión. Bajo esta perspectiva, el enfoque cualitativo permite abordar una visión amplia no solo del objeto de estudio, sino también de las características generales de la población, del contexto, de las necesidades particulares, entre otros aspectos importantes:

El enfoque cualitativo, por lo común, se utiliza primero para descubrir y refinar preguntas de investigación. Por lo regular, las preguntas e hipótesis surgen como parte del proceso de investigación y este es flexible, y se mueve entre los eventos y su interpretación, entre las respuestas y el desarrollo de la teoría. Su propósito consiste en "reconstruir" la realidad, tal y como la observan los actores de un sistema social previamente definido. A menudo se llama "holístico", porque se precia de considerar el "todo", sin reducirlo al estudio de sus partes (Hernández, Fernández y Baptista, 2014 p. 100).

La investigación abarca realidades de estudio que requieren, para su entendimiento, la utilización de elementos como la observación, la descripción y el análisis para una interpretación del contexto. Ahora bien, dentro de la investigación de corte cualitativo se precisa encontrar un tipo de estudio que permita recolectar información no solo de la población sino también de la influencia del contexto y que igualmente permite su análisis e interpretación. Los estudios descriptivos centran su interés en la obtención de datos, describen la forma en la que ocurren las cosas, como lo dice y de qué manera actúan las personas, se presenta de forma narrativa, “buscan

describir ideas, creencias, significados, conocimientos, practicas, culturas y comunidades, abarcando importantes temas en el ámbito socioeconómico educativo, político, entre otros.” (Álvarez y Gayou, 2003, p. 132). Para Hernández et al. (2014) “este tipo de estudios miden, evalúan o recolectan datos sobre diversos conceptos, aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar. En un estudio descriptivo se selecciona una serie de cuestiones y se mide o recolecta información sobre cada una de ellas, para así (valga la redundancia) describir lo que se investiga.” (p.105).

En este sentido la interpretación juega un papel fundamental, siendo la hermenéutica el método que brinda algunas herramientas y pueden ayudar a llevar a cabo este proceso. La hermenéutica como un campo de investigación ha contado con los aportes de diferentes académicos desde diferentes disciplinas del conocimiento como Dilthey, Heidegger, Gadamer, Ricoeur, entre otros. Los enfoques que se le han asignado, aunque llevan la ruta de la observación e interpretación, varían según lo que se interpreta: textos, sujetos, discursos, contextos y/o su relación entre los mismos. Cabe anotar, que el ejercicio de interpretar no se queda solo en la ocurrencia de un suceso, en una descripción; hay que ir más allá, ver tras líneas qué se trata de decir cuando no está explícito, cuándo se debe inferir más allá de lo que se muestra. Al respecto Mardones (2005) define el ejercicio hermenéutico como,

La manifestación de lo singular que es comprendida como una manifestación de lo anterior en cuanto se retrotrae a lo interior (...) el ser humano expresa su interioridad mediante manifestaciones sensibles y toda expresión humana sensible refleja una interioridad. No captar, por tanto, en una manifestación de conducta, hecho histórico o social esa dimensión interna, equivale a no comprenderlo (p. 125).

En esta medida, la hermenéutica también cuenta con una serie de características que se manifiestan a lo largo de la investigación; la relación entre el discurso, el texto y la acción hacen parte inherente del proceso mismo de interpretación. Bajo esta línea, el enfoque descriptivo y la

utilización de la interpretación desde una perspectiva hermenéutica permiten desarrollar los análisis correspondientes.

El estudio de tipo descriptivo permite entonces, una revisión detallada de los elementos a analizar, los puntos de encuentro y las posibilidades de relacionarlas entre sí para la consecución de los objetivos. El análisis del contexto, los participantes y las relaciones establecidas entre estos determina entonces los resultados esperados que posteriormente darán respuesta a los objetivos y a los interrogantes planteados dentro de la investigación, “los estudios descriptivos buscan especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice (...)son útiles para mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación”. (Hernández et al., 2014, p. 107).

En este sentido, dentro de los estudios descriptivos se aborda la etnografía como método de estudio y se caracterizan por tener como objetivo central “explorar, examinar o entender las diferentes manifestaciones de grupos sociales, para producir interpretaciones y significados culturales desde la visión de los participantes” (Hernández, et al., 2014, p. 112). En los estudios etnográficos, se busca describir, interpretar o analizar, tanto las ideas, como las creencias, los significados, los conocimientos y las prácticas que se dan en los sistemas sociales que son analizados.

Para estos autores, los estudios etnográficos se centran en analizar y describir las acciones que los participantes realizan en sus contextos cotidianos, pero también los significados que se le dan a esos comportamientos, ya sea en situaciones comunes o especiales con el objetivo de resaltar las relaciones que se dan en los procesos sociales y culturales. En este tipo de estudios, la interpretación de los investigadores es esencial lo que conlleva a que sea necesario una inmersión en el contexto del grupo de estudio para entender sus actividades. Además de lo anterior, en los

estudios etnográficos, generalmente se parte desde un modelo o una teoría, que para el presente caso se relaciona con la aplicación del discurso de inclusión educativa en los colegios oficiales de Bogotá, pero, de igual manera brindan la posibilidad de comenzar directamente desde el trabajo de campo para ir agregando la revisión bibliográfica a lo largo del desarrollo de la investigación y de acuerdo a los componentes teóricos o metodológicos que se quieran vincular.

El enfoque etnográfico permite entonces contar con herramientas que describan la realidad que se pretende analizar. Desde la perspectiva de Restrepo (2016), los estudios etnográficos centran su atención en describir las prácticas y los significados de estas mismas prácticas en un contexto determinado, contando con elementos como las experiencias, relaciones sociales y las tensiones propias entre lo que hacen y lo que dicen que hacen:

Un estudio etnográfico le interesa tanto las prácticas (lo que la gente hace) como los significados que estas prácticas adquieren para quienes las realizan (la perspectiva de la gente sobre estas prácticas). La articulación de esas dos dimensiones es, sin lugar a duda, uno de los aspectos cruciales que ayudan a singularizar la perspectiva y el alcance de la etnografía (p.16).

El discurso de la inclusión adquiere diferentes matices en lo referentes al uso del término, la normatividad vigente que lo acompaña y la manera como es entendido y aplicado por los docentes en sus aulas. Estas perspectivas permiten evidenciar las tensiones presentes en cuanto al discurso manejado y la aplicación real que se desarrolla dentro de las instituciones educativas en cuanto a la inclusión y el enfoque etnográfico brinda las herramientas precisas para registrar este proceso.

En las consideraciones iniciales se indicó la intencionalidad primaria del presente ejercicio investigativo de abarcar un número mayor de instituciones educativas dentro del proceso de recolección de datos y análisis. No obstante, las dinámicas propias de muchas instituciones dificultaron el trabajo de campo y no fue posible realizar el proceso. En esta medida, la I.E.D

Manuelita Sáenz fue la única institución que permitió el desarrollo del proceso investigativo dentro de sus aulas y con docentes y estudiantes. Pese a que se remite solo una institución analizada dentro de la investigación, la utilización de las herramientas de recolección de datos bajo el enfoque etnográfico permitió la recolección de datos necesarios para abordar los objetivos planteados.

El enfoque etnográfico permite entonces describir, interpretar y analizar las estrategias pedagógicas utilizadas para la aplicación del discurso de inclusión educativa en los colegios públicos de la ciudad de Bogotá, en donde los docentes y estudiantes son parte fundamental del proceso investigativo. La etnografía entonces se relaciona con el tema y la pregunta de investigación, en la medida que permite, desde el análisis de diferentes aspectos, generar un panorama sobre las diferentes estrategias de carácter pedagógico construidas por los docentes una institución pública de Bogotá para la aplicación del discurso de la inclusión educativa.

### **3.2 Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

Una de las posibilidades que brinda la etnografía es la importancia que requiere que el investigador se adentre en la práctica misma del grupo poblacional en torno al cual gira la investigación. Lo anterior supone la vinculación a la cotidianidad de las prácticas docentes, tratando de asumir un rol activo y participante desde la descripción y el análisis, pero sin intervenir en el proceso observado, es decir, tratando de describir cada detalle (situaciones, canales de comunicación existentes, actividades realizadas, relaciones de poder, etc.), pero sin emitir juicios de valor o realizar acciones que puedan interrumpir la cotidianidad del aula. Para tal fin, los instrumentos utilizados deben recolectar la mayor cantidad de información fielmente a lo que se observó, dejando de lado los juicios de valor y las interpretaciones del investigador que hasta este momento solo tiene un rol de descriptor.

Para tal fin se asumieron en la presente investigación tres principales técnicas de recogida de información desde la etnografía: la observación participante, la entrevista y el cuestionario, cada una con un instrumento definido que permitió la recolección de los datos requeridos.

### **3.2.1 La observación de la práctica pedagógica:**

La observación se enmarca como una de las herramientas fundamentales en los estudios de caso, teniendo en cuenta su finalidad descriptiva. El proceso de observar y describir la población, la cotidianidad del aula, los aspectos subjetivos rutinarios, son el punto de partida para los análisis posteriores y permite tener un contacto cercano con el contexto particular, pasando de una observación general a una más específica, observar lo que ocurre en el ambiente, desde lo más ordinario hasta cualquier suceso inusual o importante:

aspectos explícitos e implícitos, sin imponer puntos de vista y tratando, en la medida de lo posible, de evitar el desconcierto o interrupción de actividades de las personas. Tal observación es holística o integral y toma en cuenta el contexto social (Hernández et al., 2014, p. 368).

De esta manera, se hace necesario encontrar los espacios para, mediante una observación estructurada, evidenciar las prácticas y estrategias utilizadas por los docentes, haciendo énfasis en los recursos, prácticas y metodologías en el aula y la manera como son relacionadas con el discurso de inclusión. Cabe anotar que, el proceso de observación se realiza sin alterar la cotidianidad de la situación ya que de esta manera los aspectos a evidenciar tienen validez, dejando de lado interpretaciones a priori del investigador. Es así como la herramienta definida dentro de la observación de la práctica es el **diario de campo**, que permite un registro de las observaciones haciendo énfasis en todos los detalles posibles, antes, durante y después de realizada la práctica pedagógica. El uso de este instrumento permite sistematizar la experiencia y documentarla.

La construcción de esta herramienta da la posibilidad de organizar el proceso de

observación, registrando cada evento según el día, las circunstancias presentes, las experiencias e interpretaciones del investigador y agregando elementos al análisis, siguiendo a Hernández, et al. (2014) realizando conjuntamente observaciones directas, interpretativas, temáticas y personales. De esta manera los diarios de campo se constituyen en una herramienta indispensable en el desarrollo de la investigación al dar la posibilidad de aportar en registro lo que ocurre en la cotidianidad de la escuela, en el actuar de los docentes y en el desarrollo de sus estrategias pedagógicas.

La selección de los docentes se basó en la presencia de estudiantes con alguna discapacidad en los grupos que estos dirigían. Los grupos que cuentan con alrededor de 30 estudiantes (entre 1 y 3 en promedio son estudiantes de inclusión) fueron objeto de la observación, su interacción con el docente, el desarrollo de las actividades, las formas de evaluación y la relación entre docente y estudiante fueron objeto de la observación y descripción condensada en los diarios de campo. El anexo 1 contiene el formato construido para la utilización y aplicación del diario de campo en el ejercicio investigativo.

### **3.2.2 La entrevista**

La entrevista es un recurso que permite un acercamiento más íntimo al contexto particular del docente. En el caso de la presente investigación se asume una entrevista de tipo semiestructurada que facilita recolectar información y realizar análisis a partir del diálogo entre docente e investigador, bajo pautas que orienten la conversación, “las entrevistas semiestructuradas se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener más información” (Hernández et al., 2014, p. 403).

El formato de este tipo de entrevista permite tener una guía orientadora de preguntas que contribuyen al hilo conductor de la conversación. En este orden de ideas, la entrevista se basa en una serie de preguntas abiertas que dan la posibilidad que el docente indague desde su experiencia y sobre el papel que desempeña dentro del aula, así como la manera en que relaciona sus prácticas y el discurso de inclusión. Para Álvarez (2008) la entrevista como diálogo tiene en cuenta aspectos como: evitar la formalidad siempre que sea posible, manejando una conversación informal, generar confianza, curiosidad y la naturalidad, buscando cooperación y estimular el flujo de los datos sobre información personal, que de otro modo sería imposible conocer.

Las entrevistas fueron realizadas a los docentes participantes que son cinco (5) en total. El criterio general para la elección de los participantes y la aplicación del instrumento fue que su campo de desarrollo profesional fuera en el área de primaria y que dentro de los grados en donde desarrolla su práctica pedagógica asistieran entre 1 y 3 estudiantes con discapacidad. El anexo 2 presenta las preguntas orientadoras para la realización de las entrevistas.

### **3.2.3 Cuestionario**

El último instrumento utilizado es el cuestionario. Mediante la aplicación de este instrumento se busca evidenciar el impacto que tiene en la población con discapacidad y de aula regular el desarrollo de estrategias pedagógicas relacionadas con la aplicación del discurso de inclusión. Para Meneses y Rodríguez (2011), el cuestionario es un instrumento de gran ayuda en la construcción de investigaciones de carácter cualitativo pues permite la recolección de información en el trabajo de campo, además de aportar datos de análisis, “es la herramienta que permite al científico social plantear un conjunto de preguntas para recoger información estructurada sobre una muestra de personas, para describir la población a la que pertenecen o

contrastar algunas relaciones entre conceptos de su interés” (p. 9).

El diseño del cuestionario se encamina a evaluar mediante una serie de preguntas de una sola respuesta, aspectos relacionados con la motivación, el logro de objetivos, la aprehensión de la información y su uso en diferentes contextos, aspectos que definen las estrategias pedagógicas y que se encuentran condensados en la clasificación de estrategias de aprendizaje de Gargallo Rodríguez y Pérez (2009). Cabe aclarar que no fueron asumidos en su totalidad todos los aspectos descritos en la tabla 2, sino aquellos que fueran susceptibles de análisis y brindaran información pertinente para el objetivo de la presente propuesta investigativa. La información obtenida alrededor de los aspectos indagados permite llegar a la respuesta de uno de los objetivos planteados al inicio de la propuesta investigativa y que será desarrollado en apartados posteriores.

A la muestra de 15 estudiantes de aula regular y 15 estudiantes de inclusión fue aplicado este instrumento de evaluación. Como características particulares se buscó estudiantes que asistían regularmente a la institución y que compartían un aula común, además que llevaran procesos pedagógicos similares, es decir, que compartieran el mismo grado y curso. Por otro lado, los estudiantes que se encuentran dentro de esta muestra hacen parte de los grupos manejados por los docentes participantes. El anexo 3 muestra los elementos que constituyen esta herramienta de recolección de datos.

### **3.3 Población y muestra**

Se entiende por población “el conjunto de personas u objetos de los que se desea conocer algo en una investigación” (López, 2004, p. 88). Para el caso particular de la presente investigación, la población escogida son los estudiantes y docentes de la sección de primaria de la Institución Educativa Distrital Manuelita Sáenz, en la ciudad de Bogotá. El tipo de población se

seleccionó teniendo en cuenta la situación problema que se ha evidenciado. Cabe aclarar que al inicio del ejercicio investigativo se tenía presupuestado la vinculación de tres instituciones educativas de carácter oficial para llevar a cabo la investigación. Sin embargo, no fue posible el ingreso a las dinámicas de clase, al discurso de los docentes ni a la población estudiantil. La situación descrita fue consecuencia de requerimientos institucionales propios de cada colegio y de igual manera al prejuicio que muchos docentes manejan al respecto de evaluar y describir sus prácticas de aula. De esta manera solamente la institución escogida brindó los espacios para el desarrollo de la investigación

Dentro de la población antes mencionada se selecciona un grupo de participantes directos del ejercicio de investigación, definida como “muestra”, en palabras de Hernández et al. (2014, 566). Pese a que la población y muestra principal hace referencia a los docentes, para el abordaje de uno de los objetivos de la investigación se hace necesario contar con la participación de un grupo de estudiantes de aula regular y de inclusión que son participes activos dentro de la consolidación de estrategias pedagógicas y de la práctica educativa desarrollada por los docentes. De esta manera la muestra seleccionada está conformada por:

- 5 docentes del área de primaria que manejen dentro de sus aulas de clase estudiantes de inclusión. Docentes con más de 15 años de experiencia en la educación oficial, que cuentan con estudios posgraduales en relación con las áreas de conocimiento que imparten, y que desde hace 5 años (tiempo aproximado en que inicia la implementación del proceso de inclusión en la institución) comienzan a tener en sus aulas de clase a estudiantes con discapacidad.
- Un grupo de 30 estudiantes: 15 estudiantes de aula regular y 15 estudiantes de inclusión. El primer grupo son estudiantes de la sección de primaria (cursando grados entre 1 y 5), entre 6 y 11 años que llevan su proceso en la institución desde años anteriores. Son niños con

características similares en cuanto a su desarrollo motor y cognitivo, que muestran interés y motivación por actividades grupales y cooperativas. El segundo grupo son niños que presentan discapacidades motoras (movimientos incontrolados, dificultades de coordinación, alcance limitado, fuerza reducida, habla no inteligible, dificultad con la motricidad fina y gruesa, mala accesibilidad al medio físico) y/o cognitivas (Autismo, Síndrome de Down y Síndrome de Asperger) y cuyo proceso académico generalmente viene de otras instituciones. El proceso que llevan estos estudiantes generalmente está acompañado por instituciones y profesionales adscritos al sistema de salud y su vinculación a la institución busca que desarrollen procesos académicos similares a los estudiantes de aula regular. Son niños entre 8 y 12 años que están continuamente en proceso de adaptación, se les dificulta el trabajo en grupo y la interacción social.

Cabe resaltar que los grupos participaron de manera voluntaria e intencional en el desarrollo de la propuesta investigativa, de manera que se constituyen en una “muestra voluntaria” que desde la perspectiva de Hernández et al. (2014) recoge a los participantes que de manera fortuita deciden participar en un estudio o investigación (p. 566).

### **3.3.1 Fases de la investigación**

Para el desarrollo de la presente investigación se constituyeron las siguientes fases y actividades:

*Fase inicial:* En consideración de los aspectos mencionados y el interés investigativo en particular, se plasma una situación problema donde el discurso de inclusión muchas veces no está relacionado con las prácticas desarrolladas por los docentes.

*Fase de construcción:* Con base en el diagnóstico, comienza la construcción de un documento base sustentado en referentes teóricos y conceptuales para abordar términos y las

relaciones presentes que permiten dar cuerpo a la propuesta investigativa y de esta manera, justificar el trabajo a desarrollar. El marco teórico sienta los fundamentos de la investigación entretejiendo conceptos como educación, inclusión, escuela, además de la relación entre ellos. Por otro lado, se define la ruta metodológica a utilizar para alcanzar el objetivo trazado y las finalidades del ejercicio investigativo, siendo asumida una metodología cualitativa, bajo un enfoque descriptivo y utilizando la etnografía como enfoque metodológico.

*Fase de delimitación:* Una vez clarificado el marco teórico y la ruta metodológica la población y la muestra son escogidos bajo la intencionalidad de la investigación y las posibilidades de acceso a las instituciones, para este caso, docentes y estudiantes de la sección de primaria de la I.E.D Manuelita Sáenz. En esta misma línea son definidos y construidos los instrumentos de recolección de información que van a ser aplicados y que van a permitir contar con una información para posteriores análisis.

*Fase de aplicación y análisis:* Durante esta fase se lleva a cabo la aplicación a los instrumentos a docentes y estudiantes de aula regular y de procesos de inclusión. Finalmente, con base en los datos e información recolectada, se comienza el proceso de análisis bajo los referentes de los objetivos y direccionada a responder el interrogante central de la investigación

*Fase de retroalimentación:* Como ejercicio final, la fase de retroalimentación permite la realización de un proceso evaluativo del ejercicio investigativo, determinando el alcance de los objetivos planteados y la construcción de unas conclusiones.

## **CAPÍTULO IV. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS**

En este apartado se presenta la información recolectada, los análisis y reflexiones al respecto de los interrogantes centrales de la investigación. En un primer momento, se evidencia de manera detallada y descriptiva la información recogida por cada uno de los instrumentos aplicados a la luz de los conceptos trabajados. Finalmente, se responde el interrogante central de la investigación, abordando cada uno de los objetivos propuestos.

### **4.1 Presentación de resultados**

El presente apartado se estructura a partir de los datos brindados por cada uno de los instrumentos de recolección. Los resultados obtenidos permiten entonces un análisis detallado de la información teniendo como referencia los conceptos trabajados y los objetivos planteados al inicio de la investigación. De esta manera, es posible describir un panorama que permita caracterizar y determinar las estrategias pedagógicas utilizadas para la aplicación del discurso de inclusión educativa en una institución distrital.

En primera instancia se analiza la información que cada uno de los instrumentos arrojó (los diarios de campo, las entrevistas y los cuestionarios) relacionándola con los conceptos base. Este análisis permite identificar y establecer cuáles son los recursos, prácticas, metodologías y estrategias pedagógicas que son utilizados para la vinculación del discurso de inclusión, así como el impacto que puede generar en los docentes y estudiantes participantes.

#### **4.1.1 Diarios de campo**

La observación de la práctica pedagógica se constituye como un insumo muy importante dentro de la investigación. Es así como los diarios de campo como estrategia de recolección de datos fueron aplicados para realizar un registro detallado de los hechos, actividades y circunstancias susceptibles para ser interpretados dentro del desarrollo de la práctica pedagógica de los docentes y presentan aspectos de orden subjetivo que van apareciendo en la dinámica del aula. Lo anterior permite analizar los ambientes en que los docentes enmarcan sus estrategias pedagógicas al respecto del discurso de la inclusión.

El desarrollo de los diarios de campo se llevó a cabo mediante la observación no participante de las acciones pedagógicas de los docentes y la interacción con el grupo. En las rejillas de cada uno de los diarios de campo se anotó desde lo observado por el docente investigador, la manera como fueron desarrolladas las sesiones de clase, los materiales utilizados, los recursos manejados, las formas de interacción entre el docente y sus estudiantes y el tipo de metodologías utilizadas. Estos aspectos, junto con las interacciones cotidianas entre docentes y estudiantes representan significados e imaginarios alrededor de la construcción del discurso de inclusión y su relación con la implementación de prácticas y estrategias pedagógicas.

La información recolectada durante 20 sesiones es descrita, permitiendo que la práctica pedagógica fluyera de una manera libre y espontánea, es decir, sin intervenciones directas por parte del docente investigador. Posteriormente, se realiza una interpretación bajo los siguientes aspectos: particularidades de la población, recursos y materiales utilizados, la manera como fue desarrollada la sesión y las metodologías utilizadas por los docentes. La tabla 3 presenta los aspectos más relevantes condensados en enunciados que recogen la información obtenida:

Tabla 3. *Rejilla de sistematización diarios de campo*

Particularidades de la población	Recursos y materiales utilizados	Aspectos que resaltar dentro del desarrollo de las sesiones de clase	Metodologías aplicadas por el docente
<p>Presentan dificultades en los procesos de lectura, escritura, comprensión lectora y fonológica</p> <p>Estudiantes con discapacidad</p>	<p>Cuaderno Cartillas Tablero Marcadores Lecturas Libros Lápices Colores</p>	<p>Los docentes continuamente utilizan actividades de comprensión lectora.</p> <p>Corrección de dictados: palabras correctamente escritas, uso de mayúsculas y minúsculas, uso adecuado del renglón, uniformidad en la letra y manejo de los espacios.</p> <p>Correcciones continuas</p> <p>Explicación del tema, relacionándolo con la cotidianidad de los estudiantes</p> <p>Transcripción en el tablero del texto dictado, para que cada uno de los estudiantes lo copie nuevamente en su cuaderno, realizando las correcciones respectivas</p> <p>Los estudiantes son motivados a generar creaciones a partir de los elementos dados por el docente</p>	<p>Utilización de dictado y preguntas literales e inferenciales de los textos trabajados.</p> <p>Corrección y explicación de los errores evidenciados (encierra los errores y les explica lo que deben corregir)</p> <p>Copia en tablero</p> <p>Participación de los estudiantes dependiendo si el tema lo permite</p> <p>Desarrollo de guías de trabajo</p> <p><b>Con estudiantes de inclusión:</b></p> <p>Asigna actividades que los estudiantes puedan resolver por sí mismos. Entrega de material adaptado como guías de trabajo, actividades de lectura, escritura, dibujo y coloreado según requerimiento del estudiante.</p> <p>De acuerdo con las particularidades de cada estudiante con necesidades especiales lo evalúa de manera oral o escrita.</p> <p>Los ubica al lado de un compañero que hará la función de tutor, para que pueda apoyar sus procesos.</p> <p>Acompañamiento continuo por parte del docente para que los estudiantes puedan lograr el objetivo de clase.</p>

Esta rejilla permite tener un acercamiento a los recursos utilizados por los docentes en sus sesiones de clase. Para los análisis que se llevan a cabo a continuación se utilizó la totalidad de la información de los diarios de campo, siendo la consolidación mediante enunciados de los aspectos

más relevantes y necesarios para los análisis requeridos. En el anexo 4 se incluyen dos ejemplos de los diarios de campo realizados.

Cabe aclarar que las poblaciones de inclusión a que se hace referencia son entre 1 y 3 estudiantes que presentan discapacidad y presentan dificultades en lo relacionado a lectura, escritura y comprensión, procesos indispensables para la adquisición de competencias académicas. Estos estudiantes se encuentran en aulas regulares de una institución que no se encuentra diseñada para la atención de personas con discapacidad, donde sus docentes cuentan con mínima capacitación para la atención a estas poblaciones y donde los recursos, elementos e instalaciones disponibles hacen referencia a instituciones básicas de carácter distrital.

Se evidencia que los **recursos y materiales** utilizados se encuentran dentro de lo tradicional: cuadernos, libros, tablero, lápices, etc. En las observaciones realizadas no se utilizaron recursos diferentes y los espacios siempre fueron las aulas de la institución, lo que permite ubicar las sesiones dentro de un esquema tradicional. La situación anterior deja ver que a pesar de contar con estudiantes en condición de discapacidad, las aulas y los docentes no cuentan con insumos diferentes a los tradicionales que puedan fomentar y motivar el aprendizaje en esta población. Pese a que los recursos presentes son utilizados y explotados al máximo por parte de los docentes puede que no sean suficientes dadas las condiciones especiales de algunos estudiantes. Lo descrito en los diarios de campo evidencia prácticas en donde la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación TICs o espacios fuera del aula, por ejemplo, no están presentes y por consiguiente no se abordan dentro de las metodologías y recursos utilizados por los docentes.

Por otro lado, se encuentran los **aspectos a resaltar dentro del desarrollo de las sesiones** de clase. Se evidencia que continuamente se utilizan actividades de comprensión lectora, se hace énfasis en la correcta escritura, manejo de renglones y usos de mayúsculas en los ejercicios con

cuaderno, acompañándolos de la utilización del tablero y la transcripción de textos. Esta dinámica permite referir un proceso continuo de refuerzo en la lectura y escritura. El componente de vinculación de las actividades con situaciones habituales de los estudiantes permite que los niños creen puentes que facilitan su aprendizaje al relacionar los nuevos conceptos con situaciones o temas ya conocidos en su cotidianidad. Por último, el ejercicio de corrección del error y evaluación constante demuestra que el docente continuamente está reconociendo en el estudiante sus debilidades y fortalezas.

Finalmente, las **metodologías** o las maneras con las que el docente desarrolló su práctica son varían dependiendo el grupo y la edad. A pesar de eso, existen elementos comunes dentro del manejo de las sesiones y que se muestran en la dinámica de la clase. Es así como se evidencia que la utilización del tablero es imprescindible y más aún las transcripciones de texto en el mismo, así como el uso de dictados. Estas estrategias metodológicas permiten inferir el grado de aprehensión de la lectura y escritura en los estudiantes y realizar evaluaciones continuas del proceso, a pesar de convertirse en un recurso agotado y de poca motivación para los estudiantes. Cabe resaltar la voluntad de los docentes por utilizar metodologías particulares para la población de inclusión y que se pueden observar en el desarrollo de las clases, entre las cuales se destaca la construcción de actividades y guías específicas, de manera que este grupo de estudiantes pueda desarrollarlas, modificar sus formas de evaluación dependiendo de las particularidades de los estudiantes o el acompañamiento por parte de un estudiante o del docente mismo en el desarrollo de las actividades.

#### **4.1.2 Entrevistas**

El segundo instrumento utilizado fueron las entrevistas que permitieron un acercamiento al contexto particular de los docentes. La información decantada permite identificar las estrategias

pedagógicas que son utilizadas por los docentes dentro de sus aulas de clase y la relación que pueden tener con el discurso de inclusión. De esta manera se analizan teniendo en cuenta: las características de los docentes entrevistados (población), el concepto que manejan alrededor del término inclusión, la normatividad que conocen, cómo conceptualizan las estrategias pedagógicas y cuáles conocen, de qué manera las relacionan con el discurso de inclusión, qué tipo de recursos, metodologías y estrategias utiliza con los estudiantes de inclusión y finalmente la efectividad de los recursos en el proceso de vinculación con la inclusión.

Los datos obtenidos durante las entrevistas se organizaron dependiendo la intencionalidad de cada una de las preguntas realizadas a los docentes entrevistados. De aquí que los aspectos descritos anteriormente deriven de cada una de las preguntas orientadoras. El proceso de la entrevista se desarrolló de manera individual, ya que se pretendió evidenciar en cada uno de los docentes la manera como asumen la inclusión desde el referente conceptual, la vinculación al contexto educativo y las estrategias pedagógicas que construyen y aplican para relacionar su práctica pedagógica con el discurso de la inclusión.

Este instrumento de recolección de datos dio la posibilidad de indagar desde la experiencia docente y el ejercicio profesional la manera como ha sido asumido el trabajo con población con discapacidad en un espacio de aula regular, donde no se cuenta con la preparación ni los recursos para realizar un proceso de educación inclusiva como da cuenta la normatividad. Así mismo, evidenciar las tensiones existentes alrededor del término inclusión como discurso y como práctica real en las aulas. En la Tabla 4 se muestran los principales enunciados de la información que dan pie a los posteriores análisis y el anexo 5, un ejemplo de entrevista realizado a uno de los docentes participantes.

Tabla 4. *Rejilla de sistematización entrevistas*

Población	Término inclusión	Normatividad e inclusión	Estrategias pedagógicas	Estrategias pedagógicas y proceso de inclusión	Recursos, metodologías y estrategias y estudiantes de inclusión	Efectividad de recursos en la vinculación de la inclusión	Procesos pedagógicos de los estudiantes de inclusión
<p>Docente 1: Edad: 56 años Experiencia: 35 años Grado 1</p>	<p>Involucrar en la escuela niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad ya sea social, físico o cultural.</p>	<p>Constitución Política de Colombia Código de infancia y adolescencia Ley general de educación Derechos de los niños y niñas</p>	<p>Ideas creativas que permitan planificar clases innovadoras Juegos variados, pero con objetivo previo</p> <p>Desarrollo de proyectos de aula</p>	<p>Tengo en cuenta las individualidades y el proceso que lleva cada estudiante,</p> <p>La idea es que cada uno logre superar sus dificultades y avance en su propio proceso</p> <p>Se trabaja actividades diferentes dentro de un tema</p> <p>Se hace necesaria la modificación de planes de estudio para la atención a la población con discapacidad.</p>	<p>Inicialmente hacerles sentir importantes e iguales a los demás, con las mismas posibilidades de aprender.</p> <p>Se les valora cada logro que tienen, se trabaja de manera individual y colectiva</p>	<p>El afecto</p>	<p>La mayoría de los niños NEE no pueden alcanzar los niveles deseados</p> <p>Es importante que la escuela logre es la socialización e interacción.</p>
<p>Docente 2: Edad: 59</p>	<p>Hace referencia a</p>	<p>Deben gozar de los mismos</p>	<p>Diagnóstico individual para elaborar</p>	<p>Discurso humano de</p>	<p>Videos, juegos, lecturas y todo</p>	<p>El dialogo a los diferentes</p>	<p>Se hace difícil atender de</p>

<p>años Experiencia: 27 años Grado 5</p>	<p>que todos los seres humanos puedan acceder a los derechos fundamentales en este caso a la educación, no importa su condición.</p>	<p>derechos y beneficios, sin tener en cuenta sexo, religión, color de la piel, desplazado o con alguna discapacidad.</p>	<p>estrategias (según ritmos aprendizaje y las necesidades especiales) Continúa motivación y autoestima, utilizando material didáctico y ayuda de las TICs.</p>	<p>respeto, de igualdad, de ayuda espontánea y desinteresada;  Juegos participativos</p>	<p>aquello que no sea tan rígido.</p>	<p>actores</p>	<p>manera efectiva a estas poblaciones  En las instituciones no hay recursos, ni material suficiente.</p>
<p>Docente 3: Edad: 48 años Experiencia: 30 años Grado 4</p>	<p>Mirarnos unos a otros como diferentes pero inmersos en espacios compartidos, tanto sociales, como cognitivos, motrices, culturales o emocionales.</p>	<p>La educación es un derecho no un privilegio.  Todos tenemos el derecho a la igualdad y ser tratado dignamente</p>	<p>Son aquellas que se construyen respetando los ritmos de aprendizajes de los estudiantes.  Trabajo colaborativo y comunicativo  El desarrollo y exploración de las inteligencias múltiples  Aprendizaje por desafíos y centros de interés.</p>	<p>Manejo adecuado del discurso Las dinámicas diarias de evaluación según los alcances de cada uno de los niños El reconocimiento de habilidades en diferentes campos del conocimiento. El afecto, la sonrisa, y la exigencia con amor para alcanzar las metas.</p>	<p>Reconocerlo en su diferencia  El juego, la recreación, el deporte y el arte como medio de desarrollo de habilidades.</p>	<p>La pedagogía de la exigencia con amor  Eliminar las comparaciones con los demás.</p>	<p>Es un gran reto, pero es hermoso ver los logros que se obtienen cuando un niño aprende a ser feliz y cuando alcanza una meta.  Relación constante con la familia  Este proceso lo evidencio mejor a través de la película: “Estrellas en la tierra” <a href="https://youtu.be/HU6oBRnpyM">https://youtu.be/HU6oBRnpyM</a></p>
<p>Docente 4: Edad: 39 Experiencia: 17 años</p>	<p>Es el proceso mediante el cual un estudiante con</p>	<p>Conozco poco de normativas, pero la base de todo. Considero debe</p>	<p>Son aquellos instrumentos tangibles e intangibles planeadas y ejecutadas por el</p>	<p>La forma de vinculación depende de cada actividad y</p>		<p>Trabajar en forma personalizada con el</p>	

<p>Grado 3</p>	<p>capacidades excepcionales, son incluidos en un grupo de estudio o aula regular.</p>	<p>ser el derecho a la educación</p>	<p>docente para llevar a cabo su labor. Estrategias socializadoras: panel, mesa redonda, juegos de rol. Estrategias de organización: diagrama, mapas conceptuales, estudio de caso, etc.</p>	<p>el propósito de cada aprendizaje.  Para poder realizar los ajustes a las prácticas es importante que el currículo responda a las necesidades de esta población.</p>		<p>estudiante  Diseñar y aplicar instrumentos similares a los de los demás estudiantes pero con detalles o características acordes a cada dificultad,</p>	
<p>Docente 5 Edad: 53 Experiencia: 30 años Grado 2</p>	<p>Es tomado como un prototipo o paradigma de integración de niños y niñas que tiene en mayor o menor grado una incapacidad a las aulas escolares.</p>	<p>La normatividad de inclusión en Colombia está regida por la Ley 1618 de 2013 y permite garantizar y asegurar derechos a las personas con discapacidad</p>	<p>Son prácticas innovadoras que permiten al docente experimentar nuevas formas o prácticas pedagógicas aprendizaje basado en problemas (ABP), aprendizaje colaborativo (AC), aprendizaje a través de la argumentación.</p>		<p>Adaptar los recursos ya existentes a las necesidades identificadas</p>	<p>Juegos  Actividades lúdicas</p>	<p>Según los niveles de discapacidad se debe consultar e interrogar a docentes con experiencias en este tipo de educación</p>

En un primer momento se indaga por **el término de inclusión**, donde se nota que los docentes relacionan el término directamente con la diferencia y más aún con condiciones de vulnerabilidad. De igual manera se hace referencia a un término que encierra poblaciones que cuentan con un tipo de incapacidad física, cognitiva o motriz y que son incluidos dentro del aula regular. Estas posiciones permiten inferir que los docentes, pese a que no tienen un concepto estructurado del término si lo relacionan desde perspectivas similares de integración en las aulas y respeto a las diferencias.

Teniendo en cuenta que las posturas de los docentes en lo referente al término inclusión son consecuencia no solo de su ejercicio profesional, sino del trabajo con este tipo de población, el concepto se construye bajo parámetros de respeto y aceptación. Lo anterior muestra que, si bien existen autores y teorías al respecto de la vinculación de personas con discapacidad en la escuela, los relatos de los actores que conviven diariamente con estos niños, que acompañan sus procesos, que contribuyen en su aprendizaje y deben sopesar las dificultades que les presenta la falta de recursos y muchas veces las que conlleva la condición especial de cada uno de sus estudiantes de inclusión, permite que su visión del término este en relación directa con la afectividad y el factor emocional.

En el ejercicio de indagar las conceptualizaciones sobre el término, se evidencia que la diferencia la asumen como un componente necesario, pero dejando de lado el señalamiento y el aislamiento a que pueden llegar a ser víctimas la población con discapacidad. En esta medida, el concepto que construyen deja ver una clara postura frente a la responsabilidad que conlleva interrelacionar en una misma aula a estudiante regulares y estudiantes con discapacidad, respetando a cada uno en sus diferencias particulares, pero a la vez conformando un conjunto que avanza en colaboración continua en sus procesos, aportando desde sus particularidades a lograr los

objetivos educativos.

Es significativo resaltar la importancia que se le asigna dentro de la consolidación del término al hecho de reconocer y aceptar la diferencia desde cualquier ámbito y de relacionarlo directamente con los derechos fundamentales de las personas, el derecho a la educación y a la igualdad. Lo anterior va en la línea de autores como Muñoz (2011) que presentan elementos integradores, adaptativos e innovadores como inherentes a los procesos de inclusión y de organismos como la UNESCO (1994) que la concibe como un proceso integrador que busca responder a la diversidad de necesidades de los estudiantes y de esta manera, reducir la exclusión dentro de la educación y a partir de ella.

En continuación con la aplicación de la entrevista, se pregunta sobre la **normatividad** que se conoce con respecto a la inclusión. Pese a que el término es manejado y reconocido, las normas y decretos vigentes que cobijan y respaldan su construcción y vinculación dentro de los sistemas educativos no es conocida por los docentes. Solo uno de los sujetos entrevistados refiere la Ley 1618 de 2003 que establece las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad y otro de los sujetos reseña estatutos oficiales de carácter nacional como la Constitución Política, el Código de Infancia y Adolescencia, la Ley General de Educación y la Proclamación de los Derechos de Niños y Niñas, manifestando un conocimiento básico de la legislación colombiana. Los demás docentes no tienen conocimiento al respecto. Es importante evidenciar que no es reconocido por los docentes el decreto 1421 de 2017, por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad.

Asumiendo un evidente desconocimiento de las políticas públicas en lo referente a la atención de poblaciones de inclusión por parte de los docentes, se puede deducir que las prácticas llevadas en las instituciones educativas parten de proyectos particulares y que las dinámicas y

metodologías establecidas para lograr una interrelación entre los estudiantes de aula regular y los de inclusión se realizan por iniciativas propia del docente, desarrolladas a partir de los insumos con que cuentan y tratando de consolidar prácticas exitosas. Elementos contenidos en el decreto 1421 de 2017, artículo 2.3.3.5.1.4 como la accesibilidad y permanencia, los ajustes razonables, el currículo flexible y la financiación, entre otros aspectos no son incluidos dentro de los programas desarrollados por los docentes, es decir, son desarrollados de manera personal.

Ahora bien, considerando que los procesos de inclusión educativa requieren de unas estrategias pedagógicas muy particulares que busquen, además de enseñar contenidos, responder a las necesidades específicas de poblaciones que exigen prácticas pedagógicas más concretas, se indaga a los docentes por su conceptualización y cuáles conoce. Los docentes refieren a las **estrategias pedagógicas** como las prácticas y estrategias estructuradas que se construyen basadas en los ritmos de aprendizaje de sus estudiantes, buscando abarcar el proceso de aprendizaje de la manera más eficaz. De igual manera manifiestan algunas estrategias pedagógicas que manejan dentro de sus aulas de clase asociadas con elementos lúdicos, trabajos colaborativos y de grupo, actividades socializadoras y desarrollo de proyectos de aula.

En consecuencia, el siguiente interrogante busca indagar en la manera como son **relacionadas las estrategias pedagógicas el proceso de inclusión**. Los docentes parten del hecho de reconocer las diferencias existentes dentro del grupo poblacional que manejan y de esta manera adaptar los recursos y las estrategias pedagógicas a sus necesidades. En esta línea, autores como Leal y Urbina (2014) y Flores y Serna (2013) establecen que en la medida que el profesor diversifique las herramientas, orientaciones y estrategias pedagógicas que guían su labor, para un manejo adecuado de grupo, pero también para atender los intereses y las habilidades particulares de cada estudiante, se pueden generar espacios de inclusión escolar, sin que el grupo y sus

diferencias, puedan ser un inconveniente. Es así como la adaptación curricular juega un papel fundamental para los docentes, pese a que es un aspecto que queda por fuera de la realización de su práctica pedagógica propiamente dicha y de las adaptaciones que puedan realizar directamente en su aula.

Por otro lado, el diálogo continuo entre docente y estudiante emerge como un factor determinante al momento de la implementación de la estrategia pedagógica. En este sentido los sujetos entrevistados manifiestan la importancia del manejo de los términos, el discurso de igualdad y respeto como consigna para el trabajo y desarrollo de las actividades, así como la importancia de un fuerte componente afectivo.

Teniendo en cuenta la consolidación y manejo de estrategias pedagógicas y la vinculación con el discurso de la inclusión, el siguiente interrogante se centra en los **recursos, metodologías** (entendidas como las maneras como el docente desarrolla su práctica) **y estrategias utilizadas con los estudiantes de inclusión**. Las respuestas de los docentes entrevistados reafirman la necesidad de adaptación de elementos ya existentes a las necesidades de los estudiantes de inclusión, recursos como juegos, el deporte, la recreación y el arte como mecanismos que impacten el trabajo con estas poblaciones. Este proceso, sin embargo, no se puede llevar a cabo, según los docentes sin la premisa del reconocimiento de la diferencia, que lejos de ser un término de exclusión se asume como un elemento enriquecedor dentro del proceso de aprendizaje general de todos sus estudiantes.

Con base en la experiencia de relacionar las estrategias pedagógicas con estudiantes de inclusión, se indaga a los docentes al respecto de cuál ha sido **el recurso con mayor efectividad para vincular el proceso de inclusión** en sus aulas de clase. En este aspecto surgen elementos subjetivos alejados de contenidos o formas de evaluación y que se instauran en el campo ético. Es

así como la afectividad, la pedagogía con amor y el diálogo permanente son para los docentes los recursos que más resultan eficaces para implementar procesos pedagógicos y el alcance de objetivos educativos. Lo anterior permite que la personalización del trabajo y la adaptación de contenidos puedan lograrse más provechosamente.

Este aspecto permite evidenciar que los recursos que muestran mayor efectividad en la vinculación de la inclusión se refieren directamente a la relación que se establece entre el docente y el estudiante y todos los factores emocionales que alrededor emergen. Esta situación la refiere Villanueva (2016) cuando hace énfasis en la necesidad de relacionar un componente ético fuerte, y por medio de la formación basada en principios básicos de convivencia se pueden vivenciar los valores y los principios que se desarrollan en el proceso educativo.

Finalmente, el último interrogante indaga desde la experiencia docente y la manera como visualizan **los procesos pedagógicos de los estudiantes con discapacidad**. Dentro de este apartado, los docentes reconocen que no existen los recursos, materiales e idoneidad suficientes que puedan garantizar un proceso totalmente adecuado y en esta medida, el trabajo que ellos desarrollan cuenta con innumerables obstáculos que dificultan su labor.

El sentir de los docentes hacia los procesos que deberían llevar los estudiantes con discapacidad inmersos en un proceso de inclusión en aulas regulares deja ver una comparación entre lo que se encuentra en la normatividad y lo que realmente se encuentra en las dinámicas escolares: ausencia de recursos, de formación docente, de financiación y adaptaciones de infraestructura y materiales educativos entre otros aspectos. Al respecto Calvo (2007) evidencia esta situación “el país es un vivo ejemplo de la dificultad para traducir las normas sobre la inclusión en prácticas pedagógicas inclusivas (p. 2).

Sin embargo, pese a las dificultades encontradas en su ejercicio laboral, la consigna de que la escuela debe ser el lugar de socialización, interacción y reconocimiento en la diferencia está presente. Este proceso lo definen los docentes como un reto, teniendo en cuenta las situaciones adversas que se presentan pero que, finalmente, es enriquecedor ver cuando sus estudiantes obtienen logros o sobresalen en las actividades.

#### **4.1.3 Cuestionario**

El último instrumento aplicado fue el cuestionario. La población a la cual estaba dirigida fue la muestra de estudiantes regulares y estudiantes con discapacidad que conforman los grupos dentro del aula de clase. Es importante resaltar que este ejercicio permite ver el sentir de los estudiantes de aula regular y de procesos de inclusión hacia la implementación de estrategias pedagógicas por parte del docente. No es de interés de la presente propuesta investigativa determinar en qué grado son positivas o negativas y mucho menos cuestionar las prácticas pedagógicas de estos docentes. Por el contrario, se busca evidenciar cuales son los puntos débiles en su implementación y qué aspectos pueden favorecer su desarrollo dentro de los procesos formativos de los estudiantes, más aún cuando se cuenta con estudiantes con discapacidad dentro del aula de clase. Este instrumento se constituyó a partir de 11 aspectos a evaluar decantados en forma de preguntas de única respuesta donde las tres opciones daban las alternativas de si, no y a veces. Los interrogantes presentados se construyeron bajo un lenguaje conciso y de fácil entendimiento, permitiendo que para los estudiantes fuera claro lo que se pretendía preguntar. Los análisis que tuvieron lugar se realizan con este número de respuestas en cada uno de los aspectos a evaluar; el anexo 6 muestra ejemplos de cuestionarios desarrollados por estudiantes participantes

de aula regular y de inclusión.

Considerando que para el diseño del cuestionario se tomó la clasificación de estrategias de aprendizaje de Gargallo, Rodríguez y Pérez (2009), el análisis se realiza con sus categorías generales y las subcategorías que fueron utilizadas en el diseño del instrumento. De esta manera, dentro de la primera categoría presentada por los autores: *Estrategias afectivas, de apoyo y control*, se encuentran los ítems relacionados con la motivación, la aprehensión y superación de metas, la satisfacción sobre el resultado, el estado físico y anímico, la ansiedad y las habilidades de interacción social y aprendizaje con compañeros.

En la segunda categoría: Estrategias cognitivas (relacionadas con el procesamiento de la información) se abarcan los ítems concernientes a conocimiento sobre el tema, adquisición y selección de información, uso de recursos, personalización y creatividad y uso y transferencia de la información adquirida. La

Tabla 5 y 6 evidencian el número de respuestas por cada uno de los ítems evaluados en estudiantes de aula regular (15 sujetos) y en estudiantes de inclusión (15 sujetos) en cada una de las categorías anteriormente descritas. En primer lugar, se encuentra la rejilla de sistematización de la primera categoría:

Tabla 5: *Rejilla de sistematización cuestionario. Estrategias afectivas, de apoyo y control*

ITEMS	SI		NO		A VECES	
	<u>AULA REGULAR</u>	<u>INCLUSIÓN</u>	<u>AULA REGULAR</u>	<u>INCLUSIÓN</u>	<u>AULA REGULAR</u>	<u>INCLUSIÓN</u>
1. Motivación	12	9			3	6
2. Aprehensión y superación de metas	9	9			6	6
3. Satisfacción sobre el resultado	12	3			3	12
4. Estado físico y anímico	12	12			3	3
5. Ansiedad	9	12	3		3	3
6. Habilidades de interacción social y aprendizaje con compañeros	13	4		4	2	7
	13			6	2	9

En un primer momento se indaga a los niños al respecto de la **motivación** y los factores que permiten que exista interés por las actividades propuestas. Vale la pena resaltar la importancia del factor motivacional para lograr un proceso exitoso de educación inclusiva y que ha sido evidenciado desde los referentes teóricos hasta posturas de autores e inclusive estamentos internacionales. Es así como un gran número de estudiantes refleja que los trabajos y actividades desarrolladas dentro de sus sesiones de clase son de agrado y les permite comprender los temas tanto en los estudiantes de aula regular como en los estudiantes de inclusión.

Empero, existe un pequeño número que manifiesta que el trabajo desarrollado en el aula y las actividades son motivadoras solo algunas de las veces, sin lograr captar la total atención de los estudiantes. Esta situación se ve mayormente reflejado en los estudiantes de inclusión que alcanzan un número de 6 estudiantes de los 15 encuestados. En esta medida es necesario reconocer las condiciones del contexto que muchas veces imposibilita la creación de actividades innovadoras, pues el docente no cuenta con los recursos ni tiempo necesarios para desarrollar este proceso. De igual manera, para los estudiantes con discapacidad la adaptación al ambiente escolar generalmente es más compleja en comparación con estudiantes nuevos de aulas regulares, y su interrelación con el grupo también requiere de condiciones propicias. Estos aspectos pueden determinar la falta de motivación y agrado para el desarrollo de actividades propuestas, sin embargo, son situaciones que durante la cotidianidad del aula comúnmente se van subsanando.

Seguidamente el ítem de **aprehensión y superación de metas**, que cuestiona a los estudiantes encuestados respecto a la diversificación de los recursos y actividades por parte del docente para que puedan comprender los temas, las respuestas se encuentran en igualdad tanto en estudiantes de aula regular como en estudiantes de inclusión. 9 sujetos de cada uno de los grupos manifiestan que en efecto los recursos utilizados en las sesiones de clase permiten que comprendan

los temas y puedan ser interiorizados. Sin embargo, 6 sujetos de cada grupo dan cuenta que a veces este proceso no se lleva a cabo y los recursos existentes y su utilización no aportan en su aprendizaje. Puesto que el número de respuestas no representa una diferencia significativa se puede inferir que los docentes no siempre realizan innovaciones al respecto de la utilización de sus recursos y que esto impacta directamente en el proceso pedagógico de los estudiantes. En este sentido, teniendo en cuenta la realidad educativa de muchas de las aulas con procesos de inclusión, la poca o nula existencia de recursos necesarios para prácticas pedagógicas inclusivas deja al docente sin herramientas e inhabilitado para poder desarrollar muchos de los proyectos que apuntan a potenciar los procesos pedagógicos aplicados a los estudiantes con discapacidad.

La **satisfacción sobre el resultado** es un interrogante que se centra en el bienestar que los niños sienten cuando pueden realizar las actividades que propone el docente. Este ítem permite evidenciar si las actividades pueden ser desarrolladas por todos los niños, son de fácil reconocimiento y no generan sentimientos de inferioridad o comparaciones con otros miembros del grupo. Las respuestas dadas por los estudiantes encuestados presentan cifras similares en los grupos: la gran mayoría (12 niños en cada uno de los grupos) siente que, en efecto, reconociendo sus capacidades pueden desarrollar las actividades propuestas, 3 estudiantes de aula regular y 3 de inclusión manifiestan que solamente algunas veces pueden sentirse aptos para el desarrollo de estas. En este sentido la motivación constante y los refuerzos positivos aportan significativamente a que los estudiantes se sientan capacitados para el desarrollo de las tareas asignadas y que sus logros sean reconocidos. Así mismo, los resultados reflejan que las actividades propuestas por el docente toman en cuenta las particularidades de los niños, sus ritmos de aprendizaje y no se constituyen en un factor desmotivante al no poder ser realizadas.

En esta misma línea se encuentra en ítem de **estado físico y anímico**, que revela la manera

como los niños manifiestan sus emociones en las dinámicas del aula y cómo los sentimientos de felicidad y agrado se evidencian cuando pueden completar a cabalidad las actividades propuestas por el docente. Nuevamente las cifras presentadas concuerdan en los dos grupos: 12 niños de aula regular e inclusión dan cuenta de sentimientos de grado y 3 niños en algunas ocasiones lo expresan. Esta situación puede generar discusiones al respecto, dado que como se ha venido desarrollando en el documento, la escuela es el centro de socialización, donde los niños deben desenvolverse como sujetos sociales y, por consiguiente, los espacios y ambientes de aprendizaje deben estar diseñados para tal fin, proporcionándoles espacios de diversión y bienestar. Los procesos de adaptación de los niños, en especial de los estudiantes con discapacidad, puede determinar su estado físico y anímico, sin embargo, la cotidianidad en el aula va permitiendo que las barreras en cuanto a la socialización e inmersión en el contexto escolar paulatinamente se vayan desdibujando.

Considerando que, no siempre los niños pueden alcanzar los objetivos propuestos, el siguiente ítem hace referencia a la **ansiedad**, como el sentimiento que pueden expresar cuando no logran el desarrollo de actividades o no cumplen con los tiempos establecidos. Es así como 9 de los niños de aula regular se sienten desanimados cuando no alcanzan el objetivo, 3 de ellos no manifiestan esta emoción y 3 más pueden sentirla algunas veces. Por el contrario, para los niños de inclusión la cifra aumenta a 12 niños que pueden sentirse desalentados al no cumplir con la actividad y solamente tres evidencian que este sentimiento se hace presente solo algunas veces. En esta medida, los tiempos que disponen los estudiantes y los docentes para el desarrollo de los procesos pedagógico muchas veces están condicionados por aspectos de orden institucional y no permitan cumplir con todos los objetivos propuestos. Este factor referenciado igualmente por los docentes representa un agente que debe ser modificado siempre que se busque un proceso de educación inclusiva exitoso.

Por último, dentro de la categoría de *estrategias afectivas de apoyo y control*, se encuentra el ítem de **habilidades de interacción social y aprendizaje con compañeros**, dividido en dos interrogantes dentro del instrumento presentado. Este ítem presenta variaciones importantes en cuanto a las respuestas dadas por cada uno de los grupos. En el primer interrogante se indaga por el gusto que puede generar en los niños el trabajar en equipo, la manera como se sienten al desarrollar trabajo colaborativo: 13 niños de aula regular dan cuenta que les gusta este tipo de actividades y se sienten a gusto por desarrollarlas y solamente 2 evidencian que el sentimiento de agrado se genera en algunas ocasiones. Por el contrario, en los niños de inclusión el gusto por estas actividades solamente lo refieren 4 estudiantes, otros 4 estudiantes aseveran que no se sienten a gusto al desarrollar actividades de este tipo y 7 más (la mayoría) solo lo experimentan en algunas ocasiones.

El segundo interrogante dentro de este ítem refiere a la posibilidad de relacionarse y compartir con los compañeros cuando se realizan actividades de tipo grupal: 13 estudiantes de aula regular en efecto sienten que mediante el desarrollo de trabajos colaborativos se les facilita la interacción y el compartir con sus compañeros y solamente dos dan cuenta de estas emociones en algunas ocasiones. Estos resultados distan del grupo de inclusión, en donde 6 estudiantes no sienten que mediante el desarrollo de este tipo de actividades puedan relacionarse mejor con su grupo y 9 estudiantes sienten que solo en ocasiones se pueden generar estos espacios de interrelación.

La siguiente rejilla de sistematización muestra las respuestas dentro de la segunda categoría: *Estrategias cognitivas (relacionadas con el procesamiento de la información)*

Tabla 6. Rejilla de sistematización cuestionario. Estrategias cognitivas (relacionadas con el procesamiento de la información)

ITEMS	SI		NO		A VECES	
	<u>AULA REGULAR</u>	<u>INCLUSIÓN</u>	<u>AULA REGULAR</u>	<u>INCLUSIÓN</u>	<u>AULA REGULAR</u>	<u>INCLUSIÓN</u>
7. Conocimiento sobre el tema	6	3			9	12
8. Adquisición y selección de información	15	7		4		4
9. Uso de recursos	15	3		3		9
10. Personalización y creatividad	6	6		3	9	6
11. Uso y transferencia de la información adquirida	15	9				6

Los ítems contenidos en la Tabla 6 están direccionados a las dinámicas propias de clase y a los temas desarrollados por el docente, así como el impacto que tienen en los estudiantes. Por consiguiente, el primer ítem refiere **el conocimiento del tema** que se ha desarrollado en las sesiones de clase y si ha sido de agrado para los estudiantes. En el grupo de aula regular, 6 estudiantes manifiestan que, si les ha gustado los temas vistos en clase y que han sido interiorizados, pese a que 9 estudiantes contestaron que solo en algunas oportunidades las temáticas son de su agrado. El grupo de inclusión presenta respuestas diferentes: 3 estudiantes solamente sienten satisfacción por los temas tratados en las sesiones de clase, en contraste de 12 (la mayoría) que solo manifiestan gusto algunas veces. Esta situación puede generar rechazo hacia los procesos pedagógicos y por consiguiente no lograrlos objetivos educativos propuestos.

La **adquisición y selección de la información**, da cuenta de la impresión que tienen los estudiantes en sus niveles de conocimiento, es decir, si realmente sienten que han aprendido más sobre un tema en particular mediante las actividades y trabajo desarrollado en el aula con el docente. Este ítem permite evidenciar el impacto del trabajo por parte del docente en la consecución y desarrollo de las temáticas y logros propuestos, así como la evolución en el proceso educativo de los estudiantes.

Dentro del grupo de aula regular la totalidad de la muestra afirma que, efectivamente sienten que el trabajo con docente ha permitido extender el conocimiento alrededor de un tema en particular. A su vez, los estudiantes de inclusión solamente 7 evidencian este proceso, 4 estudiantes no experimentan un avance significativo con las ayudas y acompañamiento del docente y 4 más solo sienten este progreso en algunas ocasiones.

Un aspecto relevante y que dentro de la educación inclusiva juega un papel fundamental en el **uso de recursos**. Este ítem se presentó a los estudiantes en un interrogante al respecto del

gusto que encuentran en la utilización de los elementos que tiene el docente en el aula de clase. Todos los estudiantes de la muestra de aula regular manifiestan que los elementos y recursos que posee el docente y la manera como son utilizados son de su agrado. Nuevamente se encuentra una diferencia notoria con respecto del grupo de estudiantes de inclusión: 3 estudiantes manifiestan su agrado, 3 no encuentran satisfactorio los recursos existentes ni su utilización y la mayoría del grupo (9 estudiantes) manifiestan que solamente a veces les gustan los elementos que el docente utiliza en las clases.

Dentro del documento se ha hecho énfasis en la importancia que la educación inclusiva permita un desarrollo integral de los niños, promoviendo espacios de participación y comunicación; es así como el siguiente ítem, relacionado con la **personalidad y creatividad**, indaga en los estudiantes encuestados si su participación es activa dentro de la dinámica de las clases. Para los estudiantes de aula regular la participación no es muy notoria: 6 estudiantes dejan ver una participación, generando cuestionamientos y preguntas, y otros 9 estudiantes refieren que el grado de participación solo se da en algunas ocasiones.

Para los estudiantes de inclusión, una cantidad de 6 estudiantes evidencian que participan activamente en sus clases, generan procesos de argumentación y continuamente aportan desde nuevas ideas; 3 estudiantes refieren que no participan en ningún momento y 6 que solo lo realizan algunas veces.

Por último, el ítem de **uso y transferencia de la información adquirida** pretende indagar en los niños el impacto que las temáticas y actividades desarrolladas en las aulas y con el acompañamiento del docente pueden generar en sus dinámicas cotidianas. Es así como este ítem busca evidenciar de qué manera lo aprendido en el aula se puede convertir en un insumo para el desarrollo de los estudiantes fuera de las aulas escolares.

Al respecto, el total de la muestra de los estudiantes de aula regular manifiesta que ciertamente los temas pueden tener un impacto positivo en su desarrollo y que en algún momento les pueden servir, ya sea para estudios posteriores o para sopesar actividades cotidianas. En los estudiantes de aula regular estas impresiones distan: 9 estudiantes solamente están en la misma línea que los estudiantes de aula regular y 6 estudiantes mencionan que en algunas ocasiones pueden servirles los temas vistos en clase fuera del contexto de la escuela.

## **4.2 Análisis y discusión de resultados**

En este apartado, con base en la presentación de resultados se aborda el alcance de cada uno de los objetivos específicos y posteriormente el interrogante central de investigación.

### **4.2.1 Recursos, prácticas y metodologías utilizadas por los docentes en los procesos pedagógicos de la población con discapacidad**

Este objetivo permitió abordar el desarrollo de la práctica pedagógica y los elementos inherentes a la misma. En esta medida, el desarrollo de diarios de campo dio la posibilidad de describir de manera detallada los recursos, prácticas y metodologías utilizadas por los docentes. Como primer punto se evidencia un enfoque tradicional en lo relacionado al desarrollo de temas, recursos y materiales utilizados. La disposición de los espacios, la utilización del tablero como un elemento primordial dentro de la dinámica de la clase, los materiales manejados (cuadernos, guías, lápices, marcadores) siguen un modelo tradicional de clase bajo la premisa de un grupo de estudiantes homogéneo. Sin embargo, dentro de los grupos de clase observados se encuentran en promedio 2 o 3 estudiantes con algún grado de discapacidad motora o cognitiva, que no permite

estandarizar la población y por consiguiente, la utilización de materiales bajo un mismo enfoque.

Cabe resaltar que las aulas, los recursos y los materiales existentes no se encuentran diseñados para población de inclusión y las adaptaciones existentes son trabajos diseñados por el docente como recurso propio (refiriéndose a la creación de guías de trabajo especializadas, ajustes del material como libros de texto, láminas, juegos didácticos, diversificación de elementos como la disposición de los pupitres, el tablero y de los grupos de trabajo, entre otros). En esta medida, los procesos de aprendizaje se ven demorados en comparación con los de los estudiantes de aula regular, siendo necesario contar no solo con los insumos requeridos, sino también con los acompañamientos necesarios (enfermeras, docentes orientadores, terapeutas, etc.) para cubrir todas las necesidades de los estudiantes y permitirle un ambiente de aprendizaje completo y eficaz. Lo anterior puede ser consecuencia como enuncia Vásquez (2014) de que la implementación y adaptación de materiales y recursos requiere de unas inversiones económicas que las escuelas y colegios no están en capacidad de asumir.

Dentro de la dinámica de las sesiones de clase, los docentes no utilizan recursos tecnológicos o espacios fuera del aula de clase, lo que puede limitar el ambiente de aprendizaje. Es importante resaltar que uno de los aspectos relevantes dentro de la educación inclusiva es la utilización de recursos y materiales novedosos que permitan, dentro de las necesidades particulares de los estudiantes, y más aún de los estudiantes de inclusión, el espacio propicio y adecuado para que los procesos de aprendizaje sean exitosos. Villanueva (2016) establece que las prácticas pedagógicas para la inclusión educativa deben tener un fuerte componente de innovación, aprovechando los recursos como las tecnologías digitales y los diversos canales de acceso a la información, aspectos que no se encuentran evidenciados dentro de las prácticas desarrolladas por

los docentes.

Un segundo punto se relaciona con los aspectos a resaltar dentro de las sesiones de clase que desarrollan los docentes. En este punto se pueden identificar prácticas relacionadas con la afectividad, la construcción de relaciones basadas en el respeto, la igualdad y el trabajo colaborativo y la motivación como un punto de referencia importante. Esta última es continuamente reforzada por los docentes, llevando a sus estudiantes a creaciones innovadoras con los elementos dados en las clases. El aspecto motivacional es indispensable en la medida que permite continuamente reforzar de manera positiva a los estudiantes y de esta manera lograr aprendizajes más significativos, como explica, Gargallo, Rodríguez y Pérez (2009), integrando elementos afectivo-motivacionales y de apoyo, metacognitivos y cognitivos.

Por otra parte, se encuentran las metodologías que los docentes utilizan para el desarrollo de los procesos pedagógicos con sus estudiantes. La más representativa es el uso de dictados y transcripción de textos como herramienta para la mejora de procesos de lectura, escritura y comprensión en lo que hace referencia al componente práctico. Además, utilizan otro tipo de metodologías para facilitar el aprendizaje de la totalidad de sus estudiantes entre las que se destacan el acompañamiento individual y la selección de actividades diferenciadas para la población de inclusión que manejan en sus aulas. Estas dinámicas requieren de un trabajo mayor para el docente que debe, dividir los espacios de clase para poder brindar una atención general y avanzar en los objetivos educativos propuestos. En esta medida, el acompañamiento de los docentes a los estudiantes de aula regular y de inclusión en el proceso es indudable, siendo así consecuente con Guerrero (2018), que explica que una de las condiciones para el desarrollo de una educación inclusiva se establece en la medida en que el docente sea un guía permanente en el proceso.

Otra estrategia evidenciada hace referencia al acompañamiento por parte de estudiantes que presentan buen desempeño académico a los estudiantes de inclusión. Este proceso no solo permite que los niños desarrollen trabajo colaborativo y que sean sujetos que participen activamente en el desempeño de sus compañeros, sino que también fortalece el reconocimiento de la diferencia y la aceptación dentro del aula.

Estos aspectos permiten visualizar a un docente comprometido con la labor de inclusión en aulas regulares, sin desconocer las diferencias existentes dentro de su grupo y siguiendo pautas como las de Flores y Serna(2013) que establecen que el profesor debe diversificar las herramientas, orientaciones y estrategias pedagógicas que guían su labor, para un manejo adecuado de grupo, pero también para atender los intereses y las habilidades particulares de cada estudiante, de forma tal que se puedan generar espacios de inclusión escolar, sin que el grupo y sus diferencias, puedan ser un inconveniente.

#### **4.2.2 Estrategias pedagógicas y su relación con la inclusión**

El segundo objetivo planteado, permitió adentrarse en el imaginario de los docentes alrededor de la construcción de estrategias pedagógicas; se parte del discurso que manejan los docentes y que fue analizado mediante las entrevistas.

El conocimiento alrededor de las estrategias pedagógicas fue evidenciado en los postulados que al respecto del concepto manejan los docentes: *“ideas creativas que permitan planificar clases innovadoras”*, *“son aquellas que se construyen respetando los ritmos de aprendizajes de los estudiantes”*, *“son prácticas innovadoras que permiten al docente experimentar nuevas formas o prácticas pedagógicas”* (fragmentos entrevistas). Lo anterior deja ver que los docentes tienen

consolidado un imaginario al respecto de qué es la estrategia pedagógica, qué elementos debe contener y cuál es su finalidad.

A partir de estos ideales, los docentes comienzan la construcción de las actividades secuenciales que dan forma a sus estrategias pedagógicas y que contienen elementos como los proyectos de aula, la utilización de recursos innovadores, desarrollo de proyectos grupales, centros de interés y desarrollo de inteligencias múltiples y campos de pensamiento. Estas estrategias son consideradas por los docentes como esenciales al momento de implementar cualquier proceso pedagógico pues se instauran como un elemento fundamental que permite su éxito.

En las discursividades de los docentes aparecen diversidad de elementos que a través de su ejercicio laboral han podido decantar y que según su experiencia representan una estrategia útil para permitir avances sustanciales en el aprendizaje de los estudiantes. Emergen entonces elementos como la innovación y la motivación como parte esencial de la construcción de las estrategias pedagógicas y es así como están en línea de autores como Gargallo, Rodríguez y Pérez (2009) y Cooper, (referenciado por Romero, Escorihuela y Ramos, 2009) en donde el factor motivacional y el diseño de ambientes de aprendizaje propicios son el escenario donde las estrategias pedagógicas se plantean y son aprovechadas al máximo:

Son planes para dirigir el ambiente del aprendizaje de tal manera que se proporcionen las oportunidades para lograrlo, así como los objetivos. Su éxito depende de los métodos empleados, del uso de la motivación, así como de la secuencia, pauta y formación de equipo que se sigan” (Cooper et al., 2001, p.1).

Bajo la consigna de la vinculación de estudiantes de inclusión dentro del aula regular, los docentes consecuentemente comienzan a transformar sus prácticas en pro de satisfacer las necesidades de la población. El término de inclusión es asumido desde el reconocimiento de la diferencia y relacionado directamente con el derecho fundamental a la educación: “*involucrar en*

*la escuela niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad ya sea social, físico o cultural*”, “*hace referencia a que todos los seres humanos puedan acceder a los derechos fundamentales*”, “*es el proceso mediante el cual un estudiante con capacidades excepcionales, son incluidos en un grupo de estudio o aula regular*” (fragmentos entrevistas). Es así como para los docentes la inclusión es un tema reconocido y más aún, experimentado. Dentro de sus relatos se reafirma que el término ha sido utilizado por los gobiernos y políticas públicas para garantizar el derecho a la educación de este tipo de población, pero sin brindar los recursos y las garantías que se necesitan para el proceso.

En esta medida aparece el malestar que genera para muchos tener que asumir dentro de sus aulas de clase a estudiantes de inclusión, no porque puedan ser discriminados o porque no logren, como docentes, consolidar estrategias en favor de su desarrollo, sino porque se les exige un proceso en igualdad de condiciones a los estudiantes de aula regular, no se dotan de los materiales e infraestructura necesaria y la formación y capacitación al respecto es mínima: “la mayoría de los niños con necesidades especiales definitivamente no pueden alcanzar los niveles deseados, los que están diagnosticados por C.I bajo con otras cosas y más aún si no tenemos las herramientas para poder atenderlos”, “desde mi experiencia se hace difícil atender de manera efectiva ya que las instituciones no cuentan con los recursos, ni material suficiente para que realmente surta un efecto positivo. Las instituciones no fueron construidas para atender las poblaciones con discapacidad” (fragmentos de entrevistas).

Sin embargo, la necesidad de avanzar en el proceso educativo de los estudiantes lleva a los docentes a que las estrategias que han venido trabajando con sus estudiantes regulares y que ha mostrado resultados positivos deban ser adaptadas ahora a los requerimientos del trabajo con los niños de inclusión, “*en lo posible intento desarrollar actividades que me permitan trabajar en*

*forma personalizada con el estudiante, actividades que impliquen una adquisición más fácil del conocimiento, en este sentido por ejemplo, intento diseñar y aplicar instrumentos similares a los de los demás estudiantes pero con detalles o características acordes a cada dificultad”*(fragmento entrevistas).

En este punto es donde se visualiza la interrelación que realizan los docentes entre las estrategias pedagógicas y el proceso de inclusión en las aulas. La adaptación es el principal medio con que se cuenta para lograr un avance significativo en los estudiantes y de esta manera tratar de alcanzar los logros educativos. A fin de establecer estas adaptaciones, los docentes utilizan recursos como la lúdica, la recreación, el deporte, las artes y en general cualquier herramienta que potencie las capacidades de sus estudiantes. De igual manera relacionan la importancia del discurso y el reforzamiento positivo y la motivación para lograr que sus estudiantes y más aún los estudiantes de inclusión sientan agrado en sus aulas de clase: *“los estudiantes con necesidades especiales necesitan inicialmente hacerles sentir importantes e iguales a los demás, con las mismas posibilidades de aprender. Se les valora cada logro que tienen, se trabaja de manera individual las explicaciones son específicas, pero en el desarrollo de las actividades se hace grupal”, “es repetir todos lo podemos lograr desde la diferencia y no desde la deslealtad, el juzgamiento o humillación al otro, el respeto por el pensamiento diferente, la cualidad de nuestro entorno en la diferencia de los colores, pero en la convivencia pacífica del paisaje”* (fragmentos entrevistas).

Todo lo anterior se relaciona con las condiciones que Guerrero (2018) define como necesarias para facilitar la educación inclusiva y, dentro de ellas, que los estilos de enseñanza sean abiertos, flexibles y participativos, con metodologías activas y variadas que se presenten de forma innovadora y que permita desarrollar un aprendizaje de tipo autónomo, activo y colaborativo.

#### **4.2.3 Estrategias pedagógicas y la aplicación del discurso de inclusión. Impactos en la población con discapacidad y de aula regular.**

Uno de los aspectos relevantes dentro del presente ejercicio investigativo se relaciona con la mirada que tienen los estudiantes al respecto de los procesos de inclusión. Es de vital importancia tener en cuenta el punto de vista de los estudiantes ya que son parte indispensable dentro de la consolidación de una educación inclusiva. El cuestionario fue el instrumento que permitió recoger estas impresiones al respecto.

Dentro de los aspectos que se indagó en los estudiantes, la motivación fue primordial. En este sentido las estrategias pedagógicas surten un efecto positivo en los estudiantes, motivando su asistencia, permanencia y participación dentro de las dinámicas del aula, pese a que los recursos utilizados no llenan las expectativas en su totalidad. En esta medida la escuela se inscribe como un espacio que motiva a los estudiantes. No obstante, algunas prácticas establecidas al no poseer elementos innovadores como las tecnologías digitales, espacios naturales, diversificación de materiales o utilización de otros recursos fuera del aula de clase hacen que la superación de las metas educativas no siempre resulte efectiva tanto para los estudiantes de aula regular como para los de inclusión.

Como impactos que pueden presentarse en los estudiantes, emergen elementos relacionados con los sentimientos y deseos expresados y que pueden determinar el avance en el proceso educativo. En esta medida las estrategias pedagógicas implementadas por los docentes hacen sentir a los niños sensaciones de bienestar al poder realizarlas y culminarlas a cabalidad; en este aspecto es importante resaltar la adaptabilidad de las actividades por parte de los docentes para que, en la misma medida, estén al alcance de las posibilidades de cada uno de los niños independientemente su condición, pues este proceso puede llevar a que los estudiantes

especialmente los de inclusión experimenten sensaciones de desánimo e inferioridad al ser comparado su desempeño con otros estudiantes en la misma aula.

En este sentido, emerge el trabajo en equipo como una consigna diferencial entre los niños de aula regular y los de inclusión. Se encontró que para el primer grupo, este tipo de actividades y el desarrollo de trabajo colaborativo es de su agrado y permite consolidar la integración dentro del grupo, en cambio, el grupo de inclusión manifiesta no sentirse a gusto con este tipo de actividades.

El impacto negativo, en caso de que generen sentimientos adversos, es causa de numerosas situaciones como deserción escolar, señalamientos negativos, juicios de valor que afectan la integridad de los niños de inclusión, generación de conductas violentas y en casos extremos suicidas, teniendo en cuenta la influencia que puede tener en la construcción de la autoestima de los niños. De aquí la importancia de un trabajo comprometido por parte del docente, del manejo del discurso, de los procesos de adaptación de todos sus estudiantes y de la importancia de acentuar valores como el respeto, la igualdad, y la alteridad.

Ahora bien, el impacto que pueden tener las estrategias pedagógicas implementadas por los docentes no solo tiene cabida desde el aspecto emocional de los estudiantes, sino que también abarca la manera como ven el manejo de los contenidos y la vinculación de estos en su cotidianidad, generando realmente aprendizajes significativos. Las temáticas establecidas en el currículo escolar responden a directrices institucionales y delimitadas por los estándares del MEN. En esa dirección se construyen y se desarrollan cada uno de los grados escolares, dando por hecho la homogenización de la población en cuanto a edad, desarrollo cognitivo, físico y emocional.

Partiendo de esta situación, los estudiantes de inclusión se ven inmersos en aulas con unas dinámicas establecidas que muchas veces no comprenden sus maneras particulares de asumir el conocimiento. Es así como se evidencia que los contenidos, la manera como son abordados por el

docente y en general el proceso de aprendizaje difiere en los estudiantes de aula regular y los de inclusión. Esta situación deja ver que esta población no siente un avance significativo en el nivel de sus conocimientos ya sea porque las estrategias diseñadas no surgen el efecto esperado o porque sencillamente el currículo no está diseñado de manera que tenga en cuenta sus necesidades particulares.

Una situación similar se ve reflejada en el uso de recursos que los estudiantes evidencian en su cotidianidad en el aula. El diseño tradicional sobre el que se encuentra estructurado está más direccionado a la atención de estudiantes de aula regular y no contiene elementos que puedan potenciar a los niños de inclusión, ya sea por la falta de recursos, por la poca financiación al respecto de programas de educación inclusiva o por la falta de preparación por parte de los docentes para asumir esta población. El impacto en los estudiantes de inclusión es relevante al notar los datos obtenidos. Esta situación lleva a que la participación de esta población en la dinámica propia de la escuela sea mínima, como muestran los resultados del instrumento.

#### **4.2.4 Caracterización de las estrategias pedagógicas utilizadas para la aplicación del discurso de inclusión educativa**

Ahora bien, al inicio de la investigación se planteó un interrogante que daba un horizonte de sentido y que posteriormente se condensó en el objetivo central del presente ejercicio investigativo: *¿Cuáles son las estrategias pedagógicas utilizadas para la aplicación del discurso de inclusión en la Institución Educativa Distrital Manuelita Sáenz?*

El análisis de cada uno de los objetivos específicos permite tener los insumos para darle respuesta a este interrogante. En los acercamientos descritos, se logró determinar una serie de

aspectos que los docentes construyen y desarrollan como estrategias pedagógicas y que son implementadas en sus sesiones de clase. Desde la óptica de los docentes, las estrategias pedagógicas no son un tema desconocido y su relación al discurso de inclusión también supone acercamientos constantes al respecto. Es así como una estrategia pedagógica es asumida por los docentes como un conjunto de actividades que se organizan con un fin pedagógico y que esta mediada por el uso de recursos, estrategias, herramientas, relaciones y espacios adecuados a la consecución de un objetivo de aprendizaje.

En esta medida, la recursividad juega un papel fundamental en el momento de vincular las estrategias pedagógicas existentes con el discurso de inclusión. Es así como utilizando los recursos y la secuencialidad de actividades que contiene una estrategia pedagógica, los docentes relacionan actividades y proyectos, maneras de evaluación, espacios y materiales adaptándolos a las necesidades de su grupo y más aún a la población de inclusión.

Teniendo en cuenta los análisis realizados se puede evidenciar que dentro de las estrategias pedagógicas que los docentes utilizan para la aplicación del discurso de inclusión en la I.E.D. Manuelita Sáenz se puede caracterizar, en primer lugar, el reconocimiento de la diferencia desde el contexto de la igualdad y el respeto y en esta medida, realizar procesos adaptativos de sus recursos, metodologías y prácticas ya construidas. Los aspectos inherentes a la estrategia pedagógica que los docentes refieren como el uso de materiales y espacios, las maneras de evaluación y la adaptación de currículos son continuamente modificados en la medida de las necesidades de los estudiantes de inclusión, sin desconocer el proceso educativo de los estudiantes de aula regular.

En segundo lugar, se encuentra el manejo del discurso dentro de la consolidación de estrategias pedagógicas y metodológicas. Un aspecto fundamental es el manejo de los términos y

el trabajo colaborativo para fomentar redes de apoyo entre todos los actores educativos. Este trabajo junto con la construcción de actividades grupales genera estrategias pedagógicas asertivas en pro de una mejora de los procesos educativos para la población en general. Finalmente, los docentes refieren aspectos relacionados con la afectividad, la motivación y el amor como consignas dentro de la construcción y desarrollo de estrategias pedagógicas, siendo este uno de los recursos más efectivos que han evidenciado a través de su experiencia profesional.

## CAPITULO V. CONCLUSIONES

El presente apartado presenta los ejercicios de análisis finales condensados en una serie de conclusiones. Las afirmaciones enunciadas son resultado de los análisis de la información, de la relación entre los objetivos trazados al inicio de la investigación y de los hallazgos encontrados. Una vez terminado el ejercicio investigativo “Estrategias pedagógicas del discurso de inclusión educativa en un colegio público de Bogotá” se realiza una propuesta que permite visualizar las relaciones que se entretienen alrededor del discurso de inclusión en las aulas escolares, sus tensiones y posibles relaciones.

La inclusión como término es asumido desde diferentes posturas, no solo de autores e investigaciones, sino desde las mismas discursividades de los docentes que son lo que finalmente la viven y desarrollan en su cotidianidad. El concepto refiere la integración de niños con condiciones especiales ya sean físicas, cognitivas, culturales, religiosas o sociales al contexto de la escuela, conviviendo en la diferencia y buscando construir procesos educativos exitosos, de convivencia y paz. En este sentido, los docentes, estudiantes y comunidad en general como actores indispensables en los procesos educativos tienen miradas diferentes al respecto.

Cabe resaltar que la inclusión, vista desde el contexto pedagógico como la educación inclusiva requiere de unas condiciones especiales para su funcionamiento, condiciones que abarcan no solo el diseño de políticas públicas, sino también su verdadera aplicación en las instituciones, que incluye la destinación de recursos, financiación, infraestructura adecuada, materiales especializados, formación del personal docente y relación directa con instituciones que ofrezcan apoyos continuos. Teniendo en cuenta que la educación inclusiva como se ve reflejada en los decretos y leyes no es asumida de la misma manera por todas las instituciones y más aún por las oficiales, emergen una serie de aspectos que determinan la manera como se desarrollan los

procesos pedagógicos con la población de inclusión. Bajo la consigna de derechos fundamentales, todos los estudiantes de inclusión deben recibir la misma educación y lograr unos objetivos educativos y de esta manera son incluidos dentro de las aulas regulares.

Con estas precisiones, la presente investigación inició el estudio alrededor de las estrategias pedagógicas del discurso de inclusión educativa en un colegio público de Bogotá, para lo cual se indagó, en primera instancia sobre cuales recursos, prácticas y metodologías utilizaban los docentes dentro de su aula y que contiene estudiantes regulares y de inclusión. En segunda instancia, analizar desde el discurso mismo de los docentes y su experiencia, que tipo de estrategias encaminadas al desarrollo de la educación inclusiva han construido. Finalmente, qué impacto han tenido el desarrollo de dichas estrategias en los estudiantes de aula regular y de inclusión. Todos estos aspectos permiten realizar una caracterización de las estrategias pedagógicas utilizadas para vincular el discurso de la inclusión en la Institución Educativa Distrital Manuelita Sáenz, objetivo central del presente ejercicio investigativo.

Para empezar, se hace evidente que las dinámicas en el aula presentadas por los docentes siguen patrones de educación tradicional en cuanto al manejo de los recursos, la disposición de elementos y las didácticas aplicadas. En esta medida, pese a tener estudiantes de inclusión, los procesos educativos son llevados en una metodología convencional que se aleja de los postulados de autores que han trabajado la educación inclusiva y que enfatizan en la necesidad de innovación, más aún cuando existen estudiantes que requieren procesos más diferenciados. Las observaciones realizadas a la práctica pedagógica de los docentes permiten identificar un tipo de educación basada en modelos clásicos, con utilización de materiales convencionales y delimitadas por los tiempos institucionales. Bajo esta perspectiva, encuentra una clara diferencia entre el desarrollo de la práctica pedagógica real y la que debería ser implementada bajo los requerimientos de una

educación inclusiva, hallando diferencias entre el discurso de inclusión desde la normatividad y lo que es aplicado en el contexto cotidiano del aula.

Cabe resaltar la intención de los docentes por asumir esta población y por tratar de llevar un proceso pedagógico acorde a sus necesidades, además de tener la presión de cumplir con unos estándares educativos para cada grado. Lo anterior conlleva a que la recursividad juegue un papel fundamental para sopesar estas situaciones y de esta manera cumplir con los requerimientos tanto institucionales (currículo, evaluación, promoción) así como los normativos (cobertura y acceso).

En esta dinámica, los docentes apuntan a que sus prácticas pedagógicas aporten al desarrollo de los estudiantes con discapacidad que están en sus aulas regulares, siendo un hallazgo importante dentro de la presente investigación. Mediante la interacción con el docente y la evidencia de su discurso al respecto de la inclusión a través de la aplicación de entrevistas, se deduce que los docentes que tienen estudiantes con discapacidad en los grupos que orientan, pese a que no cuentan con la capacitación suficiente, tienen claridad frente a la importancia de adaptar elementos de su práctica pedagógica para poder cubrir las necesidades educativas de la población con discapacidad. En esta medida, el discurso de inclusión que construyen los docentes se encuentra directamente relacionado con el que puede evidenciarse en la normatividad vigente y en lo reportan autores e investigaciones al respecto: dejando de lado la realidad contextual, se tiene claro la importancia de reconocer la diferencia y en este sentido, conformar prácticas pedagógicas que realmente sean significativas.

Desde otra perspectiva se instaura el discurso del docente alrededor de la construcción de sus estrategias y la manera como las vincula con el proceso de inclusión. Cada uno de los docentes cuenta con maneras particulares de asumir su práctica, ya sea por su experiencia, por la evaluación constante de sus resultados o por las adaptaciones que hace según las características de los grupos.

Así, las estrategias pedagógicas que diseñan están encaminadas a aprovechar todos los recursos existentes, realizar actividades innovadoras que capten la atención de los estudiantes y sean motivadoras para potenciar los procesos de aprendizaje.

Existe una clara diferencia entre el sentir de los docentes y la aplicación real de las estrategias pedagógicas en las aulas de clase. Desde el discurso de los maestros se evidencia la intencionalidad de potenciar los recursos en pro del proceso pedagógico de los estudiantes con discapacidad. No obstante, los factores contextuales no permiten que se pueda llevar a cabo con éxito este proceso. En esta medida, un hallazgo importante es la fuerte influencia que puede ejercer lo institucionalizado frente al desarrollo de prácticas pedagógicas e implementación de estrategias en el campo escolar por parte de los docentes. Esta premisa refleja el trabajo docente dentro de una institución y más aún si se debe asumir la responsabilidad de un proceso pedagógico dentro de un aula regular con estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad.

Otro punto importante es la construcción de relaciones afectivas con un alto componente emotivo y que puede generar en sus estudiantes una mayor receptividad de los conocimientos. Los docentes manifiestan que en la medida que sus estudiantes de inclusión sientan la escuela como un espacio de respeto hacia la diferencia y sus aportes y avances sean mayormente reforzados de manera positiva, el avance en sus procesos se ve igualmente mejorado. El presente ejercicio investigativo permitió hallar la fuerte relación que existe entre componentes de orden subjetivo y el éxito de procesos de educación inclusiva; en esta medida, tanto la revisión bibliográfica, como la normatividad vigente y el sentir de los docentes muestran la importancia de aspectos como la motivación y el afecto en las relaciones de los actores educativos.

Con estas apreciaciones se puede concluir que, la relación entre la práctica y el discurso evidencia una diferencia significativa. En primer lugar, la innovación y el manejo de recursos

diferentes a los tradicionales no se manifiestan en la dinámica de las sesiones de clase, ya sea por la poca existencia de estos, por los cortos periodos para la implementación de las actividades o por la premura de ajustar los tiempos a los cronogramas institucionales. El docente trabaja con los recursos mínimos que posee, tratando de acompañar en el proceso a la totalidad de sus estudiantes y asegurándose que en lo posible puedan alcanzar los objetivos establecidos. Por otro lado, la normatividad al respecto refiere que la atención a poblaciones de inclusión requiere elementos que los docentes en la realidad no poseen y en esta medida, la relación entre la norma, el discurso y la práctica presenta elementos disyuntivos.

A su vez, las relaciones que los docentes plantean como esenciales dentro de la consolidación de sus estrategias pedagógicas y didácticas son evidentes en la práctica. No obstante, la dinámica de las sesiones de clase no permite que los docentes tengan un acompañamiento permanente con sus estudiantes de inclusión y esto impide que se construyan lazos afectivos fuertes. La motivación es permanente, el refuerzo hacia los logros alcanzados en cada una de las actividades se manifiesta, sin embargo, es una consigna dentro de la educación inclusiva que este tipo de asistencias sean continuas. En la realidad del aula, como ya se mencionó anteriormente, factores institucionales dificultan estos procesos.

Se identificaron cuatro estrategias pedagógicas relevantes utilizadas para la aplicación del discurso de inclusión educativa por parte de los docentes en la institución educativa distrital Manuelita Sáenz y que se evidencian dentro del presente ejercicio investigativo. La primera muestra la importancia de las relaciones dentro del aula de clase, que deben estar estructuradas bajo parámetros de respeto, pero haciendo énfasis en la diferencia. La segunda se refiere a la adaptabilidad por parte de los docentes de sus estrategias pedagógicas como proceso indispensable dentro de la formación de estudiantes con discapacidad. Lo anterior aplica a la modificación de

actividades, metodologías, utilización de recursos, innovación, formas de evaluación, y todo lo que constituye la construcción e implementación de la práctica pedagógica. La tercera aplica directamente sobre el discurso manejado al respecto de la inclusión y sus términos asociados: diferencia, exclusión, anormalidad, etc. y que son manejados dentro de las dinámicas de clase tanto por estudiantes como por docentes. Y una cuarta, que evidencia la gran importancia del componente afectivo y motivacional que debe ser transversal en la práctica pedagógica.

Sin duda alguna, escuchar la voz de los docentes al respecto de la vinculación de sus estrategias pedagógicas al respecto de la educación inclusiva evidencia el deseo de mejorar sus prácticas para contribuir en el proceso de sus estudiantes. Estos deseos se ven cortados en la medida que las instituciones no brindan los espacios y los recursos necesarios para que puedan ser implementadas prácticas exitosas con los niños de inclusión. De igual manera, en el vacío que presentan las políticas públicas para cobijar de manera efectiva y con todas las garantías necesarias a esta población.

Un hallazgo importante dentro del presente ejercicio investigativo hace referencia al sentir de los estudiantes al respecto de la implementación de estrategias pedagógicas y que evidencia una motivación constante para asistir a la escuela. Pese a que no siempre encuentran estimulante todas las actividades o los temas que se trabajan finalmente el aula de clase es el espacio de encuentro y relación donde surgen relaciones afectivas y de compañerismo. Para los estudiantes de inclusión, este proceso es menos evidente, ya sea por la dinámica de la clase o porque no cuentan con los insumos necesarios para el desarrollo de sus procesos educativos desde sus particularidades.

A manera de conclusión general, la presente propuesta investigativa se inscribe como un precedente para generar reflexiones en torno a las dinámicas con los niños de inclusión. El manejo de elementos adyacentes como lo institucional, lo emocional, lo normativo y lo real difieren unos

de otros. Finalmente, el trabajo docente representa cada día un reto que asumen con toda la responsabilidad, pensando siempre en el bienestar de sus estudiantes y buscando mejoras en la calidad educativa, construyendo paulatinamente sujetos que aporten positivamente a la sociedad.

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Andrade, F. (2011). La inclusión educativa en el aula regular. *Revista Electrónica Educare*, (15), 39–53.
- Beltrán, Y., Martínez, Y. & Vargas, Á. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. *Educación y Educadores*, 18 (1), 62–75. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194121530004>
- Bernstein, B. & Díaz, M. (1985). Hacia una teoría del discurso pedagógico. *Revista Colombiana De Educación*, 15. doi: <https://doi.org/10.17227/01203916.5120>
- Calvo, G. (2007). Colombia: La dificultad para concretar las normas en inclusión educativa. *Taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva. América Latina, Regiones Andina y Cono Sur. Buenos Aires, UNESCO*. Recuperado de [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Inclusive\\_Education/Reports/buenosaires\\_07/colombia\\_inclusion\\_07.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Inclusive_Education/Reports/buenosaires_07/colombia_inclusion_07.pdf).
- Carrillo, S., Forgiony, J., Diego, R., Bonilla, N., Montánchez, L. & Alarcón, F. (2018). Prácticas pedagógicas frente a la educación inclusiva desde la perspectiva del docente. *Revista ESPACIOS*, 39 (17). Recuperado de <https://www.revistaespacios.com/a18v39n17/a18v39n17p15.pdf>.
- Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Revista ESPACIOS*, 39 (17). Recuperado de <https://www.revistaespacios.com/a18v39n17/a18v39n17p15.pdf>.

Discapacidad Colombia. (2018). Boletín 6. *Observatorio Nacional de Discapacidad*. Recuperado

de [http://www.discapacidadcolombia.com/index.php/  
component/phocadownload/category/4-estadisticas?download=25:  
discapacidad-y-educacion](http://www.discapacidadcolombia.com/index.php/component/phocadownload/category/4-estadisticas?download=25:discapacidad-y-educacion)

Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: Una perspectiva posestructuralista. *Cuadernos de Pesquisa*, 34 (122), 305–335. Recuperado de [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-  
15742004000200003&script=sci\\_abstract&tlng=es](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742004000200003&script=sci_abstract&tlng=es)

Figuroa, M., Gutiérrez, C. & Velázquez, J. (2017). Estrategias de inclusión en contextos escolares. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 13 (1), 13–26. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v13n1/1794-9998-dpp-13-01-00013.pdf>

Foro Educativo Distrital. (2018). Ciudad educadora inclusiva y rural, documento de orientaciones. Recuperado de [https://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Foro\\_Distrital/2018/PW  
\\_Orientaciones\\_Foro\\_educativo\\_2018.pdf](https://www.educacionbogota.edu.co/archivos/Foro_Distrital/2018/PW_Orientaciones_Foro_educativo_2018.pdf).

García, I., Escalante, I., Escandón, M., Luis, F., Mustri, A. & Puga, I. (2009). La integración educativa en el aula regular. principios finalidades y estrategias. Recuperado de [https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/2016/pdf/docshistoricos/%20Integracion\\_Edu  
cativa\\_aula\\_regular.pdf](https://www.educacionespecial.sep.gob.mx/2016/pdf/docshistoricos/%20Integracion_Educativa_aula_regular.pdf).

Gargallo, B., Rodríguez, J. & Pérez, C. (2009). El cuestionario CEVEAPEU. Un instrumento para la evaluación de las estrategias de aprendizaje en los estudiantes universitarios. *Relieve: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15 (2). Recuperado de [http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2\\_5.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_5.htm)

- Garnique, F. & Gutiérrez, S. (2012). Educación básica e inclusión: Un estudio de representaciones sociales. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 577–593. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2810/281022848004.pdf>
- Grueso, D. (2003). Qué es el culturalismo. el hombre y la máquina. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/478/47812406003.pdf>.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2008). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill Education. Recuperado de <https://www.uca.ac.cr/wpcontent/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>.
- Hurtado, T. & Agudelo, A. (2014). Inclusión educativa de las personas con discapacidad en Colombia. *CES Movimiento y Salud*, 45–55. Recuperado de <http://revistas.ces.edu.co/index.php/movimientoysalud/article/view/2971>.
- Leal, K. & Urbina, J. (2014). Las prácticas pedagógicas y la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 2 (10), 11–33. Recuperado de [http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana10\(2\)\\_2.pdf](http://latinoamericana.ucaldas.edu.co/downloads/Latinoamericana10(2)_2.pdf)
- Mantilla, I. (2018). Lineamiento de política de educación inclusiva. secretaría de educación del distrito. Bogotá mejor para todos. Recuperado de <http://repositorios.educacionbogota.edu.co/jspui/bitstream/123456789/9876/1/LBR%5C%20Nota%5C%20Educacion%5C%20Inclusiva.pdf>.
- Manuel, H. (2008). *Exclusión social y desigualdad*. Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones. Recuperado de <https://www.um.es/documents/1967679/1967852/Libro-Exclusion-social-desigualdad-08.pdf/b3392fe8-ca07-44d4-8833-2a2124a3b190>

- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. [Decreto 1421]. Recuperado de <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%5C%201421%5C%20DEL%5C%2029%5C%20DE%5C%20AGOSTO%5C%20DE%5C%202017.pdf>.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2016). *Revisión de políticas nacionales: La educación en Colombia*. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264250604-en>
- Orjuela, G. (2017). Tres momentos de institucionalización de la educación de anormales en Colombia: Análisis desde las políticas educativas. *Revista interamericana de investigación, educación y pedagogía*, 10 (1). Recuperado de <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/rriep/article/view/4744>
- Parra, C. (2011). Educación inclusiva: Un modelo de diversidad humana. *Revista Educación y desarrollo social*, 5 (1), 139–150. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5386258.pdf>.
- Plancarte, P. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 10 (2), 213–226. Recuperado de [www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/download/294/309](http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/download/294/309)
- Restrepo, E. (2016). *Etnografía: Alcances, técnicas y éticas*. Envión editores. Retrieved from <http://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/libro-etnografia.pdf>
- Romero, L., Escorihuela, Z. & Ramos, A. (2009). La actividad lúdica como estrategia pedagógica en educación inicial. *Revista Digital EF Deportes*, 14 (131). Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd131/la-actividad-ludica-en-educacioninicial.%20htm>
- Sánchez, T. & Bello, M. (2013). Inclusión como clave de una educación para todos.

- Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24 (2). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230794003.pdf>
- Shapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (3), 71–85. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4735275.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*, 17 (41), 9–22. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4735275.pdf>
- Skliar, C. (2008). ¿incluir las diferencias? sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. *Orientación y Sociedad*, 8, 1–17. Recuperado de [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.3950/pr.3950.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3950/pr.3950.pdf)
- Soto, R. (2003). La inclusión educativa: Una tarea que le compete a toda una sociedad. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 3 (1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/447/44730104.pdf>.
- Tamayo, M. (1998). *El proceso de investigación científica*. Limusa S.A.
- Tomasevski, K. (2005). El derecho a la educación, panorama internacional de un derecho irrenunciable. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1371082>.
- UNESCO. (1990). Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF).
- UNESCO. (1994). Declaración de salamanca y marco de acción. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF).

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

UNESCO. (2018). XIII Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre inclusión educativa. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261354>

Vásquez D. (2014). Políticas de inclusión educativa. una comparación entre Colombia y Chile. *Educación*, 18 (1), 45–61. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-12942015000100003&script=sci\\_abstract&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-12942015000100003&script=sci_abstract&tlng=es).

Vilchis, V. & Arriaga, J. (2018). Vivir y enfrentar la integración/exclusión educativa en el nivel medio superior: Estudios de caso en jóvenes de San Luis Potosí, México. *Educación*, 42 (1). Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/23249>.

**ANEXOS**

**Anexo 1: Diario de campo**

**Propósito:** Registrar los hechos susceptibles de ser interpretados en el accionar pedagógico de los docentes del área de primaria de la I.E.D Manuelita Sáenz

**Metodología:** Se observan las acciones pedagógicas de la docente y la interacción con el grupo y se registran a continuación.

Tabla 7. *Plantilla de diario de campo*

<b>Fecha:</b>	
<b>Hora:</b>	
<b>Lugar:</b>	
<b>Personas:</b>	
<b>Descripción:</b>	<b>Recursos, prácticas y metodologías utilizadas</b>

**Anexo 2: Entrevista**

**Propósito:** Construcción un diálogo con los docentes de manera que puedan ser evidenciadas y descritas las estrategias pedagógicas utilizadas para la aplicación del discurso de inclusión educativa en la Institución Educativa Distrital Manuelita Sáenz.

**Metodología:** Con base en las preguntas orientadoras se desarrolla un diálogo continuo

Fecha:                      Hora:                      Lugar:  
 Nombre:                      Edad:                      Años de experiencia:

- 1) ¿Qué concepto tiene acerca del término inclusión?
- 2) ¿Reconoce la normatividad al respecto de la inclusión en la escuela? Enumere algunas de las que conoce
- 3) ¿Qué concepto tiene acerca del término estrategias pedagógicas? Enumere algunas de las que conoce
- 4) ¿Ha implementado estrategias pedagógicas dentro de la estructuración de las sesiones de clase? ¿De qué manera las vincula con el discurso de inclusión que maneja?

- 5) ¿Qué recursos, metodologías y estrategias utiliza con los estudiantes con discapacidad?
- 6) ¿Cuál ha sido el recurso más efectivo para vincular el proceso de inclusión en su aula de clase? ¿Por qué?
- 7) Desde su experiencia como docente, ¿Cómo visualiza los procesos pedagógicos de los estudiantes con discapacidad?

**Anexo 3: Cuestionario**

**Propósito:** Identifica el impacto que tiene en la población con discapacidad y de aula regular el desarrollo de estrategias pedagógicas relacionadas con la aplicación del discurso de inclusión.

**Metodología:** Evidenciar con los estudiantes de aula regular y con los de proceso de inclusión los aspectos que consideran positivos y negativos en el desarrollo de las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes.

Tabla 8. Cuestionario para levantamiento de información

ASPECTOS QUE EVALUAR	INTERROGANTE	SI	NO	A VECES
1. Motivación	¿Las actividades propuestas por el docente te ayudan a comprender los temas?			
2. Aprehensión y superación de metas	¿El docente utiliza diversos recursos para que tú puedas comprender los temas vistos en clase?			
3. Satisfacción sobre el resultado	¿Sientes que puedes realizar todas las actividades propuestas por el docente?			
4. Estado físico y anímico	¿Te sientes feliz cuando puedes realizar todas las actividades propuestas por el docente?			
5. Ansiedad	¿Te sientes desanimado cuando no puedes realizar las tareas propuestas por el docente?			
6. Habilidades de interacción social y aprendizaje con compañeros	¿Te sientes a gusto cuando trabajas en equipo con tus compañeros?			
	¿Sientes que las al desarrollar las actividades puedes compartir con más compañeros?			
7. Conocimiento sobre el tema	¿Te han gustado los temas vistos en clase con el docente?			
8. Adquisición y	¿Sientes que has aprendido más sobre los temas			

selección de información	vistos en clase con el docente?			
9. Uso de recursos	¿Te gustan los elementos que el docente utiliza en las clases?			
10. Personalización y creatividad	¿Participas en clase, preguntando y haciendo las actividades propuestas?			
11. Uso y transferencia de la información adquirida	¿Crees que los temas vistos en clase te pueden servir en algún momento?			

#### Anexo 4: Ejemplo de diario de campo

**Propósito:** Registrar los hechos susceptibles de ser interpretados en el accionar pedagógico de los docentes del área de primaria de la I.E.D Manuelita Sáenz

**Metodología:** Se observan las acciones pedagógicas de la docente y la interacción con el grupo y se registran a continuación.

Tabla 9. Ejemplo diario de campo. Observación 1

<p><b>Fecha:</b> septiembre 4 de 2018  <b>Hora:</b> 9:00 am  <b>Lugar:</b> Aula 203 – I.E.D Manuelita Sáenz  <b>Personas:</b> Docente de español – Estudiantes de grado segundo</p>	
<p><b>Descripción:</b>  <i>La maestra da la bienvenida a los niños y niñas con una oración y con música que coloca en el televisor.</i>  <i>“Niños buenos días vamos a rezar, para pedirle a Dios que sean niños juiciosos el día de hoy”</i>          Los organiza en mesas grupales de 4 niños cuidando de no dejar juntos a los niños que más molestan.  <i>“Nicolas y Santiago no pueden sentarse en la misma mesa, porque empiezan a molestar”.</i> La docente desarrolla su clase de español, con una actividad de comprensión lectora. Inicia con un dictado y posterior a ello realiza algunas preguntas literales e inferenciales del texto.  <i>La maestra indica todo el tiempo que deben trabajar sentados y en orden.</i>  <i>“Recuerden niños que deben estar bien sentados y en silencio para que la tarea quede bien”</i>          Pasa por los puestos revisando la actividad y sugiere a los niños la corrección de errores. Mientras los niños responden las preguntas, la docente revisa el dictado a cada uno de los estudiantes donde evalúa:          * Correcta escritura de las palabras, es decir revisa que no confunda las letras en la copia.          * El uso adecuado de las mayúsculas y minúsculas, que no las mezclen en la copia.          * La segmentación de palabras.          * Uso adecuado del renglón.          * Uniformidad en la letra y manejo de los espacios.</p>	<p><b>Recursos, prácticas y metodologías utilizadas</b>  <b>RECURSOS</b>          * Cuaderno          * Cartillas          * Tablero, marcadores          * Lecturas          * Libros          * Lápices, colores.  <b>METODOLOGÍA</b>          * Taller de escritura (dictado) acompañado de comprensión de lectura literales e inferenciales.          * Juegos de palabras: lectura en el tablero.</p>

<p>* Identificación de las letras que corresponden a los sonidos dictados en la mayoría de las palabras.                  * Verifica que en la escritura de las palabras no haya omisiones, inversiones y confusiones.                  A medida que los niños terminan entregan el trabajo, la maestra quien dibuja caritas de acuerdo con el trabajo realizado.  <i>“carita feliz para el niño que haga bien el dictado”</i>. Durante el proceso de revisión la docente corrige a sus estudiantes explicándoles en lo que están fallando, les encierra los errores y les explica lo que deben corregir. Una vez realizado este proceso la docente copia en el tablero el texto dictado, para que cada uno de los estudiantes lo copie nuevamente en su cuaderno, pero realizando las correcciones respectivas que le hizo la profesora.</p> <p>Aunque la docente es clara con las instrucciones de la actividad, tiene que repetir varias veces la instrucción. Debe llamar la atención a sus estudiantes por el no seguimiento de instrucciones. Luego de 20 minutos aproximadamente, la maestra indica que ya es tiempo suficiente y empieza a recoger los cuadernos de los niños que aún no terminan y les dice que deben terminar en casa.                  Posteriormente nombra dos niños que considera los más juiciosos para repartir el material de trabajo (cartulinas y lápices de colores). <i>“Sarita y Mateo los juiciosos reparten el material, los demás sentados”</i>.                  Les enfatiza que deben construir un cuento con unas palabras definidas dentro del texto trabajado anteriormente.                  A medida que van terminando los trabajos son llevados al escritorio de la maestra quien los va calificando con carita feliz, <i>esfuérzate un poco más o cuida el material</i>  <i>“niños hacen la fila y me traen la cartulina para calificar”</i>                  Con relación a los estudiantes que presentan dificultades en sus procesos escriturales, lectores, de comprensión lectora y fonológica son apoyados por la docente con ejercicios prácticos que se encuentran direccionados a la solución de las problemáticas identificadas.                  La sesión de clases termina, dejando como tarea la corrección del cuento.</p>	
---	--

Tabla 10. *Ejemplo diario de campo. Observación 20*

<p><b>Fecha:</b> noviembre 19 de 2018  <b>Hora:</b> 7:00 am  <b>Lugar:</b> Aula 303 – I.E.D Manuelita Sáenz  <b>Personas:</b> Docente de Sociales – Estudiantes de grado tercero.</p>	
<p><b>Descripción:</b>                  Población para investigar, estudiantes de grado tercero con edades comprendidas entre los 7 y 8 años.                  La docente realiza su clase de sociales, copiando en el tablero el tema de la clase. “La ciudad y el barrio”, donde se evidencia el siguiente contenido:                  * Ciudad – Características – Trabajos de la ciudad                  * Barrio – comunidad de vecinos – lugares del barrio – personas del barrio – Calles del barrio.                  Los estudiantes copian en sus cuadernos todo lo que está en el tablero, después de terminar el copiado, la docente comienza a explicar el tema, donde relaciona y contextualiza cada una de las temáticas con la realidad de los estudiantes, donde ellos narran sus vivencias, conocimientos que tienen</p>	<p><b>Recursos, prácticas y metodologías utilizadas</b></p> <p>RECURSOS                  * Cuaderno                  * Tablero, marcadores                  * Lecturas                  * Libros                  * Lápices, colores.</p> <p>METODOLOGÍA                  * Copia de información</p>

<p>sobre su barrio y ciudad, experiencias y anécdotas. Se evidencia una participación de los estudiantes y el interés y motivación por el tema que están trabajando.</p> <p>Una vez terminada la explicación, los estudiantes realizan una actividad en clase, donde desarrollan la siguiente guía de trabajo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Nombre del barrio en el que viven.</li> <li>- Describir la cuadra donde viven.</li> <li>- Como son los vecinos</li> <li>- Lugares importantes del barrio.</li> <li>- Escribir que le gusta del barrio</li> <li>- Escribir lo que no le gusta del barrio</li> <li>- Historia del barrio</li> <li>- Dibujar el barrio</li> </ul> <p>Los procesos de inclusión con los estudiantes que presentan discapacidad los realiza la docente de la siguiente manera.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Asigna actividades que los estudiantes puedan resolver por sí mismos.</li> <li>- De acuerdo con las particularidades de cada estudiante con necesidades especiales lo evalúa de manera oral o escrita.</li> <li>- Los ubica al lado de un compañero que hará la función de tutor, para que pueda apoyar sus procesos.</li> <li>- Durante la explicación de la clase los motiva a participar contando alguna anécdota o algo de su barrio.</li> </ul> <p>La docente va revisando la actividad a cada estudiante, va pasando por los puestos verificando que el trabajo lo están desarrollando correctamente y a su vez va aclarando dudas de manera individual y grupal.</p> <p>Una vez finalizada la clase deja como tarea averiguar la historia del barrio, ya que todos la desconocían</p>	<p>contenida en el tablero</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Socialización del tema</li> <li>* Desarrollo de guía de trabajo</li> </ul>
---	--

## Anexo 5: Ejemplo de entrevista

### Entrevista 3

Fecha: septiembre 20 de 2018 Hora: 3:00 pm Lugar: Aula 302 I.E.D Manuelita Sáenz

1) ¿Qué concepto tiene acerca del término inclusión?

Involucrar en la escuela niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad ya sea social, físico o cultural. El término de inclusión hace referencia a que todos los seres humanos puedan acceder a los derechos fundamentales en este caso a la educación, no importa su condición

2) ¿Reconoce la normatividad al respecto de la inclusión en la escuela? Enumere algunas de las que conoce

Las personas discapacitadas gozaran de los mismos derechos y beneficios, al igual que las personas vulnerables sin tener en cuenta sexo, religión, color de la piel, desplazado o con alguna discapacidad. Puedo recordar la Constitución política de Colombia, Código de infancia y adolescencia, Ley general de educación, Derechos de los niños y niñas,

3) ¿Qué concepto tiene acerca del término estrategias pedagógicas? Enumere algunas de las que conoce

Las estrategias pedagógicas hacen referencia a que se debe hacer un diagnóstico individual

a nuestros estudiantes, a partir de este diagnóstico elaboramos los docentes estrategias que permitan los ritmos de aprendizaje y las necesidades especiales de cada persona. Las estrategias pedagógicas son aquellas que se construyen respetando los ritmos de aprendizajes de los estudiantes.

- Trabajo colaborativo: donde los niños unos a otros se complementan y se ayudan a superar sus dificultades.

- El trabajo comunicativo: Desde donde la socialización y comunicación los niños comparten ideas, construyen nociones o conceptos y aprender a vivir con el otro.

- El desarrollo y exploración de las inteligencias múltiples donde cada niño desde sus aptitudes tanto artísticas, como deportivas, socioafectivas, comunicativas desarrollan su personalidad y sus intereses.

- Aprendizaje por desafíos: Donde a través de sus mismas competencias el niño se coloca retos para superar sus deficiencias.

- Conjunto de pares o centros de interés: donde según intereses, gustos o habilidades los niños encuentran actividades para poder desarrollar sus competencias.

Se debe iniciar motivando y elevando su autoestima, utilizando material didáctico y ayuda de las TICs. También pueden ser

- Ideas creativas que permitan planificar clases innovadoras que permitan desarrollar habilidades de pensamiento en los estudiantes.

- Juegos variados, pero con objetivo previo.

- Desarrollo de proyectos de aula

4) ¿Ha implementado estrategias pedagógicas dentro de la estructuración de las sesiones de clase? ¿De qué manera las vincula con el discurso de inclusión que maneja?

Sí. En mi práctica docente siempre tengo en cuenta las individualidades y el proceso que lleva cada estudiante, pues la idea es que cada uno de ellos logre superar sus dificultades y avance en su propio proceso, por ello se trabaja muchas veces actividades diferentes dentro de un tema, que le permita a los niños que no tienen las mismas posibilidades de aprendizaje sentirse bien y sentir que se puede, pues evidencian sus logros. Desde el mismo discurso diario todos podemos llegar a la meta, no importa el que llegue de primero lo importante es llegar. Es repetir todos lo podemos lograr desde la diferencia y no desde la deslealtad, el juzgamiento o humillación al otro, el respeto por el pensamiento diferente, la cualidad de nuestro entorno en la diferencia de los colores, pero en la convivencia pacífica del paisaje.

- Las dinámicas diarias de evaluación según los alcances de cada uno de los niños y no la de unos mínimos a los cuales se les resalta para doblegar o martirizar a los que tiene alguna deficiencia.

- El reconocimiento de habilidades en diferentes campos del conocimiento.

- Pero, en especial el afecto, la sonrisa, y la exigencia con amor de alcanzar las metas.

5) ¿Qué recursos, metodologías y estrategias utiliza con los estudiantes con discapacidad?

Los estudiantes con necesidades especiales necesitan inicialmente hacerles sentir importantes e iguales a los demás, con las mismas posibilidades de aprender. Se les valora cada logro que tienen, se trabaja de manera individual las explicaciones son específicas, pero en el desarrollo de las actividades se hace grupal, involucrando a todo el grupo. - Reconocerlo como otro que puede alcanzar las metas que el mismo se proponga: “Hoy puedo alcanzar”

- Trabajo colaborativo: donde los niños unos a otros se complementan y se ayudan a superar

sus dificultades.

- El trabajo comunicativo: Desde donde la socialización y comunicación los niños comparten ideas, construyen nociones o conceptos y aprender a vivir con el otro.

- El desarrollo y exploración de las inteligencias múltiples donde cada niño desde sus aptitudes tanto artísticas, como deportivas, socioafectivas, comunicativas desarrollan su personalidad y sus intereses.

- Aprendizaje por desafíos: Donde a través de sus mismas competencias el niño se coloca retos para superar sus deficiencias.

- Conjunto de pares o centros de interés: donde según intereses, gustos o habilidades los niños encuentran actividades para poder desarrollar sus competencias.

- El juego, la recreación, el deporte y el arte como medio de desarrollo de habilidades.

6) ¿Cuál ha sido el recurso más efectivo para vincular el proceso de inclusión en su aula de clase? ¿Por qué?

El afecto. Pues cuando un ser humano se siente feliz e importante todo lo puede.

7) Desde su experiencia como docente, ¿Cómo visualiza los procesos pedagógicos de los estudiantes con discapacidad?

Desde mi experiencia se hace difícil atender de manera efectiva ya que las instituciones no cuentan con los recursos, ni material suficiente para que realmente surta un efecto positivo. Las instituciones no fueron construidas para atender las poblaciones con discapacidad. La mayoría de los niños con necesidades especiales definitivamente no pueden alcanzar los niveles deseados en bachillerato, los que están diagnosticados por C.I bajo con otras cosas, depende si es mental porque si no lo son pueden llegar a adquirir todos los conocimientos que se requieren. Lo que sí es muy importante y que la escuela logra es la socialización e interacción.

## Anexo 6: Ejemplo de cuestionarios

5. INSTRUMENTO 3: CUESTIONARIO

ASPECTOS A EVALUAR	INTERROGANTE	SI	NO	A VECES
1. Motivación	¿Las actividades propuestas por el docente te ayudan a comprender los temas?	X		
2. Aprehensión y superación de metas	¿El docente utiliza diversos recursos para que tú puedas comprender los temas vistos en clase?	X		
3. Satisfacción sobre el resultado	¿Sientes que puedes realizar todas las actividades propuestas por el docente?	X		
4. Estado físico y anímico	¿Te sientes feliz cuando puedes realizar todas las actividades propuestas por el docente?	X		
5. Ansiedad	¿Te sientes desanimado cuando no puedes realizar las tareas propuestas por el docente?	X		
6. Habilidades de interacción social y aprendizaje con compañeros	¿Te sientes a gusto cuando trabajas en equipo con tus compañeros?			
	¿Sientes que las al desarrollar las actividades puedes compartir con más compañeros?	X		
7. Conocimiento sobre el tema	¿Te han gustado los temas vistos en clase con el docente?			X
8. Adquisición y selección de información	¿Sientes que has aprendido más sobre los temas vistos en clase con el docente?		X	
9. Uso de recursos	¿Te gustan los elementos que el docente utiliza en las clases?		X	
11. Personalización y creatividad	¿Participas en clase, preguntando y haciendo las actividades propuestas?			X
14. Uso y transferencia de la información adquirida	¿Crees que los temas vistos en clase te pueden servir en algún momento?		X	

Figura 5. Ejemplo 1 de cuestionario para estudiantes de aula regular

**3. INSTRUMENTO 3: CUESTIONARIO**

ASPECTOS A EVALUAR	INTERROGANTE	SI	NO	A VECES
1. Motivación	¿Las actividades propuestas por el docente te ayudan a comprender los temas?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Aprehensión y superación de metas	¿El docente utiliza diversos recursos para que tú puedas comprender los temas vistos en clase?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Satisfacción sobre el resultado	¿Sientes que puedes realizar todas las actividades propuestas por el docente?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Estado físico y anímico	Te sientes feliz cuando puedes realizar todas las actividades propuestas por el docente?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
5. Ansiedad	Te sientes desanimado cuando no puedes realizar las tareas propuestas por el docente?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Habilidades de interacción social y aprendizaje con compañeros	¿Te sientes a gusto cuando trabajas en equipo con tus compañeros?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	¿Sientes que las al desarrollar las actividades puedes compartir con más compañeros?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Conocimiento sobre el tema	¿Te han gustado los temas vistos en clase con el docente?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Adquisición y selección de información	¿Sientes que has aprendido más sobre los temas vistos en clase con el docente?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Uso de recursos	¿Te gustan los elementos que el docente utiliza en las clases?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Personalización y creatividad	¿Participas en clase, preguntando y haciendo las actividades propuestas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
14. Uso y transferencia de la información adquirida	¿Crees que los temas vistos en clase te pueden servir en algún momento?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Figura 6. Ejemplo 2 de cuestionario para estudiantes de aula regular

**3. INSTRUMENTO 3: CUESTIONARIO**

ASPECTOS A EVALUAR	INTERROGANTE	SI	NO	A VECES
1. Motivación	¿Las actividades propuestas por el docente te ayudan a comprender los temas?	X		
2. Aprehensión y superación de metas	¿El docente utiliza diversos recursos para que tú puedas comprender los temas vistos en clase?	X		
3. Satisfacción sobre el resultado	¿Sientes que puedes realizar todas las actividades propuestas por el docente?			X
4. Estado físico y anímico	¿Te sientes feliz cuando puedes realizar todas las actividades propuestas por el docente?	X		
5. Ansiedad	¿Te sientes desanimado cuando no puedes realizar las tareas propuestas por el docente?			X
6. Habilidades de interacción social y aprendizaje con compañeros	¿Te sientes a gusto cuando trabajas en equipo con tus compañeros?			X
	¿Sientes que las al desarrollar las actividades puedes compartir con más compañeros?			X
7. Conocimiento sobre el tema	¿Te han gustado los temas vistos en clase con el docente?	X		
8. Adquisición y selección de información	¿Sientes que has aprendido más sobre los temas vistos en clase con el docente?	X		
9. Uso de recursos	¿Te gustan los elementos que el docente utiliza en las clases?			X
11. Personalización y creatividad	¿Participas en clase, preguntando y haciendo las actividades propuestas?	X		
14. Uso y transferencia de la información adquirida	¿Crees que los temas vistos en clase te pueden servir en algún momento?	X		

Figura 7. Ejemplo 1 de cuestionario para estudiantes de inclusión

ASPECTOS A EVALUAR	INTERROGANTE	SI	NO	A VECES
1 Motivación	¿Las actividades propuestas por el docente te ayudan a comprender los temas?			✓
2. Aprehensión y superación de metas	¿El docente utiliza diversos recursos para que tú puedas comprender los temas vistos en clase?	✓		
3 Satisfacción sobre el resultado	¿Sientes que puedes realizar todas las actividades propuestas por el docente?			✓
4 Estado físico y anímico	¿Te sientes feliz cuando puedes realizar todas las actividades propuestas por el docente?	✓		
5 Ansiedad	¿Te sientes desanimado cuando no puedes realizar las tareas propuestas por el docente?	✓		
6. Habilidades de interacción social y aprendizaje con compañeros	¿Te sientes a gusto cuando trabajas en equipo con tus compañeros?		✓	
	¿Sientes que las al desarrollar las actividades puedes compartir con más compañeros?		✓	
7. Conocimiento sobre el tema	¿Te han gustado los temas vistos en clase con el docente?			✓
8. Adquisición y selección de información	¿Sientes que has aprendido más sobre los temas vistos en clase con el docente?			✓
9 Uso de recursos	¿Te gustan los elementos que el docente utiliza en las clases?	✓		
11. Personalización y creatividad	¿Participas en clase, preguntando y haciendo las actividades propuestas?			✓
14. Uso y transferencia de la información adquirida	¿Crees que los temas vistos en clase te pueden servir en algún momento?			✓

Figura 8. Ejemplo 2 de cuestionario para estudiantes de inclusión