

**LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN NIÑOS CON NECESIDADES
EDUCATIVAS ESPECIALES DE CICLO UNO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
DISTRITAL FEDERICO GARCÍA LORCA**

**ÁNGELA PATRICIA GÓMEZ TORRES
RITA EUGENIA SANABRIA MEJÍA**

**UNIVERSIDAD LA GRAN COLOMBIA
FACULTAD DE POSGRADOS Y FORMACIÓN CONTINUADA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN II COHORTE
BOGOTÁ D.C.**

2015

**LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN NIÑOS CON NECESIDADES
EDUCATIVAS ESPECIALES DE CICLO UNO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
DISTRITAL FEDERICO GARCÍA LORCA**

ÁNGELA PATRICIA GÓMEZ TORRES

RITA EUGENIA SANABRIA MEJÍA

**Tesis de grado presentada como requisito para recibir el título de
Magíster en Educación**

Director de Trabajo de Grado

JOSÉ LUIS JIMENÉZ HURTADO

**UNIVERSIDAD LA GRAN COLOMBIA
FACULTAD DE POSGRADOS Y FORMACIÓN CONTINUADA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN II COHORTE
BOGOTÁ D.C.**

2015

NOTA DE ACEPTACIÓN

Observaciones

Firma Director Trabajo de Grado

Firma del presidente jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

*A Dios y a mi familia por ser los motores y
la inspiración de mi vida, a mi compañera y amiga incondicional,
Rita Sanabria por haberme invitado a compartir esta maravillosa
aventura, infinitas gracias por tu paciencia y dedicación.*

*Y a todos aquellos que con su conocimiento
nos guiaron en este complejo proceso de aprendizaje.*

(Ángela Gómez)

*A mi hermana Mónica , cuñado y amigos
por ser el pilar esencial en todo lo que soy, por
acompañarme fielmente en todo momento que duro
esta experiencia investigativa.*

(Rita Sanabria)

AGRADECIMIENTOS

En este espacio queremos agradecer a cada una de las personas que con su apoyo, dedicación y colaboración permitieron hacer posible nuestro sueño.

En primera instancia agradecerle a Dios por las bendiciones que nos dio y porque siempre fue al primero que invocamos para que nos diera la sabiduría y tranquilidad de seguir llevando nuestro trabajo a cabalidad.

A nuestras familias, cómplices de este reto de crecimiento profesional, quienes con amor y cariño fueron cediendo sus espacios y tiempos, siempre dispuestos a darnos un beso y un abrazo como muestra de que todo iba a salir bien. Gracias por su amor, comprensión y dedicación.

A nuestros amigos y compañeros por pasar tiempo haciendo debates pedagógicos con los cuales enriquecieron nuestras reflexiones en los espacios académicos, favoreciendo nuestro crecimiento a nivel personal y profesional desde una nueva mirada de los ideales de la educación.

A nuestro tutor José Luis Jiménez, que con su experiencia ayudó a orientar nuestro trabajo. Gracias por su acompañamiento, dedicación, paciencia y compromiso frente al proyecto pedagógico realizado con nosotras.

Ángela Gómez y Rita Sanabria M.

Bogotá D.C., 2015

RESUMEN

Para el desarrollo de la investigación se tomó como fundamento los siguientes ejes temáticos: Educación Inclusiva, Prácticas Pedagógicas y Necesidades Educativas Especiales; los cuales parten del interés primordial de la educación inclusiva de garantizar que todos los niños accedan a una educación sin discriminación, por ende, la inclusión tiene que ver con el respeto a la diversidad, a la diferencia, a la igualdad de oportunidades, entre otros aspectos. Por tal razón se busca que en las instituciones educativas reconozcan y respondan de manera eficaz y oportuna a las necesidades educativas de cada estudiante. En este sentido, es necesario recalcar que el maestro asuma los principios de una educación inclusiva, a través de las transformaciones de sus prácticas pedagógicas al atender, comprender y aceptar las diferencias y la diversidad que se llegan a encontrar dentro del aula escolar. Por consiguiente, la atención a las Necesidades Educativas Especiales se convierte en un reto actual de la educación, en el que los agentes educativos deben estar en constante actualización, re significación y re contextualización de sus prácticas pedagógicas de tal forma que permitan orientar, planear y definir las estrategias y metodologías necesarias, para que el proceso escolar sea adecuado. De este modo, la presente investigación busca caracterizar las prácticas pedagógicas de los docentes frente a la atención de niños con Necesidades Educativas Especiales de ciclo uno, desde la perspectiva de educación inclusiva, llegando a contrastar las posturas y prácticas que los docentes están asumiendo, especialmente hacia los estudiantes que presentan alguna dificultad o diferencia.

PALABRAS CLAVES: Prácticas Pedagógicas, Educación Inclusiva, Necesidades Educativas Especiales

ABSTRACT

For the development of the research was taken as basis the following categories: Inclusive Education, Pedagogical Practices and Special Educational Needs. Which part of primary interest of inclusive education to ensure that all children have the right to education without discrimination; hence the inclusion is about respect for diversity, difference, equal opportunities, among other aspects. For this reason, it is intended that within educational institutions recognize and respond effectively and timely to the educational needs of each student so. In this sense it is necessary to emphasize that the teacher assumes the principles of inclusive education through the transformations of their teaching to meet, understand and accept differences and diversity that are encountered in the classroom practices. Therefore, attention to the Special Educational Needs become an ongoing challenge of education, in which educators must be constantly updated, resignification and recontextualization of teaching practices in order to guide, plan and define strategies and necessary for the school process appropriate methodologies. Thus, this research seeks to interpret the pedagogical practices of teachers facing the care of children with special educational needs one cycle, from the perspective of inclusive education, reaching contrasting positions and practices that teachers are taking, especially to students who have difficulties or differences.

KEYWORDS: Pedagogical Practices, Inclusive Education, Special Needs Education

Tabla de contenido.

INTRODUCCIÓN	1
1. UBICACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	3
1.1. ANTECEDENTES	3
1.1.1. ANÁLISIS DE LOS ANTECEDENTES.	24
1.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	26
1.2.1. FORMULACIÓN DE LA PREGUNTA.	29
1.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	30
1.3.1. OBJETIVO GENERAL.	30
1.3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.	30
2. MARCO CONCEPTUAL	31
2.1. EDUCACIÓN INCLUSIVA	31
2.1.1. APROXIMACIÓN A LA ESCUELA INCLUSIVA.	32
2.1.2. CRITERIOS DE LA ESCUELA INCLUSIVA.	34
2.1.2.1. Diferencia o diversidad en la educación inclusiva.	34
2.1.2.2. Equidad.	36
2.1.2.3. Igualdad.	38
2.1.3. CARACTERÍSTICAS EXTERNAS DE LA INCLUSIÓN EN LA ESCUELA.	39
2.1.3.1. La sociedad.	39
2.1.3.2. Políticas educativas.	40
2.1.3.2.1 Políticas Educativas en Colombia.	42
2.1.4. CARACTERÍSTICAS INTERNAS DE LA ESCUELA.	46
2.1.4.1. Características de las aulas inclusivas.	49
2.1.4.1.1. Filosofía del aula.	49
2.1.4.1.2. Reglas en el aula.	50
2.1.4.1.3. Instrucción acorde a las características del alumno.	50
2.1.4.1.4. Apoyo dentro del aula ordinaria.	51
2.2. NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES, UNA NUEVA CONCEPCIÓN	52
2.2.1. CONCEPTO DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.	55

2.2.2.	FACTORES QUE INFLUYEN EN LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.	56
2.2.2.1.	Factores biológicos.	57
2.2.2.2.	Factores familiares	57
2.2.2.3.	Factores socioculturales	58
2.2.3.	CLASIFICACIÓN DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.	59
2.2.3.1.	Necesidades Educativas Especiales permanentes.	60
2.2.3.1.1.	Discapacidad cognitiva.	61
2.2.3.1.2.	Discapacidad sensorial.	61
2.2.3.1.3.	Discapacidad motora.	63
2.2.4.	NECESIDADES EDUCATIVAS TRANSITORIAS.	64
2.2.4.1.	Dificultades de comportamiento.	66
2.3.	PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS	68
2.3.1.	DOMINIOS PROPIOS DEL MAESTRO QUE PERMITEN MODIFICAR O TRASFORMAR SUS PRÁCTICAS.	71
2.4.	PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS	73
2.4.1.	EL DOCENTE INCLUSIVO.	75
2.4.2.	CARACTERÍSTICAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS .	78
3.	<u>METODOLOGÍA</u>	80
3.1.	DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA	80
3.2.	PERSPECTIVA METODOLÓGICA.	80
3.3.	ENFOQUE METODOLÓGICO	82
3.4.	DISEÑO METODOLÓGICO	83
3.5.	DELIMITACIÓN DE LA POBLACIÓN	85
3.5.1.	CONTEXTO LOCAL.	85
3.5.2.	CONTEXTO INSTITUCIONAL.	86
3.5.3.	CICLOS EDUCATIVOS.	88
3.5.3.1.	Ciclo uno.	89
3.6.	SELECCIÓN DE LA POBLACIÓN	90
3.7.	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS	91
3.7.1.	GRUPO FOCAL.	92
3.7.1.1.	Matriz del grupo focal.	95
3.7.2.	OBSERVACIÓN.	96

3.7.2.1. Matriz de Observación	101
--------------------------------	-----

4. PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN **102**

4.1. TRIANGULACIÓN DE LA INFORMACIÓN	102
4.1.1. TRIANGULACIÓN DEL GRUPO FOCAL.	103
4.1.1.1. Política Educativa.	105
4.1.1.2. Conceptualización de Necesidades Educativas Especiales.	106
4.1.1.2.1. Significación de las Necesidades Educativas Especiales.	106
4.1.1.2.2. Características de los niños con NEE en el aula.	108
4.1.1.2.3. Factores externos: familia y la institución educativa.	109
4.1.1.3. Formación profesional.	111
4.1.2. TRIANGULACIÓN DE LA OBSERVACIÓN.	114
4.1.2.1. Educación Inclusiva: Ambientes educativos	116
4.1.2.1.1. Ambientación, recursos y materiales empleados dentro del aula ordinaria.	117
4.1.2.1.2. Organización de estudiantes con NEE dentro de los espacios del aula.	118
4.1.2.1.3. Concepción de diversidad e igualdad en las aulas.	120
4.1.2.2. Prácticas Pedagógicas: Quehacer pedagógico.	121
4.1.2.2.1. Tiempo para la planificación y orientación del trabajo con estudiantes que presentan NEE.	121
4.1.2.2.2. Trabajo colaborativo y solidario con pares u otros profesionales.	123
4.1.2.2.3. Innovación en las prácticas.	124
4.1.2.2.4. Acuerdos relacionales en el aula y asertividad en la solución de los problemas.	125
4.1.2.3. Necesidades Educativas Especiales: Relaciones del docente con estudiantes considerados con NEE	127
4.1.2.3.1. Reconocimiento y disposición del docente para la atención de estudiantes con NEE.	127
4.1.2.3.2. Compromiso y afectividad del docente en la atención de las Necesidades Educativas Especiales.	128
4.1.3. TRIANGULACIÓN DE LA INFORMACIÓN ENTRE LA OBSERVACIÓN Y GRUPO FOCAL.	130
La práctica pedagógica: El quehacer del docente en el aula.	130
4.1.3.1. La diversidad en el aula: Incidencia en la política y en la concepción del docente.	131
4.1.3.2. El rol del docente al interior del aula con Necesidades Educativas Especiales.	133
4.1.3.3. La práctica pedagógica: El quehacer del docente en el aula.	135

5. CONCLUSIONES	141
5.1. RECOMENDACIONES	146
ANEXOS	149
6.1. ANEXO 1. APROXIMACIONES A FORMULACIÓN DE LA SITUACIÓN PROBLEMA	150
6.2. ANEXO 2. ASPECTOS RELEVANTES ACERCA DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.	153
6.3. ANEXO 3. LISTA APROXIMACIÓN ANTECEDENTES CONSULTADOS.	153
6.4. ANEXO 4. MATRIZ DE ANTECEDENTES SELECCIONADOS PARA LA INVESTIGACIÓN	160
6.5. ANEXO 5 CUADRO DE CITAS CARACTERIZACIÓN PRÁCTICAS INCLUSIVAS	176
6.6. ANEXO 6 PERMISOS DE CONSENTIMIENTOS	179
6.7. ANEXO 7. NOTAS DE CAMPO.	183
6.8. ANEXO 8. NOTAS DE CAMPO	186
6.9. ANEXO 9. NOTAS DE CAMPO.	189
6.10. ANEXO 10. GRUPO FOCAL (ENTREVISTA)	190
6.11. ANEXO 11. MATRIZ DESARROLLADA DE OBSERVACIÓN	196
6.12. ANEXO 12. MATRIZ DESARROLLADA DE OBSERVACIÓN	199
BIBLIOGRAFÍA	202

LISTA DE TABLAS

<i>Tabla 1 Condiciones para la inclusión educativa según diferentes autores</i>	46
<i>Tabla 2. Clasificación dificultades de aprendizaje</i>	65
<i>Tabla 3. Triangulación Conceptual de grupos focales</i>	104
<i>Tabla 4 Triangulación de datos de grupos focales</i>	104
<i>Tabla 5 Apartados respuestas profesores sobre inclusión</i>	105
<i>Tabla 6. Apartados respuestas sobre significado de NEE</i>	107
<i>Tabla 7. Apartados respuestas a cerca sobre las características de un niño con NEE</i>	108
<i>Tabla 8 Apartado de respuesta la influencia de la familia en las NEE</i>	109
<i>Tabla 9 Apartados de respuestas relacionadas al diagnóstico</i>	110
<i>Tabla 10 Apartado de respuestas de la institución educativa como factor externo</i>	110
<i>Tabla 11 Apartados de respuestas diversas sobre características de las prácticas pedagógicas</i>	112
<i>Tabla 12 Apartado de respuestas de los docentes frente a la planeación</i>	113
<i>Tabla 13 Triangulación Teórica de la observación</i>	115
<i>Tabla 14 Triangulación de Datos de la observación</i>	116
<i>Tabla 15 Fragmento notas de campo</i>	117
<i>Tabla 16 Fragmento notas de campo</i>	117
<i>Tabla 17 Fragmento notas de campo</i>	119
<i>Tabla 18 Fragmento notas de campo</i>	120
<i>Tabla 19 Fragmento notas de campo</i>	122
<i>Tabla 20 Fragmento notas de campo</i>	123
<i>Tabla 21 Fragmento notas de campo</i>	124
<i>Tabla 22 Fragmento notas de campo</i>	125
<i>Tabla 23 Fragmento notas de campo</i>	126
<i>Tabla 24 Fragmento notas de campo</i>	127
<i>Tabla 25 Fragmento notas de campo</i>	129
<i>Tabla 26 Relación de caracterización grupo focal y observación</i>	130

Introducción

“La discapacidad no es otra cosa que nuestra incapacidad para entender que todos tenemos capacidades diferentes”
Anónimo.

Los cambios que han surgido en las sociedades y las culturas en diferentes contextos a través de la historia, han permeado diversas áreas del conocimiento, desde esta mirada los nuevos paradigmas crean la necesidad de darle otro sentido a la formación del hombre, lo que implica re significar y transformar la educación además de los sistemas sociales.

Estas transformaciones, sugieren cambios e innovaciones en las instituciones educativas y sus prácticas pedagógicas, que posibiliten una “*educación para todos*” partiendo del derecho a la diferencia, desde la concepción de diversidad, entendida no como un problema a solucionar, sino como la oportunidad de aprendizaje colectivo que brinda una atención adecuada a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. Desde esta nueva perspectiva, surge el modelo de educación inclusiva que concibe la diferencia como una condición que le es propia a todos los seres humanos y debe ser tenida en cuenta para brindar en los contextos escolares, sistemas estructurados que hagan frente a las necesidades de sus estudiantes, y procuren su participación activa en la vida académica.

Desde esta mirada, la presente investigación surge de la necesidad de caracterizar las prácticas pedagógicas de los docentes de ciclo uno de la Institución Educativa Distrital Federico García Lorca. Para la realización del trabajo investigativo se tuvieron en cuenta

cuatro aspectos importantes, que permitieron encaminar la investigación para el logro del objetivo planteado.

En primera instancia, se realizó una revisión documental de los antecedentes sobre investigaciones (tesis y artículos investigativos) que se han realizado a partir de las siguientes categorías: educación inclusiva, prácticas pedagógicas y Necesidades Educativas Especiales, lo que contribuyó a evidenciar los vacíos que existen sobre las prácticas pedagógicas en relación a la atención de niños con Necesidades Educativas Especiales.

En segunda instancia, se desarrolló un marco conceptual, teniendo en cuenta las categorías antes mencionadas y tomando como referentes teóricos autores como: Marchesi, Echeita, Ainscow, Moriña, Arnaiz, Barragán, entre otros. A partir de los cuales se construyó el marco conceptual que fundamenta este trabajo investigativo.

En tercera instancia, la investigación se abordó desde la perspectiva del enfoque cualitativo, a partir del método micro etnográfico (derivado de la etnografía) que permitió indagar en el aula sobre las prácticas de los docentes de ciclo uno, en la atención de niños con Necesidades Educativas Especiales a partir de la conceptualización teórica de la educación inclusiva, prácticas pedagógicas y Necesidades Educativas Especiales.

Por último, se realiza el análisis de la información a través de la triangulación de los instrumentos utilizados: la observación y el grupo focal, donde se usaron unas categorías y subcategorías de análisis, que contribuyeron a focalizar la investigación hacia el interés investigativo.

1. Ubicación del problema de investigación

1.1. Antecedentes

El trabajo de investigación se centra en las prácticas pedagógicas relacionadas con la atención de niños con Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE), comprendiendo que estas hacen referencia a las dificultades de aprendizaje que puede presentar un estudiante durante su etapa escolar, por lo cual requiere de apoyos y recursos pedagógicos que fortalezcan su desarrollo integral. Marchesi (1990) define que una necesidad educativa especial se identifica *“Cuando un niño presenta algún problema de aprendizaje a lo largo de su escolarización que demande una atención específica y mayores recursos educativos de los necesarios para compañeros de su edad”* (p. 50). De esta manera, la investigación busca caracterizar las prácticas pedagógicas de los docentes de ciclo uno, identificando los diferentes aspectos que influyen en los procesos de aprendizaje de los niños con NEE.

La consulta de diferentes investigaciones a nivel nacional e internacional en el ámbito universitario, realizada por expertos interesados en el tema y por la misma necesidad de los diferentes países en contextualizar la educación diferencial e inclusiva en las políticas educativas de cada Estado acerca de las NEE y su incidencia en las prácticas pedagógicas, aportan un bagaje conceptual, experiencias y reflexiones pedagógicas al campo de la educación.

Por consiguiente, la investigación documental es la primera etapa que se desarrolló en este proyecto. De acuerdo con Hoyos (2000), la investigación documental *“Busca dar cuenta de la investigación que se ha realizado sobre un tema central. Este tema se desglosa en núcleos temáticos (subtemas) que son investigaciones afines y delimitan el campo de conocimiento”* (p. 34). De esta manera, se buscó identificar e interpretar la información textual

delimitada a un espacio y un tiempo específico sobre investigaciones o estudios realizados en torno a la Educación Inclusiva de niños con NEE.

Siendo la investigación documental el referente metodológico para la búsqueda y análisis de las diferentes investigaciones realizadas en el campo epistemológico del trabajo de grado, se acudió a las fases investigativas propuestas por Hoyos (2000), las cuales se definen como preparatoria, descriptiva e interpretativa. En este caso, se emplean las dos primeras fases en la recolección de la información, pues se ajusta a los intereses y expectativas necesarias para la elaboración y construcción del estado de arte, el cual permitirá delimitar el campo de la investigación a desarrollar.

Para Consuelo Hoyos (2000)

La fase preparatoria tiene como fin orientar expresamente sobre cómo habrá de realizarse el estudio, cuál es el objeto de investigación que se pretende abordar, cuáles los núcleos temáticos comprendidos en el tema central; cuál es el lenguaje básico común a utilizar, así como los pasos a seguir a través de la investigación. (p 50).

En la fase preparatoria se recolectaron una serie de documentos que permitieron definir núcleos temáticos a partir de palabras claves como Necesidades Educativas Especiales, prácticas pedagógicas y educación inclusiva, facilitando la indagación y delimitación del tema central de la investigación a desarrollar; de esta manera se accedió a las bases de datos Dialnet, Redalyc, psicothema y Scielo; así mismo se hizo una revisión investigativa en las diferentes universidades a través de repositorios a nivel nacional e internacional, tales como: Universidad de Alicante, Universidad de San Buenaventura (Cali y Bogotá), Universidad

Tecnológica de Monterrey, Universidad de La Sabana, Universidad Austral de Chile, Universidad Nacional de La Pampa Chile, Tecnológico de Antioquia, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Alianza Universidad De Manizales, Universidad de Antioquia, Universidad Pedagógica Nacional y Universidad de la Serena de Chile.

Asimismo Hoyos (2000) dice:

La fase descriptiva comprende el trabajo de campo que se realiza con el fin de dar cuenta con los diferentes tipos de estudios que se han efectuado, cuáles son sus referentes disciplinares y teóricos, con qué tipos de sujetos se han realizado, bajo cuáles delimitaciones espaciales, temporales y contextuales se han llevado a cabo, qué autores las han asumido y qué diseño se ha utilizado (p. 50).

En la fase descriptiva se revisaron alrededor de cien tesis, de las cuales por pertinencia se realizó una síntesis textual cerca de veinte investigaciones, estas fueron clasificadas de acuerdo al interés investigativo del proyecto, cuyo eje central son las prácticas pedagógicas en los procesos de aprendizaje de niños con Necesidades Educativas Especiales con enfoque en educación inclusiva. En la organización de los datos se consideraron los siguientes elementos: base de datos, autor, filiación (universidad o entidad), país, título, año, tipología (clase de documento), resumen, palabras clave, problema, diseño metodológico y referencias bibliográficas, que ayudaron a identificar aspectos relevantes de cada uno de los antecedentes que a continuación se presentan.

Vallejo & González ¹ (2014), al plantear la tesis “Necesidades educativas diversas en una escuela de colores”, intentaban comprender ¿Cuáles son las concepciones que subyacen a las prácticas pedagógicas de los docentes que brindan atención educativa de los niños, niñas y jóvenes con Necesidades Educativas Diversas? (p. 7), durante el transcurso de la investigación los autores encontraron que aunque los docentes manejaban conceptos de inclusión e integración, todavía usaban un discurso básico llegando a ver al sujeto, no desde sus habilidades y potencialidades, sino desde sus deficiencias.

Para llegar a este análisis se basaron en el enfoque metodológico desde la teoría fundamentada utilizando como técnica de recolección de información los grupos focales entre maestros y directivos, permitiendo que a través de la interacción se establecieran las prácticas pedagógicas empleadas por los maestros dentro del aula escolar (p. 7). De este modo, frente al debate surgieron nuevos interrogantes con relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes que presentaban una necesidad educativa diversa.

Por otro lado, dentro de la organización, sistematización y análisis de la información se encuentra que *“Las prácticas educativas una visión desde la homogeneidad, en tanto que la población diversa es abordada desde el déficit y, el reconocimiento del sujeto, una perspectiva desde los derechos como reivindicación urgente de inclusión”*(p. 3), de esta manera, las autoras afirman que los maestros son conscientes de la realidad educativa que enfrentan en la actualidad, reconociendo que existen unas políticas educativas y es un acontecimiento que se vive dentro del aula de clase al encontrar niños con alguna necesidad

¹ Lina Johanna Vallejo Fonseca y Carolina González Ceballos (2014), plantearon como tesis de grado el documento “Necesidades educativas diversas en una escuela de colores”, realizado en la Universidad de Manizales- Lina Johanna Vallejo Fonseca es Licenciada en Educación Especial de la Universidad de Manizales. 2007, Docente de apoyo al aprendizaje de educación inicial, trabajó en el Colegio Campestre la Consolata, Manizales. Carolina González Ceballos es Licenciada en Educación Especial de la Universidad de Manizales. 2006, Docente de apoyo de la Universidad de Manizales.

educativa, de forma afirmativa encontraron deseos e interés de algunos maestros por comprometerse en mejorar sus prácticas docentes al seguir indagando y encontrar respuestas y soluciones a sus inquietudes acerca de los procesos de diversidad e inclusión (p 25- 29).

Penagos² (2013), desarrolló la tesis “Concepciones y prácticas de los docentes de Educación Física frente a la inclusión de los niños con Necesidades Educativas Especiales en los colegios oficiales de la Localidad de Barrios Unidos”, mediante una investigación de tipo cualitativo, aplicando instrumentos como la entrevista semiestructurada y la encuesta a diez docentes de Educación Física (p. 46), con el fin de responder a la pregunta orientadora ¿Cuáles son las concepciones y prácticas del docente de Educación Física de los colegios oficiales de la localidad de Barrios Unidos, frente a la inclusión de los niños con Necesidades Educativas Especiales? (p. 8), relacionando los siguientes fundamentos teóricos sobre inclusión, necesidades educativas especiales y las estrategias del profesor de Educación Física en el aula.

El análisis de la investigación permitió determinar que la mayoría de docentes todavía manejan un concepto errado de NEE, limitándolo solo a la discapacidad, algunos las relacionan con dificultades de aprendizaje dadas por las condiciones socio-culturales y/o situaciones de vulnerabilidad en las que se encuentran inmersas los estudiantes. Como resultado se encuentra que la falta de recurso humano y físico adecuado, dificulta la atención apropiada a las NEE de los niños y niñas, además la infraestructura de los colegios limita el acceso a las personas que tienen problemas de desplazamiento, y grupos de clase numerosos

² Nelly Adriana Penagos Orjuela presenta la tesis Concepciones y Prácticas de los docentes de Educación Física frente a la inclusión de los niños con necesidades educativas especiales en los colegios oficiales de la Localidad Barrios Unidos; para la obtención del grado de: Maestría en Pedagogía en la Universidad de la Sabana, Facultad de Educación, fue asesorada por magister Fernando Guío Gutiérrez.

no permiten al docente desempeñar de manera adecuada su proceso comunicativo, pero lo más relevante es la falta de capacitación, orientación y acompañamiento, pues genera temor frente a las repercusiones que puede traer un “error” en la implementación de una nueva estrategia. (p. 71-78).

Hurtado & Manzano, (2013)³ presentaron la tesis “Actitudes de los docentes frente a los procesos de educación inclusiva”, dicho trabajo investigativo pretendía sensibilizar a los docentes frente a las metodologías y didácticas aplicadas pedagógicamente, buscando cambios significativos en el aula frente al tema de inclusión y dar cumplimiento a las políticas educativas (p. 123); dentro de la investigación se menciona el uso de la entrevista semiestructurada (p. 28), como recurso de recolección de datos y elabora ciertas categorías de análisis, las cuales son analizadas desde el contexto epistémico (p. 31) retomando autores como Paulo Freire y Mel Ainscow, entre otros, con el fin de conocer los modos de significar el lenguaje de los profesores.

La investigación determinó que los docentes tienden a presentar dificultades con aquello que les genera novedad dentro de sus prácticas e innovaciones educativas, reflejando temor ante los procesos de inclusión escolar (p. 9) ; de igual manera, se conceptuó la educación inclusiva como un nuevo campo de acción que está rompiendo con los paradigmas y prejuicios de la escuela tradicional, generando en los docentes una sobredimensión de su

³ Carlos Alberto Hurtado González es Psicólogo de la Universidad Cooperativa de Colombia, ha realizado dos maestrías, es Magister en Neuropsicología Clínica de la Universidad de Salamanca – España y Magister en Educación – Desarrollo Humano de la Universidad de San Buenaventura, Cali Colombia con la tesis de investigación “Actitudes de los docentes frente a los procesos de educación inclusiva” este trabajo de investigación lo hizo en compañía con el Licenciado Julio Cesar Manzano Parra quien trabaja en la Secretaria de Educación de Cali-Colombia . Carlos Alberto Hurtado en el 2014 termina sus estudios de doctorado en Neuropsicología de la Universidad de Salamanca – España, presentó la investigación “Alteraciones Emocionales en la enfermedad de Parkinson Idiopático sin demencia”, la cual se encuentra en la etapa de análisis de datos estadísticos.

nueva realidad educativa, marcada por una interesante diversidad que propone y desafía nuevas formas de educar. Por otro lado, a manera de reflexión, los autores consideran que: “*El formador debe hacerlo no desde el sistema, sino desde su adentro, es una oportunidad fenomenológica que tienen, o mejor, tenemos los docentes para poder marcar la diferencia en lo que hemos llamado contexto*” (p. 32), de acuerdo con lo anterior, la indagación señala que la actitud de los docentes, poco favorece los procesos inclusivos donde algunos rechazan los cambios y sobre todo aquello que sugiere cambiar sus posturas pedagógicas, por ende se demuestran apáticos y negativos en relación con la inclusión.

El artículo “La educación inclusiva en docentes en formación: su evaluación a partir de la teoría de facetas” fue un trabajo investigativo desarrollado por Vélez (2013)⁴, su estudio pretendía identificar las actitudes que tienen los docentes en formación hacia la educación inclusiva (p. 95), el trabajo se realizó bajo un modelo teórico-metodológico de la teoría de facetas planteada por Louis Guttman (Psicólogo estadounidense, quien se especializó en el estudio de las actitudes humanas y propuso una escala de medición) (p. 100), la cual plantea que en la investigación del comportamiento, primero se conceptualiza y se define en términos individuales aquello que se está indagando y posteriormente se proceder a realizar pruebas de diseño o cuestionarios para luego recopilar datos y finalmente realizar análisis descriptivo estadístico.

⁴ Libia Vélez Latorre es Licenciada en Educación Especial, Magister en Educación y Doctorada en Educación. Demuestra experiencia en: atención educativa de personas con discapacidad en procesos de educación especial e integración escolar, docencia universitaria en la formación de estudiantes de licenciaturas en educación especial y educación infantil y posgrado en especializaciones en Necesidades Educativas Especiales e Inclusión Social. Ha realizado diversas investigaciones y publicaciones en el campo de la educación inclusiva, la formación de docentes y las prácticas pedagógicas y trabaja como docente en la Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá-Colombia. Y es Formadora Nacional del Programa "Educación Inclusiva con Calidad" del MEN.

Este estudio identificó las actitudes que tienen los docentes en formación hacia la educación inclusiva, a partir de estas se demarca un modelo de medición de actitudes que contiene los componentes de las “actitudes, los agentes y escenarios educativos, y los elementos didácticos” (p. 98). Los resultados describieron que los docentes en formación muestran actitudes positivas hacia la educación inclusiva, se reconoce al docente como un agente educativo principal de la educación inclusiva, además consideran que se debe contar con recursos materiales especializados para el trabajo en el aula y el respaldo institucional para la cualificación de los docentes frente al tema inclusivo (p. 103-108).

Vallejo⁵ (2013) publicó el artículo “Una Experiencia de Investigación en Torno a la Inclusión Educativa” donde describe las experiencias investigativas y los aportes que ha realizado la línea de equidad y desarrollo humano del grupo Senderos (de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales del Tecnológico de Antioquia) y se muestran los procesos de formación de los docentes y los agentes educativos en torno a la inclusión educativa en Colombia, además de realizar aproximaciones conceptuales y aportes a las políticas educativas en materia de inclusión que realizó el mismo grupo durante ese periodo (p. 52). El trabajo investigativo del grupo Senderos se ha centrado en estudiar, problematizar y proponer alternativas de solución para mejorar las condiciones de vida y la atención educativa de la población diversa en situación de vulnerabilidad.

El artículo presenta dos apartados que han sido ejes fundamentales en sus trabajos: en primera instancia la formación de los maestros en inclusión educativa y en segunda instancia las apuestas conceptuales que se han realizado sobre el tema de inclusión (p. 53). Según el

⁵ Juan Pablo Suárez Vallejo. Magister en Educación. Coordinador de la línea de Equidad y Desarrollo Humano del grupo Senderos. Docente ocasional del Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria. Miembro del grupo Historia de la Práctica Pedagógica.

texto se deduce que en algunas de la investigaciones se aplicó el método investigativo acción participativa, realizando un trabajo de acompañamiento a varias instituciones, orientado a la formación de maestros durante el periodo 2009 - 2012, además se buscó una articulación entre el marco político nacional e internacional, con los documentos que sustentan los programas de inclusión (p. 58-59).

En el 2012 Damm⁶ realizó una investigación titulada “Representaciones y actitudes de adquisición de competencias del profesorado frente a la integración de Niños/as con Necesidades Educativas Especiales al aula común”, presentada como un artículo investigativo en la Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, los intereses del estudio de investigación se centraron en “describir las representaciones y actitudes del profesorado acerca de la integración escolar de niños con Necesidades Educativas Especiales, e identificar las formas de relación que se establecen entre profesores/as con niños/as integrados en el aula común”(p. 1). Por consiguiente, se analizaron las prácticas pedagógicas de profesores de básica primaria empleando como técnica de información el estudio de caso, basándose en los fundamentos de la etnografía a nivel cualitativo (p. 4); la recolección de datos permitió concluir que las prácticas pedagógicas todavía son reacias en la atención educativa de niños con NEE, porque todavía limitan a los niños por sus dificultades y consideran que deben ser atendidos, desde un modelo clínico rehabilitador, con personal especializado; así mismo, sustenta que se requiere dentro del entorno escolar, no solo adaptaciones curriculares, sino

⁶ Ximena Damm Muñoz es Educadora Diferencial, Magíster en Educación con énfasis en evaluación y candidata a Doctor en Ciencias de la Educación en la Universidad de Extremadura- España. Tuvo participación como co- investigadora en diversos proyectos del MINEDUC, entre ellos, “Evaluación del programa de mejoramiento de la calidad de las escuelas básicas de sectores pobres, “Taller de Integración de las prácticas en Formación Inicial Docente; “Fortalecimiento y evaluación del desempeño docente de los estudiantes de prácticas iniciales y terminales”; y es Investigadora principal en el programa “Educación inclusiva mito o realidad”. FONIDE – MINEDUC.

también de una infraestructura que brinde espacios para la adecuada movilización de los niños y el desarrollo de actividades pedagógicas.

Por otro lado, los docentes demuestran actitudes de diferencia, en sus formas de relación con los niños de manera compasiva, sobreprotectora o segregadora en el aula. Otro aspecto que se destaca en el proceso de investigación frente a las prácticas pedagógicas, es la necesidad de que la escuela brinde a los docentes los recursos necesarios para la aceptación de niños con NEE, además poderlos integrar en el aula, para lo que se requiere la capacitación permanente y la promoción de reuniones interdisciplinarias que permitan el intercambio de experiencias pedagógicas, buscando fortalecer la autoestima de los niños mejorando los procesos de enseñanza y aprendizaje (p. 5-9).

En el año 2012, Sanhueza, Granada, & Bravo⁷ expusieron una tesis sobre “Actitudes del profesorado de Chile y Costa Rica hacia la Inclusión Educativa”, en la cual desarrollaron una investigación no experimental, de enfoque cuantitativo, con un diseño descriptivo tipo encuesta, aplicado a 92 profesores en Chile y 126 de Costa Rica, para un total de 218 docentes (p. 8), buscando analizar las percepciones y actitudes de los profesores en ejercicio de educación inclusiva de Costa Rica y Chile, con la cual se buscaba identificar las medidas que favorecen la educación inclusiva (p. 8), conocer los recursos y apoyos con los que cuentan los docentes y valorar los principios que hacen parte de las prácticas docentes.

⁷ Susan Sanhueza Henríquez Doctora en Investigación Educativa; directora del Centro de Apoyo al Desarrollo de la Docencia y el Aprendizaje de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Católica del Maule - Talca (Chile), Maribel Granada Azcárraga Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación; directora de la Escuela de Educación Especial de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Católica del Maule - Talca (Chile), Laura Bravo Cópola, máster en Psicopedagogía y doctorado en Atención a la Diversidad; profesora de la Escuela de Orientación y Educación Especial, Universidad de Costa Rica/Sede Rodrigo Facio Brenes Montes de Oca - San José (Costa Rica).

El resultado de esta investigación demuestra que la experiencia del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje y las características de los estudiantes (que repercute en la cantidad de recursos y esfuerzos que requiere el docente), afectan la actitud del mismo docente para implementar procesos de inclusión en el aula a través de diferentes estrategias, no obstante, los maestros se encuentran con limitantes que no permiten el desarrollo de estas prácticas debido a la escasez de recursos materiales, espacios y tiempos destinados para la planificación y el desarrollo de las actividades, otra dificultad encontrada es que los docentes no cuentan con la formación específica requerida que les permita orientar de forma efectiva las adaptaciones curriculares en el aula (p. 12-13).

La tesis doctoral presentada por la licenciada Sanz⁸ en el año 2011, denominada “Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con NEE como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas del aula”, realiza un análisis a 336 profesores de la provincia de Alicante (España), con el fin de responder algunos interrogantes ¿Tienen los profesores de Alicante una actitud positiva hacia la inclusión?, ¿En qué grado los profesores de la provincia de Alicante utilizan estrategias educativas inclusivas para adaptarse a la diversidad de su alumnado? ¿Afectan las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión al mayor o menor uso de determinadas prácticas educativas inclusivas? (p. 35), Es por ello que se realiza un proceso de investigación con enfoque cuantitativo de carácter no experimental descriptivo desarrollado mediante una encuesta (p. 36).

Las conclusiones, una vez implementados los instrumentos de investigación, demostraron el uso moderado de prácticas inclusivas en los profesores (p. 236), también se

⁸ Coordinadora del programa de doctorado “Atención a la Diversidad en Ámbitos Educativos”, de la Universidad de Alicante, Departamento de Psicología de la Salud. Profesora titular de Métodos de investigación y Diagnóstico en Educación.

manifiesta carencia en la formación recibida para hacer una mejor implementación (p. 237), y además, los escasos recursos y apoyos de los cuales disponen los docentes para atender las necesidades educativas de sus alumnos, afectan la determinación de sus actitudes hacia la inclusión (p. 238). No obstante, el estudio reveló que los profesores de educación infantil y primaria son quienes muestran unas actitudes más favorables hacia la inclusión y también quienes disponen de mayores recursos y apoyos para poner en práctica diferentes estrategias (p. 239). Por otro lado, subrayan que las prácticas desarrolladas por los profesores son de orden moderado en su inclusión y que las estrategias que utilizan son de poco tiempo de preparación, de poco esfuerzo y de fácil implementación (p. 249).

García⁹ (2011), escribió una tesis doctoral sobre “Estrategias de enseñanza para alumnos con Necesidades Educativas Especiales del primer ciclo de educación primaria”, planteando una pregunta central para su investigación ¿Qué estrategias de enseñanza utilizan los docentes para brindar una educación pertinente a los alumnos del primer ciclo que presentan Necesidades Educativas Especiales asociadas a algún tipo de discapacidad y/o condición en las escuelas primarias "Macedonia Balbuena" y "Jaime Nunó" de la ciudad de Toluca (México) durante el ciclo escolar 2009 - 2010 (p. 7). Para responder este cuestionamiento, la autora procedió a realizar una investigación de carácter cualitativo – evaluativo con enfoque hermenéutico crítico, utilizando como instrumentos de recolección la observación, las entrevistas individuales y el grupo focal, así como análisis de contenidos (p. 42).

Esta tesis considera que la atención a las Necesidades Educativas Especiales de los alumnos en el aula, requiere que el docente implemente en el aula diversas estrategias de

⁹ Universidad Tecnológica de Monterrey. Obtención Título de doctora

enseñanza. Además, plantea que para el diseño de las estrategias del grupo, es indispensable considerar el estilo y ritmo de aprendizaje, el nivel de competencia curricular actual y las características personales de los alumnos. Como conclusiones finales del presente estudio investigativo, se encontró que los docentes usan estrategias disposicionales y de apoyo relacionado al cumplimiento de la normatividad educativa existente, flexibilización y adecuación de los contenidos y recursos, proceso de enseñanza y aprendizaje basado en los intereses y cotidianidad de los estudiantes, los cuales llegan a interactuar dentro del contexto social (p. 81-92).

Velázquez¹⁰ en el 2011, mediante su tesis “La integración de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales en el entorno escolar ordinario”, plantea dos interrogantes de investigación ¿De qué manera se da la integración social de los alumnos con necesidades educativas especiales que están escolarizados en centros ordinarios? ¿Qué factores condicionan la integración social de las NEE dentro del aula en escuelas regulares? (p. 8), implementó una metodología de tipo correlacional para desarrollarla con enfoque mixto cuantitativo-cualitativo, en la que se utilizó un estudio descriptivo. La recolección de datos se realizó a través de la base informática del centro, para lo cual los estudiantes completaron un cuestionario socio métrico y una encuesta (p. 39).

Los resultados de la investigación determinan el estado de la integración social en los entornos escolares ordinarios de los alumnos con NEE y se analizan algunas variables que condicionan la integración positiva de los citados alumnos en sus grupos de clase. Las

¹⁰ María del Carmen Velázquez González realiza la Tesis para obtener el grado de: Maestría en Educación con acentuación en procesos de Enseñanza – Aprendizaje en la Universidad de Monterrey de México, donde el proceso investigativo se desarrolló desde Madrid, España, con la asesoría de él Dr. Miguel Ángel López Carrasco.

variables se encuentran relacionadas por el tipo de discapacidad, el nivel de competencia curricular del docente y el alumno, el género, el nivel educativo y la presencia de otros ACNEES en el grupo. El estudio investigativo concluye que dentro de las aulas ordinarias se han obtenido avances significativos respecto a la integración de los estudiantes desarrollando aspectos afectivos mediante las relaciones que se establecen con los demás compañeros, participando en diferentes actividades lúdicas y conformando grupos de amigos (p. 92-102).

Rojas¹¹ (2011), en su investigación “Inclusión de niños con Necesidades Educativas Especiales en un colegio regular de la ciudad de Palmira”, analizó cómo se desarrolla el proceso de inclusión de niños con Necesidades Educativas Especiales en un colegio Regular de la Ciudad de Palmira y cómo este puede incidir en la construcción de identidad de los estudiantes de la institución. Para ello se intentó dar respuesta al siguiente interrogante ¿Cómo se desarrolla el proceso de inclusión de niños con Necesidades Educativas Especiales en un colegio regular de la ciudad de Palmira y cómo este puede influir en la construcción de identidad social? (p. 14 y 16).

La investigación desde una mirada social, intenta comprender de qué forma las dificultades de aprendizaje están ligadas a las interpretaciones y paradigmas que se tienen frente a las mismas como un proceso de construcción socio-cultural además, permite establecer cómo en los procesos de inclusión se siguen evidenciando prácticas excluyentes, en las que no se tienen en cuenta que darle apertura a la diversidad implica romper con paradigmas y modelos tradicionales de la educación frente a la atención de estos estudiantes (p. 58 y 59). El tipo de estudio utilizado en la investigación fue de carácter exploratorio, el modo de aproximación fue de estilo etnográfico y las técnicas de recolección de la

¹¹ Psicólogo, presentó su tesis en la Universidad San Buenaventura de Cali

información se determinaron teniendo en consideración el objeto de estudio y el diseño seleccionado, estas fueron la observación participante y la entrevista semi- estructurada (p. 17 y 18).

Godoy¹² (2009), realizó la investigación titulada: “Integración de alumnos con Necesidades Educativas Especiales: ¿existe coherencia entre el discurso y las prácticas pedagógicas ejercidas por los profesores básicos?”, donde analizó los discursos y las representaciones simbólicas que tienen los profesores de básica primaria sobre la integración de alumnos con NEE (p. 1). Los resultados encontrados evidencian que los docentes tomados como muestra, presentan un discurso respecto a la integración educativa, incoherente con su práctica pedagógica. Este fenómeno incide significativamente en la relación que se establece entre los docentes y los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, teniendo en cuenta que los profesores internalizan representaciones sociales, prejuicios y estereotipos que no son reconocidos en sus discursos, generando ambientes de discriminación y resistencia frente a la aceptación y atención de la diversidad en el aula (p. 13 y 14).

La investigación se enmarcó dentro del enfoque cualitativo con una perspectiva descriptiva – interpretativa (p. 6). Se realizó un estudio de caso a través de un grupo diferencial en una institución femenina donde son atendidas estudiantes con NEE desde primero a quinto básico (p. 6). Una de las técnicas aplicadas para la recolección de la información fue la observación participante en contextos como salas de clase, reuniones de profesores y consejos técnicos, registrándose notas de campo para describir los escenarios

¹² Docente de la universidad de la Serena, Chile. Realizó su investigación Integración de alumnos con necesidades educativas especiales: ¿existe coherencia entre el discurso y las prácticas pedagógicas ejercidas por los profesores básicos?

fundamentales en la vida escolar. Otra técnica utilizada fue la entrevista en profundidad y los cuestionarios que permitieron obtener datos relevantes (p 7).

Miramontes, Martinez, & Rojas, (2009)¹³, investigaron acerca de: “Concepto y expectativas del docente respecto de sus alumnos considerados con Necesidades Educativas Especiales”, el objetivo de este estudio fue describir y analizar el significado que le dan los docentes al concepto y las expectativas que tienen frente a sus estudiantes considerados con una NEE, además del sentido que tales concepciones tienen como construcciones simbólicas en un ambiente institucional (p. 1). Los resultados indican que el estudiante con NEE, que es indisciplinado, es etiquetado como antisocial e inadaptado y sin posibilidades en sus procesos de aprendizaje; mientras que respecto al estudiante con NEE que presenta un comportamiento dócil, consideran que genera menos dificultades para mantenerlo en el aula, independientemente de sus habilidades a nivel cognitivo.

Se concluye que tanto el concepto como las expectativas del docente están en función del comportamiento y la factibilidad de conducción disciplinaria de tales estudiantes. Durante la investigación se entrevistaron a profundidad a trece profesores voluntarios de primaria para indagar las formas de entender y relacionarse con estos niños, considerando la metodología empleada por Taylor y Bogan (1984) (p. 9 -11). La entrevista consistió en establecer y mantener una conversación con cada uno de los voluntarios, con el propósito de conocer sus ideas, creencias, pensamientos, acciones y sentimientos acerca de la investigación educativa, esto con base en las áreas temáticas contenidas en la guía de entrevista (p. 11).

¹³ Andrés Mares es profesor de la Facultad de Estudios Superiores-Iztacala de la UNAM. Estado de México. Rodrigo Martínez es profesor de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la UNAM. Hilda Rojo es licenciada en Psicología y colaboradora en la investigación.

Díaz & Franco, 2008¹⁴, desarrollaron la investigación “Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad (Atlántico)” cuyo objetivo fue caracterizar e interpretar las actitudes de los docentes de Soledad hacia la inclusión educativa, con la intención de realizar un análisis crítico, a través de la aplicación de una escala de actitudes, análisis de su discurso y observación persistente (p. 17- 18). Este estudio permitió determinar que existe una dualidad en las actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa, por una parte, manifiestan estar en acuerdo frente a los procesos de inclusión, por otra parte, en la práctica se evidencian actitudes que dificultan dichos procesos (p. 28 – 31). El análisis del discurso muestra la importancia y urgencia de realizar acciones tendientes a propiciar actitudes favorables en los docentes para asegurar así el éxito de la inclusión en el municipio de Soledad (p. 28- 31). Esta investigación es de tipo cualitativa con un diseño metodológico flexible, abierto y emergente, la investigación es etnográfica, cuyo propósito es construir un análisis crítico sobre la inclusión educativa, como técnica de recolección de datos se utilizaron las entrevistas y grupos focales (p. 17 – 18).

Builes¹⁵ (2007), desarrolló un estudio sobre “La atención educativa de niños, niñas y jóvenes considerados con Necesidades Educativas Especiales: Una mirada desde la integración y desde la inclusión”, centrada en entender e interpretar, ¿Cuáles son los significados que subyacen a las comprensiones que existen en las cinco experiencias consideradas como significativas en el país, que atienden niños y niñas y jóvenes considerados

¹⁴ Orietta del Carmen Díaz Haydar, Psicopedagoga. Especializada en Docencia Universitaria. Magister en Educación en el Sur Caribe. Fabio Raúl Franco Medina, Licenciado. Psicología Educativa, Psicólogo – Especializado en Docencia Universitaria, Psicólogo clínico. Magíster en el Sur Caribe.

¹⁵ Licenciada en Educación Especial de la Universidad de Antioquia; Magister en Educación: Psicopedagogía de la Universidad de Antioquia; Doctora en Ciencias sociales: niñez y juventud: CINDE - Universidad de Manizales. Cargo actual: Decana de la Facultad de Educación de la Universidad de Manizales. Área de investigación: inclusión en la educación.

con Necesidades Educativas Especiales? (p. 27). Luego de analizar las cinco experiencias consideradas como significativas frente a la atención de estudiantes con NEE en el país, se intentó generar una teoría sobre las instituciones, que pudiera ser estructurada desde la comprensión de la realidad de los actores de las mismas, además, comprender las dinámicas que hicieron posible la apropiación de las entidades a favor de la atención a la diversidad (p. 14).

Para ello, se aplicó la estrategia metodológica de la teoría fundada, estableciendo una comparación entre la información obtenida de las experiencias educativas en los departamentos de Tolima, Cundinamarca, Antioquia, Caldas y Atlántico con los fundamentos teóricos formales desde la psicología, la sociología, la filosofía y la pedagogía, con el objetivo de construir una teoría sobre la apropiación de las instituciones frente a la atención de la población con NEE, buscando transformar las propuestas de integración a propuestas de inclusión educativa. Con respecto a la recolección de la información, se utilizó la entrevista semiestructurada y algunos procesos observacionales en la atención de la población con NEE (p. 94).

Alvarez, Castro, Campo-Mon, & Alvarez ¹⁶ (2005), realizaron un análisis sobre “Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas”¹⁷ utilizando una investigación descriptiva, con el diseño de un cuestionario de 110 ítems en una escala tipo Lickert, aplicada a 389 docentes de primaria; con el objetivo de conocer cuáles eran sus actitudes frente a las necesidades educativas específicas de sus estudiantes y los procesos de integración (p. 602). A partir de un análisis de datos descriptivo, el estudio logró establecer

¹⁶ Magíster en Educación de la Escuela Universitaria de Magisterio- Universidad de Oviedo (España).

¹⁷ En esta investigación se usa el término integración.

que son más o menos complejos los procesos de integración en las áreas consideradas como fáciles y de menor grado de exigencia, como educación física y educación artística (p. 602).

Además, se evidenció que existe una actitud positiva aparente de los docentes frente a la integración, sin embargo, los datos obtenidos mostraron que la integración de estos estudiantes no estaba funcionando a nivel social ni escolar por falta de recursos y estrategias pedagógicas que dieran respuesta a las necesidades específicas de los estudiantes, igualmente los profesores presentaban debilidades en la información o formación para asumir de manera apropiada los procesos de integración que generen verdaderos cambios en la actitud y las dinámicas de trabajo (p. 605).

Mares & Sugimaya¹⁸ 2005, de la Universidad Autónoma de México (2005), efectuaron una investigación sobre “Integración Educativa. Perspectiva desde los actores sociales encargados de realizarla”, en la que analizaron las vivencias y las perspectivas que tienen los directores, docentes, personal técnico de apoyo y padres de familia frente al proyecto de integración educativa de la institución. Para ello, se realizaron observaciones en el contexto escolar que permitieron en una etapa inicial establecer los parámetros que orientaron la elaboración de los instrumentos con el fin de realizar las entrevistas a profundidad (p. 909 - 911). A partir del análisis interpretativo de las vivencias institucionales sobre la integración, los autores lograron concluir que las prácticas de los docentes frente a los procesos de integración están relacionadas con su perfil personal y académico, lo que les permite generar perspectivas y representaciones simbólicas en estos procesos.

¹⁸ Andrés Mares es profesor de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la UNAM, Estado de México, Emily Ito Sugiyama es profesora de la Facultad de Psicología de la UNAM. Universidad Autónoma de México (2005), realizaron una investigación sobre “Integración Educativa. Perspectiva desde los actores sociales encargados de realizarla.

Se evidencia, además, que los profesores muestran inconformidad con el programa de integración educativa, debido a la carga que demanda el trabajo con los estudiantes que presentan una NEE, igualmente consideran que los estudiantes difícilmente lograrán cumplir las metas de la institución educativa. En este sentido, los autores concluyen que el proyecto de integración educativa cuenta con una práctica pedagógica que todavía no responde con las necesidades de la población estudiantil; también se construye por los actores a partir de las interacciones cotidianas, basadas en el significado y las representaciones que cada uno atribuye a la normatividad y a su propia práctica como una “práctica singular”, desde las dinámicas y las estructuras del sistema educativo y la institución (p. 927 – 929).

Quiroga & Suárez, (2002)¹⁹, con el título “Favoreciendo la integración del niño con Necesidades Educativas Especiales una experiencia participativa en el Centro Departamental Antonio Nariño”, establecen varios interrogantes con el fin de orientar la propuesta investigativa: en primera instancia las autoras se preguntan ¿Cómo se realiza el proceso de integración escolar en el Centro Departamental de Educación Especial Antonio Nariño?, en segunda instancia ¿El proceso de integración escolar tiene en cuenta las necesidades sociales, emocionales y educativas de los niños, permitiendo el desarrollo de sus potencialidades?. En tercera instancia ¿Cuáles son las creencias existentes frente al proceso de integración escolar de los profesores, del personal de apoyo y de los padres de familia?; y por último ¿La generación de estrategias a partir del trabajo en equipo con la comunidad educativa favorecerá el proceso de integración escolar? (p. 11).

La búsqueda de respuestas a estos cuestionamientos enmarca la investigación hacia un enfoque de tipo cualitativo, desde la aplicación del método de acción participativa, utilizando

¹⁹ Investigación realizada en el Centro Departamental de Educación Especial "Antonio Nariño" de Zipaquirá, por la Facultad de Psicología de la Universidad de la Sabana.

como instrumentos la observación participante, talleres y recopilación documental, diarios de campo y cuestionarios, aplicados a funcionarios, docentes y estudiantes de la institución. (p. 45 - 46). El estudio permitió construir con la comunidad educativa estrategias que favorecieron el proceso de integración de los niños con NEE, a partir del reconocimiento de factores maltratantes presentes en las relaciones de poder durante las etapas de formación de los estudiantes. Además, permitió establecer la necesidad de aplicar los conocimientos teóricos en la práctica pedagógica y la importancia que sugiere el compromiso por parte de la comunidad académica entre otros actores sociales para los procesos integradores de los estudiantes con una necesidad educativa (p. 61).

En 2002 Lázaro²⁰ coordina la tesis doctoral “Escuela compartida para el alumnado con Necesidades Educativas Especiales intensivas”, en la cual participaron alrededor de trece docentes y dos colaboradores que ayudaron en la ejecución del proyecto. El interés investigativo surge alrededor de la siguiente pregunta “¿Nuestro sistema educativo actual es capaz de afrontar, desde su interior, el reto de dar las respuestas educativas adecuadas al alumnado con Necesidades Educativas Especiales intensivas, teniendo como marco de referencia a una sociedad integradora y persiguiendo el mismo ser integrador?”. (p. 7). Dentro del sustento en el que se basó la presente investigación se busca ubicar a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales con alumnos de una escuela ordinaria, teniendo en cuenta su desarrollo a través de las diversas actividades escolares, adaptaciones curriculares y las

²⁰ Tesis doctoral coordinada por Flora del Pilar Lázaro Diest. C.E.I.P. Princesa Sofía (Almería), fue un Proyecto subvencionado por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. (Orden de 3-12-1999; Resolución de 26-07-2000), en esta tesis doctoral participaron Blanes Martínez, M. del Carmen; Casado Triviño, Rogelio y Gambero, Begoña, entre otros; se contó con el apoyo de dos colaboradores: García Muñoz, Carmen. Lázaro López, Carmelo. Universidad de Almería de España.

diferentes organizaciones que se realizan buscando una mejor integración de los estudiantes con NEE en el aula (p. 7).

Por consiguiente, la estrategia de diseño de investigación a nivel cualitativo se centró en el estudio de caso aplicado a nivel individual a cinco niños, por medio del método: investigación-acción (p. 12). Es necesario anotar que el trabajo investigativo se concibió bajo el modelo socio crítico, el cual buscaba, junto con el diseño metodológico, “describir, analizar y adquirir conocimientos sobre un nuevo modelo de funcionamiento de Centros Específicos de Educación Especial en Almería” (p. 16). De esta manera, el estudio investigativo evidenció que el sistema educativo de Almería ha ido asumiendo el reto de atender a niños con NEE intensivas ayudándoles de manera asertiva a la superación de limitaciones en su desarrollo personal y dentro de sus procesos de aprendizaje sin interferir en el proceso de los otros estudiantes. Así mismo, se evidenció que mediante el contacto de los niños con NEE en el aula (p. 307) se percibe un avance de igualdad en la oportunidad sin discriminación alguna, además de las reformas en cuanto a la normalización y organización permitieron mejorar significativamente las condiciones y relaciones dentro del aula.

1.1.1. Análisis de los antecedentes.

La síntesis realizada a cada uno de los antecedentes permitió evidenciar el interés de estudiantes de postgrados y profesionales en el área de la educación y psicología por indagar acerca de las prácticas pedagógicas con relación a la educación inclusiva, los actores principales de cada investigación son docentes relacionados con la atención de niños con NEE. Del mismo modo, se observó que los contextos más utilizados por los investigadores fueron escenarios de educación como instituciones educativa privadas y públicas, las cuales se

encuentran a nivel Nacional (municipal, regional) e internacional, logrando establecer el importante papel que tiene el docente frente a la mejora de los procesos de enseñanza, permitiendo la creación de espacios inclusivos que reflejen igualdad y equidad entre los estudiantes, sin discriminación alguna.

Esta investigación documental como fase, permitió establecer el interés de los investigadores en las problemáticas que surgen frente a la atención de niños con NEE en los contextos educativos donde las actitudes y percepciones de los docentes se convirtieron en el principal, foco investigativo de la mayoría de los estudios, destacando además que hay una incoherencia entre políticas educativas, teoría y prácticas pedagógicas, generando situaciones de marginación y prejuicios frente a la formación de los estudiantes. Igualmente, los docentes se limitan en pensar que la inclusión está ligada a modelos clínicos de enseñanza²¹ y que son los profesionales de la salud quienes deben realizar las flexibilizaciones y adecuaciones curriculares. Por otro lado, los docentes relacionan la inclusión del estudiante con el buen comportamiento que este pueda tener en el aula sin dar cuenta del proceso de aprendizaje, y continúan relacionando los problemas de aprendizaje con la discapacidad o déficit, manifestando que esto incrementa el trabajo y tiempo pedagógico.

Otros elementos que se llegan a percibir en las investigaciones citadas son los paradigmas del docente, las representaciones sociales y culturales, la falta de interés en aceptar los retos de inclusión dentro del aula y el diseño e implementación de estrategias de enseñanza de acuerdo con los estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes. Entre los análisis de las investigaciones, es bueno resaltar que los docentes tienen una disposición aparente para

²¹ Tomado de la investigación de Ximena Damm Muñoz “Representaciones y actitudes de la adquisición de competencias del profesorado frente a la integración de Niños/as con Necesidades Educativas Especiales al aula común”.

mejorar sus prácticas, justifican sus acciones con factores externos al quehacer pedagógico como infraestructura, capacitación, recursos didácticos, cobertura y extensión de grupos, falta de apoyo por parte de los administrativos y demás, manifestando que sin este apoyo se obstaculizan sus procesos de enseñanza y comprensión en las dificultades de aprendizaje de niños con NEE.

Estos estudios demuestran la pertinencia de seguir analizando las prácticas pedagógicas en la atención de niños con NEE, para continuar con puntos de discusión y reflexión pedagógica hacia el interés de vivenciar de manera coherente, entre teoría y práctica, la educación inclusiva en el aula, la cual no solo depende de la apropiación de la teorización, sino de los cambios de actitud y aptitud por parte del docente para aceptar y reconocer la diferencia.

Igualmente, se hace necesario continuar con la interpretación de las prácticas pedagógicas en relación con la educación inclusiva, reflexionando sobre las relaciones que se establecen en el aula con el ser, el saber y el saber hacer. Indiscutiblemente, el docente por jugar un papel protagónico, requiere estar a la vanguardia de los desafíos e innovaciones que se dan en el ámbito educativo. En este sentido es necesario comprender la diversidad de estudiantes desde la apropiación teórica y su aplicación en el aula; de igual manera la transformación de sus prácticas a través de la planificación, el diseño e implementación de estrategias, y el fortalecimiento de las relaciones con sus estudiantes entre otros aspectos más.

1.2. Planteamiento del problema

La educación inclusiva se concibe hoy en día como un enfoque de modelo educativo que busca reconocer y responder de manera eficaz y oportuna a las necesidades educativas de

cada estudiante. Al respecto la Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura de las Naciones Unidas - Unesco (2007), establece que *“Una educación de calidad requiere ineludiblemente asegurar el derecho a la no discriminación. Todas las personas se desarrollan mejor como seres humanos si tienen la oportunidad de participar con los demás en cualquier actividad de la vida humana”* (p. 34). En esta perspectiva el sistema educativo ha comenzado a entender la importancia del respeto por la diversidad, la diferencia, la igualdad de oportunidades, además de valorar las capacidades y habilidades del alumno de acuerdo con sus limitaciones cognitivas, afectivas, sensoriales, motoras, sociales o culturales.

Por consiguiente, ante el reto de atención a la diversidad en las aulas, algunas instituciones educativas y sus docentes empiezan a reconocer la necesidad de hacer posible el derecho²² a una educación para todos, y la responsabilidad y el compromiso que conlleva atender a todos los niños sin discriminación alguna. Esta nueva visión muestra la importancia de transformar la práctica docente. Barragán (2012) afirma que *“La práctica pedagógica es una cuestión de la disposición humana, más que de replicabilidad de técnicas”* (p. 23).

En este sentido, los antecedentes consultados coinciden en que los docentes aún no se sienten preparados y muestran poca disposición para asumir la heterogeneidad de su alumnado en las aulas, ya que no cuentan con la infraestructura, la capacitación, los recursos didácticos, el apoyo por parte de los administrativos de las instituciones escolares, ni de profesionales idóneos que orienten la atención de los estudiantes con problemas de aprendizaje. Cabe señalar que la educación pública ha ido aumentando su cobertura y extensión en cupos escolares desde grado cero hasta once, sin tener en cuenta las características individuales de

²² La Declaración Universal de los Derechos Humanos, proclamada por la ONU, reconoce a las personas con discapacidad o dificultades en su aprendizaje, como sujetos de derechos.

los estudiantes, razón por la cual un docente atiende en el aula un promedio de 25 a 40 niños en ciclo uno con diferentes problemáticas.

Hay que considerar que la diversidad en las aulas es una realidad en la que se encuentran estudiantes con diferentes características, niños con NEE, entendida así, “*Cuando un niño presenta algún problema de aprendizaje a lo largo de su escolarización que demande una atención específica y mayores recursos educativos de los necesarios para compañeros de su edad*” (Marchesi. A & Martin , 1996, p.50). Se puede llegar a inferir que los docentes han realizado esfuerzos para hacer procesos de inclusión, pero al mismo tiempo, han ido asumiendo actitudes de aceptación o resistencia hacia la atención de las NEE en el aula, viéndose reflejado en sus actitudes y aptitudes a través de la disposición que tienen en cuanto a la adecuación de sus estrategias metodológicas, a la enseñanza estandarizada o dinámica, a las prácticas pedagógicas incluyentes o segregadoras hacia los estudiantes que presentan alguna discapacidad, dificultad de aprendizaje y/o problemas de comportamiento.

Por otra parte, desde la experiencia y vínculo laboral de las investigadoras en la Institución Educativa Distrital Federico García Lorca, se ha llegado a percibir en las comisiones pedagógicas²³, que los docentes reportan ante la coordinación académica, la orientadora y demás docentes pertenecientes al ciclo uno²⁴, un diagnóstico general sobre el grupo que tiene a su cargo. En el desarrollo de las comisiones se ha evidenciado que cada

²³ Las comisiones pedagógicas se realizan bimestralmente, en estas se reúnen los docentes que conforman cada ciclo educativo. En este caso se señalará la comisión de ciclo uno, en donde se encuentran los grados de preescolar, primero y segundo, cada docente reporta ante la comisión los niños que han presentado dificultad en cada materia o área, dando una evaluación cualitativa y cuantitativa de acuerdo al desempeño académico.

²⁴ El ciclo uno cuenta por cada jornada escolar con cuatro cursos preescolares, tres cursos primero y tres cursos segundo.

docente menciona que de un grupo de 30²⁵ a 40 niños aproximadamente, un promedio de 8 a 15 niños están presentando dificultades de aprendizaje y bajo rendimiento académico en las diferentes áreas, especialmente matemáticas y español. Al respecto, los docentes refieren que los problemas son directamente de los estudiantes y las familias, sin embargo, queda el interrogante de si sus prácticas pedagógicas están respondiendo a las necesidades e intereses del grupo teniendo en cuenta que termina siendo un porcentaje elevado en relación al número de estudiantes por curso.

Si bien es cierto, el docente a través de sus prácticas pedagógicas puede dar respuesta y tomar una posición frente al manejo de aquellos estudiantes que no tienen el mismo ritmo de aprendizaje con respecto al, grupo de compañeros, las prácticas pedagógicas desarrolladas en el aula de forma consciente o inconsciente e influenciadas por los prejuicios, los paradigmas, las representaciones sociales y culturales, suelen ser barreras en el proceso de aprendizaje de los estudiantes con NEE.

1.2.1. Formulación de la pregunta.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, se determina que la pregunta de investigación es ¿Cuáles son las prácticas pedagógicas de los docentes en la atención de niños con Necesidades Educativas Especiales del ciclo uno, en la Institución Educativa Distrital Federico García Lorca?

²⁵ La Institución Educativa Distrital Federico García Lorca tiene una cobertura de 2700 estudiantes desde el nivel preescolar hasta once, donde cada grado maneja aproximadamente de 30 a 40 estudiantes, de acuerdo con la Resolución 1457 de 2014 (Secretaría de Educación), del 11 Septiembre de 2014 y con los parámetros establecidos por el Dile (Dirección Local de Educación) al finalizar cada año escolar.

1.3.Objetivos de la investigación

1.3.1. Objetivo general.

Caracterizar las prácticas pedagógicas de los docentes del ciclo uno de educación, mediante una micro etnografía que permita evidenciar el quehacer pedagógico con estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales de la Institución.

1.3.2. Objetivos específicos.

- Reconstruir epistemológicamente la educación inclusiva, las Necesidades Educativas Especiales y las prácticas pedagógicas.
- Desarrollar una micro etnografía con los profesores del ciclo uno de la Institución Educativa Federico García Lorca, mediante el acercamiento a la comunidad, los grupos focales y la observación en marcha.
- Describir desde los referentes conceptuales y la triangulación de datos, las prácticas pedagógicas de los docentes de ciclo uno en la atención de niños con Necesidades Educativas Especiales en la Institución educativa Distrital Federico García Lorca.

2. MARCO CONCEPTUAL

2.1. Educación inclusiva

La educación inclusiva asume el compromiso de una “Educación Para Todos”²⁶ entendida como “La necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con Necesidades Educativas Especiales dentro del sistema común de educación” (Unesco 1994, p. 7), en el que se brinde a los estudiantes las herramientas fundamentales de aprendizaje (las competencias de lectura y escritura, la comunicación oral y el pensamiento lógico- matemático), además de los contenidos básicos del aprendizaje (teóricos y prácticos), que les permitan sobrevivir y desarrollarse plenamente para la construcción de un proyecto de vida sustentable.

Desde esta perspectiva la Unesco (1994) concibe a todos los niños y niñas como seres diversos con características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios, por eso los sistemas educativos ordinarios deben tener en cuenta la variedad de diferencias y necesidades de todos y cada uno de los individuos presentes en el aula para diseñar e implementar pedagogías centradas en los niños, sin otro interés que el de eliminar actitudes segregadoras y discriminatorias.

²⁶ Una educación para todos es una estrategia que estableció la “Conferencia mundial de educación para todos” celebrada en 1990, donde se estableció que a nivel mundial los diferentes Estados brindarán una educación de calidad bajo los criterios de equidad e igualdad.

2.1.1. Aproximación a la escuela inclusiva.

Actualmente se habla de educación inclusiva²⁷ cuando se rompen los paradigmas de la educación especial, ya que deja de categorizar las dificultades de los niños en términos de discapacidad y educación segregada, dando paso a una perspectiva distinta de los procesos de aprendizaje y las diferencias individuales, valorando las capacidades y habilidades de los estudiantes. Aceptar una educación inclusiva, conlleva a que la escuela asuma nuevas responsabilidades y compromisos al reconocer que los niños pueden presentar diversas necesidades a nivel cognitivo, afectivo, físico, cultural o emocional, por tanto, debe garantizar el derecho a una educación para todos.

Marchesi (2001) destaca que:

El concepto de escuelas inclusivas supone una manera más radical de entender la respuesta educativa a la diversidad de los alumnos y se basa fundamentalmente en la defensa de sus derechos a la integración y en la necesidad de acometer una reforma profunda en los centros docentes que haga posible una educación de calidad para ellos sin ningún tipo de discriminación (p. 21)

Por tal razón, la escuela inclusiva busca responder al derecho fundamental de una educación de calidad que responda a las necesidades particulares de los sujetos, desde una nueva perspectiva que permita articular las políticas educativas con las diferentes dinámicas del contexto educativo. De lo anterior se puede concluir que una escuela inclusiva genera una

²⁷ La UNESCO define inclusión como “un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación”. Tomado de 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE 2008). Tema: Inclusión Educativa: El camino del futuro un desafío para compartir (p.11).

sociedad inclusiva que acepta la diversidad, y una escuela segregadora, genera sociedades marginales que producen inequidad social y bajos niveles en la calidad de vida. Echeita (2006) afirma que *“Un sistema escolar, que incluya las diferencias y se comprometa con la mejora del logro de todos sus estudiantes, estará en disposición de prevenir las desigualdades y favorecer la convivencia en paz”* (p. 79).

En este sentido, el sistema educativo se convierte en parte fundamental de los procesos de inclusión de todos los individuos para que puedan desenvolverse y adquirir las destrezas y competencias necesarias para convivir y desarrollarse dentro de la sociedad. En la actualidad se ha delegado a las instituciones educativas el liderazgo de procesos de inclusión en los que se acepte y respete la diferencia y la diversidad, siendo la escuela un espacio social donde el sujeto puede desarrollarse de forma integral.

Para Moriña (2004):

El objetivo de la educación inclusiva no es por tanto, homogeneizar las diferencias, sino el conocimiento de esas diferencias y la construcción de la escuela como comunidad para que se trabaje con esas diferencias, de forma que cada persona se sienta en algún sentido conectada con lo que se está haciendo en esa aula (p. 26).

De esta manera, se defiende la tesis de tener una educación marcada por la equidad e igualdad donde todos los estudiantes, sin importar su condición, deben tener las mismas condiciones educativas y sociales con relación a los demás. Arnaiz (2003) fundamenta que la inclusión *“Se opone a cualquier forma de segregación, a cualquier argumento que justifique la separación en el ejercicio de los derechos a la educación. Convertir nuestras escuelas en escuelas inclusivas requiere dar una respuesta educativa acorde a las necesidades de su*

alumnado. (p. 135). Por ende, el sistema educativo debe vigilar, sus instituciones educativas para que tengan en cuenta a todos los estudiantes, sin discriminación alguna, brindándoles las herramientas necesarias y una formación acorde a sus diferencias cognitivas, afectivas, sensoriales motoras, sociales o culturales.

2.1.2. Criterios de la escuela inclusiva.

2.1.2.1. Diferencia o diversidad en la educación inclusiva.

El reto que propone la educación inclusiva está en relación con la construcción de una escuela para todos, en la que se preste atención a las necesidades y particularidades de cada uno de sus estudiantes, respetando las diferencias y asumiendo la diversidad en el aula, sin embargo, es necesario hacer claridad en el uso de los conceptos diferencia y diversidad, ya que estos parecieren ser sinónimos, pero desde la perspectiva de algunos autores de escuela inclusiva no lo son.

El concepto de diferencia es definido en el diccionario como “La cualidad que permite que algo se distinga de otra cosa. El término, que procede del latín “differentia” puede utilizarse para nombrar a la variedad de cosas de una misma especie. La diferencia, por lo tanto, es lo contrario a la igualdad o la semejanza”²⁸. En este sentido se puede decir que todo aquello que esté fuera de lo común o no haga parte de la normalidad, es considerado como diferente.

Desde esta perspectiva, históricamente la diferencia ha sido asumida de forma negativa, Artiles, (1998) citado por Moriña (2004) menciona que los grupos considerados

28 <http://definicion.de/diferencia/#ixzz3NCi3u57Q>

como *“Minoritarios han sido vistos como “diferentes” y que han surgido dilemas a la hora de hacer frente a las diferencias. Las diferencias humanas han sido consideradas en la sociedad como problemáticas y de ahí han surgido toda serie de discriminaciones”* (p. 16).

El enfoque de escuela inclusiva busca que las diferencias sean vistas desde una perspectiva positiva, rompiendo con los paradigmas y los rótulos que históricamente han tenido las personas que salen de la normalidad. Al respecto Burbules (1997), citado por Moriña (2004) refiere que la diferencia *“Como condición general, como lo común a todos los seres humanos, las diferencias como construcción social. En definitiva, como un valor positivo de la sociedad, la diferencia como un elemento enriquecedor para los grupos humanos”* (p. 17).

Se entiende entonces, que las diferencias son las cualidades particulares y específicas que caracterizan a las personas y, por tanto, son comunes a todos los individuos de un grupo social, lo que sugiere que se encontrarán múltiples diferencias o una diversidad en cada grupo. La diversidad entonces *“Debería ser entendida como el conjunto de características que hacen a las personas y a los colectivos diferentes en relación con factores genéticos, físicos, culturales, etc.”*²⁹. La diversidad se entiende como el conjunto de diferencias que se encuentran en el aula o grupo social.

Desde la perspectiva de Echeita (2006):

Los colectivos de personas que presentan algún tipo de dificultad o deficiencia: exigen a la sociedad que su diversidad sea vista, no como

²⁹ Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. Educación Inclusiva. Iguales en la diversidad. Clarificar nuestros valores. Igualdad en la diversidad. 2012. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado.

una enfermedad o una condición que sólo sirve para generar pena o lástima, sino como un elemento de su identidad que debe ser apreciado y respetado y a partir del cual debe construirse la educación escolar a la que tienen derecho. (p. 23).

Siendo así, se establece que el término diferencia refiere a las cualidades particulares de los individuos y la diversidad cobija toda la gama de diferencias que pueden encontrarse en un grupo social, que para este caso será el aula de clases. Sin embargo, el concepto de diferencia ha generado discriminación y rotulación a aquellos estudiantes que han mostrado una dificultad en su aprendizaje durante la etapa escolar. El concepto de diversidad asume las diferencias desde una perspectiva positiva, en el que las diferencias son una “oportunidad de aprendizaje” para la construcción de sociedades de conocimiento innovadoras, que posibilitan una educación que responde a las necesidades particulares de todos los estudiantes y que además deja de lado las dificultades y se centra en las habilidades y destrezas de cada uno celebrando sus diferencias.

2.1.2.2. Equidad.

Al hablar de equidad se entiende como ecuanimidad, imparcialidad, objetividad, rectitud, justicia, entre otros términos, que llevan a defender la calidad de vida de cada una de las personas, donde no haya discriminación ni segregación alguna por sus condiciones físicas, sociales o económicas. Marchesi y Martín (1998) dicen que “*La Equidad se refiere a la justicia que debe estar presente en la acción educativa para responder a las aspiraciones de todos los ciudadanos con criterios comunes y objetivos*” (p. 50). Por tal motivo, la equidad es

un criterio importante porque tiene en cuenta las potencialidades y habilidades de cada sujeto dentro de un ámbito educativo que favorezca la diversidad.

Blanco, R., citando a Marchesi y Martin (2011) mencionan:

La equidad, finalmente, significa que cada persona reciba los recursos y ayudas que requiera para estar en igualdad de condiciones de aprovechar las oportunidades educativas y aprender a niveles de excelencia, de forma que la educación no reproduzca las desigualdades de origen de los estudiantes ni condicione sus opciones de futuro. Para lograr los máximos niveles de excelencia y de equidad, es necesario promover ofertas diferenciadas, que den respuesta a distintas necesidades (p. 90).

Es así, que el tema de educación inclusiva ha promovido que el concepto de equidad tenga una connotación importante dentro de la sociedad, permitiendo valorar al sujeto desde sus capacidades, no desde sus condiciones limitantes (físicas, sociales, género, afro descendientes, etc.), donde se promueva el respeto por los derechos sin que exista discriminación alguna.

En conclusión, Marchesi & Martin (1998) dicen que la equidad comprende dos aspectos:

Por una parte, se refiere a la justicia que debe estar presente en la acción educativa para responder a las aspiraciones de todos los ciudadanos con criterios comunes y objetivos. Por otra, la equidad tiene en cuenta la diversidad de posibilidades en que se encuentran los

alumnos y orienta a las decisiones en el ámbito educativo de acuerdo con ellas (p. 50).

2.1.2.3. Igualdad.

Hace referencia a las relaciones que establecen las personas desde lo equitativo, lo ecuánime y la imparcialidad de ofrecer las mismas oportunidades y condiciones a las personas para desenvolverse en la sociedad. En la educación inclusiva se busca que los estudiantes accedan de forma igualitaria y sin restricciones al derecho a la educación dentro del aula escolar. Marchesi y Martín (1998) en su libro “La calidad de la enseñanza en los tiempos de cambio” determinan cuatro niveles que comprenden la igualdad con la que se busca disminuir las desigualdades.

- ***Igualdad de oportunidades:*** es brindar a cada sujeto todo tipo de posibilidades para poderse desenvolver sin marginación alguna, buscando en el individuo una motivación y esfuerzo individual.
- ***Igualdad en el acceso a la educación:*** promueve adaptar condiciones y criterios donde se les ofrezca una educación de calidad de forma equitativa y completa, brindando las condiciones necesarias que favorezcan el desarrollo integral de los estudiantes.
- ***Igualdad en el tratamiento educativo:*** este punto señala a la enseñanza comprensiva en el sistema educativo en cuanto a los recursos, oferta y demanda educativa, metodologías, currículos comunes e integradores y demás proyectados desde la visión de educación inclusiva.

- ***Igualdad de resultados:*** es demostrar que se hayan eliminado barreras y obstáculos frente a las desigualdades físicas, sensoriales, sociales y culturales o emocionales de los sujetos, a partir del fortalecimiento de sus habilidades y potencialidades.

2.1.3. Características externas de la inclusión en la escuela.

2.1.3.1. La sociedad.

Poco a poco las distintas sociedades han tenido que adaptarse a nuevas predisposiciones que dentro de los diferentes Gobiernos se han establecido para mejorar la calidad de vida de las personas, por ejemplo, con el tema de la inclusión. Marchesi et al. (2009) al respecto considera que las sociedades en su progreso deben ser “*Justas, cohesionadas y democráticas. Así y solo así será posible progresar de forma más rápida y segura hacia los objetivos propuestos, y los esfuerzos educativos no se verán frustrados por la inmutabilidad de las condiciones sociales*” (p. 7). La inclusión permite que todas las personas accedan a la educación con la misma igualdad de oportunidades, donde puedan adquirir las competencias necesarias para desenvolverse competentemente. Vale la pena destacar que las escuelas inclusivas son necesarias dentro de la sociedad porque llegan a representar “*Un marco favorable para asegurar la igualdad de oportunidades y la participación, contribuyen a una educación más personalizada, fomentan la colaboración entre los miembros de la comunidad escolar y constituyen un paso esencial para avanzar hacia sociedades más inclusivas y democráticas*”. (Ainscow & Booth, 2005, p. 5). La inclusión, no solamente debe

verse en el campo educativo, sino también el concepto debe trascender a todo el entorno social que conforma la sociedad (familia, escuela y comunidad en general).

En concordancia Moriña (2004) dice que:

La inclusión en educación debería abarcar a la sociedad en la que el concepto de hándicap³⁰ y la posición de las personas con necesidades especiales están cambiando. La inclusión lleva implícita la idea de que todo el mundo debería ser tratado como un miembro integral de la sociedad. (p92).

Por tal razón, la aceptación a la diferencia y a la no marginación conlleva a que existan mejores condiciones para que las personas se desenvuelvan y se desarrollen integralmente sin limitaciones dentro del contexto social al cual pertenecen.

2.1.3.2. Políticas educativas.

Las políticas educativas se llegan a entender como los objetivos y finalidades que llegan a regir el sistema educativo de cada Gobierno, buscando satisfacer las necesidades e intereses de la sociedad. De la misma manera, intenta organizar y encaminar la educación de acuerdo con la norma, a las tendencias pedagógicas y al quehacer pedagógico adecuado, donde se visibilicen las intenciones de mejorar la educación en cuanto a calidad y eficacia. Por consiguiente, la inclusión ha sido un tema que ha estado inmerso en las políticas educativas.

Al respecto Arnaiz (2011) comenta que:

La comunidad educativa y los responsables de la política social, económica y educativa local, regional y nacional tienen que tener un rol

³⁰ Hándicap se llega a entender como obstáculos o condiciones de desventaja

activo y promover la atención a la diversidad de manera que los centros puedan evolucionar de la exclusión a la inclusión. El desarrollo de políticas Inclusivas nacionales, de sistemas de apoyo locales, y de un curriculum y formas de evaluación apropiados son importantes si se quieren crear contextos que propicien el desarrollo de la educación inclusiva. A su vez, la implementación de sistemas educativos más inclusivos será posible siempre que las escuelas se comprometan a trabajar en pro de la inclusión. (p. 29).

La inclusión ha sido en los últimos tiempos un tema acogido por los diferentes Gobiernos, buscando garantizar una educación para todos sin discriminación alguna. De acuerdo con Echeita (2011) se deben:

Generar respuestas educativas capaces de atender a la plena diversidad de alumnos que hoy tienen derecho a una educación de calidad —toda vez que les hemos reconocido el derecho a ello—, sino que es imprescindible promover políticas educativas que nos fuercen a ello. El papel de las administraciones educativas a este respecto es determinante, impulsando políticas claras de inclusión educativa, al tiempo que ayudan a crear las condiciones y a sostener los apoyos educativos de distinto tipo y condición que las hacen posibles (Personal, ayudas técnicas, asesoramiento, estímulos, investigación, etc.) (p. 120)

Por tal motivo, se hace necesario que el Estado y todos los agentes que hacen parte del sistema educativo, entre ellos los docentes, se concienticen y estén preparados para asumir la inclusión y llevar a cabo una integración de las políticas con las prácticas pedagógicas, viabilizando mejores oportunidades de acceso a la educación sin restricción alguna.

2.1.3.2.1 Políticas Educativas en Colombia.

En el contexto nacional colombiano se contempla un marco legal, donde el Gobierno y el Estado han establecido los parámetros para mejorar la atención educativa de niños con NEE; entre estas se encuentra por ejemplo, La Constitución Política de Colombia de 1991; algunas políticas, leyes y decretos que han orientado los fines esenciales del Estado como: Servir a la comunidad, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes. En este sentido le corresponde al Estado velar por la calidad educativa, “*Por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos*”. (Constitución Política de Colombia, Artículo 67).

Otro aspecto a tener en cuenta es concebir que la educación con calidad debe formar desde y para la vida, basada en los componentes de la formación integral del ser humano descritos en los fines de la educación en la Ley 115 de 1994. En ella se definen cuatro dimensiones, cada una con sus componentes correspondientes (Aldana, 2009, pág. 17).

Formación física. La higiene, la integridad física, la preservación de la salud, la preservación del medio ambiente, la recreación y el deporte.

Formación psicológica. El afecto y seguridad, la auto-estima y comunicación, auto-reconocimiento y el libre desarrollo de la personalidad.

Desarrollo intelectual. Apropriación de conceptos científicos, habilidad para plantear y resolver problemas, habilidad para la investigación científica, habilidad para el diseño tecnológico.

Desarrollo social. Convivencia pacífica, participación democrática, respeto a la diversidad, actitud crítica, actitud propositiva, respeto a la norma, respeto a la autoridad, respeto a la nacionalidad, valoración equitativa y el gusto por lo bello.

El Estado colombiano en las últimas décadas ha ido asumiendo progresivamente las nuevas concepciones sobre discapacidad, excepcionalidad e inclusión; se inicia con el establecimiento de políticas nacionales que orientan los procesos de atención e inclusión en diferentes contextos de las personas con (NEE) cumpliendo no solamente con los parámetros nacionales, sino con los internacionales, por ende se ha ido reglamentado una serie de normatividad específica.

El decreto 2247 de 1947. Indica que el ingreso al preescolar no está sujeto a pruebas o exámenes de conocimiento, entiende el proceso curricular como un medio por el cual se establecen proyectos lúdicos pedagógicos y actividades que tienen en cuenta las dimensiones del desarrollo humano y establece los ritmos de aprendizaje en los procesos pedagógicos.

Otros documentos de la legislación educativa hablan sobre diversos aspectos de la inclusión (infraestructura, recursos, discapacidad, limitaciones o capacidades excepcionales, entre otros); estableciendo los parámetros y criterios para la prestación del servicio adecuado, entre ellos están:

El Decreto 2082, del 18 de noviembre de 1996. “Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales”.

La Resolución 2565 del 24 de octubre de 2003. “Por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales”.

La Ley 1098 del 8 de noviembre de 2006. Código de la Infancia y la Adolescencia. En su artículo 41, menciona: “Atender las necesidades educativas específicas de los niños, las niñas y los adolescentes, facilitando los materiales y útiles necesarios para su práctica regular y continuada”.

El Decreto 366 del 9 de febrero de 2009. “Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de estudiantes con discapacidad y con capacidades excepcionales en el marco de la educación inclusiva”.

El Decreto 1290 del 16 de abril de 2009 “Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media”.

La Ley Estatutaria 1618 del 27 de febrero de 2013 “Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad”.

De acuerdo con esto, vemos que a nivel nacional el Estado colombiano ha ido estableciendo en los últimos años una normatividad que reglamenta y busca la atención adecuada a todas las personas sin discriminación alguna; en sus disposiciones argumenta la importancia de tener una infraestructura, el uso de recursos apropiados y el acceso a una educación que propenda una formación integral y diferencial que responda a las necesidades particulares de los sujetos.

A nivel distrital, el Plan de Desarrollo “Bogotá Humana” 2014 - 2016, permite comprender la concepción de la educación inclusiva, dando prioridad a la atención de la

infancia y la adolescencia desde el enfoque diferencial, reconociendo las necesidades particulares además de los derechos fundamentales de las personas, para generar acciones y políticas públicas que favorezcan la eliminación de cualquier forma de discriminación y segregación.

En este sentido el Plan de Desarrollo “Bogotá Humana” centra su atención en la población de la ciudad, reconociendo a los individuos como sujetos de derechos, con habilidades que deben ser desarrollada a través de las directrices y políticas que orientan la acción articulada de la administración para el logro de este objetivo. El plan fue organizado en tres ejes de ejecución, de los cuales el primer eje hace referencia al plan de desarrollo de Bogotá: *“Una ciudad que reduce la segregación y la discriminación: el ser humano en el centro de las preocupaciones del desarrollo”*.

Las políticas educativas distritales buscan que todos los entes sociales, económicos, educativos y de salud asuman la igualdad, equidad y el respeto por la diferencia, brindando las herramientas necesarias para mejorar la calidad de vida de cada uno de los sujetos. Por tal razón se establecen los programas de intervención dirigidos a la población desde los diferentes sectores a nivel educativo, el programa Bogotá Humana retoma los “Procesos de Organización Curricular” (POC) por ciclos, desarrollados en la ciudad durante el periodo 2008 - 2012 estableciendo puntos de encuentro para proponer ambientes de aprendizaje que permitan el desarrollo humano.

El POC, realiza una caracterización que orienta las prácticas pedagógicas en las instituciones escolares, de acuerdo a esta, el ciclo uno comprende niños entre 5 y 8 años de edad; en esta etapa el proceso de enseñanza - aprendizaje busca fortalecer el desarrollo por medio de la estimulación y la exploración del entorno, que favorezca la construcción del

conocimiento, además apunta a establecer relaciones afectivas y placenteras en la escuela, que generen en los niños una visión positiva frente a los procesos formativos en las instituciones escolares, teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes en relación con las áreas cognitivas, socio-afectivas y físico-creativas, desde una perspectiva de organización curricular que permita la articulación entre la propuesta de trabajo por dimensiones del preescolar y la de las áreas de primero y segundo grado.

2.1.4. Características internas de la escuela.

Ainscow (1995)	Moriña (2005)	Arnaiz (2003)	Echeita (2006)
Liderazgo consensuado y compartido.	Liderazgo pedagógico.	Los centros tendrían que comportarse como comunidad	Profesional reflexivo, crítico, estratégico.
Compromiso con toda la comunidad educativa, creando actividades para implicar a alumnos, padres y profesores.	Implicación de la comunidad educativa.	Profesor reflexivo, consciente de que más que un técnico es un intelectual consciente de las dimensiones éticas de la profesión.	Profesionales comprometidos que valoren y asuman la responsabilidad de todos los alumnos del aula.
Apoyo centrado en la escuela: reutilizando los recursos y apoyos humanos, materiales y financieros del propio centro, creando redes naturales de apoyo.	Apoyo externo al centro, pero en el que los especialistas se comporten como un miembro más del centro, conviviendo para ayudar a promover procesos de mejora.	Ajuste de la programación del aula para crear las condiciones necesarias que permitan la integración de todos los alumnos.	Estructuras organizativas sistémicas.
Establecimiento de trabajo colaborativo entre profesores, alumnos y padres.	Colaboración entre el profesorado	Apoyo dentro del aula mediado por los profesores.	Establecimiento de redes de apoyo y colaboración profesionales, alumnos, comunidad.

Tabla 1 Condiciones para la inclusión educativa según diferentes autores³¹

³¹ Tomada de artículo de la revista Contextos Educativos, titulado colaboración y la formación del profesorado como factores fundamentales para promover una educación sin exclusiones de Marta Sandoval 2008 p.151.

Desde el punto de vista de los autores de escuela inclusiva, las instituciones escolares deben estar abiertas para acoger la diversidad, de manera tal que se generen ambientes adecuados de aprendizaje para todos los estudiantes, esto sugiere romper con los paradigmas, estigmas y métodos tradicionales de enseñanza, además de resignificar el sentido de educar.

Autores como Echeita (2006), a partir de la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y la Salud³² toma el concepto de “Entornos con barreras o sin facilitadores”, para explicar cómo un contexto escolar que asume de forma inadecuada los procesos de inclusión, puede limitar o dificultar el aprendizaje de un estudiante, además de su realización personal, sus procesos de participación y socialización con el entorno.

Al respecto Echeita (2006) menciona que:

Las posibilidades de aprendizaje y de participación de muchos alumnos no están determinadas exclusiva o fundamentalmente por “sus” condiciones personales, sino, sobre todo, por cuestiones que pueden tener que ver con la cultura de centro imperante, la organización escolar o con la forma de plantear las actividades de enseñanza y aprendizaje. En efecto, cuando estas condiciones o actores escolares adquieren valores negativos (cuando, por ejemplo, no hay un proyecto educativo que guía las intenciones educativas, cuando los proyectos curriculares son “papeles “que casi nadie sabe bien dónde están o cuando la metodología de aula es uniforme y transmisora) su interacción con las condiciones personales también negativas de un

³² Citado por Echeita, “Educación para la inclusión o educación sin exclusiones”. 2006. p, 114-115.

alumnado en desventaja no pueden dar lugar sino a unas dificultades para aprender” (p. 112).

Desde la perspectiva del autor, es claro que las instituciones escolares con un enfoque inclusivo deben procurar ambientes de aprendizaje adecuados y organizados, en los que el currículo tenga en cuenta la diversidad, desde una perspectiva de oportunidad y no de deficiencia o limitación, en la que se permita flexibilizar, adecuar, innovar y reestructurar los contenidos, estrategias, metodologías y formas de evaluar considerando las particularidades de los estudiantes y sus diferentes contextos.

De acuerdo con lo anterior, Arnaiz (2003) en uno de sus artículos dirigido a la formación de docentes “Sobre la atención a la diversidad”,³³ establece los principios que las instituciones educativas deben seguir para ser inclusivas, estos son:

- Aceptación y celebración de la diversidad en las aulas.
- La enseñanza y el aprendizaje interactivo.
- El apoyo al profesorado.
- La participación de los padres en los procesos formativos.

Por otro lado Moriña (2004) refiere que el desafío de las instituciones educativas es “*Construir comunidades de aprendizaje en las que se valore la participación y la pertenencia de toda la comunidad educativa, para que las diferencias humanas pasen a ser interpretadas en términos de oportunidad y valor*” (p. 15). Desde la perspectiva de esta autora, las instituciones escolares deben contar con la influencia de los contextos para vincularlos con el currículo, de tal manera que este sea común, flexible, diverso, comprensivo y transformador,

³³ Artículo que hace parte de una unidad de la formación docente de la universidad de Murcia sobre aspectos importantes de escuela inclusiva.

abierto a los cambios y a la innovación, para que responda de manera oportuna y eficiente a la diversidad, lo que implica que las comunidades educativas deben ser líderes en los procesos de investigación y reflexión frente a la atención de la diversidad, además de buscar el desarrollo profesional de sus docentes.

2.1.4.1. Características de las aulas inclusivas.

La participación de la escuela frente a la inclusión requiere que existan aulas inclusivas que promuevan una educación para todos sin ningún tipo de discriminación ni marginación, teniendo en cuenta las potencialidades y habilidades de cada sujeto, no las dificultades que puedan llegar a presentar en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Después de hacer un recorrido sobre las características de las escuelas inclusivas se asumen las mencionadas por Arnaiz (1996), manteniendo las ideas de Stainback y Stainback³⁴ sobre aulas inclusivas. Reconocen cuatro características generales que se deben apropiarse en el interior del aula. En primer lugar, la filosofía del aula, en segundo lugar, las reglas del aula, en tercer lugar, la instrucción acorde a las características del alumno y por último el apoyo dentro del aula. A continuación se describe cada uno de los anteriores aspectos:

2.1.4.1.1. Filosofía del aula.

Se menciona que “Las aulas inclusivas asumen una filosofía bajo la cual todos los niños pertenecen y pueden aprender en el aula ordinaria, al valorarse en ella la diversidad”

³⁴ Susan Stainback y William Stainback Estos Autores han publicado diversos libros y artículos de revistas donde se han enfocado e interesado sobre el tema de inclusión, a través de sus aportes, diversos autores los retoman en sus investigaciones como por ejemplo su libro titulado *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo de 1992* donde se menciona que las aulas inclusivas todos los estudiantes deben ser aceptados a una educación normal, donde se debe tener en cuenta aspectos como estrategias, apoyo, integración de la comunidad educativa, el aula inclusiva entre otros aspectos más.

(Arnaiz Sanchez, 1996, p. 6). El respeto de la diversidad concebida como el conjunto de diferencias que se encuentran en el aula o grupo social³⁵, esto conlleva a mejorar las relaciones de clase entre los sujetos que se encuentran dentro del aula, potencializando y favoreciendo procesos de enseñanza y aprendizaje en cada uno.

2.1.4.1.2. Reglas en el aula.

En el artículo “La educación es para todos” de Arnaiz (1996) resalta que “Los derechos de cada miembro son intencionalmente comunicados. Estas reglas deberían reflejar la filosofía de un trato justo e igualitario a partir del respeto mutuo entre los alumnos, los otros miembros de la escuela y de la comunidad” (p. 6). Por tal razón, se debe promover los principios de igualdad, equidad y participación logrando que cada uno de los estudiantes tenga las condiciones necesarias para desarrollarse de forma adecuada, además de vivenciar los deberes y derechos dentro y fuera del aula. Todo a partir de la reflexión de las prácticas pedagógicas, de las acciones y estrategias de transformación, para dar respuesta a las situaciones cotidianas que se vivencian en el aula y que a su vez permiten reorientar el quehacer docente.

2.1.4.1.3. Instrucción acorde a las características del alumno.

Es importante destacar que al interior del aula se requiere que el docente realice una planificación y evaluación diagnóstica para reconocer a sus estudiantes, haciendo un análisis entre el currículo y el plan de estudios frente a los objetivos que se quiere lograr con los estudiantes, buscando en algunos casos adaptaciones y flexibilizaciones curriculares que ayuden a continuar y/o mejorar procesos de aprendizaje. En este aspecto Arnaiz (1996) opina que:

³⁵ El tema de diversidad se amplía en el apartado de: Criterios de la escuela inclusiva, del presente trabajo.

En las aulas inclusivas, se proporciona apoyo a los alumnos para ayudarles a conseguir con éxito los objetivos del curriculum apropiado. No se espera que los estudiantes consigan un curriculum de aula predefinido y standard que no tenga en cuenta la diversidad de sus características y necesidades. El curriculum de educación general se ajusta y/o expande, cuando es necesario, para satisfacer sus necesidades (p. 6).

2.1.4.1.4. Apoyo dentro del aula ordinaria.

La escuela inclusiva promueve que dentro del aula ordinaria se le pueda brindar a cada uno de los estudiantes especialmente los que presentan alguna dificultad, los recursos necesarios que ayuden a fortalecer procesos de aprendizaje, por eso se requiere la participación y compromiso de todos los miembros que pertenecen a la comunidad educativa, además de agentes externos que a través de sus distintos servicios puedan promover una mejor adaptación de los estudiantes en el aula. En concordancia con lo anterior, Arnaiz (1996) señala que un estudiante *“Necesita ciertos tipos de modificaciones instructivas, o técnicas especializadas para tener éxito educativo o socialmente, éstas se proporcionan en el aula general. Esto significa que en vez de llevar al alumno al servicio de apoyo, éste es traído a él”* (p. 6). Por tal razón, la inclusión escolar pretende satisfacer las necesidades educativas de cada estudiante por medio de estrategias, recursos materiales o personales que faciliten la educación del estudiantado, generando en el aula un aprendizaje cooperativo y colaborativo, mediado por las relaciones entre pares, buscando fortalecer y apoyar los procesos de aprendizaje de los estudiantes con dificultades.

Al mismo tiempo se requiere que el aula inclusiva este abierta a recibir diversos especialistas, además del docente, ya que ellos pueden aportar los conocimientos y herramientas que refuercen las habilidades de los estudiantes y orienten al docente en la atención de sus estudiantes con NEE, logrando comprender sus dificultades para realizar las adaptaciones curriculares adecuadas y pertinentes.

2.2.Necesidades Educativas Especiales, una nueva concepción

En las últimas décadas se han realizado avances significativos sobre las nuevas concepciones que han surgido acerca del tema de NEE³⁶, las cuales aportan un gran bagaje conceptual y experiencias pedagógicas que buscan promover una educación con calidad, teniendo en cuenta el respeto por los derechos humanos y la diversidad.

De acuerdo con Echeita, G. (1994):

El problema no es la integración escolar en sí misma, el problema somos nosotros, nuestros propios límites conceptuales, nuestra capacidad para diseñar un mundo diferente, un sistema escolar diferente y no homogéneo, en el que cada cual puede progresar , junto con otros, en función de sus necesidades particulares, y que puede adaptarse para satisfacer las necesidades educativas de cada alumno, de la mano del profesorado que acepte y esté preparado para

³⁶ El término de Necesidades Educativas Especiales se establece en 1978 en el informe Warnock elaborado por el Comité de Educación liderado por Mary Warnock para Inglaterra, Escocia y Gales. En él se analizan algunas situaciones de la educación especial y se establecen algunas concepciones generales como: la educación un bien al que todos tienen derecho, los fines de la educación son los mismos para todos, las necesidades educativas son comunes a todos los niños.

enfrentarse a las diversidades en definitiva fuerza y disposición para transformar la realidad que nos rodea. (p. 67)

De la anterior afirmación se puede establecer que los problemas de segregación de las personas con alguna particularidad, son generados por la negativa de aceptación de algunos docentes que se rehúsan a cambiar sus prácticas frente a la atención de la diversidad que se presenta en el aula, ya que se centran en las deficiencias y limitación del estudiante. En concordancia Echeita (2006) afirma: *“Algo que remite al hecho que todos los alumnos y alumnas tienen unas necesidades educativas propias y específicas todos son diferentes entre sí, cuya satisfacción requiere una atención educativa individualizada, una ayuda educativa determinada (p. 22),*

Diferentes países en compañía de la Unesco han ido analizando algunas situaciones de la educación especial y establecen algunas concepciones: la educación es un bien al que todos tienen derecho, los fines de la educación son los mismos para todos y las necesidades educativas son comunes a todos los niños; buscando promover una educación sin discriminación alguna. Por tal razón, el término discapacidad ha sido remplazado por el de NEE.

El término de discapacidad se relaciona con la minusvalía, la cual hace referencia a la limitación física, sensorial o mental, centrandose su atención en las limitaciones y no en las capacidades del sujeto, siendo poco relevante en la atención educativa. El concepto de NEE se enfoca entonces en las capacidades del sujeto y del derecho que tiene a la diferencia, lo que sugiere que cada ser es único y posee estilos de aprendizaje que requieren de una dotación o atención educativa especial o adicional que le posibilite aprender a otro ritmo.

Por consiguiente, las NEE empiezan a tener una nueva significación desde la escuela regular, la cual entiende al sujeto desde el respeto por su diferencia e involucrando otras dificultades que llegan a ser generadas por las condiciones del entorno social, familiar y particularidades del sujeto convirtiéndose en barreras para el aprendizaje.

De acuerdo a lo anterior, se puede asegurar que el término de NEE rompe con los paradigmas de la educación especial, ya que deja de categorizarse las dificultades de los niños en términos de discapacidad y educación segregada, dando paso a una perspectiva distinta de los procesos de aprendizaje y las diferencias individuales. Es decir, las NEE no deben entenderse como la educación especial que recibe un tipo de alumnos, sino como el conjunto de recursos personales, materiales y didácticos, dispuestos en el sistema educativo, para que logre atender de forma pertinente las necesidades educativas particulares que de manera transitoria o permanente puedan presentar los estudiantes. Por tal razón como lo afirma Moriña (2004): *“Cada niño tiene características, intereses y necesidades de aprendizaje propias... De esta manera, los sistemas educativos deberían ser diseñados y los programas educativos implementados para tener en cuenta la amplia diversidad de esas características y necesidades”* (p. 34).

Así mismo, las NEE hacen referencia a los niños que tienen capacidades excepcionales y dotadas, porque ellos también requieren de una atención educativa especial. De una u otra forma las necesidades educativas requieren que dentro del aula el docente flexibilice y adecue los contenidos, teniendo la capacidad de poder mirar la particularidad o dificultad de sus estudiantes, para así lograr crear estrategias individuales, pero al mismo tiempo, lograr también trabajarlas desde lo colectivo.

2.2.1. Concepto de Necesidades Educativas Especiales.

El concepto NEE se establece a partir del interés de concebir la educación especial desde otra perspectiva en el marco del derecho a la educación, que contribuye a la fundamentación de políticas necesarias para favorecer el enfoque de educación inclusiva en las escuelas regulares para la atención de todos los niños, particularmente de aquellos que presentan una Necesidad Educativa Especial.

Marchesi y Colt 1994, señalan que:

Las Necesidades Educativas Especiales aparecen cuando un niño o niña presenta dificultades mayores que el resto de sus compañeros para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad (bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno socio familiar o por una historia de aprendizaje desajustada) y necesita, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de ese currículo (p. 35).

García (2000) citado en el documento “Necesidades Educativas Especiales” del Ministerio de Educación de Ecuador establece que

“Las Necesidades Educativas Especiales aparecen cuando un alumno presenta un ritmo para aprender muy distinto al de sus compañeros y los recursos disponibles en su escuela son insuficientes para apoyarlo en la adquisición de los contenidos establecidos en los planes y programas de estudio; por lo tanto, requiere de recursos mayores o

diferentes, que pueden ser: profesionales, materiales, arquitectónicos y curriculares” (Pág. 6)

Concluyendo, se establece que las NEE están relacionadas con las ayudas pedagógicas o servicios educativos que determinados alumnos pueden precisar a lo largo de su escolarización, para el logro del máximo de sus capacidades y el crecimiento personal y social, por lo que requieren de un conjunto de recursos personales y materiales que apoyen su proceso de aprendizaje, dando respuesta de forma adecuada a las particularidades que de forma transitoria o permanente pueden presentar los estudiantes.

2.2.2. Factores que influyen en las Necesidades Educativas Especiales.

Existen en las NEE factores que influyen en el proceso de aprendizaje, estrechamente relacionados con las barreras sociales, personales y ambientes escolares que favorecen las desigualdades, además de influir de manera significativa en los procesos de aprendizaje, la falta de estímulo o de una óptima relación con el medio, también pueden interferir en su normal desarrollo, puesto que se pone en juego la parte emocional, afectiva y psicológica de las personas.

En concordancia, con lo anterior, Bautista (2002) dentro de la compilación que realiza en el libro “Necesidades Educativas Especiales” señala que factores biológicos, familiares y socioculturales pueden interferir en la formación de los sujetos, a continuación se señalan características de cada uno de los factores.

2.2.2.1. Factores biológicos.

a) Prenatales: los que están determinados por las condiciones de salud en el embarazo y el desarrollo del feto, que posteriormente pueden repercutir en las dimensiones psicofisiológicas. Entre ellos se encuentra el abuso de bebidas alcohólicas, estupefacientes, tabaco, exceso de otros medicamentos, malnutrición en el periodo de gestación, maltrato a la madre gestante, entre otros.

b) Neonatales: generados por las circunstancias presentes durante el parto, afectando al recién nacido, como puede ser la asfixia perinatal, que puede desencadenar una hiperactividad cuándo es leve, o una parálisis, cuando es grave; duración excesiva del parto, parto inducido, uso excesivo de anestésicos, bajo peso, lesiones cerebrales y dificultades en el desarrollo de niños prematuros, uso de fórceps o acciones mecánicas durante el nacimiento.

2.2.2.2. Factores familiares

En primera instancia se establece que la familia como socializador primario del niño, es quien estructura la dimensión emocional y por ende social de los niños. Y en segunda instancia, se observa que en los entornos con deprivación sociocultural, las familias son en su mayoría de constitución mono parental de liderazgo femenino, o recompuestas, con altos índices de violencia intrafamiliar, en situación de abandono o desplazamiento, con abuso de sustancias psicoactivas y bajo nivel de escolarización entre otras problemáticas sociales que influyen en el nivel cultural, ocupacional y socioeconómico de las familias.

Estos fenómenos intervienen directamente en la dificultad de adaptación que puede presentar el niño en la escuela, además del rendimiento académico obtenido por el mismo, el nivel educativo de los padres puede incidir también en el coeficiente intelectual de los hijos y los patrones de crianza y afectividad entre padres e hijos, repercuten en el desarrollo global del sujeto. La privación social y familiar también determina el auto concepto y la autoestima que el niño puede ir desarrollando a lo largo de sus etapas evolutivas, etapas que influyen en la construcción de proyectos, expectativas y motivaciones de vida.

En cuanto a los niveles de ocupación de los padres, es posible que los niños establezcan modelos de vida que orientarán la ocupación futura de los hijos en relación con la de sus padres. Los niveles socioeconómicos de las familias inciden en las necesidades básicas insatisfechas que determinan la calidad de vida, teniendo en cuenta que no pueden acceder a los servicios básicos de salud, educación, vivienda, vías de acceso, empleo y recreación, generando más población vulnerable por la des configuración de los núcleos familiares; por otro lado, la falta de oportunidades dificulta la construcción de proyectos de vida reales y sustentables.

2.2.2.3. Factores socioculturales

Bengochea (2009) establece que dentro de este factor se tiene en cuenta la clase social y el contexto escolar. La clase social está relacionada con “el C.I. del niño. Más que una disminución de la inteligencia, hay una carencia de habilidades que no permite potenciar los aprendizajes y el desarrollo cognitivo. En las relaciones sociales padres- hijos o escuela- alumno también influye la clase social” (p. 89). En este sentido se evidencia que tanto el

contexto en el que se desarrolla, como las relaciones que establece el niño, influyen de manera significativa en la formación integral del niño, de acuerdo con los diferentes estímulos que recibe del ambiente, llegando a incidir de manera positiva o negativa en su proceso de aprendizaje.

En cuanto al contexto escolar, Bengochea (2009) dice que la escuela puede influir en el fracaso de los estudiantes con NEE, sobre todo cuando la misma no se adapta a las necesidades particulares de los sujetos, por otro lado los fines y objetivos de la escuela rompen con expectativas, aspiraciones y motivaciones de la población escolar.

2.2.3. Clasificación de las Necesidades Educativas Especiales.

El informe Warnock³⁷ nos recuerda que las NEE “*Se refiere a aquellos alumnos que presentan cualquier grado y tipo de dificultad para el aprendizaje, en un continuo que va desde las más leves y transitorias a las más graves y permanentes*”. Por consiguiente, se entiende que las necesidades educativas permanentes son las que puede presentar una persona durante todo el ciclo de vida y periodo escolar, asociadas a una deficiencia cognitiva, sensorial, motora, expresiva o alteraciones genéticas, que requieren de una atención especializada o adaptación permanente en los entornos sociales. Las necesidades educativas transitorias hacen referencia a las dificultades de aprendizaje, que pueden presentarse en un periodo de la escolarización y demanda de una atención educativa diferencial, apoyada de

³⁷ A partir de este informe, el sistema británico establece la Ley de educación de 1981, que entró en vigencia el 1° de abril de 1983, esta legislación fue decisiva para el nuevo concepto y las prácticas de la educación especial. Esta ley hace cambios sustanciales en la terminología, ya que se cambia el concepto de minusvalía por el de niños que poseen necesidades educativas especiales. Enfocándose entonces en las capacidades del sujeto y del derecho que tiene a la diferencia, lo que sugiere que cada ser es único y posee estilos de aprendizaje que requieren de una dotación o atención educativa especial o adicional que le posibilite aprender a otro ritmo

mayores recursos pedagógicos en relación con sus pares, a fin de lograr su superación en el aula.

2.2.3.1. Necesidades Educativas Especiales permanentes.

Las Necesidades Educativas Especiales permanentes son aquellas que evidencia una persona durante toda su vida evolutiva, la cual interfiere durante todo el periodo escolar, en este caso se requiere de personal especializado en entender los diferentes trastornos o alteraciones genéticas, intelectuales, sensoriales, motora, perceptivas y demás, que en algunos casos están ligados a la falta de un órgano y/o sentido vital o también a problemas de cromosomas y maduración durante la etapa de gestación.

Las Necesidades Educativas Especiales permanentes presentan una clasificación de acuerdo a las deficiencias que se presentan, para esta categorización se va tiene en cuenta las cartillas que promueve el Ministerio de Educación Nacional (MEN) desde el 2006, las cuales están dirigidas a dar “Orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes que presentan alguna discapacidad”³⁸ como por ejemplo: discapacidad cognitiva, discapacidad sensorial (visual, auditiva) y discapacidad motora , entre otras.

³⁸ Entre el 2010 y el 2011 La Alcaldía Mayor de Bogotá , el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y la caja de compensación familiar Compensar en colaboración con las fundaciones de la Niñez y Desarrollo, Integrar y Fe entre otras más, realizan una publicación de once módulos que buscan dar una orientación pedagógica para la atención a la primera infancia con alguna deficiencia de tipo permanente: cognitiva, autismo, motora, sensorial; estas cartillas hacen una conceptualización de cada deficiencia, explican de una forma detallada cuáles son los factores de riesgo que pueden producirlas y por qué se presentan, así mismo brindar herramientas para detectar y diferenciar una discapacidad entre otras, cabe aclarar que estas cartillas están dirigidas principalmente a docentes, y padres de familia.

2.2.3.1.1. *Discapacidad cognitiva.*

La discapacidad cognitiva radica en la adquisición de las habilidades cognitivas de manera tardía, repetitiva, selectiva y regresiva en relación al desarrollo evolutivo que presenta la persona, caracterizándose por no tener el mismo ritmo de aprendizaje de otros de su mismo rango de edad. Además se presentan limitaciones a nivel de adaptación del entorno social, en la forma en que se desenvuelve y se comunica. Así mismo, los procesos del auto cuidado personal son lentos, en ocasiones se necesita de un guía que ayude a la persona a solventar sus necesidades básicas primarias.

Es importante mencionar que dentro de los diferentes estudios que se han realizado se encuentra que la dificultad cognitiva se categoriza en varios niveles, teniendo en cuenta dos aspectos fundamentales. En primera instancia, los diferentes estímulos positivos o negativos que se dan dentro del ámbito social y familiar de acuerdo a las características socio culturales, pautas de crianza y formas de vivir ; en segunda instancia son los diversos factores biológicos genéticos, congénitos y neurológicos los que inciden en el proceso evolutivo normal de las personas, quienes se deben someter a diferentes intervenciones a nivel quirúrgico y terapéutico, puesto que la discapacidad cognitiva en ocasiones se asocia con otras patologías (enfermedades) que inciden notoriamente en los procesos cognitivos del individuo. Entonces llegamos a encontrar la siguiente clasificación: discapacidad cognitiva leve, discapacidad cognitiva moderada, discapacidad cognitiva profunda y discapacidad cognitiva severa.

2.2.3.1.2. *Discapacidad sensorial.*

La discapacidad sensorial se relaciona con las personas que pueden presentar deficiencia visual, deficiencia auditiva y otros tipos de discapacidades relacionadas con

disminución de algunos de los sentidos (tacto y gusto). Sin embargo, son la vista y el oído los sentidos más afectados dentro de la población de estudiantes con NEE.

Discapacidad visual. Esta discapacidad está relacionada con la disminución o pérdida total de la visión, esta limitación se empieza a generar cuando no hay un adecuado desarrollo de los diferentes órganos visuales, o también se asocia con alguna enfermedad que provoca alteraciones visuales (cataratas), sin embargo. Pueden llegar a existir factores externos como accidentes que afectan directamente la visión.

Es importante mencionar que la discapacidad visual que llega a ser permanente es la “ceguera total”, lo cual permite a una persona llevar una vida normal, pero sin lugar a dudas necesita de un ambiente educativo diferente, especialmente en el proceso de lectoescritura, puesto que requiere de material necesario y diferente para comprender los diferentes códigos y signos lingüísticos (Braille).

Discapacidad Auditiva. Es un déficit total o parcial en la percepción auditiva. Las personas que sufren esta discapacidad tendrán problemas para oír y por tanto se verá afectada la capacidad de comunicación. Esta limitación se llega a presentar por herencia o por enfermedades que afectan el nivel auditivo progresivamente. Las personas sordas desarrollan más su sentido visual, por este motivo su lenguaje, a través de las señas, es su lenguaje oral.

En síntesis, se llega a precisar que las dificultades visuales y auditivas no se refieren solamente a la ausencia de los sentidos, también están estrechamente ligadas con las condiciones de interacción del ambiente social desfavorable, el cual perjudica el proceso de enseñanza y aprendizaje al no contar con las herramientas suficientes, causando su aislamiento y desatención delegando la responsabilidad a instituciones especializadas que brindan más una función asistencialista.

2.2.3.1.3. *Discapacidad motora.*

Hace referencia a las alteraciones del cuerpo a nivel motor que afectan al sistema óseo, en cuanto a la movilidad de algún miembro superior e inferior del cuerpo, como también de insuficiencias en las articulaciones, nervios y músculos. Estas limitaciones posturales afectan la habilidad en el control y manejo del movimiento, equilibrio, desplazamiento, coordinación y postura de las diversas partes del cuerpo; llegando a tener una relación directa con los trastornos de aprendizaje a nivel intelectual, del habla y de las percepciones que se tenga del entorno.

Esta discapacidad como otras tantas, se llega a presentar de manera biológica, en algunos casos se relaciona con otras patologías y enfermedades congénitas llegando a ser degenerativas y llevando a que las opciones de movimiento sean menos desarrolladas, a las personas que presentan esta discapacidad se les dificulta desplazarse de un lugar a otro por las condiciones ambientales y de infraestructura de algunos sitios, que les impide de una u otra manera su acceso.

Cabe notar que dentro de la discapacidad motora también se presentan desde niveles severos a leves. También es usual que dentro de las instituciones educativas escolares se encuentren niños que han sido intervenidos quirúrgicamente, por ejemplo, por displasia de cadera leve, sin embargo, algunos estudiantes no llegan a caminar correctamente o se les dificulta realizar movimientos como a sus demás compañeros, por eso es necesario aclarar que su dificultad es motora, no cognitiva, entonces los niños tienen las mismas posibilidades y habilidades de adquirir el conocimiento como el resto de sus compañeros de aula.

2.2.4. Necesidades Educativas transitorias.

Se entiende por necesidades educativas transitorias a las dificultades de aprendizaje³⁹, y de bajo rendimiento escolar que presenta un estudiante durante un periodo escolar y que pueden ser detectadas al iniciarse la etapa escolar. De acuerdo con Marchesi (1990) comenta que dentro de las transitorias *“Se encuentran los alumnos cuyas necesidades especiales se ponen de manifiesto en problemas de lenguaje, en conflictos emocionales, en dificultades en la lectura y la escritura, en retrasos en el aprendizaje de diferentes materias o en el absentismo escolar”* (p. 28). Por eso, es importante anotar que cada estudiante puede presentar una particularidad diferente frente a su dificultad, por ende necesita de una intervención pedagógica adecuada que ayude a superar su dificultad y no a generar más obstáculos para superarla.

En concordancia, Salgado & Espinosa (2009) afirman que:

Un niño con dificultades de aprendizaje es aquel que no logra aprender con los métodos con los que aprenden la mayoría de los niños a pesar de tener las bases intelectuales apropiadas para el aprendizaje, su rendimiento escolar está por debajo de sus capacidades. (p. 95).

Por otro lado, en las necesidades educativas transitorias se encuentran aquellos niños que presentan problemas graves o leves de comportamiento, niños con condiciones socio culturales especiales (desplazados, problemáticas sociales). De acuerdo con lo que mencionan las autoras Chocomeli, Falcones, & Sanchez (2011) las *“ N.E.E. temporales son aquellas que requieren dichos apoyos o atenciones durante un periodo de su escolaridad por manifiesto*

³⁹ Es necesario anotar que dentro de este apartado no se tiene la pretensión de llegar a una definición precisa sobre “dificultades de aprendizaje”, puesto que todavía existen muchas concepciones y entendida de modo diferente desde las diversas disciplinas (neurología, educación, psicología...). Por ende la teoría que se maneja es la más apropiada a las intenciones del trabajo de investigación.

trastornos graves de conducta o estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas”(p. 17), por consiguiente, es necesario subrayar que un estudiante con necesidades educativas transitorias puede superarse conforme a los estímulos necesarios que le ofrece el ambiente escolar y entorno familiar .

Como se ha señalado anteriormente, las necesidades transitorias se relacionan con las dificultades de aprendizaje que llegan a existir dentro del entorno escolar, se toma en consideración la clasificación que realiza Aguilera. A, la cual cita a Kirk y Chanfant (2004); estos autores realizan de forma sencilla la siguiente distinción:

Cuadro 4.6. Clasificación de las Dificultades de Aprendizaje de Kirk y Chalfant (1984)

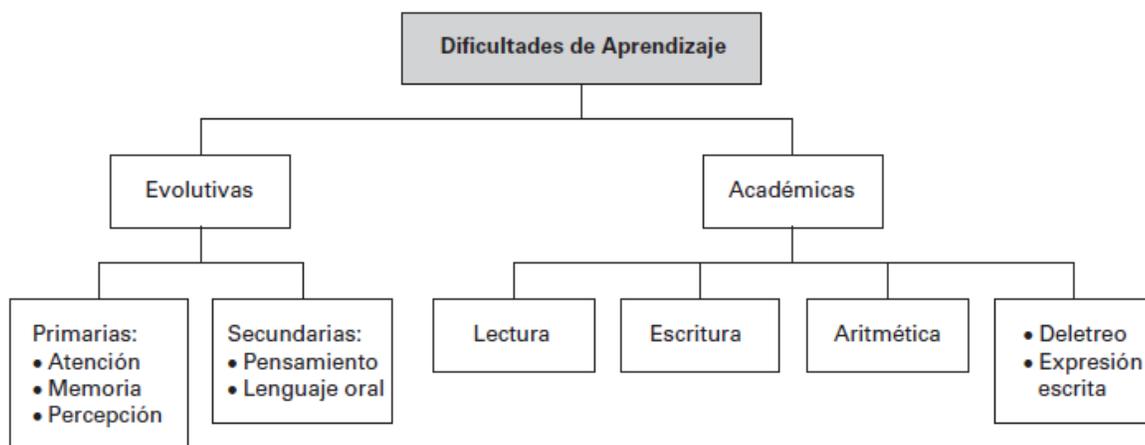


Tabla 2. Clasificación dificultades de aprendizaje⁴⁰

Teniendo en cuenta la anterior categorización y de acuerdo con los autores, se considera que las dificultades evolutivas hacen referencia a los procesos de aprendizaje básico, que dan lugar a la carencia en las destrezas que el niño necesita para mejorar su rendimiento académico, según Aguilera (2004) las dificultades evolutivas son “*Aquellas habilidades*

⁴⁰ Tabla tomada del libro “Introducción a las dificultades del aprendizaje” de Aguilera. A, 2004, pág. 151).

básicas que el alumno necesita dominar como prerrequisito para abordar con éxito las tareas académicas” (p. 151). Sin lugar a dudas, no es usual realizar una adecuada orientación pedagógica frente a las dificultades primarias (atención, memoria, percepción), esto en los primeros años de vida escolar puede conllevar a tener alteraciones en las dificultades secundarias, afectando procesos de pensamiento (operaciones mentales, resolución de problemas, razonamiento, entre otros) y de lenguaje (comprensión, interpretación, argumentación, expresión, entre otros). Dentro de la categoría de las dificultades de aprendizaje a nivel académico, se encuentran dificultades más específicas que se pueden llegar a detectar en las diversas áreas como: lenguaje (dislexia, disgrafía, disortografía) y matemática (discalculia).

2.2.4.1. Dificultades de comportamiento.

Las dificultades de comportamiento se reflejan en las “conductas inapropiadas” que los estudiantes presentan en el aula, aunque algunos comportamientos se pueden manejar en el aula el entorno familiar, hay conductas que al no ser intervenidas a tiempo se convierten en trastorno y requieren de intervención médica y psicológica.

En este sentido Angulo, Fernández, García & Giménez (2008) comentan que:

Es importante distinguir entre el alumnado con una conducta apropiada a la edad de su desarrollo, o inapropiada pero puntual (por ejemplo una agresión aislada), de los que muestran un patrón persistente de descontrol conductual que provoca alteraciones familiares, escolares y/o sociales. Es la gravedad, la intensidad, la frecuencia y el patrón de

conducta que aparece como negativa, desafiante, disruptiva, destructiva o agresiva (p. 9).

Por tal motivo se hace necesario que en el aula de clase frente a los problemas de conductas menores, el docente realice una intervención pedagógica oportuna con el fin de tomar medidas y correctivos a tiempo, evitando que los problemas de comportamiento se intensifiquen y se conviertan en una dificultad inmanejable. Así mismo el docente debe estar alerta frente a esas conductas y reacciones repetitivas e inadecuadas que puede presentar un estudiante, y a evitar poner en riesgo su integridad y la del grupo de compañeros (agresiones físicas, psicológicas) ya que puede estar frente a una necesidad en el trastorno de comportamiento.

No obstante, es conveniente señalar que algunos problemas de comportamiento que se evidencian, pueden ser producidos por las dificultades de aprendizaje que llega a presentar un estudiante, Angulo y colaboradores (2008) señalan que *“En ocasiones las dificultades de aprendizaje que no tienen una respuesta educativa adecuada, pueden desencadenar alteraciones comportamentales y emocionales, caracterizadas por su especificidad situacional”* (p. 17). Por ejemplo un niño que presenta baja audición puede generar conductas inadecuadas por carecer de un medio de comunicación propicio que le permita expresar sus necesidades, intereses u opiniones frente a sus pares y docentes, exteriorizando conductas inapropiadas ante la resistencia del medio educativo en brindarle estímulos y una atención pertinente a su necesidad.

2.3. Prácticas pedagógicas

Comprender el concepto de “Prácticas Pedagógicas”, (a las que también han denominado, prácticas docentes o prácticas de enseñanza⁴¹) sugiere asumir una postura frente a los diferentes significados de la literatura, muchos de los cuales asumen la “práctica” como sinónimo de “actividad”, Mejía (2012) menciona que el término práctica “*Es utilizado para referirse a un conjunto de acciones relativamente estructuradas, normalmente institucionalizadas, para las cuales puede establecerse con relativa claridad y precisión un cierto propósito*”.(p. 41) . Sin embargo, no se puede reducir el concepto de práctica solo a las acciones que se realizan para alcanzar un propósito, es necesario ahondar más para encontrar uno que se adecue y dialogue con los intereses de esta investigación, frente a las “*prácticas pedagógicas de la escuela inclusiva*”.

En este sentido Mejía (2012) logra concordar con la educación inclusiva en que:

La práctica diaria de los profesores conlleva una responsabilidad que va más allá de entregar resultados de aprendizaje. La acción de los profesores en el aula de clases requiere inevitablemente de la continua toma de decisiones sobre qué se debe hacer, no solo para lograr los objetivos de aprendizaje, sino también en cuanto a cómo contribuir de la mejor manera a la formación de sus estudiantes y, en últimas, y como consecuencia de la relación que se establece entre las personas que son profesores y estudiantes, también acerca de cómo ayudarlos a estar bien en el mundo presente y futuro (p. 44).

⁴¹ Esta afirmación la realiza Andrés Mejía Delgadillo en el capítulo “Es posible una práctica educativa, una propuesta de los resquicios, p.39 del libro “Práctica pedagógica perspectivas teóricas”.

Esto sugiere que el papel del maestro no se limita a enseñar contenidos disciplinares de forma mecánica y desligada de las realidades, necesidades y expectativas de los educandos; más bien supone una práctica reflexiva, que a partir de la relación adecuada con sus estudiantes, permita la formación de los sujetos en todas sus dimensiones del desarrollo (cognitiva, comunicativa, corporal, ética, estética y afectiva). Cabe señalar que la práctica pedagógica no se refiere solo al “hacer”, también es necesario “saber”.

Por ello Hamburger (2012,) menciona que:

Cuando se habla de práctica pedagógica, se alude al conjunto de acciones, medios, recursos, estrategias y procesos que se dan en el acto de educar. De esta manera, se puede afirmar que en la práctica pedagógica se fusionan teoría y acción; es decir, el saber producido por la pedagogía se hace evidente en la escuela, en el ejercicio cotidiano y repetitivo, por tanto son los educadores, quienes responden por esta fusión pues son ellos quienes asumen directamente la tarea de educar (p. 116).

Entendiendo entonces que la práctica está estrechamente ligada al saber, es responsabilidad del docente conocer su campo de acción: los contextos educativos, las necesidades de sus estudiantes, los propósitos de la formación, los diferentes métodos de enseñanza, entre muchos otros, que le permitan orientar su quehacer de tal manera que asuma prácticas pedagógicas adecuadas, de cara a los diferentes retos que puedan presentarse en el aula, entre ellos la diversidad y los ritmos de aprendizaje de sus educandos.

Por consiguiente, la práctica pedagógica no solo debe involucrar las técnicas y las teorías, es necesario que esté mediada por la disposición humana moral, ética y política,

(entendiendo este último no como el adoctrinamiento partidista, sino como la postura crítica que el docente asume al ejercer su quehacer), pues le permitirán reflexionar y actuar sobre el qué, el cómo, el porqué de su labor y sobre todo el papel que su función tienen en la sociedad.

Desde esta perspectiva, el concepto que más se acerca a los intereses investigativos y al de escuela inclusiva es el de Barragán (2012), quien define las prácticas pedagógicas como las *“Intencionalidades del ejercicio docente que van de lo posible a las acciones concretas que involucran la ética, la moral y la política.”* (p. 25). A partir del saber disciplinar, las técnicas, los métodos, las estrategias de enseñanza y el papel social que cumple; logrando actuar y reflexionar permanentemente su práctica, con la clara finalidad de hacer las cosas bien. Asimismo este autor señala que *“La práctica pedagógica es una cuestión de la disposición humana, más que de replicabilidad de técnicas”* (p. 23).

Teniendo en cuenta estos conceptos Barragán establece unas características que le son propias al quehacer docente.

Saben sobre cómo aprendemos, que hace referencia a los conocimientos sobre las teorías del aprendizaje a partir de las dimensiones del desarrollo.

Preparan de manera singular su clase, desde el diseño de técnicas que le permitirán alcanzar los objetivos propuestos con sus estudiantes, desde una perspectiva clara de humanidad.

Confían en sus estudiantes, porque tienen una concepción positiva y diversa de los estudiantes, sin prejuicios ni paradigmas sociales, permitiendo motivar el logro máximo de su aprendizaje.

Dirigen sus clases de modo que salen de lo tradicional, a partir de la reflexión permanente de sus prácticas que le permiten innovar en su quehacer diario, buscando alcanzar el aprendizaje efectivo de todos sus estudiantes.

Evalúan rigurosamente a las personas a su cargo y a sí mismos, se concibe la evaluación no como un método de eliminación, sino más bien como un proceso de formación y crecimiento del docente y sus estudiantes.

Tratan a los estudiantes como seres humanos, el docente comprende que su labor pedagógica se centra en seres humanos, en este sentido asume la educación de los mismos con sentido ético, moral y político.

2.3.1. Dominios propios del maestro que permiten modificar o transformar sus prácticas.

Barragán (2012), establece los dominios que son propios de los docentes para el desarrollo de su práctica pedagógica, entendiendo dominio desde la visión del autor, como: *“La facultad por la cual alguien puede disponer de aquello que de suyo le pertenece con miras a ejercer algún tipo de transformación. En este caso la práctica pedagógica exige ciertos dominios, que le son propios al maestro y por ello puede ejercer algún tipo de modificación”* (p. 26).

Los dominios que propone el autor son los siguientes:

Dominio crítico de las concepciones sobre la humanidad. Visión que el profesor tenga de lo humano. Asumir críticamente las relaciones culturales, políticas, morales, éticas y axiológicas (teoría del valor), para transformarlas.

Dominio de las acciones que lo identifican como profesor. (Comprenderse como maestro), conocer qué es lo que hace y cómo lo hace. Lo que le permitirá el ejercicio de unas prácticas auto-reflexionadas, desde una disposición ética.

Dominio de sus horizontes práxicos y técnicos. Entendida la

“Praxis como el conjunto de acciones técnicas que con reflexión se encarnan en la realidad, el profesor debe dominar las técnicas propias de su saber pedagógico, pero a la vez, reconocer que tales actividades tienden a fines individuales y sociales (p. 28).

Dominio de la teoría que sustenta sus acciones educativas. *“Comprender sobre teoría educativa, fundamentos educativos, epistemológicos y filosóficos de las prácticas pedagógicas” (p. 33).* Toda acción está motivada por horizontes teóricos. Desde *“la comprensión del mundo”*, debe dominar los horizontes pedagógicos, las competencias y desempeños, el papel de la evaluación, comprensión sobre el currículo, promover los cambios educativos y los conocimientos científicos que se originan en la educación.

Dominio de conocimientos disciplinares. *“Reflexionar rigurosamente, pero fundamentalmente actuar” (p. 34).* *“Actuar de manera decidida”*, enseñar conocimientos para un fin social, es deber de los maestros comprender los campos del saber que brindan un horizonte general de las disciplinas desde una perspectiva humana. A partir de la reflexión, se establece que acciones concretas se realizan, que horizontes teóricos se poseen a nivel pedagógico, epistemológico y filosófico, el tiempo en el que se realizan las estrategias, los procesos de autoevaluación y evaluación, las herramientas que se usarán para sistematizar las experiencias, los recursos que se disponen para el desarrollo de la práctica, el valor que dichas

acciones tienen para el docente, los estudiantes, la institución y la sociedad con el fin de reflexionar pero sobre todo actuar.

2.4. Prácticas pedagógicas inclusivas

Como se ha señalado anteriormente Barragán establece la práctica pedagógica como el ejercicio de acciones concretas que realiza el docente en su quehacer, desde la actuación y la reflexión de sus prácticas, centradas en alcanzar la sensibilidad humana, más allá de la cualificación profesional. Por eso, en las aulas se requiere la transformación de los docentes frente a la diversidad, desde una visión positiva y no problemática.

Al respecto Echeita (2006) comenta que:

Si uno se enfrenta con actitud positiva a situaciones complejas e inciertas, como sin duda lo es la enseñanza de grupos de alumnos diversos en capacidad, motivación o condiciones personales, se ve obligado a desarrollar un pensamiento divergente y creativo, a utilizar un razonamiento inductivo, a generar y mantener estructuras organizativas flexibles y dinámicas , y a propiciar situaciones de colaboración, interdependencia positiva y cooperación, que en último término refuerza el sentido de responsabilidad compartida entre todos los implicados en la tarea. (p. 51).

En este sentido, los docentes deben estar abiertos a los cambios y a los nuevos retos que trae la educación en la diversidad, si un docente acepta que la diferencia es inherente a todos los seres humanos, comienza a entender entonces, que cada uno ve y comprende el

mundo desde otras perspectivas, pero también comienza a entender que a veces necesitamos del apoyo del otro para comprenderlo mejor.

Por consiguiente, Marchesi (2006) establece que:

La educación en la diversidad no sólo supone ser capaz de proporcionar una atención individualizada a cada alumno, sino tener la habilidad suficiente para gestionar un aula con ritmos tan diferentes y con situaciones imprevistas. El profesor ha de aprender a conducir el grupo de alumnos, a articular distintas fases de trabajo - individual, en pequeño grupo gran grupo- y dar prioridad en esa dinámica a los alumnos que más apoyo necesitan. Pero al mismo tiempo, debe ser consciente de que el conflicto, la tensión o el enfrentamiento pueden surgir en cualquier momento y que debe estar preparado para ello. Un detector de problemas debe estar siempre funcionando en su mente para poder adelantarse a sus aparición y para que active las respuestas emocionales y mentales adecuada: calma, diálogo, firmeza y decisión”
(p. 169 -170).

Sin embargo, muchos docentes pueden pensar, que enseñar en la diversidad es una misión imposible, por todo lo que puede implicar, por ello es importante generar ambientes colaborativos con toda la comunidad docente, de tal manera que se establezcan comunidades de conocimiento abiertas a los cambios, a nuevos retos en las que se generen diálogos y lenguajes comunes frente a las prácticas de enseñanza – aprendizaje con los estudiantes que presentan una NEE. Echeita (2006) afirma que “*La educación inclusiva no tienen que ver, con los lugares. Es, antes que nada, un valor y una actitud personal de profundo respeto por las*

diferencias y de compromiso con la tarea de no hacer de ellas obstáculos sino oportunidades”. (p 107).

En este sentido y desde la perspectiva de diferentes autores (Echeita (2011), Moraña (2004), Arnaiz (2003), Ainscow (2004) y Marchesi (1998), un docente inclusivo debe entender la diversidad como una oportunidad de aprendizaje, estar en un constante proceso de profesionalización de cara a los nuevos retos de los diferentes contextos, ser líder en la investigación dentro del aula desde una actitud reflexiva y crítica para estar abierto a los cambios y a la innovación, saber comunicarse y escuchar para trabajar en equipo reconociendo que requiere del apoyo de otro, reconocerse como persona sabiendo que tiene necesidades y emociones y por tanto es capaz de comprender al otro.

2.4.1. El docente inclusivo.

La práctica pedagógica llega a ser reflejo de los entornos de enseñanza y aprendizaje que posibilita el docente en el aula, teniendo en cuenta sus aptitudes y actitudes en la relación con sus estudiantes, por tal razón, se requiere que los docentes del aula tengan una transformación en cuanto a las concepciones que tienen con sus estudiantes comprendiendo que entre ellos sus ritmos de aprendizaje son diferentes de los unos a los otros. De acuerdo con lo anterior Lopera J., (2004) dice que:

[...] se requieren cambios trascendentales en el ser del maestro, es decir, docentes que se permitan pensar su acto educativo con sensibilidad humana, con solidaridad, ética y con un profundo amor pedagógico, en otras palabras un maestro posibilitador y no un maestro que genere barreras (p. 4).

De esta manera, el docente frente a su quehacer pedagógico debe estar dispuesto a adaptarse al grupo de estudiantes y no viceversa, entendiendo sus diferencias y manteniendo la disposición de implementar metodologías que satisfagan esas necesidades del aula. Al mismo tiempo, Arnaiz (2007), señala que “*La formación del profesorado y la actitud del docente son piezas clave en cuanto al éxito o el fracaso de la aplicación de estrategias en la atención a la diversidad*”⁴², sin lugar a dudas se requiere que dentro de las escuelas los docentes se estén capacitando a partir de las realidades que se viven en el aula en cuanto a entender las dificultades de sus estudiantes y así poder tener una mejor intervención pedagógica, sin embargo, no hay que desconocer que la actitud positiva o negativa del docente al asumir a los estudiantes con NEE es un factor importante para favorecer su rendimiento escolar, o por el contrario, llevar al fracaso y/o marginación escolar.

Igualmente, en el interior de las aulas regulares los docentes que buscan promover prácticas inclusivas deben tener en cuenta los siguientes factores sugeridos por sugiere Ainscow (1996).

Relaciones auténticas. Se refieren a los lazos afectivos que se dan entre docente y discente.

Reglas y límites. Son necesarias para mejorar las dinámicas dentro del aula a través de una disciplina que se da mediante los acuerdos que se establecen entre docente y estudiante en el interior del aula.

Planificación. Hace referencia a la adaptación y preparación de diversos materiales para el trabajo con los estudiantes, con el fin de mejorar sus procesos de aprendizaje.

⁴² Cómo promover prácticas inclusivas en Educación Secundaria. Revista perspectiva de los centros del profesorado de Andalucía.

Compañerismo pedagógico. Este se debe dar dentro y fuera del aula, la idea es establecer relaciones con otros docentes, para que estos sean un apoyo al aportar estrategias y reflexiones acerca del trato con uno o más niños que presentan dificultad de aprendizaje. Asimismo, se pretende que surjan reflexiones acerca de la enseñanza sobre la práctica docente individual y colectiva.

Por otro lado, la nueva mirada hacia un aula inclusiva requiere también que los docentes sean innovadores y creativos, con la capacidad de desarrollar trabajo cooperativo e individualizado con los estudiantes que presentan algún tipo de necesidad, desde esta perspectiva Ainscow y Muncey (1989) afirman que para satisfacer las necesidades especiales de los estudiantes en las escuelas regulares, los maestros más eficientes son los que:

- ✓ Verifican los progresos en el trabajo de los niños
- ✓ Ofrecen una variedad de estrategias
- ✓ Dan oportunidad a los estudiantes para elegir
- ✓ Crean un ambiente positivo

Por eso es necesario recalcar en los docentes sobre la importancia de reconocer los progresos de sus estudiantes, además de estar conscientes sobre la viabilidad de las estrategias, recursos y materiales que utilizan como mediadores en fortalecer el desempeño escolar de cada uno de sus estudiantes.

2.4.2. Características prácticas pedagógicas inclusivas.

En concordancia con la revisión documental que se realizó durante la presente investigación frente a los aspectos que se deben tener en cuenta dentro de las prácticas pedagógicas inclusivas⁴³, se ha contemplado que el docente dentro del aula debe:

Aceptar la diferencia en el aula.

Esto supone tener una actitud positiva frente a los niños que presentan alguna dificultad, valorando sus procesos y comprendiendo que los estudiantes tienen características particulares que le son propias y los distinguen de sus compañeros, por tanto pueden presentar intereses o necesidades específicas que deben ser atendidas en el aula de forma adecuada.

Ambientar y adecuar el aula.

El docente como posibilitador de los procesos de aprendizaje en el aula, debe promover ambientes adecuados y organizados, mediante la planificación y adaptación de los materiales, las estrategias, las metodologías y el desarrollo de actividades académicas que respondan a las diferencias del grupo.

Reglas y límites.

Que contribuyan a la sana convivencia, al trabajo cooperativo y solidario entre los estudiantes, de tal manera que favorezca la autonomía de los niños en sus procesos y ritmos de aprendizaje.

Actitud del docente. Frente a la atención de niños con Necesidades Educativas Especiales se requiere un docente afectivo, innovador, concertador, racional, empático, entre

⁴³ La presente relación de características se fundamenta en el ejercicio de conceptualización realizado por las autoras con miras a identificar las prácticas pedagógicas que se insertan en el campo epistemológico de la educación inclusiva. Ver anexo 5.

otras características; que asuman asertivamente los problemas o retos dentro y fuera del aula; promoviendo la equidad y el buen trato.

Reflexionar constantemente su proceso de enseñanza.

Enseñar en la diversidad sugiere que los procesos de enseñanza deben responder a las necesidades de los estudiantes en el aula, esto le exige a los docentes contextualizar, reflexionar y re significar permanentemente sus prácticas.

Promover el compañerismo pedagógico.

En la educación inclusiva el trabajo en equipo con pares y otros profesionales es fundamental, porque permite generar nuevos conocimientos, además de orientar el quehacer en el aula, en este sentido, los docentes deben ser asertivos, saber comunicar sus saberes y experiencias, además de generar relaciones cordiales que propendan la construcción de una escuela abierta a los cambios y a las necesidades del alumnado.

Tener sensibilidad humana.

Un docente inclusivo con sentido humano, promueve la igualdad, la equidad y la justicia en el aula de clases, porque a todos los trata por igual, pero respeta sus diferencias, por tanto, se preocupa por promover la democracia y la participación de los estudiantes dentro del aula, lo que implica tener en cuenta sus opiniones y expectativas.

3. METODOLOGÍA

3.1.Descripción metodológica

A continuación se presentan los parámetros de la intención investigativa desde el enfoque cualitativo y sus respectivas estrategias metodológicas, permitiendo hacer un desarrollo apropiado, enfocado al objeto de estudio de esta investigación. En primer lugar, se presenta la perspectiva metodológica. En segundo lugar, se describe la población y muestra con quiénes se desarrolló la investigación. Y en tercer lugar, se establecen y explican las técnicas e instrumentos con los que de manera sistemática se recolectó la información, explicando el procedimiento de aplicación y el posterior análisis de datos.

3.2.Perspectiva metodológica.

En este título se establece si la perspectiva de la investigación es de carácter educativa o pedagógica, por lo que se hace necesario revisar desde algunos autores la definición de estos conceptos para determinar en cuál de ellos se fija.

La investigación en el campo de la educación ha orientado, tanto la acción educativa, como la acción pedagógica, ya que permite producir y re conceptualizar el conocimiento desde dos disciplinas y a partir de la mirada de dos profesionales diferentes, en este sentido Calvo, Camargo & Pineda, (2008), establecen una diferencia entre la investigación educativa y la investigación pedagógica; la primera, es la producción de conocimiento que abarca de forma más global los fenómenos sociales, sustentados en los saberes disciplinares y teóricos de la sociología, psicología, antropología y economía, lo que sugiere que quienes producen el

conocimiento son profesionales de estas áreas, cuyo interés es el de construir, explicar o comprender la educación, por tanto, su objeto de estudio son las relaciones entre la educación y la sociedad. Herrera (2010) comenta que: *“Puede decirse entonces que la investigación educativa apunta a hacer una lectura de la educación como un proceso social macro”* (p. 59).

Por otro lado, la investigación pedagógica reflexiona sobre la enseñanza, se centra en los fenómenos que se dan en el aula, por ello responde al qué, cómo, a quién y con qué se enseña, desde un proceso reflexivo de las prácticas del docente, convirtiéndolo en un investigador que resignifica y profesionaliza su oficio, apoyado en la fundamentación de las diferentes ciencias y disciplinas. Herrera (2010) sugiere entonces que *“la investigación pedagógica hace lectura de los procesos educativos a nivel micro”* (p. 59).

Al respecto Calvo, et al. Citando a Camargo (2008), dicen que:

“El quehacer del maestro está inscrito en un campo del conocimiento particular –la pedagogía– que para su crecimiento y acumulación requiere la investigación; y quién mejor que el mismo maestro para hacerla. De esta manera, el maestro puede contribuir al saber pedagógico al tiempo que agrega profesionalismo a su oficio, orientando sus acciones de manera reflexiva y fundamentada” (p. 66).

Deduciendo con lo anterior, la presente investigación se enmarca en la perspectiva pedagógica, la cual busca caracterizar a nivel micro las prácticas de los docentes en la atención de niños con NEE, centrándose en los fenómenos que ocurren en el aula desde la fundamentación de las “Necesidades Educativas Especiales”, la “Educación Inclusiva” y las “Prácticas Pedagógicas”.

3.3. Enfoque metodológico

La investigación es de enfoque cualitativo, el cual permite hacer una descripción detallada, exhaustiva y concreta de la realidad. Angrosino (2012), establece que para *“La investigación cualitativa, es posible identificar algunos rasgos comunes. La investigación cualitativa pretende acercarse al mundo de “ahí fuera y entender, describir y algunas veces explicar fenómenos sociales desde el interior”* (p. 10). Para este caso, las prácticas pedagógicas evidenciadas en el ambiente escolar frente a la atención de niños con NEE, intentando contrastar las relaciones existentes entre la práctica, la teoría y los paradigmas del docente.

Así mismo, Gómez (2006) dice que la investigación cualitativa se agrupa en tres niveles de investigación: ontológico, epistemológico y metodológico; el primero reflexiona desde la realidad e interactúa con ella, el segundo retoma la realidad relacionando con la parte teórica y el tercero hace referencia a las representaciones de los procesos que mantienen los participantes, permitiendo una descripción detallada, exhaustiva y concreta de la realidad. Por consiguiente, el trabajo investigativo tiene en cuenta una realidad que son las prácticas pedagógicas de los docentes en el aula frente a la atención de niños con NEE. Igualmente, el soporte teórico se argumenta con las prácticas pedagógicas desde la perspectiva de educación inclusiva, llegando a caracterizar cuáles son las prácticas pedagógicas que tienen los docentes en la atención de niños con NEE.

La investigación cualitativa tiende a ser exploratoria y descriptiva, en este sentido, Gómez (2006) establece ciertas características que orientan el presente trabajo investigativo.

- ✓ Su propósito es reconstruir la realidad tal y como la observan los actores de un sistema social previamente definido.

- ✓ Se fundamenta en un proceso inductivo, es decir, explora, describe, va de lo particular a lo general.
- ✓ El énfasis de la investigación no está en medir las variables involucradas en dicho fenómeno, sino en comprenderlo.
- ✓ La investigación no busca generalizar resultados, sino más bien se basa en la comprensión de la experiencia desde el punto de vista de los propios agentes.

En este sentido, el enfoque cualitativo como diseño flexible permitió articular y adoptar nuevas perspectivas a los elementos constitutivos de la investigación (los fundamentos teóricos y los propósitos investigativos junto con los métodos, el proceso de indagación y el análisis de datos), de tal manera que las investigadoras lograron reconocer, evidenciar y caracterizar las prácticas de los docentes en la atención de estudiantes con NEE.

3.4. Diseño metodológico

De acuerdo con las intenciones del enfoque cualitativo, el diseño metodológico que se aplicó en el trabajo investigativo fue la etnografía⁴⁴, que vista desde el campo educativo describe los eventos que tienen lugar en la vida de un grupo con estructura social o una comunidad educativa, partiendo del interés de caracterizar diferentes fenómenos educativos a través de la observación, la descripción y el contexto. De esta manera, la etnografía permitió observar la realidad y reflexionar sobre ella para comprenderla. Angrosino (2012), define la

⁴⁴ Etimológicamente, el término etnografía significa la descripción (grafé) del estilo de vida de un grupo de personas habituadas a vivir juntas (ethnos).

etnografía como: “*El arte de describir un grupo humano, sus intenciones, comportamientos interpersonales, producciones materiales y creencias*” (p. 35).

En este sentido, la etnografía como diseño metodológico busca patrones de comportamiento a partir de las experiencias cotidianas, que se obtienen de las observaciones y entrevistas⁴⁵ minuciosas a personas y/o grupos sociales con quienes los investigadores mantienen una relación directa o indirecta con el entorno a estudiar, procurando recoger la información necesaria para comprender el fenómeno dentro de un espacio y tiempo (días, semanas, meses o años).

Por otro lado, es necesario mencionar que la etnografía educativa se divide en macroetnografía y microetnografía, al respecto Yuli y Urbano (2005), citando a Ogbu (2005), explican que:

...una diferenciación entre lo que llama la microetnografía y la macroetnografía. La primera estudiaría los procesos y fenómenos culturales que ocurren al interior de las escuelas y que se relacionan con las prácticas cotidianas de maestros y alumnos... La macroetnografía a punta a las relaciones que se establecen entre las instituciones educativas y los procesos que en ellos se dan con otros procesos de tipo estructural (p. 113).

Por lo anterior, el trabajo investigativo asumió la microetnografía, teniendo en cuenta que analiza situaciones sociales enfocadas a fenómenos particulares que se presentan al interior del aula. Esta perspectiva permitió comprender las prácticas pedagógicas como un

⁴⁵ Los instrumentos utilizados fueron el grupo focal y observación, más adelante se detallará cada uno de ellos.

fenómeno social de los contextos escolares que inciden en los estudiantes con NEE, además de la interacción entre docentes y estudiantes en un entorno social común como es el aula.

3.5. Delimitación de la población

3.5.1. Contexto local.

La Institución Educativa Distrital Federico García Lorca, se encuentra ubicada en la Unidad de Planeamiento Zonal (UPZ) 57 Gran Yomasa, de la localidad cinco del Distrito Capital, Usme. Esta elección del territorio se estableció desde los siguientes criterios:

- ✓ La experticia y vínculo laboral de las investigadoras permite tener un mayor acceso a la población docente, facilitando la recolección de información y aplicación de los instrumentos.
- ✓ La localidad se divide en 279 barrios organizados en siete UPZ, siendo Gran Yomasa la más extensa a nivel demográfico, por lo que el sistema educativo estatal debe atender a una gran población educativa.
- ✓ La UPZ Gran Yomasa cuenta con 14 colegios públicos de los cuales cinco de ellos brindan atención especializada a niños con alguna discapacidad. La indagación realizada a la Dirección Local de Educación (DILE) de Usme, permitió establecer que en la Localidad quinta no se han realizado investigaciones que permitan orientar los procesos inclusivos de niños con NEE de ciclo uno.

3.5.2. Contexto institucional.

La investigación se realizó en la Institución Educativa Distrital Federico García Lorca, ubicada en la UPZ Gran Yomasa de la localidad de Usme, teniendo en cuenta que el vínculo laboral de las investigadoras⁴⁶ con la institución permitía tener acceso a la población estudiantil y a los docentes, facilitando la recolección de información y la aplicación de los instrumentos. Además durante el planteamiento de la situación problema, se realizó un sondeo con el DILE de Usme, estableciendo que en la localidad y las instituciones distritales de la zona (incluyendo el colegio en mención) no se habían realizado investigaciones que orientaran los procesos inclusivos de niños con NEE de ciclo uno.

Durante la primera etapa exploratoria de la investigación, fue posible determinar que los fundamentos pedagógicos de la Institución Educativa Distrital Federico García Lorca, contenidos en el manual de convivencia, se basan en el enfoque histórico cultural y establecen que:

El enfoque del colegio es flexible y debe partir de ambientes afectivos apropiados. Se Aprende para la vida: a partir de la búsqueda del conocimiento, por medio de métodos y procedimientos que estimulen al pensamiento reflexivo. Se desarrolla el Pensamiento Científico: a través del fortalecimiento de la observación y descripción en el proceso de la búsqueda del conocimiento, además de la solución y/o planteamientos de problemas, formulación de hipótesis y elaboración de preguntas.

⁴⁶ Ángela Patricia Gómez Torres, licenciada en Educación especial, ha trabajado en diferentes instituciones de educación especial con población en condición de discapacidad. Se vinculó en el 2010 en la IED Federico García Lorca.

Rita Eugenia Sanabria Mejía, licenciada en educación preescolar, especialista en Pedagogía y Docencia Universitaria, catorce años de experiencia en educación inicial, desde el 2011 labora en la IED Federico García Lorca.

Hay un vínculo de la teoría con la práctica: por medio de la experimentación como motivación de la actividad hipotética reflexiva y con un carácter significativo por parte de los estudiantes. Se da un Establecimiento de la relación entre objetos, hechos y fenómenos mediante procedimientos que permitan la comparación, clasificación y ejemplificación”. Además se deben clasificar y considerar a nivel teórico – práctico y con carácter significativo por parte de la comunidad, los siguientes conceptos Motivación como proceso interno de inducción, Organización de la actividad pedagógica, Zona de desarrollo próximo (ZPD)⁴⁷.

En este sentido, el enfoque histórico – cultural del colegio Federico García Lorca, brinda herramientas para la inclusión de los estudiantes con NEE, ya que la institución atiende a niños y jóvenes con deficiencia auditiva en la jornada mañana con el programa de sordos, mediante el apoyo de modelos lingüísticos y de un equipo interdisciplinar idóneo que orienta los procesos de adquisición de la lengua de señas y la segunda lengua escrita, para posteriormente facilitar la inclusión de los estudiantes en aulas regulares con apoyo de intérpretes.

La institución Federico García Lorca desarrolla un programa de inclusión dirigido a estudiantes con déficit auditivo mediante una flexibilización curricular y pedagógica. Sin , aun no se ha emprendido el diagnostico de otro tipo de NEE presentes en el interior de cada aula como: déficit cognitivo, trastornos del desarrollo, dificultades de aprendizaje, problemas de comportamiento, entre otros, generados por los ambientes disfuncionales y factores de

⁴⁷ Fundamento Pedagógico, Institución Educativa Distrital Federico García Lorca. (2012, P. 12 y 13).

deprivación sociocultural, provocando, consecuentemente, una atención educativa deficiente e inadecuada a esta población, generando fracaso y retraso escolar de los niños, además de producir frustración y baja autoestima en los mismos, debido a los bajos resultados obtenidos.

3.5.3. Ciclos educativos.

A partir de las políticas públicas a nivel distrital, se establecen los programas de intervención dirigidos a la población desde diferentes sectores, a nivel educativo el Plan de Desarrollo Distrital “Bogotá Humana” (2012-2015), retoma los Procesos de Organización Curricular (POC) por ciclos, desarrollados en la ciudad durante el periodo 2008 – 2011, estableciendo puntos de encuentro. para proponer ambientes de aprendizaje que permitan el desarrollo humano. De esta forma, la Secretaria de Educación de Bogotá (SED), ha venido trabajando en los colegios públicos la reorganización escolar a través de la conformación de ciclos educativos, cuyo principio pedagógico es el *“Desarrollo humano centrado en el reconocimiento de los sujetos como seres integrales, con capacidades, habilidades y actitudes que deben ser desarrolladas para la construcción del proyecto de vida tanto individual como social”* (SED, 2010, p. 17). Por ende, la propuesta de ciclos se centra en la reflexión y transformación pedagógica, en la cual debe primar el desarrollo individual y social de cada uno de los estudiantes, puesto que el interés primordial es brindar una educación basada en equidad, igualdad y participación, por el respeto a los derechos, entre otros. Igualmente la SED pretende que dentro del bagaje conceptual y la política pública que enmarca la reorganización curricular de los ciclos se pueda llegar a:

“Materializar en los procesos de aula la transformación pedagógica a través de los ambientes de aprendizaje, en donde el maestro asume el rol de

dinamizador y facilitador del proceso de aprendizaje, utilizando métodos, y formas de evaluar acordes con las necesidades propias de cada contexto educativo y de cada ciclo” (p. 31).

Los ciclos educativos se han agrupado de la siguiente manera: el ciclo 0, corresponde a la educación inicial (sala cuna, párvulos, pre kínder, kínder); el ciclo uno, desde los grados de transición hasta segundo (en la Institución Educativa Distrital Federico García Lorca lo han establecido de esta manera); el ciclo dos, los grados de tercero a cuarto; el ciclo tres, los grados de quinto a séptimo; el ciclo cuatro, los grados de octavo a noveno; y el ciclo quinto, los grados de décimo a once.

3.5.3.1. Ciclo uno.

Como se ha señalado, el trabajo investigativo se enfoca a docentes pertenecientes al ciclo uno, se debe tener en cuenta que la reorganización por ciclos establece una caracterización que orienta las prácticas pedagógicas en las instituciones escolares, para el presente trabajo se destacan las siguientes.

- Niños y niñas entre edades de cinco a ocho años.
- Los grados que pertenecen al ciclo uno son preescolar, primero y segundo.
- Hay una población de 720 estudiantes aproximadamente, divididos entre la mañana y la tarde.
 - ✓ Preescolar, 240 estudiantes (120 en la mañana y 120 en la tarde)
 - ✓ Primero, 240 estudiantes (120 en la mañana y 120 en la tarde)
 - ✓ Segundo, 240 estudiantes (120 en la mañana y 120 en la tarde)

- Durante el periodo de investigación en el ciclo uno se diagnosticaron niños con alguna discapacidad o dificultad específica; tres estudiantes con déficit cognitivo, tres estudiantes con hipoacusia, un estudiante con problemas motores, dos estudiantes con problemas físicos y un estudiante con hipotonía. No obstante, hay otros niños que presentan una NEE, pero no presentan diagnóstico.

En esta etapa el proceso de enseñanza - aprendizaje busca fortalecer el desarrollo por medio de la estimulación y exploración del entorno, que favorezca la construcción del conocimiento; además, apunta a establecer relaciones afectivas y placenteras en la escuela que generen en los niños una visión positiva frente a los procesos formativos en las instituciones escolares, teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes en relación con las áreas cognitivas, socio-afectivas y físico-creativas, desde una perspectiva de organización curricular que permita la articulación entre la propuesta de trabajo por dimensiones del preescolar y de las áreas de primero y segundo grado.

Cabe anotar que se escogió el ciclo uno, por cuanto se establece que esta etapa es el inicio de la vida escolar, que constituye la base para el buen desempeño en los cursos superiores de educación, en este sentido, es pertinente evidenciar que dentro de estos cursos donde se presentan niños con NEE se requiere de una intervención adecuada y oportuna por parte de los docentes a través de sus prácticas pedagógicas, contribuyendo a generar procesos y a superar las dificultades en los estudiantes desde temprana edad.

3.6. Selección de la población

Teniendo en cuenta lo descrito en los marcos referenciales, la población seleccionada fue de, aproximadamente 20 a 25 docentes de ciclo uno (niveles de preescolar, primero y

segundo), de las jornadas mañana y tarde, con vínculo laboral en la Institución Educativa Distrital Federico García Lorca de la localidad de Usme.

También, se establecieron criterios para la selección del profesorado.

- Docentes de planta de la Secretaría de Educación Distrital.
- Docentes que laborarán en la Localidad de Usme – UPZ Gran Yomasa.
- Docentes que desarrollarán su práctica pedagógica en Ciclo Uno.
- Docentes que desarrollarán su práctica pedagógica en el aula.
- Docentes que desarrollarán su práctica pedagógica con estudiantes que presentarán una Necesidad Educativa Especial.
- Docentes con antigüedad laboral igual o superior a tres años en la institución.

3.7. Técnicas e instrumentos metodológicos

El enfoque cualitativo desde el diseño etnográfico (visto desde la micro etnografía) toma técnicas que facilitan la recolección de la información, Angrosino (2012), contempla que la etnografía es “*Multifactorial (se efectúa mediante el uso de dos o más técnicas de recogida de datos, que pueden ser de naturaleza cualitativa o cuantitativa, para triangular una conclusión de la que pueda decirse que está fortalecida por las múltiples maneras en que se alcanzó*” (p. 35); por consiguiente, el trabajo de investigación tuvo en cuenta las técnicas de observación y grupo focal⁴⁸.

⁴⁸ Para la aplicación de los instrumentos se presentó carta de autorización ante el rector y se pidió consentimiento a los docentes. Anexo 6.

3.7.1. Grupo focal.

El trabajo investigativo a partir del análisis de diferentes instrumentos y técnicas cualitativas consideró pertinente, para el proceso de recolección de información, “el grupo focal”, definido como “*una técnica de entrevista para recopilar datos sobre opiniones, conocimiento, percepciones y preocupaciones de individuos o de un grupo de individuos sobre un tema particular*” (Sánchez, 2012), de esta manera se cotejaron las opiniones del profesorado con sus prácticas pedagógicas en la atención de niños con Necesidades Educativas Especiales.

El grupo focal pretende tomar “*Información en profundidad sobre lo que las personas opinan y hacen, explorando los porqués y los cómo de sus opiniones y acciones*” (Prieto, R. & March, C. 2002. (p. 366). En este sentido, el trabajo de investigación busca caracterizar las prácticas pedagógicas de los docentes de aulas regulares del ciclo uno, con estudiantes que presentan NEE en la Institución Educativa Distrital Federico García Lorca, desde la perspectiva de la Educación Inclusiva, acorde con la línea de investigación propuesta por la Universidad Gran Colombia sobre la “Pedagogía y educación para la inclusión y la equidad social”.

Se conformaron cuatro grupos focales, tomando como muestra representativa docentes de primer ciclo de Preescolar y Básica Primaria de las jornadas mañana y tarde de la Institución Educativa Distrital Federico García Lorca. Cada grupo focal se organizó con cuatro docentes teniendo en cuenta la perspectiva de Myer (1998), quien considera que el número ideal de personas para un grupo focal es de cuatro a ocho personas. Por otro lado, algunas investigaciones (Boucher, 2003; Huerta, s.f.; Kinnear y Taylor, 1998; Mayan, 2001; Prieto, 2007; Rigler, 1987 y Wolff, Knodl y Sittitrai, 1993), establecen que para la selección de los

participantes se tiene en cuenta su experiencia en común o personal, pues resulta de interés para el estudio su relación con el entorno y su vinculación directa con el fenómeno a estudiar.

Por ende, los docentes que se tuvieron en cuenta para el desarrollo de los grupos focales, son de ciclo uno de educación pública, con quienes se identificaron las prácticas pedagógicas desarrolladas en aulas regulares con estudiantes que presentan una NEE, desde la perspectiva de la Educación Inclusiva.

En este orden de ideas, el planteamiento de los interrogantes se realizó con base en las tres categorías de análisis: Educación Inclusiva, NEE y Prácticas Pedagógicas, permitieron así, recoger las experiencias, apreciaciones y formas de pensar de cada participante teniendo en cuenta que *“Las preguntas deben ser concretas, estimulantes y flexibles y en lo posible, deben guiar la discusión de lo más general a lo específico”* (Aignerren, et al 2006).

Procedimiento del grupo focal

- ✓ Primera actividad: “Prueba piloto”. Entrevista a profesores de segundo ciclo de la Institución Educativa Distrital Federico García Lorca, Jornada Tarde.
- ✓ Para la aplicación del instrumento se tuvo en cuenta:
 - Convocatoria y selección de cuatro a seis profesores del grupo focal piloto
 - Adecuación de espacios en mesa redonda
 - Presentación de la Línea de Investigación y el objetivo planteado del proyecto de investigación.
 - Desarrollo de la entrevista al grupo focal seleccionado para la prueba del instrumento.
 - Diligenciamiento de la guía teniendo en cuenta las debilidades y fortalezas de las preguntas.

- Sistematización de las reflexiones y las apreciaciones de los docentes acerca de la entrevista sobre el tema y de la estructura de la misma.
 - Corrección del formato de preguntas de prueba.
 - Revisión y aprobación por parte del asesor del proyecto, José Luis Jiménez Hurtado.
 - Validación del instrumento, responsabilidad de la “Doctora Janette Parada Hernández, psicóloga, Profesora de la Universidad de la Salle, Magister en Educación y Candidata a Doctora en Ciencias Sociales del Cinde”.
- ✓ Segunda Actividad: Conformación de los cuatro grupos focales para la aplicación de la entrevista.
- Solicitud de permisos para la adecuación y organización de tiempo y espacio del lugar y de los docentes.
 - Convocatoria a las personas seleccionadas para participar en uno de los grupos focales.
 - Introducción del proyecto de investigación
 - Dar a conocer la metodología para el desarrollo de la entrevista
 - Presentación de las personas y comentarios sobre su práctica y formación docente
 - Formulación de las preguntas seleccionadas para que cada participante responda de acuerdo a su criterio.
 - Finalización, se dejan comentarios, observaciones y/o anécdotas acerca del tema.
 - Para las evidencias tomadas del grupo focal se utilizará videograbadora y notas.

3.7.1.1. Matriz del grupo focal.

UNIVERSIDAD LA GRAN COLOMBIA

MAESTRIA EN EDUCACIÓN

I. INFORMACIÓN GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

INVESTIGACIÓN: Prácticas pedagógicas de los Docentes de aulas regulares del ciclo uno, de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, de la Institución Educativa Distrital Federico García Lorca desde la perspectiva de educación Inclusiva.

LUGAR: Localidad de Usme. Unidad de Planeación Zonal Gran Yomasa. Institución Educativa Distrital Federico García Lorca; jornada Mañana y Tarde

OBJETIVO: Caracterizar las prácticas pedagógicas de los Docentes de aulas regulares del ciclo uno de educación pública, con estudiantes de Necesidades Educativas Especiales de Institución Educativa Distrital Federico García Lorca desde la perspectiva de la Educación Inclusiva.

PREGUNTA: ¿Cuáles son las prácticas pedagógicas de los Docentes de aulas regulares del ciclo uno de educación pública, con estudiantes de Necesidades Educativas Especiales de la Institución Educativa Distrital Federico García Lorca?

II. PROCESOS Y PROCEDIMIENTOS DEL GRUPO FOCAL

DEFINICIÓN: Es un grupo de discusión, guiado por un conjunto de preguntas diseñadas cuidadosamente con un objetivo particular (Aigner, 2006; Beck, Bryman y Futing, 2004).

PARTICIPANTES: El número ideal de personas que conformarán el grupo focal, atendiendo a las diferentes perspectivas que existen entre los autores es de 5 - 8 (Myer, 1998). Los participantes son seleccionados específicamente porque tienen alguna experiencia en común o personal que resulta de interés para el estudio (Boucher, 2003; Huerta, s.f.; Kinnear y Taylor, 1998; Mayan, 2001; Prieto, 2007; Rigler 1987, y Wolff, Knodl y Sittitrai, 1993).

Los docentes que se tendrán en cuenta para el desarrollo de los grupos focales que permitirán establecer las prácticas pedagógicas en las aulas regulares del ciclo uno de la educación pública, con estudiantes de Necesidades Educativas Especiales, desde la perspectiva de la Educación Inclusiva, deberán responder a los criterios (seleccionados en la delimitación de la población)

PREGUNTAS: Las preguntas deben ser concretas, estimulantes y flexibles y en lo posible, deben guiar la discusión de lo más general a lo específico (Aigner, 2006; Boucher, 2003; Beck et al., 2004; Krueger, 2006b).

Ejes de Trabajo: Educación Inclusiva, Necesidades Educativas Especiales y Prácticas Pedagógicas.

Preguntas

1. ¿Dentro de su quehacer pedagógico qué estudiantes han dejado huella en usted?
2. ¿Qué entiende usted con la frase “una educación para todos”?
3. ¿Considera, usted que la inclusión es un tema que solo se refiere a la educación especial?
4. ¿Cree usted que la inclusión ha sido impuesta en los colegios distritales?
5. ¿Para usted, qué estudiantes deben recibir una atención diferencial dentro del aula?
6. ¿Qué factores externos asocia a las necesidades educativas de los estudiantes que requieren de una atención diferencial?
7. ¿Usted, considera que se necesita una formación profesional específica para el trabajo en el aula con niños que presentan una necesidad educativa especial?
8. ¿Qué características debe poseer el docente al atender una (s) necesidad(es) especial (es) en el aula?
9. ¿En la planeación y ejecución de las actividades usted tiene en cuenta a sus estudiantes con NEE para el desarrollo de su práctica pedagógica?
10. ¿Qué prácticas pedagógicas implementa usted en el trabajo de niños con Necesidades Educativas Especiales en el aula?
11. ¿Para usted qué son las Necesidades Educativas Especiales?

3.7.2. Observación.

Un segundo instrumento empleado en el trabajo investigativo para el proceso de recolección de información fue la observación, entendida como *“El método por el cual se establece una relación concreta e intensiva entre el investigador y el hecho social o los actores sociales, de los que se obtienen datos que luego se sintetizan para desarrollar la investigación”* (Fabbri, 2012). Para el caso, la relación establecida entre las investigadoras “observadoras” y los docentes de primer ciclo, jornadas mañana y tarde de la Institución Educativa Distrital Federico García Lorca, permitió observar las actitudes y aptitudes de los mismos en el aula, frente a la atención de los estudiantes que presentaban una NEE, para posteriormente reconocer, evidenciar y caracterizar sus prácticas pedagógicas.

Por otro lado, Campos y Covarrubias (2012), señalan que:

La observación es un proceso por el cual se filtra la información sensorial a través del proceso que sigue el pensamiento (idea, juicio, razón) del cual se vale el hombre para construir su mundo. Cuando se habla de procesos de observación, es necesario entender que se trata de secuencias lógicas e intencionadas que tienen determinada temporalidad en un escenario específico. Un proceso puede durar días, semanas o quizás meses, ya que depende del alcance, experiencia y propósito del investigador ante el fenómeno, objeto o hecho de estudio (p. 50).

En este sentido se realizó una “*observación estructurada*”⁴⁹ a ocho docentes de primer ciclo de la Institución Educativa Distrital Federico García Lorca de las jornadas mañana y tarde, quienes permitieron realizar el ejercicio por un período de seis meses en diferentes momentos y espacios de clase. Para la recolección de datos se tuvo en consideración diversos elementos que la percepción sensorial permitió distinguir, de lo más general, a lo más concreto, teniendo como puntos de referencia la adecuación, adaptación del espacio y tiempo dentro del aula, acciones pedagógicas, relaciones personales que establecen con sus estudiantes, además de apoyos y estrategias empleados en su quehacer.

- ✓ Adaptación del espacio y el tiempo dentro del aula
 - Distribución de estudiantes con NEE dentro de los espacios del aula.
 - Recursos y materiales empleados dentro del aula.
 - Posición del docente dentro del aula durante su quehacer pedagógico.
 - Tiempo para trabajar con estudiantes que presentan NEE.

- ✓ Quehacer pedagógico
 - Reconocimiento de los niños con NEE.
 - Flexibilización y adecuación de los contenidos de cara a los estudiantes con NEE.
 - Estrategias empleadas para potencializar los aprendizajes de los estudiantes.
 - Claridad en el planteamiento de las actividades.
 - Retroalimentación de trabajo desarrollado por estudiantes.

⁴⁹ Según Campos y Covarrubias (2012), este tipo de observación “se refiere a la observación metódica que es apoyada por los instrumentos como la guía de observación y [notas] de campo mediante la utilización de categorías previamente codificada y así poder obtener información controlada, clasificada y sistemática” (p. 54).

- Énfasis en la Práctica Pedagógica Relacional: afectivo, comportamental, aprendizaje.
 - Promoción trabajo cooperativo.
 - Acuerdos relacionales en el aula. (Normas).
- ✓ Relaciones docente alumno
- Asertividad en la solución de los problemas que se presentan en el aula.
 - Promoción de la autonomía en el trabajo y toma de decisiones
 - El docente toma en cuenta la opinión de los estudiantes para el desarrollo de las actividades en el aula.
 - El docente valora el progreso de sus estudiantes durante el desarrollo de las actividades.

La observación estableció como herramienta una guía que orientó los objetivos y aspectos a tener en cuenta durante el proceso. De acuerdo con Cortés & Iglesias (2004), “*Una observación sin una adecuada planificación pierde interés y los resultados no son utilizados con efectividad*” (p. 35), esto permitió que la observación se realizara de forma organizada, detallada y concreta, para lograr comprender las prácticas pedagógicas de los docentes en la atención de niños y niñas con NEE, a partir de sus realidades y particularidades en el aula de clase, asumiendo el rol de “*observador como participante*” que según Angrosino (2012):

Es aquel “investigador que lleva a cabo observaciones durante breves periodos, quizá para establecer el contexto para las entrevistas u otros tipos de investigación. El investigador es alguien conocido y reconocido, pero se relaciona con los sujetos del estudio únicamente en calidad de investigador” (p. 81).

Para la implementación y desarrollo de las actividades se tuvo en cuenta el aporte de Angrosino (2012), quien establece que “*La "observación" raramente implica un acto individual. Consiste más bien en una serie de pasos que desarrollan hasta un máximo la regularidad y la precisión inherentes a nuestra definición de trabajo*” (p. 79). Este autor propone el siguiente proceso de investigación observacional, estructura que se tuvo en cuenta durante el desarrollo de la observación en el trabajo investigativo.

✓ ***Selección del emplazamiento.*** Referido a “*Seleccionar para responder a una pregunta teórica, porque representa de alguna manera un problema*” (p. 79).

En este caso, se tendrá en cuenta como eje las tres categorías conceptuales que enmarca el proyecto: Prácticas pedagógicas, NEE y Educación Inclusiva, buscando dar respuesta a la pregunta de investigación.

✓ ***Acceder a la comunidad.*** Teniendo en cuenta que las observadoras tienen acceso al contexto educativo y a los docentes que son muestra en la investigación, quienes de forma voluntaria accedieron a llevar a cabo la observación en su aula.

✓ ***La observación en marcha.*** Angrosino propone que cada una de las observaciones se registre teniendo en cuenta lo más relevante, por eso el grupo investigativo propuso una guía y también notas de campo donde se puedan recuperar, recordar e identificar otros datos no registrados en la guía.

A medida que la investigación progresa, las observaciones conllevarán a otros “*patrones perceptibles*”, esto se refiere a nuevos cuestionamientos que puedan surgir de lo que se observa, igualmente se establecerán relaciones con el marco teórico base de la investigación.

De acuerdo con lo anterior se aplicó el siguiente procedimiento:

- ✓ Primer paso: Elaboración de la guía de observación a partir de las categorías conceptuales.
- ✓ Segundo paso: Corrección, revisión y aprobación del instrumento a cargo del asesor del proyecto, José Luis Jiménez Hurtado, para ser validado por un profesional experto.
- ✓ Tercer paso: Validación del instrumento a cargo de la doctora Janette Parada Hernández, psicóloga, profesora de la Universidad Libre, Magister en educación y candidata a Doctora en Ciencias Sociales.
- ✓ Cuarto paso: Elección de los docentes a observar. Esta se realizó teniendo en cuenta la aceptación y la disposición de los docentes frente a la aplicación del instrumento dentro del aula. (Parámetros establecidos en población y muestra).
- ✓ Quinto paso: Aplicación de las observaciones en diferentes etapas y registro de datos en el instrumento guía y las notas de campo.
- ✓ Sexto paso: Recolección y análisis de datos.

3.7.2.1. Matriz de Observación

UNIVERSIDAD LA GRAN COLOMBIA MAESTRIA EN EDUCACIÓN III. INFORMACIÓN GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN			
<p>INVESTIGACIÓN: Prácticas pedagógicas de los Docentes de aulas regulares del ciclo uno, de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de la Institución Educativa Distrital Federico García Lorca desde la perspectiva de educación Inclusiva.</p> <p>LUGAR: Localidad de Usme. Unidad de Planeación Zonal Gran Yomasa. Institución Educativa Distrital Federico García Lorca; jornada Mañana y Tarde</p> <p>OBJETIVO: Interpretar las prácticas pedagógicas de los Docentes de aulas regulares del ciclo uno de educación pública, con estudiantes de Necesidades Educativas Especiales de la Institución Educativa Distrital Federico García Lorca de la perspectiva de la Educación Inclusiva.</p>			
Temas	Ítems	Observación	Caracterización
Adaptación del espacio y el tiempo	Distribución de estudiantes de niños con NEE dentro de los espacios del aula.		
	Recursos y materiales empleados dentro del aula.		
	Posición del docente dentro del aula durante su quehacer pedagógico.		
	Tiempo para trabajar con estudiantes que presentan NEE .		
Quehacer pedagógico	Reconocimiento de los niños con NEE .		
	Flexibilización y adecuación de los contenidos de cara a los estudiantes con NEE .		
	Estrategias empleadas para potencializar los aprendizajes de los estudiantes.		
	Claridad en el planteamiento de las actividades.		
	Retroalimentación de trabajo desarrollado por estudiantes.		
	Énfasis de la práctica Pedagógica Relacional: afectivo, comportamental, aprendizaje.		
	Promoción trabajo cooperativo.		
	Acuerdos relacionales en el aula. (Normas).		
Relaciones docente – alumno	Asertividad en la solución de los problemas que se le presentan en el aula.		
	Promoción de la autonomía en el trabajo y toma de decisiones		
	El docente toma en cuenta la opinión de los estudiantes para el desarrollo de las actividades en el aula		
	El docente valora el progreso de sus estudiante durante el desarrollo de las actividades		

4. PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

4.1. Triangulación de la información

La triangulación desde la perspectiva de Elliott y Adelman, citados por Mckernan (2001), es “*un procedimiento para organizar diferentes datos en un marco de referencia o relación más coherente, de manera que se puedan comparar y contrastar*” (p. 206). En este sentido, la triangulación permitió organizar y contrastar de manera coherente las categorías y los diferentes elementos del marco conceptual para elaborar los instrumentos de recogida de datos y analizar la información.

Por otro lado, Yuni, J. y Urbano, C. (2006), dicen que Denzin define cuatro clases de triangulación: de datos, del investigador, de teorías y metodológica. De las cuales, por pertinencia, la investigación solo tuvo en cuenta dos:

La triangulación de teorías, consistente en aplicar diferentes modelos teóricos a un conjunto de datos o a un modelo conceptual. Este tipo de triangulación permite construir una estructura conceptual más integrada que se corresponda con la complejidad de los objetos reales. Y la triangulación de datos, consistente en comparar datos de distintas fuentes y que se refieren a la misma acción o al mismo acontecimiento (p. 36).

De acuerdo con lo anterior, la triangulación de teorías permitió elaborar las matrices que orientarían la construcción de los instrumentos para los grupos focales y las observaciones, a partir de los referentes teóricos y las categorías establecidas en el marco conceptual, Educación Inclusiva, Prácticas Pedagógicas y NEE.

Por otro lado, para el análisis de los resultados se realizó una triangulación de los datos obtenidos de cada instrumento de forma separada, para establecer puntos de referencia a partir de los datos recolectados de las observaciones, la información proporcionada en los grupos focales y los fundamentos epistemológicos del marco teórico, con la intención de identificar criterios claves que permitieran caracterizar las prácticas pedagógicas de los docentes de ciclo uno, en la atención de niños con NEE de la Institución Educativa Federico García Lorca.

4.1.1. Triangulación del grupo focal.

Para la interpretación de los datos obtenidos en el grupo focal se realizaron preguntas orientadoras establecidas desde el marco conceptual a través de tres ejes temáticos: Inclusión Educativa, NEE y Prácticas Pedagógicas, en el cual se constituyeron categorías y subcategorías que permitieron direccionar el interés del trabajo investigativo en cuanto a caracterizar cuáles son las prácticas pedagógicas de los docentes de ciclo uno de la Institución Educativa Distrital Federico García Lorca. Esto permitió que a través de la información recolectada se llegara a detectar cuáles eran los aspectos relevantes que abordaban los docentes en relación a sus prácticas pedagógicas en la atención de niños con NEE.

A continuación se sinterizan dos tablas relacionadas con la triangulación teórica y con los datos que se tuvieron en cuenta en el desarrollo del grupo focal, los cuales sirvieron como guía en la realización del ejercicio de recolección de información, además de permitir reconocer las categorías y subcategorías a evidenciar y caracterizar en la triangulación del grupo focal.

Marco conceptual	Categorías Conceptuales	Preguntas
Educación Inclusiva	Conceptualización de la inclusión	¿Qué entiende usted con la frase “una educación para todos”?
		¿Cree usted que la inclusión ha sido impuesta en los colegios distritales?
NEE	Conceptualización de NEE	¿Para usted qué son las NEE?
	Clasificación de niños con NEE	¿Para usted qué estudiantes deben recibir una atención diferencial dentro del aula regular?
		¿Considera usted que la inclusión es un tema que solo se refiere a la educación especial?
Factores asociados a las NEE	¿Qué factores externos asocia en las necesidades educativas de los estudiantes que requieren de una atención diferencial?	
Prácticas Pedagógicas	Características del docente inclusivo	¿Qué características debe poseer el docente al atender una (s) necesidad(es) especial (es) en el aula?
	Adecuación y flexibilización de actividades	¿En la planeación y ejecución de las actividades usted tiene en cuenta a sus estudiantes con NEE para el desarrollo de su práctica pedagógica?
		¿Qué prácticas pedagógicas implementa usted en el trabajo de niños con NEE en el aula?

Tabla 3. Triangulación Conceptual de grupos focales

Como se puede demostrar en la tabla, las preguntas del grupo focal fueron tenidas en cuenta con relación al marco conceptual de este trabajo investigativo, cada interrogante estaba relacionado con unas categorías conceptuales que las investigadoras consideraron pertinentes para indagar con los docentes.

Marco conceptual	Categorías	Subcategorías
Educación Inclusiva	Políticas educativas	
Necesidades Educativas Especiales	Conceptualización de NEE	<ul style="list-style-type: none"> • Significado de las NEE • Características de los niños con NEE en el aula • Factores: familia e institución educativa
Prácticas Pedagógicas	Formación profesional	

Tabla 4 Triangulación de datos de grupos focales

La triangulación de datos en los grupos focales se definió a través de las argumentaciones de los docentes frente a las preguntas que se formularon, lo cual permitió evidenciar unas categorías y subcategorías que proporcionaron elementos más relevantes que se relacionaban alrededor de las prácticas pedagógicas.

A continuación se hablará de cada uno de ellos.

4.1.1.1. Política Educativa.

En esta categoría se evidenció que la mayoría de los docentes hacen referencia a las políticas educativas, manifiestan que la inclusión ha sido impuesta por el Estado, al cual solo le interesa la cobertura y no la calidad educativa, por ende indican que el lema sobre la educación para todos es una frase ambigua, puesto que realmente en el aula no se está ofreciendo una educación adecuada para la diversidad de los estudiantes que se encuentran en el aula.

¿Qué es la inclusión?

La inclusión desde que existe la educación siempre ha estado, lo que pasa es que ahora es más visible porque se han sensibilizado más los contextos, se han caracterizado más los casos y se han buscado estrategias para atenderlos, pero yo pienso que antes de que existieran esas leyes ya estaban los casos, solo es que ahora se hacen más visuales a través de leyes que están legitimadas y que hacen que todo el mundo vaya por la misma línea (Voz 1).

¿Qué entiende usted por la frase una educación para todos?

“Es una frase muy ambigua cuando dicen para todos, políticamente es una cobertura. Comienza con no excluir a nadie del sistema educativo, lo que interesa es que las aulas estén llenas y que si es necesario puerta a puerta tienen que traer a los estudiantes y nadie puede quedar fuera del sistema educativo sin importar qué tipo de estudiante. Políticamente uno podría decir que las escuelas tienen que abrir sus puertas a todo tipo de estudiante” (Voz 2),

Tabla 5 Apartados respuestas profesores sobre inclusión

De acuerdo, a las posturas de los docentes se llega a inferir que las políticas educativas de una u otra manera están influenciando directamente en sus prácticas pedagógicas, puesto que la mayoría coinciden en que para atender a la población con necesidades educativas que

llega al aula, todavía les hace falta herramientas pedagógicas, conocimiento y recursos didácticos y metodológicos, para poder direccionar los procesos de aprendizaje en los niños. Al respecto Echeita (2011) comenta que es un deber del Estado promover políticas claras que sean pertinentes y que se debe contar con recursos necesarios que generen respuestas educativas para atender de manera eficaz a la diversidad en el aula. Por consiguiente, se pueden deducir dos ideas puntuales. La primera, que las políticas educativas están abordando el tema de inclusión con respecto a la cobertura, el acceso a la educación sin exclusión alguna, pero está desconociendo la preparación y formación previa de los docentes sobre procesos inclusivos. La segunda idea, que los docentes al no contar con los medios (capacitación, recursos, apoyos) están realizando acciones educativas de integración (estar en el aula), más no de inclusión.

4.1.1.2. Conceptualización de Necesidades Educativas Especiales.

Los discursos de los docentes frente a la categoría de conceptualización de las NEE permitieron establecer las prácticas pedagógicas de ciclo uno con relación a la significación de las NEE, las características de los niños con NEE en el aula y factores asociados: familia e institución educativa.

4.1.1.2.1. Significación de las Necesidades Educativas Especiales.

En este orden de ideas, se continua analizando el significado de las NEE que conciben los docentes, en primera medida se puede asegurar que hay una teorización general del concepto, teniendo en cuenta que lo relaciona con aquellos estudiantes que tienen un proceso de aprendizaje diferente al resto de sus compañeros. Sin embargo, señalan que las NEE solo

hacen referencia a la discapacidad, problemas cognitivos, diferentes dificultades que presentan los estudiantes en su “proceso normal de aprendizaje” y condiciones diversas para adquirir un conocimiento o habilidad.

¿Qué son las Necesidades Educativas Especiales?

Son aquellos niños que no pueden tener un desempeño igual que la mayoría de sus compañeros, que por una dificultad sobre todo cognitiva no pueden tener el mismo rendimiento. (Voz 4)

Las diferentes problemáticas que pueden presentar cada uno de los estudiantes para alcanzar un desempeño óptimo. (Voz 6).

Son condiciones diferentes para adquirir un conocimiento, un aprendizaje, unas habilidades, son niños que necesitan o personas que necesitan una condición diferente para aprender, un ritmo de aprendizaje diferente (voz 10).

Son niños que necesitan atención personalizada y uno con esa cantidad de gente que tiene en las aulas es muy difícil prestarles la atención que necesita ese niño, uno trata de hacer actividades diferentes con ellos pero es difícil darles la atención. (Voz 7).

Todos los niños tienen necesidades educativas, cuando se les agrega el término especiales, es porque tal vez viene con una dificultad para aprender, esto se asocia al término discapacidad y hay que generar unos procesos de aprendizaje diferentes (Voz 5).

Tabla 6. Apartados respuestas sobre significado de NEE

Ahora bien, frente a la significación de las NEE que los docentes tienen sobre el tema, se presta atención a que las prácticas pedagógicas interfieren de manera significativa en los procesos de los estudiantes, muy pocos docentes relacionan las necesidades con la acción educativa diferencial, en cuanto realizar una adaptación del niño en el entorno escolar y la importancia de crear estrategias que ayuden a mejorar procesos de aprendizaje del estudiante en el aula. Al respecto Arnaiz (2011) dice que las necesidades educativas requieren de una respuesta educativa de acuerdo a las particularidades de los estudiantes, desarrollando propuestas y estrategias que favorezcan a todo el estudiantado pero especialmente al que presenta una dificultad. Dentro de este marco es importante resaltar que las NEE se representan en la diversidad de los niños que presentan una diferencia o dificultad sobre el resto de sus compañeros, que requieren de ambientes, recursos y ayudas pedagógicas que favorezcan sus procesos escolares. No obstante, frente a las percepciones que se obtuvieron de

la mayoría de los docentes, aunque ellos realizan un acercamiento claro sobre qué son las NEE, consideran que estas deben ser atendidas de manera personalizada y estar a cargo de un especialista (terapeuta, médico, educador especial) y en lo posible fuera del aula.

4.1.1.2.2. *Características de los niños con NEE en el aula.*

Otro aspecto relevante es reconocer las características de los niños con NEE. Los docentes consideran que son los estudiantes que presentan una dificultad directamente hacia el aprendizaje, igualmente tienen en cuenta niños con hiperactividad o disciplinarios, discapacidades (físicas, visuales y auditivas), por ausencias emocionales, desplazados, afrocolombianos, etc.

- Niños con NEE es recibir a cuanto ser humano llegue, si es desplazado, guerrillero, negro, sin estudio, eso es lo que le llaman inclusión hoy en día. (Voz 1),
- Yo lo puedo dejar en relación como con problemas de aprendizaje, con cosas así pero con problemas físicos. (Voz 6).
- Con problemas emocionales que uno también puede entrar a trabajar, toda esa parte.
- Son niños que tienen discapacidad. (Voz 10).
- Pues yo lo veo más como el chico que requiere de psicólogo y que no tienen para tratarlo (Voz 12).
- Yo considero que deben ser los más sobrados, para mí son los que están por encima de los parámetros, del promedio normal, porque esos son casos especiales (Voz 11).

Tabla 7. Apartados respuestas a cerca sobre las características de un niño con NEE

A través de las ideas expuestas, se puede considerar que los docentes realizan una amplia clasificación de los niños con NEE que se encuentran en el aula, pero en el interior de sus apreciaciones se refleja su vinculación directa con la discapacidad, en discrepancia Echeita (2006) resalta que de una u otra manera todos los estudiantes presentan una necesidad educativa, partiendo de la afirmación que “Todos son diferentes entre sí”, lo único es que algunos niños tienen dificultades más evidentes y requieren de una intervención educativa que

se ajuste y sea pertinente a su necesidad. Esto conlleva a comentar que los docentes se limitan en pensar que las NEE son exclusivas de la discapacidad, que sin ayudas externas y la vinculación de otros profesionales no se pueden llevar adecuadas prácticas pedagógicas. Sin embargo, existen dentro del aula otras características de los estudiantes que requieren de transformaciones pedagógicas en el aula, pensando en las particularidades de los estudiantes, que deben ser trabajadas desde el colectivo a través de estrategias y metodologías empleadas por el docente.

4.1.1.2.3. *Factores externos: familia y la institución educativa.*

Los docentes consideran otros aspectos a tener en cuenta, como la incidencia de la familia y la institución educativa, estos son factores externos que están vinculados directamente con la vida escolar de los estudiantes. En primera instancia, retoman a la familia como el primer agente educativo de los niños, en ella se deben generar los estímulos necesarios para potencializar en sus hijos adecuados procesos de aprendizaje, los padres son los encargados de asegurar que sus hijos tengan las condiciones necesarias para favorecer su desarrollo integral, por ejemplo, atención profesional que facilite los diagnósticos oportunos.

Los problemas con los estudiantes no vienen diagnosticados, si los papás no tratan de diagnosticar el problema, nunca vamos a tener la oportunidad que estos niños tengan su atención principal con su problema de inclusión (Voz 6).

Tabla 8 Apartado de respuesta la influencia de la familia en las NEE

Tener diagnósticos oportunos, según los docentes, ayudaría a mejorar sus prácticas pedagógicas, ya que permitiría entender la dificultad del estudiante, pero dentro de sus comentarios consideran el diagnóstico como una herramienta que usan para justificar que el niño tiene una deficiencia que no le permite aprender, por tanto, no se puede hacer más por él

en el aula, y su atención le compete a otros profesionales. De otra parte, otros docentes lo miran en un sentido más estadístico afirmando que “Por cada niño diagnosticado son tres niños menos en el salón”.

- Si cada niño con esas necesidades valen por tres, pero con diagnóstico, me imagino que deben llevar el papel, lo que pasa es que aquí nunca traen los diagnósticos, son muy pocos los papás que se toman el tiempo de ir a buscarlo a uno y decirle el niño tiene esto. (Voz 3).
- Hay papás que se niegan a llevar a su chico al médico para que le hagan un diagnóstico y uno saber cómo trabajar (Voz 2).

Tabla 9 Apartados de respuestas relacionadas al diagnóstico

Para los docentes la familia se convierte en un obstáculo en sus prácticas pedagógicas puesto que representan barreras y consideran que les están dejando toda la responsabilidad en la formación del estudiante. Adicionalmente, se encuentra la institución educativa, los docentes mencionan la falta de apoyo y de gestión administrativa para que en la escuela haya procesos inclusivos, resaltan que la atención de esta población recae solamente en los docentes y se vive únicamente en el aula, los docentes argumentaban que la institución debía empezar a exigir a los padres mayor compromiso con los procesos de sus hijos y además brindar las condiciones necesarias de infraestructura, recursos didácticos, convivencia y grupos interdisciplinarios en la institución para orientar y continuar con los procesos de los niños con NEE.

- Como el colegio no exige en un momento dado, no exige esos diagnósticos para nosotros. Se nos está convirtiendo que los niños llegan acá con todas las necesidades que tengan y el afán del Gobierno es todos tienen que pasar porque nadie se puede quedar repitiendo año. ¿Qué hacemos los maestros? Pues mirar hasta dónde puedo llegar, viene pasando y pasan y pasan hasta que llegan a un punto en el que no lo pueden hacer más, porque son unos niños que requieren cuidados especiales. (Voz 1).
- Por lo menos el colegio sí debería contar o cada institución con un equipo interdisciplinario que le dijera a esa persona, mira como tú lo tienes en aula regular, estas estrategias puedes aplicar. (Voz 3).

Tabla 10 Apartado de respuestas de la institución educativa como factor externo

En este sentido, se puede deducir que las prácticas pedagógicas si están siendo afectadas por la familia y la institución educativa, al no verse reflejada una corresponsabilidad conjunta de familia, escuela y docente, que ayude a superar las NEE que están presentando algunos estudiantes. Bautista (2012) considera que en efecto existen factores genéticos, familiares y sociales entre ellos, en un entorno educativo que influye de manera significativa en el desarrollo integral de los estudiantes y en ocasiones estos son los que ocasionan y/o alteran las necesidades del estudiante. Sin lugar a dudas el docente incide en los cambios que se dan en el interior del aula de clases, pero no puede hacer cambios trascendentales en la familia o las instituciones educativas, es necesaria su participación activa a través de su participación, colaboración, compromiso al ayudar en la generación de ambientes de aprendizaje adecuados para los estudiantes.

4.1.1.3. Formación profesional.

En cuanto a la formación profesional, los docentes hacen hincapié que cuando se habla dentro del sistema escolar sobre inclusión “Se pensó fue en el término, pero no se pensó en el proceso”. Comentan que las falencias del sistema son generadas por las entidades del Gobierno que están a cargo de la educación, en cuanto a formación e instrucción hacia las instituciones educativas y docentes. Sin embargo, el grupo investigativo desde su experticia considera que en la formación del docente no se hace referencia solo a las capacitaciones, talleres, guías o manuales, que puedan brindarse a nivel externo, sino a la disposición de cambio en la actitud y el desarrollo de aptitudes, necesarias para asumir los retos de enseñar en la diferencia, desde ese punto se empieza a tener una mayor conciencia sobre las dificultades específicas del aula. Echeita (2006) refiere que la actitud y el compromiso del docente deben generar oportunidades, y no deben ser obstáculos en los procesos escolares de los niños.

Al interrogar a los docentes sobre la intervención pedagógica, teniendo en cuenta las características que el docente debe poseer en la atención de niños con NEE, se puede llegar a determinar que ellos consideran que el docente debe ser investigador de acuerdo con las necesidades que se presentan en su interior, debe crear y adaptar variedad de estrategias que permitan al niño experimentar, explorar, jugar, debe ser innovador, creativo y afectivo, debe ser comprometido, tener vocación y sobre todo desarrollar la observación participante, entre otras.

¿Qué prácticas pedagógicas implementa usted en el trabajo de niños con Necesidades Educativas Especiales en el aula?

- Los docentes estamos en la capacidad y poseemos el conocimiento pero hay que adaptar estrategias para colaborarle a esos niños.
- Yo sé que un niño no aprende haciendo sino experimentando, jugando, explorando, es más visual, es más auditivo, yo le voy a explorar y voy a empezar el aprendizaje por esos medios que le van a permitir al construir y sentir que va avanzando en su proceso,
- Manejar estrategias que sea creativo, que se salga del parámetro de la rutina primero como mentalizarse que no todos no están al mismo nivel, que todos no aprenden lo mismo, entonces empezar a manejar todas esas estrategias como dice mi compañera, lo que yo voy a impartir, ellos lo tomen de una manera y yo lo explique de una forma diferente al que le toque esta mesa, al que le puse yo a ellos, entonces todos son como muy diferentes, entonces como empezar a trabajar varias estrategias.
- Yo digo que ser comprometido, tener vocación, y sobre todo súper desarrollar la observación participante, porque a partir de la observación participante, es que empieza hacer la evaluación cualitativa y decir, este chiquito funciona así, este chiquito le molesta aquello, como puedo por este lado, pero si uno no hace esa labor juiciosa, de hecho uno siempre hace una parte sistematizada, porque uno a diario tendría un montón de bitácora de trabajo de campo de todas las acciones que uno desarrolla en estos casos especiales,
- Debe ser psicólogo, médico, fonoaudiólogo, terapeuta, docente, mamá, enfermera.
- Investigador diría yo, porque si yo veo que este niño tiene déficit cognitivo y si yo no entro a investigar, como puedo tratar eso o las clases que hay, no estoy haciendo nada

Tabla 11 Apartados de respuestas diversas sobre características de las prácticas pedagógicas

A partir de estas evidencias, Barragán (2012) comenta que los docentes deben poseer ciertos dominios en su quehacer pedagógico, en sus acciones del saber, del hacer y el saber hacer. El docente debe reflexionar, dominar y comprender todos los elementos teóricos,

conceptuales y prácticos que se vivencian en el aula. No cabe duda que a partir de las intervenciones de los docentes ellos reconocen que pueden modificar sus prácticas pedagógicas, porque cuentan con el conocimiento de su disciplina y del contexto escolar en el que se encuentran, tienen la capacidad de manejar las estrategias necesarias que le permitan salir de las rutinas y de las acciones pedagógicas repetitivas.

Por otro lado, frente a las adecuaciones y flexibilizaciones los docentes comentan que ellos no realizan una planeación escrita y rigurosa sobre las intervenciones y estrategias que ellos realizan con las NEE, según ellos, no tienen tiempo para sistematizar esas experiencias. En cuanto a los tiempos y espacios, se realizan las mismas rutinas y no hay modificación en el espacio, los docentes comentan que la infraestructura del colegio no permite hacer uso de otros lugares para estar con los niños.

- Mi planeación es la que realizo directamente en clase, interno, en la clase, en el momento, con el estudiante. El nivel maneja una planeación general y no tengo ningún registro. (voz 3).
- Realizo flexibilización y adecuación en las actividades a los niños que necesitan, en ocasiones como los veo mal en el coloreado les pongo actividades de preescolar. Pero lo realizo en el momento en la planeación, solo tengo en cuenta el concepto y los recursos. (voz 5).
- Si es de espacios yo solo estoy en mi salón, el profe de educación física saca a los niños al parque, yo me permanezco en el aula, no tengo tiempo para más (voz 8).

Tabla 12 Apartado de respuestas de los docentes frente a la planeación

En divergencia, a este aspecto Barragán (2012) recuerda que el docente debe tener un dominio disciplinar referente al conocimiento, a la práctica, a la autoevaluación, utilizando como herramienta la sistematización de experiencias y así poder reflexionar, resignificar y reconstruir constantemente su quehacer. Aunque los docentes manifestaban que si buscaban adecuar las actividades a los estudiantes, prestarían muy poca atención en escribir sus estrategias y procesos específicos realizados, dejando entrever que no les interesa dejar

evidencia futura para que los próximos docentes las retomen y puedan continuar o reconstruir el proceso sobre una base concreta con los niños que han participado de dichas adecuaciones.

4.1.2. Triangulación de la observación.

Para el diseño de la matriz de la observación, se realizó una triangulación teórica de acuerdo al marco conceptual que respondiera a las categorías conceptuales de Educación Inclusiva, Prácticas Pedagógicas y NEE. A partir de estas se establecieron tres elementos: ambientes educativos, quehacer pedagógico y relaciones del docente con estudiantes considerados con NEE. Los tres elementos permitieron configurar unos ítems que guían el proceso de observación, de tal modo que el instrumento fuera estructurado y la información obtenida pudiera ser concreta, controlada y clasificada para lograr caracterizar las prácticas pedagógicas de los docentes en la atención de niños y niñas con NEE, a partir de las realidades y particularidades dentro de cada aula.

CATEGORÍAS CONCEPTUALES	TEMAS	ÍTEMS	PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS	MARCO CONCEPTUAL PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS
Educación Inclusiva	Ambientes Educativos	Descripción física del aula	Ambientes positivos	Dominios de las acciones del docente
		Organización de estudiantes con NEE dentro de los espacios del aula.	Ambientes positivos	Dominios de horizontes prácticos y técnicos
		Recursos y materiales empleados dentro del aula.	Planificación de materiales y adaptación del aula	Dominios de horizontes prácticos y técnicos
		Ubicación del docente dentro del aula durante su quehacer pedagógico.	Ambientes positivos Actitud docente	Dominio crítico de concepciones de humanidad. Dominio de acciones del docente
		Tiempo para trabajar con estudiantes que presentan NEE	Actitud docente	Dominio conocimientos disciplinares
Práctica Pedagógica	Quehacer pedagógico	Reconocimiento de los niños con NEE	Sensibilidad humana	Dominio crítico de concepciones de la humanidad. Dominio de conocimientos disciplinares.
		Flexibilización y adecuación de los contenidos de cara a los estudiantes con NEE.	Adaptaciones de los contenidos en el aula	Características del docente

Práctica Pedagógica	Quehacer Pedagógico	Estrategias empleadas para potencializar los aprendizajes de los estudiantes.	Adaptación de los contenidos. Planificación y adecuación de los materiales en el aula.	Dominios propios del docente
		Claridad en el planteamiento de las actividades.	Asertividad en la comunicación	Características del docente
		Apoyo profesional o de pares para el trabajo con niños con NEE	Trabajo cooperativo y solidario. Compañerismo pedagógico	Dominio de la teoría. Dominio de conocimientos disciplinares.
		Realimentación de trabajo desarrollado por estudiantes.	Actitud del docente	Dominio de las acciones del profesor
		Énfasis de la Práctica Pedagógica en relación: afectivo, comportamental, aprendizaje.	Sensibilidad humana, efectividad y respeto	Dominio crítico de las acciones Dominio concepción sobre la humanidad
		Promoción del trabajo cooperativo	Trabajo solidario y cooperativo	Dominio sobre conocimientos disciplinares.
		Acuerdos relacionales en el aula (Normas).	Capacidad para la resolución de conflictos	Dominio de la teoría. Dominio concepción de la humanidad
Necesidades Educativas Especiales	Relaciones del docente con estudiantes considerados con NEE	Asertividad en la solución de los problemas que se le presentan en el aula	Capacidad para la resolución de conflictos	Dominio de las acciones que lo identifican como profesor
		Promoción de la autonomía en el trabajo y toma de decisiones	Autonomía	Dominio crítico de las concepciones sobre humanidad. Dominio de acciones que lo identifican como profesor
		El docente toma en cuenta la opinión de los estudiantes para el desarrollo de las actividades en el aula	Participación Democracia Comunicación	Dominios propios del maestro
		El docente valora el progreso de sus estudiantes durante el desarrollo de las actividades	Valora el progreso de los estudiantes	Dominio crítico de las concepciones sobre humanidad. Dominio de acciones que lo identifican como profesor.

Tabla 13 Triangulación Teórica de la observación

Para la triangulación de los datos de la observación y de acuerdo con el instrumento que guío el proceso de la misma, se establecieron por pertinencia las categorías y subcategorías que permitirán caracterizar las prácticas de los docentes en la atención de niños con NEE así:

MARCO CONCEPTUAL	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
Educación Inclusiva	Ambientes Educativos	<ul style="list-style-type: none"> • Ambientación, recursos y materiales empleados dentro del aula ordinaria. • Organización de estudiantes con NEE dentro de los espacios del aula. • Concepción de diversidad e igualdad en las aulas ordinarias.
Práctica pedagógica	Quehacer pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> • Tiempo para la planificación y orientación del trabajo con estudiantes que presentan NEE. • Trabajo colaborativo y solidario con pares u otros profesionales. • Innovación en las prácticas. • Acuerdos relacionales en el aula y asertividad en la solución de los problemas.
NEE	Relaciones del docente con estudiantes considerados con NEE	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento y disposición del docente para la atención de estudiantes con NEE. • Compromiso y afectividad del docente en la atención de las NEE.

Tabla 14 Triangulación de Datos de la observación

4.1.2.1. Educación Inclusiva: Ambientes educativos

La categoría de ambientes educativos permitió caracterizar las prácticas pedagógicas de los docentes de ciclo uno con relación al uso, organización y adecuación de los espacios, recursos y materiales dentro del aula frente a la atención de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales a partir de las subcategorías: ambientación, recursos y materiales empleados dentro del aula ordinaria y organización de estudiantes con NEE dentro de los espacios del aula además de la concepción de diversidad e igualdad en las aulas ordinarias.

4.1.2.1.1. Ambientación, recursos y materiales empleados dentro del aula ordinaria.

Las observaciones muestran que una característica común de las aulas de ciclo uno es que el mobiliario supera las dimensiones del espacio, reduciendo el área de desplazamiento, tanto de los estudiantes, como de los docentes, y en su mayoría, permanecen organizadas en filas de forma estática, dirigidas hacia el tablero.

03 de febrero del 2015. Observación aula grado 102 jornada tarde

Al ingresar al aula se observa desorden (papeles, maleta y útiles escolares en el piso) y muchas sillas y mesas que superan las dimensiones del espacio, dificultando el desplazamiento de los niños para llegar al escritorio del docente cuando este los llama o para acceder al mueble de materiales que se encuentra ubicado en la parte de atrás y al bote de basura. Los puestos son unipersonales, las sillas son separadas de las mesas y carecen de un cajón para que los estudiantes puedan colocar sus maletas o elementos escolares, por tal razón los niños deben colocarlas en la parte de atrás de las sillas, de donde se caen con facilidad al paso de sus compañeros.

Durante la observación, el docente se levantó de su puesto para atender a uno de sus estudiantes que requería de su apoyo, pero se le dificultó llegar hasta él porque el espacio es reducido y los elementos que estaban en el piso obstaculizaban su desplazamiento.

Tabla 15 Fragmento notas de campo

Desde las perspectivas de Arnaiz (1996), Echeita (2006) y Ainscow & Muncey (1989), uno de los aspectos que contribuye a la satisfacción de las necesidades educativas especiales de los estudiantes en las aulas ordinarias es procurar ambientes educativos adecuados y organizados, sin embargo, las realidades observadas muestran que las aulas están condicionadas a las exigencias institucionales de cobertura, más que a las necesidades educativas de los estudiantes.

12 de agosto del 2014. Observación aula grado 201 jornada tarde.

En este día se tendrán en cuenta los recursos y materiales que el docente utiliza durante el desarrollo de su clase. El aula muestra el mismo desorden de otras aulas observadas con anterioridad, se evidencian los mismos problemas de espacio por el mobiliario.

El tema a trabajar durante la sesión es “el ciclo del agua”. Al iniciar, el docente pide a sus estudiantes sacar el cuaderno de ciencias, un lápiz, colores, borrador y tajalápiz. Luego explica con un dibujo, elaborado por él en el tablero con marcador, un paisaje explicando el ciclo del agua. Al finalizar la explicación pide a los niños que dibujen en sus cuadernos el gráfico que acaba de explicar.

Nota: En otras observaciones se identificó el uso de las TIC durante la clase de informática y en jornadas lúdicas o días especiales para la proyección de películas.

Tabla 16 Fragmento notas de campo

En cuanto a los recursos y materiales empleados por los docentes durante el desarrollo de sus clases, se resalta el uso reiterativo de elementos convencionales como cuadernos, lápices, colores, tablero, marcadores, guías de trabajo, sellos, entre otros. Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) se usan para las clases de tecnología y de forma esporádica para el desarrollo de actividades recreativas o como facilitadoras en algunos proyectos transversales. En oposición a lo observado, Arnaiz (1996), Echeita (2006) y Ainscow & Muncey (1989), establecen que los elementos utilizados en el aula deben generar oportunidades de aprendizaje, por ello es necesario flexibilizar, adecuar e innovar los recursos materiales y metodológicos de tal modo que beneficien, tanto a los estudiantes con dificultades, como al resto del grupo, mediante el desarrollo de prácticas con las que se estimule la participación de todos.

4.1.2.1.2. Organización de estudiantes con NEE dentro de los espacios del aula.

Las observaciones mostraron que un gran porcentaje de los niños que presentan NEE están situados en la parte de atrás de las aulas, a cargo de estudiantes de servicio social⁵⁰, quienes guían el trabajo asignado por el docente. En otras aulas, los docentes los ubican cerca de su escritorio para orientar su trabajo a partir de estrategias y metodologías que favorecen el aprendizaje.

⁵⁰ Estudiantes de grados 9º, 10º o 11º que prestan servicio social en las instituciones educativas, como apoyo a la comunidad.

15 de septiembre del 2014. Observación aula grado Pre-escolar 03 jornada mañana.

Los niños se encuentran distribuidos en toda el aula, algunos de ellos están a cargo de los estudiantes de servicio social quienes apoyan las actividades pedagógicas asignadas por la docente.

24 de septiembre del 2014. Observación aula grado 101 jornada tarde.

Los estudiantes están ubicado en cinco filas, en las dos primeras cerca al escritorio de la docente se encuentran tres estudiantes con dificultades en su aprendizaje y un cuarto estudiante está en la parte de atrás del salón separado del resto del grupo por su comportamiento.

20 de octubre del 2014. Observación aula grado 203 jornada tarde.

Durante la observación se identifica que dos estudiantes con NEE se encuentran ubicados en la parte de atrás del aula bajo la asesoría de una estudiante de servicio social, quien orienta las actividades asignadas por la docente.

Tabla 17 Fragmento notas de campo

Como rasgo general, un porcentaje limitado de los docentes observados logra ubicar estratégicamente a los estudiantes con NEE cerca a sus pares promoviendo el trabajo cooperativo, bajo su asesoría, facilitando los procesos de aprendizaje de toda la clase. Concordando con Arnaiz (2003), en cuanto a que las aulas inclusivas deben estar estructuradas de tal modo que los estudiantes con dificultades no estén aislados del resto del grupo, sino más bien estén apoyados por sus pares, de tal forma que aprendan entre todos con otras fuentes de conocimiento, apoyo y enseñanza, en compañía del docente como facilitador del aprendizaje.

Por otro lado, se observó que el número de estudiantes por docente dificulta la atención personalizada, los docentes de transición atienden un promedio de treinta estudiantes por curso los docentes de primero y segundo, un promedio de cuarenta estudiantes, razón por la cual los profesores establecen como estrategia de apoyo externo el acompañamiento de estudiantes de servicio social de la institución u otras instituciones, quienes no han sido capacitados para trabajar con estudiantes que presentan dificultades en el aprendizaje. Cabe señalar que en cada aula se logran identificar de tres a cinco niños con alguna NEE.

4.1.2.1.3. *Concepción de diversidad e igualdad en las aulas.*

Las observaciones permitieron identificar que, tanto los docentes como los estudiantes, aceptan y reconocen la diversidad en el aula. Sin embargo, dentro de la convivencia los docentes y los niños utilizan palabras peyorativas o rótulos para referirse a sus compañeros; además se evidenció que algunos niños con dificultades en su aprendizaje presentan comportamientos inadecuados⁵¹, llegando a generar tensiones en el aula. Por otro lado, en algunos casos se promueve la igualdad y la solidaridad entre los compañeros ante las dificultades físicas, motoras y cognitivas.

16 de julio del 2014. Observación aula 103 jornada tarde.

Uno de los estudiantes del salón no estaba desarrollando la actividad propuesta, en ese momento una de sus compañeras le dio el reporte al profesor, quien manifestó ante toda la clase que eso era normal y que él nunca hacía nada. Frente a la respuesta algunos de los niños comenzaron a molestarlo burlándose del estudiante.

26 de febrero del 2015. Observación aula pre escolar 02 jornada mañana.

Durante el proceso de observación la docente manifestó tener dos niños con NEE, una de ellas tiene hipotonía (bajo tono muscular) y el otro presenta conducta inadecuada en el aula. La niña es aceptada por sus compañeros quienes buscan asistirle en todo momento, mientras que al niño, tanto la profesora como sus compañeros le tienen miedo, por tanto acude al aula dos veces por semana con acompañante, quien controla sus comportamientos en el aula.

2 de marzo del 2015. Observación pre escolar 03 jornada tarde.

La docente tiene en cuenta las diferentes características presentadas por sus estudiantes durante el desarrollo de las actividades y promueve en los demás niños el apoyo, la solidaridad y el respeto por aquellos que presentan alguna diferencia.

Tabla 18 Fragmento notas de campo

En este sentido, se pudo identificar que la aceptación o el rechazo a la diversidad y la igualdad en las aulas por parte del alumnado están relacionados con las concepciones que los docentes tienen de ellas, la manera como las expresan, y la atención que dan a las mismas, por tanto, los procesos homogéneos de enseñanza evidenciados en la mayoría de

⁵¹ Actitudes que interfieren con las normas y pautas de conducta preestablecidas en el aula o los contextos sociales escolares.

las aulas dificultan adecuar o flexibilizar las metodologías y estrategias frente a la atención de los diferentes ritmos de aprendizaje.

Al respecto, Echeita (2006), Sánchez (1996), Marchesi y Martín, R. (1998), establecen que la diversidad debe verse, no como una enfermedad o una condición que genere lástima, sino más bien como una característica que identifica a cada individuo dentro de las aulas y a partir de la cual deben orientarse los procesos educativos desde las relaciones de igualdad, en las que se brindan las mismas oportunidades y condiciones para que las personas logren desenvolverse en la sociedad. Estos dos componentes deben orientar la filosofía de las aulas, buscando mejorar las relaciones de la clase entre los estudiantes y fomentando el respeto mutuo por las diferencias.

4.1.2.2. Prácticas Pedagógicas: Quehacer pedagógico.

En cuanto a la categoría del quehacer pedagógico se tuvieron en cuenta las subcategorías.

- Tiempo para la planificación y orientación del trabajo con estudiantes que presentan NEE.
- Trabajo colaborativo y solidario con pares u otros profesionales.
- Innovación en las prácticas.
- Acuerdos relacionales en el aula y asertividad en la solución de los problemas.

4.1.2.2.1. Tiempo para la planificación y orientación del trabajo con estudiantes que presentan NEE.

De las observaciones se pudo establecer que la mayoría de los docentes planifican su quehacer diario con los estudiantes en el aula, pero no se evidencian modificaciones en los

planes de aula que respondan a la diversidad de características de los niños. El trabajo planeado con aquellos que presentan dificultades en sus procesos está relacionado con actividades básicas que limitan las habilidades y destrezas de los niños, siendo reiterativo el uso de las planas, el coloreado o la transcripción como estrategias y metodologías que no favorecen la superación de las necesidades.

02 de octubre del 2014. Observación grado 101 jornada tarde.

La planeación de la docente muestra que preparó su clase, sin embargo no aparecen escritas las intenciones que pretende alcanzar con el desarrollo de la actividad o las estrategias y metodologías que realizó con los estudiantes que presentan NEE. A uno de los estudiantes que presenta dificultades en su aprendizaje le colocó una actividad básica de coloreado, diferente a la de sus compañeros.

16 de octubre del 2014. Observación grado 03 jornada tarde.

Al revisar la planeación escrita de la profesora, se evidencia que se realiza de manera unificada con las demás docentes de preescolar, en cuanto a las actividades. Sin embargo, durante el desarrollo de la clase establece diferentes estrategias y metodologías para trabajar con cada estudiante la misma actividad.

Tabla 19 Fragmento notas de campo

Solo algunos de los docentes observados planifican y estructuran el trabajo de sus estudiantes con NEE, no obstante, muy pocos logran sistematizar sus experiencias. Al respecto Arnaiz (1996) y Barragán (2012) refieren que los docentes deben proporcionar apoyo a los estudiantes, ajustando o modificando el plan de aula de acuerdo con la diversidad de características, con el ánimo de satisfacer las necesidades de los estudiantes, permitiendo además, alcanzar los objetivos propuestos, esto supone entonces que las prácticas no pueden ser producto de la improvisación, más bien sugieren la necesidad de planificar el trabajo con sus estudiantes de forma organizada y procesual, a partir de una evaluación inicial que permita establecer los criterios para la organización y la planificación del trabajo con sus estudiantes en el aula, buscando los apoyos o ayudas necesarias para el logro máximo de sus habilidades.

4.1.2.2.2. Trabajo colaborativo y solidario con pares u otros profesionales.

El proceso de observación puso de manifiesto que a nivel general los docentes de ciclo uno presentan dificultades en el trabajo cooperativo, la tendencia general de la mayoría es el trabajo individual, En la Institución Educativa Federico García Lorca se ha dificultado la organización de grupos de trabajo que generen prácticas pedagógicas inclusivas, los espacios de reuniones de ciclo son usados para debatir asuntos de tipo administrativo, logístico o simplemente para poner de manifiesto las dificultades de los estudiantes, sin generar estrategias o planteamientos de soluciones que mejoren los procesos de los mismos.

- **04 de febrero de 2014. Observación reunión primer Ciclo jornada tarde.**

Los docentes se reúnen este día para dar el reporte de las estrategias que se implementan en los niveles, frente a los procesos de enseñanza de lectoescritura y matemáticas, a partir de la directriz enviada desde coordinación.

Solo las docentes de preescolar presentaron ante el grupo las estrategias que utilizan en la enseñanza de la lecto-escritura y matemáticas. Los niveles de primero y segundo quedan pendientes para próximas sesiones.

Nota: durante las demás reuniones del año no se continuó con la socialización de experiencias frente a los procesos de enseñanza de la lecto-escritura y matemáticas, por tanto no se establecieron estrategias de ciclo que favorecieran los procesos de aprendizaje en estas áreas. Se continúan realizando las mismas prácticas y los estudiantes siguen siendo reportados por problemas en la lecto-escritura y matemáticas.

Tabla 20 Fragmento notas de campo

Por otro lado, cuando se ofrecen capacitaciones o apoyo profesional en otras áreas a nivel externo, los docentes solicitan que se realicen en la jornada escolar que les corresponde, esperando recibir estrategias puntuales para aplicar en la intervención pedagógica con los estudiantes que presentan dificultades. Ya en el desarrollo, durante las jornadas de capacitación algunos docentes llegan tarde u otros no asisten, siendo un grupo limitado de docentes quienes muestran interés en capacitarse o buscar espacios de aprendizaje que orienten la atención de los estudiantes con dificultades en su aprendizaje.

- **11 de septiembre del 2014. Observación capacitación sobre NEE.**

Esta jornada de capacitación sobre las NEE permanentes y transitorias fue estructurada y desarrollada por las tres orientadoras de la institución. En el desarrollo de la misma, las profesionales presentaron una conceptualización teórica del tema, brindando algunas orientaciones para atender a los estudiantes que pueden estar presentando algunas de las características expuestas. En el momento de las intervenciones de los docentes frente al tema, una profesora expresó que estos niños no deberían estar presentes en las aulas de la institución ya que los docentes no estaban capacitados para atender de forma adecuada a estas problemáticas. Otros docentes fueron más abiertos al tema y mostraron gran interés.

Nota: en el transcurso de la capacitación algunos docentes llegaron tarde otros, estaban jugando con sus equipos móviles y antes de finalizar se salieron sin esperar la conclusión de la misma. Esto muestra que no todos están interesados en comprender la situación particular de sus estudiantes.

Durante el año no se programaron más capacitaciones frente al tema.

Tabla 21 Fragmento notas de campo

Para Ainscow y Muncey (1989) el compañerismo pedagógico dentro y fuera del aula permite establecer relaciones con otros docentes o profesionales de otras áreas, que apoyen los procesos de inclusión mediante estrategias o reflexiones de las prácticas pedagógicas individuales y colectivas, creando comunidades de conocimiento que fortalecen la atención a la diversidad.

4.1.2.2.3. *Innovación en las prácticas.*

Algunos de los docentes observados de ciclo uno de la Institución Educativa Federico García Lorca realizan prácticas innovadoras que responden a los requerimientos del grupo. Otros docentes, a partir de, instrucciones dan mayor prioridad al desarrollo de las actividades de forma individual, las cuales deben culminarse en un tiempo establecido.

- **16 julio del 2014. Observación aula 103 jornada tarde.**

Durante la clase el profesor pide a los niños que transcriban en sus cuadernos lo que acaba de escribir en el tablero y se sale del aula sin percatarse que dos de los estudiantes no llevarán el cuaderno y uno de ellos no comprendió la actividad porque no estaba atento. Regresa después de 10 minutos y pregunta si ya han terminado, al recibir una respuesta negativa se sienta en su escritorio a revisar planillas, después de 20 minutos hace el llamado por filas para revisar el trabajo realizado, detectando que tres estudiantes no desarrollaron la actividad. Haciendo la anotación en los cuadernos “no trabaja en clase”.

- **16 de octubre del 2014. Observación grado 03 jornada tarde.**

Durante la observación la docente utilizó diferentes actividades lúdicas y algunos materiales como tapas de gaseosa y cuerdas para hacer comprender al grupo de forma práctica el concepto lleno o vacío, se evidenció que los niños disfrutaron de la actividad y comprendieron el concepto.

Tabla 22 Fragmento notas de campo

Las observaciones pusieron de manifiesto que para los niños en general, incluso aquellos que presentan NEE, son más significativas aquellas prácticas que les permiten vivenciar el aprendizaje, esto supone entonces que la atención a la diversidad en el aula ordinaria requiere necesariamente la innovación de las prácticas pedagógicas. Para Barragán (2012) un docente debe dirigir sus clases saliendo de lo tradicional desde la reflexión permanente de su quehacer en el aula, con la intención de alcanzar el aprendizaje efectivo de todos sus estudiantes. Esto sugiere entonces modificar el quehacer pedagógico hacia las necesidades de su alumnado.

4.1.2.2.4. Acuerdos relacionales en el aula y asertividad en la solución de los problemas.

Una característica común en las aulas observadas, frente a las reglas y límites, es que se establecen para dar solución a los conflictos que van surgiendo en las dinámicas de la clase como correctivos de forma unilateral por parte de los docentes, razón por la cual reiterativamente los estudiantes muestran dificultad en respetar las diferencias de opiniones o

características físicas de sus compañeros, además les cuesta trabajo respetar las reglas básicas de escucha, aseo y orden en los salones. Frente a este aspecto, Ainscow (1996) reconoce que en el interior de las aulas deben existir reglas y límites que mejoren las dinámicas de las clases por medio de los acuerdos que establece el docente con sus estudiantes.

- **05 de febrero del 2015. Observación aula 102 jornada tarde.**

Al realizar la observación se aprecia a una niña con su escritorio fuera del salón cerca a la puerta de ingreso, al preguntarle por qué se encuentra ahí, la niña manifiesta que su profesora la castigó por mal comportamiento.

(Es importante anotar que días anteriores , al pasar por el salón la misma niña de la semana anterior estaba con su escritorio fuera del aula, con la puerta cerrada, al indagar porque de nuevo estaba allí, la niña manifestó que por mal comportamiento su profesora la sacó como castigo).

- **03 de febrero del 2015. Observación aula 203 jornada tarde.**

Durante las observaciones se identificó una niña con sobrepeso, durante una ausencia de la docente los niños comenzaron a molestarla diciéndole que era una gorda fea, la niña se sintió mal y comenzó a llorar. Al ingresar la profesora al aula una de sus compañeritas le cuenta lo sucedido, a lo que responde “no les ponga atención que son unos cansones”. Pero no dice nada a los niños que la estaban molestando.

Tabla 23 Fragmento notas de campo

En cuanto a la solución de problemas en el aula, un porcentaje menor mostró asertividad durante el manejo de los mismos. La mayoría de los docentes observados trataba las situaciones problemáticas de acuerdo al estudiante que cometía la falta. Por ejemplo, en una de las aulas de segundo un niño permanentemente era llevado a coordinación u orientación por mal comportamiento y sus padres eran citados constantemente como estrategia para solucionar los problemas, sin embargo, si otro estudiante cometía la misma falta recibía un llamado de atención de forma oral, pero no era sacado del salón, ni se citaba a los padres. En oposición a lo observado, Marchesi (2006) sostiene que el docente debe ser consciente que el conflicto, la tensión o el enfrentamiento entre sus estudiantes puede surgir en cualquier momento, por ello debe adelantarse para responder con calma, firmeza y decisión por medio

del diálogo, dando respuestas emocionales y mentales adecuadas en la solución de los conflictos.

4.1.2.3. Necesidades Educativas Especiales: Relaciones del docente con estudiantes considerados con NEE

En esta categoría se desarrollaron dos subcategorías

- Reconocimiento y disposición del docente para la atención de estudiantes con NEE.
- Compromiso y afectividad del docente en la atención de las NEE.

4.1.2.3.1. Reconocimiento y disposición del docente para la atención de estudiantes con NEE.

En las aulas investigadas la totalidad de los profesores reconoce las dificultades de sus estudiantes, algunos de ellos tratan las necesidades basados en los diagnósticos y las etiquetas, brindando una atención educativa centrada en las deficiencias, más que en las habilidades, refiriéndose a las mismas no como una condición del sujeto, sino como una enfermedad que debe ser tratada por profesionales.

- ***25 de agosto del 2014. Observación grado 101 jornada tarde.***

Durante la observación se identificó un niño que permanecía acostado en el piso, en varias ocasiones el docente intentó ubicarlo en la mesa para que trabajara, pero el niño después de unos minutos volvía a tenderse en el piso, ante la persistencia del comportamiento el docente deja de insistir con el niño.

Nota: *Después de un tiempo el docente comenta que acudiente del niño (observado el 25 de agosto del 2014) lleva el diagnóstico en el que se establece que el estudiante presenta trastorno en el desarrollo, ante el diagnóstico el docente intenta adecuar las actividades, pero justifica ante una comisión de promoción y evaluación que no puede hacer mucho por el niño teniendo en cuenta su diagnóstico.*

- ***24 de febrero del 2015. Observación pre escolar 01 jornada mañana.***

Dentro de la jornada se observa que la docente busca tiempo para estar con cada estudiante, se evidencia que le brinda atención personalizada por más tiempo que aquellos que presentan mayor dificultad, en ocasiones trabaja de forma simultánea con dos estudiantes.

Tabla 24 Fragmento notas de campo

Por otro lado, la mayoría de los docentes es consciente que atender la diversidad, requiere de mayor esfuerzo, horas de trabajo y prácticas diferentes, además de una capacitación permanente, que desde su perspectiva debe ser dada por las directivas y los sistemas educativos.

La nueva concepción de las Necesidades Educativas Especiales, supone un cambio de paradigmas en la forma como se conciben las diferencias, ya no se asumen como un problema a solucionar, sino más bien como la oportunidad de aprender en la diversidad. Echeita (1994), establece que el problema de la inclusión escolar es la incapacidad que tienen los sistemas escolares para diseñar una educación diferente y no homogénea, en la que cada estudiante pueda progresar con otros, en función de sus necesidades particulares, entendiendo el concepto de necesidad educativa especial, como las dificultades mayores que puede presentar un estudiante durante alguna etapa de su escolarización, y que para poder superarlas requiere de adaptaciones significativas en varias áreas del currículo.

4.1.2.3.2. Compromiso y afectividad del docente en la atención de las Necesidades Educativas Especiales.

Las observaciones mostraron que solo algunos docentes están comprometidos en establecer la educación inclusiva como una estrategia de atención a las Necesidad Educativas Especiales, en el aula, muchos de ellos consideran que esta población debe ser atendida en aulas de educación especial, con personal idóneo que oriente sus procesos de educación, esto se evidencia en las recomendaciones que expresan durante las comisiones de evaluación y

promoción de los estudiantes, además de la atención que brindan a los mismos en el desarrollo de las clases y sus planeaciones.

- **27 de noviembre del 2014. Observación grado 101 Jornada Tarde.**

Durante la observación de la comisión de primer ciclo, el docente da el reporte que la acudiente de uno de sus estudiantes llevó el diagnóstico en el que se establece que presenta trastorno en el desarrollo, ante el diagnóstico el docente intenta adecuar las actividades, pero justifica ante la comisión de evaluación y promoción que no puede hacer mucho por el niño teniendo en cuenta su diagnóstico y que es mejor solicitar el traslado a una institución especial que lo atienda de forma adecuada.

Tabla 25 Fragmento notas de campo

En cuanto a la afectividad, se observaron relaciones de cordialidad en la mayoría, basados en el respeto, una pequeña parte de los docentes condiciona el afecto al rendimiento escolar y al comportamiento de los estudiantes en el aula. Niños que se portan bien y tienen un buen rendimiento escolar reciben mayor afecto que aquellos que presentan bajo rendimiento o mal comportamiento. Mejía (2012) concuerda con la atención a las necesidades educativas especiales, cuando define el quehacer del docente, como *la práctica diaria que conlleva responsabilidad y va más allá de entregar resultados de aprendizaje, ya a que debe contribuir a la formación de sus estudiantes, ayudándolos a estar bien en el mundo presente y futuro a partir de los lazos afectivos que se establecen entre el docente y el discente, esto implica generar ambientes afectivos, basados en el respeto y el buen trato, desde una visión ética y humana que se compromete con la formación del otro.*

4.1.3. Triangulación de la información entre la observación y grupo focal.

MARCO CONCEPTUAL	TRIANGULACIÓN GRUPOS FOCALES	TRIANGULACIÓN OBSERVACIÓN.	TRIANGULACION GRUPO FOCAL Y OBSERVACION
Educación Inclusiva	Políticas educativas	Ambientación, recursos y materiales empleados dentro del aula	La diversidad en el aula: Incidencia en la política en la concepción del docente
		Organización de estudiantes con NEE dentro de los espacios del aula	
		Concepción de diversidad e igualdad en las aulas.	
NEE	Significado de las NEE	Reconocimiento y disposición del docente para la atención de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales por parte de las directivas y los sistemas educativos.	El rol del docente al interior del aula con Necesidades Educativas Especiales
	Particularidades de los niños con NEE en el aula	Compromiso y afectividad del docente en la atención de las Necesidades Educativas Especiales	
	Familia Institución educativa		
Práctica Pedagógica	Formación profesional	Tiempo para la planificación y orientación del trabajo con estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales	La práctica pedagógica: El quehacer del docente en el aula.
	Intervención pedagógica	Trabajo colaborativo y solidario con pares u otros profesionales	
		Innovación en las prácticas	
		Acuerdos relacionales en el aula y asertividad en la solución de los problemas	

Tabla 26 Relación de caracterización grupo focal y observación

Al hacer el ejercicio de triangulación con los resultados obtenidos mediante la aplicación de los instrumentos se encontró que la información suministrada por los diferentes actores en este caso los docentes de primer ciclo, se presentaron coincidencias pero también divergencias: en los grupos focales la mayoría manejaba un gran bagaje conceptual acerca de la educación inclusión y las necesidades educativas tomando un posicionamiento en sus prácticas pedagógicas; igualmente en la observación se encontraron evidencias concretas y puntuales sobre el quehacer cotidiano que realiza el docente en el aula de clase. En este caso

se tuvieron en cuenta las categorías anteriormente analizadas en los diferentes instrumentos, en donde al hacer un cruce de la información se identificaron tres aspectos concretos: en primera instancia, la política educativa y su incidencia en la concepción de la diversidad del docente en el aula, en segunda instancia, la relación del docente con los niños con Necesidades Educativas Especiales, por última instancia, la intervención e innovación en la práctica pedagógica.

4.1.3.1. La diversidad en el aula: Incidencia en la política y en la concepción del docente.

En los grupos focales se evidencia que los docentes conciben la atención de los niños con Necesidades Educativas Especiales como una imposición de las políticas educativas, expresando que no se han estructurado los programas de atención a la diversidad abordando el tema en términos de cobertura y acceso, desconociendo las dinámicas reales de los contextos educativos a nivel Distrital. Razón por la cual desde la perspectiva de los docentes hacen falta herramientas a nivel pedagógico y de recursos (infraestructura, apoyos externos) que orienten los procesos de inclusión de estos estudiantes.

Por otra parte, la incidencia de los factores externos que según los docentes interfieren en la atención y el logro de los objetivos con estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales son en primer lugar la familia y en segundo lugar la institución educativa, los docentes resaltan que la falta de intervención, participación, apoyo y compromiso de estos agentes en el entorno escolar perjudican de forma substancial los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

De acuerdo con todo lo anterior, los docentes ponen de manifiesto que las políticas educativas en inclusión deben ser también orientadas a la familia y a la escuela y no solamente

bajo la responsabilidad de ellos, de esta manera se pueden propiciar adecuados cambios y transformaciones en las prácticas pedagógicas.

En concordancia, Marchesi, Coll & Tedesco (2009) comentan que se debe:

Impulsar políticas que aseguren la inclusión de todos los alumnos, pero que al mismo tiempo respeten sus diferencias... propiciar la participación de las familias en el proceso educativo de sus hijos y elevar al mismo tiempo su nivel educativo y cultural; reducir el abandono escolar, educar en valores y para la ciudadanía democrática; mejorar las competencias de los docentes y propiciar su desarrollo profesional; reforzar el funcionamiento de la institución escolar; renovar los procesos de enseñanza y aprendizaje que los profesores desarrollan en el aula (p. 9).

Es también relevante que a partir de las afirmaciones de los docentes y en las observaciones efectuadas, se puede concluir que la concepción de diversidad que maneja el docente dentro del aula se traduce en procesos integradores en los que el estudiante debe adaptarse de forma impuesta a los sistemas educativos. Es decir, es el niño quien se adapta al aula, a la dinámica y estrategia implementada por los docentes.

Al respecto Ainscow (2001) comenta que:

La “integración” suele utilizarse para aludir a un proceso de asimilación, en el que se apoya a cada niño para que pueda participar en el programa vigente (y prácticamente sin cambios) de la escuela, mientras que la “inclusión” indica un proceso de transformación en el

que las escuelas se desarrollan en respuesta a la diversidad de los alumnos que asisten a ellas. (p. 202)

En líneas generales, los docentes están abiertos al cambio, pero requieren que los factores externos como ellos indican: políticas educativas, familia e instituciones educativas, todos estén encaminados a brindar al estudiante con Necesidades Educativas Especiales un desarrollo integral. Que existan recursos físicos, humanos y económicos que faciliten mejorar y transformar las prácticas pedagógicas con relación a la atención de la diversidad. Asimismo, hay que indicar que las prácticas pedagógicas deben atender y comprender que cada estudiante es diferente, por ende, se requiere la preparación y el diseño de estrategias y experiencias diversas que fortalezcan los procesos de aprendizaje, recordando que dentro del aula es donde el docente desarrolla y hace uso de sus herramientas a nivel personal y metodológicas para cumplir con su quehacer.

4.1.3.2.El rol del docente al interior del aula con Necesidades Educativas Especiales.

En cuanto a los significados, el reconocimiento y la disposición del docente frente a las Necesidades Educativas Especiales se logró establecer con ambos instrumentos; la totalidad de los profesores de primer ciclo identifican los estudiantes con deficiencias, a nivel cognitivo, físico, sensorial, motor, cultural o afectivo, ya que tienen un manejo aproximado de los fundamentos teóricos de las necesidades, además, desde sus propios planteamientos y afirmaciones consideran la importancia de un diagnóstico a nivel clínico para interpretar o entender la dificultad.

Por otro lado la mayoría de los maestros muestran afecto hacia algunos estudiantes del aula, son personas cordiales y respetuosas al buen trato. Sin embargo, otros utilizan un tono de

voz alto para dirigirse a los estudiantes. Los docentes comentan que las relaciones que les interesan son las que se dan estrictamente en el plano académico. De las evidencias, se llega a constatar que las relaciones de maestro alumno son en línea vertical, el docente es el emisor de contenidos y el estudiante es receptor de la información. En la asertividad de la solución de problemas, en los docentes se reflejan dos aspectos: el primero, asumen un carácter fuerte, interfiriendo y haciendo notar que los comportamientos o actitudes de los estudiantes son inadecuados; el segundo, refleja una actitud pasiva, muy poco interfieren y hacen llamados suaves y generalizados.

El conjunto de evidencias mencionadas hace referencia al diagnóstico y las relaciones docente – alumno, estos resultados llegan a inferir que aunque se ve la necesidad de tener un diagnóstico para fortalecer los procesos de aprendizaje, sin lugar a duda el docente tiene que empezar a actuar a tiempo. En concordancia con Moriña (2004) comenta que el interés de la inclusión no es homogeneizar las diferencias, sino que hay que buscar las acciones adecuadas para trabajar y entender la diversidad en el aula, buscando crear ambientes en los que el estudiante se siente parte activa del aula. Por consiguiente, el docente no debe detenerse en el proceso y empezar a descubrir las capacidades y habilidades que tiene el estudiante, mientras se obtiene un resultado frente a la dificultad que presenta. Por tal razón, se puede deducir que las prácticas pedagógicas están siendo vistas desde la integración tomando algunos elementos de la inclusión.

4.1.3.3. La práctica pedagógica: El quehacer del docente en el aula.

Frente a los diversos aspectos que se han mencionado en los distintos instrumentos, se puede llegar a inferir que los docentes realizan en el interior de sus aulas ciertas dinámicas y estrategias que validan su quehacer pedagógico en sus clases.

➤ Ambientación y adecuación del aula

Se puede llegar a constatar que en el interior de las aulas la ambientación y adecuación en la mayoría de los casos no presenta grandes modificaciones. Los materiales y recursos educativos que emplean durante la jornada escolar son casi siempre los mismos. A nivel pedagógico los docentes conservan la misma organización de los estudiantes en forma vertical y mirando al tablero, son muy pocos los docentes que dan un lugar especial dentro del aula a los estudiantes con NEE. Lo mismo se evidencia para las diferentes actividades dentro del aula.

La Planeación: La mayoría de los docentes realizan una sistematización de los contenidos a impartir y los recursos a utilizar. Las adecuaciones de las actividades las realiza directamente en el aula para aquellos niños que presentan alguna dificultad en el momento.

La Actividad: Durante el desarrollo de las actividades de los docentes se perciben dos momentos específicos. En primer lugar, ellos hacen una explicación general del tema, luego entregan (guía) o escriben en el tablero (los niños transcriben) la tarea a desarrollar y empiecen a solucionarla. En segundo lugar, después de terminada la actividad, los profesores colocan trabajo para la casa, de la misma forma como desarrollan la actividad del día.

La Retroalimentación: Un buen porcentaje de los docentes explica solamente a los niños que se acercan a su escritorio para mostrar el desarrollo de las actividades. Otros

docentes llegan a recorrer el salón deteniéndose a mirar los aciertos y fallas de los estudiantes, haciéndoles las correcciones necesarias.

Al respecto, Arnaiz (1996) hace referencia que dentro del aula inclusiva se deben tener presentes los siguientes aspectos: En primer orden una filosofía que responda a la participación activa de todos los estudiantes; en segundo orden las reglas, las cuales deben reflejar la igualdad, equidad, justicia y participación entre todos, y por último una instrucción acorde a las características del alumno. Es necesario contar con un planeación y un diagnóstico previo para reconocer y trabajar con los estudiantes, especialmente aquellos que presentan alguna dificultad, determinar cuáles son los objetivos a seguir con ellos. Dentro de este marco, se puede deducir que los docentes tienen intención de acercarse a las prácticas inclusivas por algunas acciones que realizan, pero se refleja que sus prácticas se manejan desde la globalidad, llegando a tener unas prácticas integradoras donde todos los niños por igual tienen que adaptarse al desarrollo de las actividades que el docente propone.

➤ **Reglas y límites**

En las diferentes aulas observadas se refleja que dentro de la organización en el salón existen unas reglas y límites preestablecidos, direccionados por cada uno de los docentes, los cuales se basan exclusivamente en la ejecución de las actividades de mesa (iniciar – terminar) de forma individual, invisibilidad total al trabajo cooperativo y solidario entre los compañeros de clase. Por otro lado, durante la jornada escolar existen momentos de indisciplina y desorganización por parte de algunos estudiantes (los que acaban su actividad prontamente y los que renuncian a realizar la tarea asignada), llegando a producir desorden y ruido, ocasionando enojo, castigos y regaños por parte del docente.

Al respecto Ainscow (1996) comenta que la existencia de reglas y límites son necesarias por dos razones, en primer lugar, aportan disciplina y orden, en segundo lugar, favorecen la dinámica del aula. Por consiguiente, se llega a vislumbrar que al interior de las aulas se da al estudiante cierta autonomía para realizar o no su actividad, pero que a su vez está afectando su rendimiento académico y comportamental al generar tensiones e interrumpir con las dinámicas del salón.

➤ **Actitud del docente**

Como se ha ido mencionando en el análisis de los diferentes instrumentos, son muy pocos los docentes que modifican sus prácticas pedagógicas. La mayoría de los docentes realizan las actividades de forma reiterativa, utilizando los mismos materiales (tablero, cuaderno, guías, sellos, lápices); la explicación de una actividad la realizan dentro del mismo espacio (el docente al frente de los estudiantes), muy pocas veces se evidencia una motivación inicial o final de la clase.

Así mismo, las relaciones afectivas que se establecen entre el docente y los estudiantes son distantes, cabe anotar que en unos pocos casos los docentes se vinculan afectivamente con alguno de sus estudiantes, se solidarizan por sus condiciones socioeconómicas y/o problemas familiares, como por ejemplo: En el grupo focal una docente comentaba que un estudiante de ella “ No aprendió a leer jamás, siempre entrábamos en discordia con mis compañeras porque siempre era él quien no podía pasar, pero era un niño trabajador, económicamente él ganaba su diario, él sabía mensualmente qué plata ganaba, en qué la gastaba, cómo la distribuía, tengo que darle a mi mamá para tal cosa...”

De acuerdo con las anteriores apreciaciones, Arnaiz (2007) señala que una buena actitud del docente llega a ser fundamental en el éxito o el fracaso de la aplicación de

diversas estrategias en la atención a la diversidad, igualmente comenta que las: “estrategias que utilicen los docentes (habilidades sociales, implementación de programas...) dependerán en gran parte de sus actitudes (aceptación, tolerancia, estímulo, etc.) respecto de la presencia de alumnado con necesidades especiales y del tipo de conductas que manifieste en las clases”(p.61). De esta forma se considera que la mayoría de los docentes aceptan que en sus aulas hay niños con dificultades, sin embargo, su interés primordial es centrarse sobre los contenidos, llegando a estandarizar sus estrategias a todos sus estudiantes.

➤ **Aceptar la diferencia**

Por otra parte, desde las concepciones que tienen los docentes, ellos reconocen que en el aula existe diversidad de estudiantado, especialmente aquellos que presentan una dificultad de aprendizaje y los que presentan una discapacidad, por consiguiente una de las principales inquietudes de los docentes es obtener prontamente un diagnóstico de sus deficiencias; en el aula tienen, en cuenta a los estudiantes con NEE pero no realizan mayores modificaciones a las diversas rutinas que desarrollan en el aula, puesto que esperan una ayuda externa que oriente los procesos de aprendizaje.

Frente a este asunto, Echeita (2006) comenta que el docente debe asumir una actitud positiva, dispuesto a recibir la diversidad en el aula, por medio de las acciones que realiza a través de su capacidad de asumir un pensamiento divergente y creativo, a través de su innovación, motivaciones personales y pedagógicas, al asumir la diversidad en “*generar y mantener estructuras organizativas flexibles y dinámicas*” (p.51). En el aula, por consiguiente, los docentes evidencian una práctica pedagógica generalizada y estándar para todos los estudiantes del aula, integrando a los estudiantes con NEE, realizando las mismas

actividades y en algunas oportunidades transformándolas para aquellos niños que presentan alguna dificultad.

➤ **Reflexionar constantemente su proceso de enseñanza**

La investigación, dejó ver que algunos de los docentes de ciclo uno de la Institución Educativa Federico García Lorca realizan procesos de reflexión frente a sus prácticas pedagógicas, sin embargo, no se evidenció que modifiquen sus procesos de enseñanza para dar respuesta a las necesidades particulares de los estudiantes en el aula, ya que continúan realizando prácticas instruccionales y reiteradas que dan mayor prioridad a la memoria y al desarrollo de actividades desligadas de los contextos y las realidades de los estudiantes que no permiten un aprendizaje significativo.

Al respecto Barragán (2012), establece que un docente en su práctica debe *“Reflexionar rigurosamente, pero fundamentalmente actuar”*, de tal manera que realice, desde la reflexión, acciones concretas que le permitan modificar sus prácticas de tal forma que se beneficien sus estudiantes, la institución escolar y la sociedad (p. 34).

En este sentido se percibe que los docentes manejan un contenido conceptual que les permite reflexionar y tomar una postura de la atención de niños con NEE, sin embargo, no es suficiente que el docente solamente reflexione, puesto que sus prácticas continúan siendo estáticas y no dan respuesta a las necesidades del alumnado dentro del aula.

➤ **Sensibilidad Humana**

En este aspecto la investigación dejó ver que todos los docentes de ciclo uno tratan a los estudiantes desde un sentido humano, ya que suelen sensibilizarse frente a sus problemáticas personales, no obstante una característica común en la mayoría de los profesores, es la de asumir las Necesidades Educativas de sus estudiantes como un problema a

resolver más, pero no, que como una oportunidad de aprendizaje, en este sentido los profesores manifestaron que la atención de los estudiantes con dificultades de aprendizaje está sujeta a las ayudas externas y a las políticas institucionales o gubernamentales, sin las cuales no es posible brindar una educación adecuada en el aula, delegando la responsabilidad a terceros.

Aun así, Barragán (2012, p. 22), menciona que el docente debe comprender que su labor pedagógica se centra en seres humanos, por tanto es necesario que asuma la educación de los mismos con sentido ético, moral y político. Esto sugiere entender que el docente tiene la responsabilidad de transformar sus prácticas desde una visión crítica y ética de sus acciones para generar cambios, comenzando con su quehacer en el aula, con la intención de responder a los requerimientos particulares o específicos de sus estudiantes.

5. CONCLUSIONES

El trabajo investigativo se interesó en caracterizar las prácticas pedagógicas de los docentes de ciclo uno de la Institución Educativa Distrital Federico García Lorca, en la atención de niños con NEE desde la perspectiva de educación inclusiva. De esta manera, se realizó una investigación cualitativa desde el método micro-etnográfico, la cual tuvo en cuenta dos elementos.

El primer elemento, la fundamentación del campo teórico, teniendo en cuenta tres categorías: la Educación Inclusiva, las NEE y las Prácticas Pedagógicas. El segundo elemento, la recolección de la información a través del grupo focal y la observación como instrumentos investigativos. Triangulando además el marco conceptual con la información que se obtuvo de la matriz de datos y describiendo la práctica docente y concepciones pedagógicas en relación con la atención de niños con NEE. Conforme con lo enunciado se han realizado algunas consideraciones finales de acuerdo a los objetivos propuestos y la pregunta de la investigación.

La realización del marco conceptual y la organización de los elementos teóricos que fueron base de la investigación, permitieron concluir que el interés primordial de la educación inclusiva es la búsqueda de las transformaciones pedagógicas en el aula, en cuanto a sensibilizar al docente frente a la diversidad de estudiantes, comprender que las NEE no solo hacen referencia a la discapacidad, sino que existe una variedad de estudiantado que presenta dificultades de aprendizaje, los cuales requieren de apoyos educativos que les ayuden a superarlas, además de potencializar sus habilidades y fortalezas.

A este respecto, se llega a considerar que la práctica pedagógica comprende las estrategias y acciones reflexivas que realiza el docente en el aula para favorecer la formación de toda la población estudiantil, especialmente los que presentan una NEE, dado que la

práctica no solo se limita a brindar conocimientos o dar instrucciones para la realización de una actividad, sino que también depende de la disposición para mejorar las relaciones personales, adecuar los espacios y hacer uso de la creatividad para innovar en el aula. Es en este sentido, que la práctica pedagógica requiere de la reflexión permanente del docente, la cual debe repercutir en el quehacer diario, en la organización de la clase en aspectos como la distribución de sus estudiantes, preparación y empleo de los diferentes materiales (didácticos, visuales), mediación entre las relaciones que se establecen a nivel afectivo y comportamental, y flexibilización y adecuación de los contenidos de cara a los estudiantes con NEE.

Adicionalmente, conforme con el análisis de los datos obtenidos y la triangulación, se llega a contrastar la divergencia en cuanto a las concepciones y las prácticas pedagógicas que presentan los docentes de ciclo uno de la Institución Educativa Distrital Federico García Lorca, llegándose a evidenciar que las prácticas pedagógicas a las que más recurren los docentes son las “prácticas integradoras” en el quehacer pedagógico, las cuales se desarrollan en un entorno escolar caracterizado por el seguimiento de la instrucción y la realización exclusiva de actividades (hojas guía y cuadernos), para el caso de, la atención e intervención pedagógica hacia las NEE, coinciden en que se requiere de un diagnóstico, el cual debe ser apoyado por profesionales de la salud.

Como se ha resaltado en el trabajo de investigación, la inclusión hace referencia a la diversidad de estudiantes que se encuentran en las instituciones educativas, que presentan diferentes ritmos de aprendizaje y poseen capacidades y habilidades que deben ser descubiertas, exploradas y trabajadas desde el interior del aula, donde se valoren cualitativamente sus procesos. Es así que la inclusión llama la atención sobre la función del docente, quien a través de su disciplina y praxis pedagógica debe desarrollar la capacidad de

adaptarse a la diversidad y atender las necesidades educativas que se presentan en el aula innovando a través de sus estrategias, que rompan con esas prácticas integradoras que solo se preocupan por mantener los estudiantes en el aula como único medio de socialización, donde sus procesos son valorados a partir de los resultados.

Los docentes también conciben que los niños requieren de un trabajo individualizado y personalizado, pero a la vez consideran imposible hacer adecuaciones y flexibilizaciones de sus actividades para sus estudiantes, además reflexionan acerca que las políticas educativas referentes a la inclusión aduciendo que no han brindado las herramientas y recursos necesarios para atender este tipo de población, por tal razón, ellos realizan sus actividades a nivel estándar y exigen a sus estudiantes con NEE responder de igual manera que el resto de sus compañeros, la anterior afirmación se basa desde las evidencias tomadas y observadas de la planeación y organización que tiene el docente en el aula. De igual manera, se encuentra que los docentes manejan una planeación generalizada donde cobran más importancia los contenidos a impartir, que la metodología a desarrollar durante la clase. Se evidencia la falta de recursividad por parte de los docentes ya que los espacios y tiempos pedagógicos son reiterativos, desarrollando las mismas estrategias y actividades durante la jornada escolar.

En este orden de ideas, los docentes consideran que algunas de sus acciones metodológicas pueden ser consideradas inclusivas, sin embargo, acaban siendo integradoras, lo que se evidencia en los comentarios obtenidos de los docentes, en los que señalan ser conscientes que dentro del aula tienen niños con diferentes NEE, pero sus intervenciones pedagógicas dejan el proceso de estos niños a cargo de otras personas (niños de servicio social) cuando ellos no están en el aula, los niños realizan un trabajo individual (unos intentando hacer la actividad, otros distraídos por elementos del entorno); las flexibilizaciones

y adecuaciones se evidencian al disminuir la exigencia de las actividades algunas más sencillas para fortalecer sus habilidades motrices como el coloreado, a cambio de desarrollar procesos en el conocimiento.

Por otro lado, por falta de tiempo y espacio son muy pocas las veces que el docente realiza una adecuada retroalimentación a sus estudiantes, por ende no se les hace las correcciones oportunas y necesarias para fortalecer sus procesos en el aprendizaje. Atendiendo estas consideraciones se puede determinar que los docentes pretenden que los niños se adapten a los procesos pedagógicos que se dan en el aula, pero los niños con NEE en el aula no están desarrollando procesos adecuados en la adquisición del aprendizaje y no se estimula el desarrollo de espacios de interacción y de colaboración con sus demás compañeros; es importante recordar que el trabajo colaborativo en la inclusión, pues se trata de una estrategia metodológica que genera ambientes cooperativos y socializadores dentro y fuera del aula.

Ahora bien, se debe tener claridad en que la inclusión educativa no solo se acentúa a la educación especial, si no está pensada como la educación para todos, basándose en principios de igualdad, equidad y diferencia, los cuales deben ser evidenciados desde las transformaciones pedagógicas que se realizan en el interior del aula. En discrepancia, la educación integradora se interesa por obtener diagnósticos que den cuenta de la dificultad específica del niño, dirigida a la limitación o discapacidad, aunque la integración también se basa en la igualdad, pero está entendida por como el niño debe adaptarse a todas las condiciones del aula.

Sobre este asunto, se afirma cada vez más que los docentes de ciclo uno, objeto de la investigación, poseen prácticas integradoras, por cuanto manifestaron durante la aplicación del instrumento del grupo focal la importancia del diagnóstico como una herramienta para conocer

la dificultad del niño, justificándose en que sus prácticas pedagógicas no realizaban mayores cambios al no tener un informe claro, que les permita conocer a fondo cuáles son las estrategias que debería implementar en el aula. Pero se hace necesario comentar que algunos docentes, con relación al diagnóstico, lo asumen como una forma de disminuir la cantidad de estudiantes en el aula “Por un niño diagnosticado, son tres niños menos en el salón”. Desde esta perspectiva y de acuerdo a la observación realizada se refleja que los docentes mantienen los niños en el aula, pero sus clases y exigencias son iguales para todos.

Los hallazgos que se han expuesto anteriormente muestran hechos indiscutibles, verificables en el análisis de datos y en los registros de los instrumentos aplicados (grupo focal y observación) durante la investigación, exponiendo la pertinencia de hacer transformaciones pedagógicas importantes a partir de la disposición del docente por cambiar su actitud y aptitud frente a la diversidad y el trato a niños con NEE.

Se puede establecer que las prácticas pedagógicas en el aula de clase significan para el docente la apropiación y actualización en aspectos relacionados con la innovación educativa, respondiendo de manera pertinente, oportuna y consiente a las problemáticas educativas existentes en el aula. Ahora dentro de su profesión y disciplina los docentes deben estar a la vanguardia y sujetos a los cambios educativos que se demarcan en las políticas del Estado, concibiendo que sus prácticas pedagógicas requieran transformaciones e innovaciones comprendiendo que en las aulas no hay homogeneidad de estudiantes, y por tal razón, requieren ayudas pedagógicas diferentes.

De esta forma se deja entrever que el docente tiene que abandonar los prejuicios y representaciones simbólicas frente a la diversidad, puesto que genera obstáculos en los procesos de enseñanza y aprendizaje; desde la perspectiva inclusiva se requiere que el docente

tenga una disposición de cambio en sus actitudes y aptitudes y darse cuenta que sus metodologías y estrategias estáticas generan barreras en los niños con o sin NEE del aula.

Finalmente, se concluye que las prácticas pedagógicas son exclusivas del docente, por esta razón debe haber un dominio disciplinar y de su praxis, el cual tenga en cuenta las reflexiones que realiza constantemente desde la teoría, la planificación consiente de las clases (objetivos, estrategias y momentos) y el reconocimiento de cada uno de sus estudiantes encontrando sus habilidades y debilidades , comprendiendo que se hace necesario el uso de diversas estrategias que permitan innovar buscando alcanzar de diferentes formas un aprendizaje efectivo en los estudiantes.

5.1.Recomendaciones

Hacia la Institución Educativa Distrital Federico García Lorca.:

- Otorgarles espacios a las investigadoras de la presente investigación para socializar el proyecto a los profesores, coordinadores y directivas del colegio, dando a conocer los resultados obtenidos y los referentes conceptuales que se tuvieron en cuenta.
- Se hace una invitación a los docentes para sistematizar sus experiencias con niños que presentan NEE, creando espacios de socialización y trabajos con pares del ciclo e invitando a otros profesionales para que brinden los conocimientos necesarios que fortalezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, estar en constante actualización y estar abiertos a las nuevas tendencias educativas de acuerdo al contexto, llegando a innovar sus

prácticas pedagógicas, comprendiendo que las necesidades educativas de los estudiantes varían de acuerdo al grado en que se encuentren.

- Es necesario que entre docentes e institución educativa se generen otros espacios educativos fuera del aula de clase , asimismo adquirir y hacer uso de diferentes recursos y materiales no solo tecnológicos, si no otros que propicien la creatividad, el trabajo cooperativo solidario y el aprendizaje significativo de los estudiantes con NEE.
- Conformar un equipo de trabajo interdisciplinar que involucre a padres de familia de niños con NEE para sensibilizarlos sobre la importancia de un diagnóstico oportuno y de ser partícipes directos de los proceso de aprendizaje de sus hijos.

Hacia futuros investigadores.

Con base en el análisis de la información y lo relacionado con el desarrollo de esta investigación, que considera importante seguir indagando sobre las prácticas docentes desde la perspectiva de educación inclusiva.

- A futuros investigadores se recomienda seguir investigando sobre las NEE en el aula, sobre las barreras que existen en los procesos de enseñanza y aprendizaje; sobre la coherencia y pertinencia de las políticas públicas referidas a la inclusión y cómo están siendo interpretadas y aplicadas por las instituciones escolares y docentes.

- Si quieren realizar una investigación a la luz de la educación inclusiva con relación a las NEE es importante que se fundamenten en la teoría, puesto que es un término que ha ido y estará evolucionando de acuerdo a las miradas de diferentes autores y desde las diversas disciplinas. Si el interés es sobre las prácticas pedagógicas, serían interesantes investigaciones acerca de la sistematización de los procesos pedagógicos que realizan los docentes en el aula.

Anexos

Los siguientes anexos son algunas evidencias y registros que se han realizado durante las etapas del trabajo investigativo desde el planteamiento de problema, la revisión de antecedentes, la construcción del marco conceptual y el desarrollo marco metodológico.

6.1. Anexo 1. Aproximaciones a formulación de la situación problema⁵²

	1	2	3	4	5	6
Necesidad	Atender de forma adecuada y oportuna a los niños con una NEE	Desarrollar prácticas pedagógicas en el aula que favorezcan, el aprendizaje de los niños con NEE,	Reconocer a los niños con NEE, como sujetos con capacidades y no con limitantes	Sistematizar las experiencias de los docentes frente a los procesos de enseñanza - aprendizaje de niños con NEE	Establecer si las practicas pedagógicas de los docentes, están a acordes con lo establecido por el enfoque de educación inclusiva de niños con NEE	Generar espacios de reflexión docente frente a las practicas pedagógicas en los procesos de enseñanza – aprendizaje de niños con NEE
Prioridad	Visibilizar y respetar la diversidad en el aula regular	Favorecer el aprendizaje de los niños con NEE	Respetar la diversidad y los ritmos de aprendizaje de los estudiantes con NEE en el aula regular	Visibilizar los temores, fortalezas, debilidades o paradigmas de los docentes frente a la atención pedagógica de niños con NEE	identificar, si las practicas pedagógicas de los docentes, favorecen el cumplimiento de los lineamientos establecidos para la educación inclusiva de niños con NEE	Establecer practicas pedagógicas que favorezcan los procesos de enseñanza – aprendizaje de niños con NEE
Objetivos	Generar espacios pedagógicos adecuados de aprendizaje significativo para niños con NEE	Mejorar el aprendizaje de los niños con NEE	Generar espacios de aprendizaje, que fortalezcan las habilidades de los estudiantes con NEE, desde espacios afectivos, y de respeto por la diversidad, que pueden ser aplicados para la vida.	Establecer, que practicas pedagógicas inciden en los procesos de enseñanza- aprendizaje de niños con NEE	Generar en los docentes espacios de reflexión de sus prácticas pedagógicas en el marco de los lineamientos de la educación inclusiva de niños con NEE	Orientar las prácticas pedagógicas de los docentes en los procesos de enseñanza- aprendizaje de niños con NEE.

⁵² Las siguientes Matrices ayudaron a delimitar la situación problema

Situación problema	Estandarización de los procesos pedagógicos, que no hacen visible la diversidad en el aula	Enseñanza estandarizada de los estudiantes, en la que se da prioridad a los contenidos	Se ve al niño con NEE, desde sus carencias y no habilidades. Generando rótulos y ambientes poco afectivos que favorezcan su aprendizaje.	Falta de sistematización de las experiencias de los docentes, frente a la atención educativa de niños con NEE, que permitan orientar las prácticas pedagógicas de pares en el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta población.	En la práctica docente, se evidencian vacíos conceptuales y metodológicos, frente a la atención de niños con NEE, en el marco del enfoque de educación inclusiva.	Prácticas segregadas y excluyentes que desfavorecen, procesos de enseñanza y aprendizaje de niños con NEE
Impacto	La estandarización de la enseñanza, genera segregación de los niños con NEE, estas prácticas inciden en el fracaso y atraso escolar, baja autoestima y el aumento del déficit, por no alcanzar los objetivos propuestos para el nivel cursado.	La estandarización de la enseñanza, genera segregación de los niños con NEE, estas prácticas inciden en el fracaso y atraso escolar, baja autoestima y el aumento del déficit, por no alcanzar los objetivos propuestos para el nivel cursado	Caracterizar los estudiantes desde sus limitaciones, genera rótulos peyorativos, que afectan de manera significativa, la autoestima de los mismos, creando barreras en sus procesos de aprendizaje	La falta de sistematización de las experiencias docentes, con estudiantes que presentan una NEE, impiden la socialización y el apoyo entre pares, que orienten su quehacer pedagógico, en la atención de esta población	El enfoque de educación inclusiva, orienta la atención de la población con NEE, en el aula regular, en este sentido el desconocimiento u omisión del mismo, en las prácticas pedagógicas, inciden en los procesos de enseñanza – aprendizaje de esta población	La atención a la población con NEE, hace parte de los nuevos retos de la educación, desconocer esta problemática, genera prácticas segregadas, que desconocen y vulneran el derecho a diferencia, y a la educación de los niños con dificultades en sus aprendizajes

Enunciado	Pregunta	Situación Problema	Objetivo General
1	¿Qué prácticas pedagógicas docentes, dificultan el cumplimiento de los lineamientos de la educación inclusiva, en niños de ciclo uno con NEE, de la UPZ Yomasa, a partir del plan de Desarrollo “Bogotá Humana”?	El desconocimiento de los lineamientos de la educación inclusiva, inciden en la atención inadecuada de niños con NEE por parte de los docentes de ciclo uno de la UPZ Yomasa.	Analizar las prácticas pedagógicas docentes que dan cumplimiento a los lineamientos de la educación inclusiva, en niños de ciclo uno con NEE, de la UPZ Yomasa , a partir del plan de Desarrollo “Bogotá Humana
2	¿Cuáles prácticas docentes segregan , a los niños con NEE de ciclo uno, de la UPZ Yomasa, a partir del plan de Desarrollo “Bogotá Humana”?	Las prácticas pedagógicas inadecuadas de los docentes segregan, a los niños con NEE de ciclo uno de la UPZ Yomasa.	Identificar las prácticas pedagógicas docentes que favorecen el proceso de aprendizaje de niños con NEE de ciclo uno, de la UPZ Yomasa , a partir del plan de Desarrollo “Bogotá Humana
3	¿Cómo el desconocimiento de los fundamentos de la educación inclusiva, por parte del docente, limita el proceso de enseñanza -aprendizaje de niños con NEE de ciclo uno, de la UPZ Yomasa, a partir del plan de Desarrollo “Bogotá Humana”?	El desconocimiento de los fundamentos de la educación inclusiva, por parte del docente, limita el proceso de enseñanza - aprendizaje de niños con NEE de ciclo uno de la UPZ Yomasa.	Demostrar la importancia de los fundamentos de la educación inclusiva en la práctica de los procesos de enseñanza - aprendizaje de niños con NEE de ciclo uno, de la UPZ Yomasa, a partir del plan de Desarrollo “Bogotá Humana.
4	¿Cómo inciden los prejuicios de los docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje de los niños con NEE de ciclo uno, de la UPZ Yomasa, a partir del plan de Desarrollo “Bogotá Humana”?	Los prejuicios de los docentes inciden en el proceso de enseñanza aprendizaje de los niños con NEE de ciclo uno, de la UPZ Yomasa	Identificar los prejuicios de los docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje de los niños con NEE de ciclo uno, de la UPZ Yomasa , a partir del plan de Desarrollo “Bogotá Humana
5	¿Cómo prácticas pedagógicas, aplicadas por los docentes, debilitan el proceso de enseñanza- aprendizaje los niños con NEE de ciclo uno, de la UPZ Yomasa, a partir del plan de Desarrollo “Bogotá Humana”?	Las prácticas pedagógicas aplicadas por los docentes en forma inadecuada, influyen en los proceso de enseñanza- aprendizaje los niños con NEE de ciclo uno.	Analizar las prácticas pedagógicas, que debilitan los procesos de enseñanza- aprendizaje de los niños con NEE de ciclo uno, de la UPZ Yomasa , a partir del plan de Desarrollo “Bogotá Humana
6	¿Qué paradigmas de los docentes segregan a los niños con NEE de ciclo uno, de la UPZ Yomasa, a partir del plan de Desarrollo “Bogotá Humana”?	Los paradigmas de los docentes perjudican los procesos de enseñanza y aprendizaje los niños con NEE de ciclo uno-	Identificar los paradigmas de los docentes que influyen en la atención de niños con NEE de ciclo uno, de la UPZ Yomasa , a partir del plan de Desarrollo “Bogotá Humana

6.2. Anexo 2. Aspectos relevantes acerca de las Necesidades Educativas Especiales.⁵³

POLITICO	COMUNICATIVO	PEDAGOGICO		EPISTEMOLÓGICO	SOCIO – ANTRPOLOGICO
Parte de la Carta Magna Sociedad incluyente Respeto D. Humanos: sociales , económicos y culturales Principios éticos y morales Convivencia-ciudadana Crecimiento social: desarrollo del país Participación activa de la sociedad como ejecutores de proyectos	Intercambio de pensamiento Competencias comunicativas Desarrollo del Lenguaje verbal – no verbal, como parámetros socialmente aceptados Como mediador en la formación de agentes educativos activos	Docente: Profesional estratégico y reflexivo en realidades sociales Referentes pedagógicos teórico- prácticos Conocer proceso psicológicos y evolutivos en los procesos de aprendizaje más otras variables acoger y definir contenidos según características de los sujetos Capacidad para la enseñanza en la diversidad Acción Pedagógica: Capacidad para evaluar, analizar, planificar y modificar procesos educativos Flexibilización curricular	Estudiante: Sujeto social Protagonista del proceso enseñanza – aprendizaje Constructor de su conocimiento desde procesos experimentales de aprendizaje	Interacciones: medio físico y social Autodeterminación Desde los pilares del ser, saber, saber hacer y ser Saber científico y tecnológico Conocimiento construido desde la práctica Trabajo colaborativo	El desconocimiento de la población con NEE. Genera segregación – aislamiento Las personas con NEE, son sujetos de derechos Escuela debe ser un agente activo en la formación para la vida de personas con NEE La escuela debe ser humanista, pensada para el sujeto , como eje central del acto educativo Debe brindarse una educación en y para la diversidad, además de la igualdad de oportunidades Los pilares son : respeto, libertad, convivencia y solidaridad Mecanismos internacionales como gestores en la atención a la diversidad

6.3. Anexo 3. Lista aproximación antecedentes consultados.⁵⁴

⁵³ En este cuadro se tomaron elementos que se consideraron importantes para trabajar en el marco conceptual.

⁵⁴ En esta lista muestra algunos antecedentes recolectados durante el estudio de arte.

NOMBRE	AÑO	Autor	LUGAR	CONCEPTO CLAVE	TIPO DE DOCUMENTO	FUENTE
Estrategias gerenciales para el fortalecimiento del aprendizaje en estudiantes con necesidades educativas especiales de la básica primaria, Institución educativa municipal Guavio Bajo de Fusagasugá.	2013	Luz Jaramillo Sandra Jaramillo	Colombia	Mejoramiento de la enseñanza a estudiantes con necesidades educativas especiales el cual sea eficaz para el aprendizaje	Especialización En Gerencia Educativa Pdf	Universidad Católica De Manizales Fusagasugá
Diseño de un programa de educación de la afectividad para fortalecer la integración educativa de alumnos con necesidades educativas especiales en nivel preescolar”	2011	Consuelo Esmeralda Ayala Hernández	México	Diseño de un programa de educación de la afectividad	Maestría	Universidad Tecnológico De Monterrey
Bases para el diseño de un modelo de educación de la afectividad Para niños preescolares que presentan NEE	2011	Almeida Gómez Acosta	México	Bases para el diseño de un modelo de educación de la afectividad. Para niños preescolares	Maestría	Universidad Tecnológico De Monterrey
Estrategias de enseñanza para alumnos con necesidades educativas especiales del primer ciclo de educación primaria	2011	Leticia García Rodríguez	México	Estrategias de enseñanza para alumnos con necesidades educativas especiales	Maestría	Universidad Tecnológico De Monterrey
Propuesta de perfil docente para el profesor integrador de niños con NEE al aula regular en escuelas primarias del sur de Tamaulipas	2012	Erika Cleotilde Ruiz Sánchez	México	Propuesta de perfil docente para el profesor integrador de niños con NEE	Maestría	Universidad Tecnológico De Monterrey
Propuesta de formación en niños con NEE; para desarrollar el concepto de conjunto y una aproximación a sus propiedades teniendo como eje integrador la enseñanza de las ciencias naturales	2012	Cruz Becerra, Lilibian Paola	Colombia	Propuesta de formación en niños con necesidades educativas especiales; para desarrollar el concepto de conjunto eje integrador ciencias	Maestría Pdf	Universidad Nacional
Lenguaje para aprender: análisis de la relación entre política educativa y práctica docente, desde la teoría de política pública	2010	Galvis Vásquez, Deisy Johana	Colombia	Análisis de la relación entre política educativa y práctica docente,	Maestría	Universidad Nacional
Investigación sobre las necesidades educativas especiales: ¿qué y cómo investigar en educación especial? Revista psychology, Vol. 3, núm. 5, abril, 2005, pp. 97-111	2005	Antonio Rodríguez Fuentes	España	¿Qué y cómo investigar en educación especial?	Artículo Investigativo	Revista Electronic
Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. Revista. Estudios pedagógicos, vol. xxxvii, núm. 2, 2011, p 249-265.	2011	Solange Tenorio	Chile	Formación inicial docente y necesidades educativas especiales Estudios pedagógicos	Artículo Investigativo	Revista. Estudios
Educación de calidad para atender las necesidades educativas especiales. Una mirada desde la formación docente.	2007	Tatiana Díaz, Ana María Figueroa, Solange Tenorio	España	Educación de calidad para atender las necesidades educativas especiales. Una mirada desde la formación docente	Artículo Investigativo	Revista, vol. 5, núm., dic, 2007, pp. 109-114.

Concepto y expectativas del docente respecto de sus alumnos considerados con necesidades educativas especiales.2009.	2009	Andrés Mares L. Rodrigo Martínez S. Hilda Rojo	México	Estudio fue describir y analizar el significado de las acciones implicadas en el concepto y expectativas de los docentes sobre sus alumnos con NEE	Artículo Investigativo	Revista vol. 14 issue 42, 28p. 1 hart.
Los niños y los otros. Dos estudios de caso acerca del imaginario y la diferencia.	2009	Cortes, Jimena T; Villaseñor, María De Carmen.	México	Estudios de caso acerca del imaginario y la diferencia	Artículo	Revista
Investigación acción participativa en un centro de apoyo de aprendizaje aprendiendo a aprender	2005	Adolfo Sánchez	Colombia	Investigación acción participativa institución en particular buscando organizar y mejorar labor pedagógica	Maestría Pdf	Universidad De Los Andes
Construcción colectiva de medidas para la integración de niños con necesidades educativas especiales y atención a la diversidad	2006	Orsini Hernández María Carolina	Venezuela	Investigación sobre explorar la realidad del proceso de integración escolar de niños con NEE en el aula regular y la atención a la diversidad (instituciones específicas)	Maestría Pdf	Educación Especial, Universidad Católica Andrés Bello
Integración de alumnas con necesidades educativas especiales: ¿coherencia entre los discursos y las prácticas pedagógicas ejercidas por los profesores básicos?	2005	Andrea J. Vega Godoy.	Chile	Investigación es, ¿Existe coherencia entre los discursos y las Prácticas pedagógicas ejercidas por los profesores básicos respecto a la ¿Integración de alumnas con NEE?	Maestría	Universidad De Chile
Necesidades educativas diversas en una escuela de colores	2014	Carolina Gonzales Ceballos. Lina Johanna Vallejo Fonseca	Colombia	Investigación busca develar las concepciones que subyacen a las prácticas pedagógicas de los docentes que brindan atención educativa de los niños, niñas y jóvenes con NEE	Artículo Maestría	Manizales Caldas
La atención de niños/as y jóvenes considerados con NEE una mirada desde la integración y la inclusión	2007	Norelly Soto Builes	Colombia	Investigación comprensión de significados para construir una teoría sobre la atención en población con NEE y explicación de experiencias educativas en departamentos de Cundinamarca, Antioquia, Caldas, Atlántico y Tolima;	Doctorado	Universidad De Manizales Cinde Y Universidades
Perspectiva para las persona s en situación de discapacidad	2005	Cuerno, Mena , Vargas	Colombia	Discapacidad e inclusión social	Maestría	Universidad Nacional
Una mirada a la integración del niño con necesidades educativas especiales al aula regular, en el contexto nacional.	2001	Lilian Lucía Caicedo Obando	Colombia	Estudio documental, a partir de la información expuesta por las instituciones Educativas que participaron en el concurso “mérito a la integración educativa”, convocado por el MEN	Estudio Documental	Uniminuto

La inclusión educativa de alumnos con Discapacidades graves y permanentes en La unión europea	2009	López-Torrijo, Manuel	España	Es un estudio comparado de la atención realizada a los alumnos con discapacidades graves y permanentes en los seis países de la que presentan mayores índices de inclusión educativa (Italia, Grecia, Portugal, noruega, Chipre e Islandia). Teniendo en cuenta lo siguiente identificación del déficit, alumnado en centros específicos de educación especial.	Artículo De Un Estudio Comparado Pdf	Universidad De Valencia
¿Diversidad-inclusión vs transformación?	2007	Norelly	Colombia	Comprensiones sobre diversidad y diferencia que emergen en la investigación sobre la atención educativa de niños, niñas y jóvenes considerados con NEE: una mirada desde la integración y desde la inclusión.	Artículo De Investigación Revista Agora	Universidad San Buenaventura Medellín
Estado del arte de la integración escolar en Colombia	2001	Nazly Forero S. Claudia Galeano R; Claudia Tovar M; Esther Martínez Dir.	Colombia	Estado del arte de la integración en Colombia, con el fin de obtener un balance de lo que se ha producido sobre el tema. Esto se llevó a cabo mediante una metodología de tipo documental, permitiendo generar un conocimiento básico para el desarrollo de posteriores investigaciones.	Tesis	Universidad La Sabana
Estado de arte de las tics aplicadas en niños y niñas con NEE	2010	Yeimi Peña Beltrán Irma Aristizabal	Colombia	Estudio de arte	Licenciatura (Pdf)	Universidad De La Sabana
Investigación y formación de profesorado en el aula: desarrollo de habilidades proto-mentalistas en alumnos de escuela infantil con necesidades educativas especiales.	2012	Sáiz, María Consuelo; Carbonero, Miguel Ángel; Román, José María		A investigación como formación en el aula, de profesores de educación infantil. Recientes investigaciones en psicología del desarrollo de la primera infancia relacionan la adquisición de las habilidades protomentalistas con el desarrollo de habilidades de interacción con objetos y personas.	Investigación Revista Electrónica Profesorado Pdf	Reifop, 15 (1), 27-36. (Enlace Web: Http//Www. Aufop.Com)
Discapacidad intelectual y necesidades educativas especiales asociadas	2005	Remedios Portillo Cárdenas	España	Establecer el diagnóstico diferencial de niños/as con retraso mental ligero o límite en el ámbito escolar. Se ha	Maestría	Universidad De Málaga

				realizado para ello una descripción teórica sobre el tema de evaluación psicológica de alumnos/as con discapacidad mental		
La atención a la diversidad en la eso actitudes del profesorado y necesidades educativas especiales	2006	Rosa María Rodríguez Tejada	España	La investigación tiene como objetivo explorar las actitudes del profesorado de eso ante las necesidades educativas especiales, dentro del marco de la atención a la diversidad.	Maestría	Universidad De Extremadura
Concepto y expectativas del docente Respecto de sus alumnos considerados Con necesidades educativas especiales	2009	Andrés Mares Miramontes / Rodrigo Martínez Llamas / Hilda Rojo Sabaleta	México	El estudio fue describir y analizar el significado de las acciones implicadas en el concepto y expectativas de los docentes sobre sus alumnos con necesidades educativas especiales (NEE), además del sentido que tales concepciones tienen como construcciones simbólicas en un ambiente institucional.	Artículo Investigativo Pdf	Revista
Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con NEE como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas del aula	2011	Esther Chiner Sanz	España	Examinar las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión y la frecuencia con que utilizan determinadas estrategias educativas inclusivas, todo en ello en función de un conjunto de variables como la formación disponibilidad de recursos y apoyos disponibles para la inclusión	Tesis Doctoral (Pdf)	Universidad Alicante
Conjunto de formación de profesores NEE material	1993	UNESCO		Conjunto de materiales educativos se ha elaborado con la ayuda de muchas personas , su producción es elaborado por un grupo de profesionales que estudiaban para ayudar a los profesores a responder las NEE		
Aproximación del estado de arte sobre las NEE en niños sordos en latinoamericana	2009	Diana marcela Gamboa	Colombia	Aproximación del estado de arte pretende en términos generales consolidar lo documento s e investigaciones en latinoamericana que circulan a través de la red de internet entre los años 2000 y 2007 que se han desarrollado con población sorda...	Licenciatura Pdf	Universidad De La Sabana

Las Actitudes del Profesorado hacia el Alumnado con Necesidades Educativas Especiales	2004	Inmaculada Alemany Arrebola M ^a Do lores Villuendas Giménez	México	Investigación el interés se centra en conocer cuáles son las actitudes del Profesorado hacia la integración de alumnos con NEE su aula. Para ello utilizamos una metodología cualitativa, enfoque interpretativo, una entrevista semiestructurada a 40 Profesores.	Articulo Investigativo Pdf	Universidad De Granada
Procesos de integración de las personas con NEE en el sistema educativo de Costa rica una aproximación evaluativa	2008	Ronald Soto Calderon	Costa Rica	La investigación aborda aspectos relacionados con los procesos de integración entre ellos la participación y el proceso de los estudiantes docentes y directores se hace una revisión teórica y un desarrollo practico	Tesis Doctoral Pdf	Universidad De Granada
Las necesidades de formación Permanente del docente	2004	Marina Camargo , Gloria Calvo M., María C, Franco A, Maribel Vergara A, Sebastián Londoño; entre otros	Colombia	Investigación sobre el rol actual del docente frente a los retos provenientes de la dinámica, del contexto, de la disciplina que enseña, de la cultura escolar y del proceso mismo de Enseñanza-aprendizaje,	Articulo Investigativo Pdf	Universidad De La Sabana
Identificación y evaluación de estudiantes con necesidades educativas especiales en Inglaterra	2008	Seamus Hegarty	Inglaterra	Investigación dirigida a los estudiantes con Necesidades Educativas Inglaterra	Articulo	Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia
Como reconocer a los estudiantes con Necesidades educativas especiales	2010		Colombia	Dirigido a docentes de las Instituciones Educativas del municipio de Soacha Redactado por el Equipo de Apoyo SEM – Soacha.	Documento	Secretaria De Educ y Cultura Municipal De Soacha
“La inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas A discapacidad desde la perspectiva de las organizaciones de personas con discapacidad”	2008	Cecilia Simón González Marta Isabel Calvo Mauricio López	España	Sintetizar las propuestas y recomendaciones que puedan ser comunes para seguir mejorando la educación escolar obligatoria de los diferentes colectivos de Alumnos implicados, como aquellas otras singulares y propias de las necesidades Específicas de cada colectivo,	Documento Investigativo Pdf	Madrid
La Alcaldía Local De Usme no ha desarrollado proyectos que busquen satisfacer las necesidades educativas especiales en los colegios de la localidad. Los últimos cuatros no se evidencia	S.f	Sed	Sed	Pertinente	Documento	

proyectos referentes dificultades de aprendizaje como necesidad						
El abordaje de las necesidades educativas transitorias en la Ciudad de bogotá1	2009	Bogotá	SED	Describir algunas estrategias pedagógicas, se realiza una aproximación al contexto, conceptos y metodologías para el abordaje de las necesidades Educativas transitorias desde el aula regular de los colegios oficiales de Bogotá.	Documento diplomado	

6.4. Anexo 4. Matriz de antecedentes seleccionados para la investigación⁵⁵

FUENTE	
IDENTIFICACION	
BASE DE DATOS	TESIS.
AUTOR	SANDRA MILENA NARANJO GIRALDO
FILIACION	UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA SECCIONAL MEDELLÍN
PAIS	COLOMBIA
TITULO	“VIVENCIAS DEL DOCENTE DE ESCUELA NUEVA EN RELACIÓN CON SU REFLEXION PEDAGOGIA”
AÑO	2013
TIPOLOGIA	TESIS MAESTRIA EN EDUCACION
RESUMEN	La investigación busca comprender la incidencia de la reflexión del docente de escuela nueva en su practica pedagógica, desde la mirada de la educación rural. En ella considera si su metodología de trabajo y los esfuerzos que realiza en su práctica, permiten el desarrollo de estrategias de enseñanza flexibles. El objetivo de la investigación es mejorar el que – hacer docente. Motivando a la vivencia de verdaderos procesos de reflexión pedagógica que promuevan la articulación de la práctica y la teoría.
PALABRA CLAVE	Docente, escuela nueva, practica pedagógica, reflexión pedagógica
PROBLEMA	¿Cómo incide la reflexión del docente de Escuela Nueva en su práctica pedagógica?
METODOLOGIA	Investigación descriptiva y participativa , desde un enfoque cualitativo- Holístico. Las técnicas utilizadas para el estudio fueron: Observación , entrevista, encuesta.
REFERENCIAS	Delors, J. y otros. (1996). La educación encierra un tesoro. Los cuatro pilares de la educación.Paris, Santillana MEN, Ministerio de educación Nacional. (2006). Plan decenal de educación 2006- 2016. Pacto por la educación. Bogotá, Colombia.
FUENTE	
IDENTIFICACION	
BASE DE DATOS	TESIS

⁵⁵ De 100 antecedentes revisados aproximadamente se escogieron veinte mencionados en la matriz

AUTOR	Hurtado González, Carlos Alberto Manzano Parra, Julio Cesar
FILIACION	UNIVERSIDAD SAN BUENAVENTURA CALI
PAIS	COLOMBIA
TITULO	Actitudes de los docentes frente a los procesos de educación inclusiva
AÑO	2013
TIPOLOGIA	Tesis
RESUMEN	El trabajo de indagación tiene como finalidad mostrar las actitudes que presentan algunos docentes frente a la educación inclusiva. Se encontró que los profesores tienden a presentar dificultades con aquello que les genera novedad en su campo de acción, reflejando temor ante los procesos de inclusión escolar. La educación inclusiva es entendida como un nuevo campo de acción que está rompiendo con los paradigmas y prejuicios de la escuela tradicional, generando en los docentes una sobredimensión de su nueva realidad educativa, marcada por una interesante diversidad que propone y desafía nuevas formas de educar.
PALABRA CLAVE	Educación inclusiva. Docente. Actitudes
PROBLEMA	El trabajo de indagación propende instaurarse en la línea de desarrollo humano; busca concientizar y generar sismicidad en aquellos entes o docentes que confunden y transgieren los conceptos de lo que es una inclusión. Al parecer, están tomando éste último referente, como un proceso de integración, pero la integración es parcial y delimita categorías, a diferencia de la inclusión que concibe al sujeto de manera integral.
METODOLOGIA	Dentro de la investigación solo se menciona el uso de la entrevista semiestructurada como recurso de recolección de datos y elabora ciertas categorías de análisis de las mismas.
REFERENCIAS	Ainscow, M. (1993). Las necesidades educativas especiales en el aula. Conjunto de materiales para la formación de profesores. París. Unesco Ainscow, M. (2001). Desarrollo de Escuelas Inclusivas. (143-157). Ed. Narcea. Madrid, España. Verdugo, M.A. y Parrilla. (2009). Aportes actuales a la educación inclusiva. Revista de Educación, 349, 15-22.
FUENTE	Psicothema 2005. Vol. 17, nº 4, pp. 601-606
IDENTIFICACION	ISSN 0214 – 9915
BASE DE DATOS	www.psicothema.com
AUTOR	Marina Álvarez, Pilar Castro, María Ángeles Campo-Mon y Eva Álvarez-Martino
FILIACION	Universidad de Oviedo
PAIS	España

TITULO	Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas
AÑO	2005
TIPOLOGIA	Revisión de Tema
RESUMEN	El objetivo de este artículo es analizar los resultados obtenidos en una investigación en la que se utilizó un cuestionario compuesto por 110 ítems, en una escala tipo Likert, con el fin de conocer las actitudes de los maestros de Primaria ante la integración y las necesidades educativas específicas. La investigación pretende descubrir las actitudes de todos los implicados en el proceso educativo hacia la integración y las necesidades educativas específicas, en ella se determina como un factor importante, contar con una disposición favorable de los profesionales de la educación, frente a los procesos inclusivos.
PALABRA CLAVE	Actitudes del profesorado hacia la integración y las NEE, proceso educativo
PROBLEMA	Conocer las actitudes de los maestros de Primaria ante la integración y las necesidades educativas específicas, además de su opinión respecto a las actitudes del resto de los agentes implicados
METODOLOGIA	Investigación descriptiva, en la que se diseñó un cuestionario con 110 ítems, con una escala tipo likert
REFERENCIAS	Alemán, I. (2004). Las actitudes de profesorado ante el reto de integrar a alumnos con necesidades educativas especiales. Una propuesta de trabajo. Polibea, 72, 44-51. Arnáiz, P. (2003). Educación inclusiva: una escuela para todos. Málaga: Editorial Aljibe. Palacios, J. (1987). El papel de las actitudes en el proceso de integración. Revista de Educación, n.º extraordinario, 209-215.
FUENTE	Cadernos de Pesquisa V.42 N°.147/2012 Pags.884-899
IDENTIFICACION	ISSN Versión Impresa 0100- 1574
BASE DE DATOS	Scielo
AUTOR	Susan Sanhueza Henríquez Maribel Granada Azcárraga Laura Bravo Coppola
FILIACION	Facultad de Educación - Universidad Católica de Maule
PAIS	Chile
TITULO	Actitudes del Profesorado de Chile y Costa Rica Hacia la Inclusión Educativa
AÑO	2012
TIPOLOGIA	Artículo de investigación
RESUMEN	Este estudio analizó las actitudes de los profesores de Chile y Costa Rica, hacia la inclusión educativa. En él se plantean tres objetivos, en primera instancia, identificar las medidas que favorecen la educación inclusiva en ambos colectivos de profesorado; en segunda instancia, conocer los recursos y apoyos con que cuenta el profesorado para favorecer la educación inclusiva; y por último, valorar los principios de la educación inclusiva que subyacen a sus prácticas docentes. Los resultados de la investigación, muestran

	que los profesores participantes, manifiestan una actitud positiva frente a los procesos inclusivos, estableciendo metodologías o estrategias que permitan atender las necesidades educativas especiales del alumnado. Sin embargo existen limitantes que interfieren en el desarrollo de las prácticas inclusivas, manifiestas en: los recursos materiales, espacios y tiempos destinados para la planificación y el desarrollo de las actividades, además de la formación específica que permite orientar las adaptaciones curriculares.
PALABRA CLAVE	Educación inclusiva, profesor, actitud
PROBLEMA	¿Cuáles son las actitudes del profesorado de Chile y Costa Rica hacia la Inclusión Educativa?
METODOLOGIA	Investigación no experimental de enfoque cuantitativo, con un diseño descriptivo tipo encuesta, aplicado a 92 profesores en Chile y 126 de Costa Rica. Para un total de 218 docentes.
REFERENCIAS	ARNAIZ, P. Educación inclusiva: una escuela para todos. España: Aljibe, 2003. CARDONA, M. C. Diversidad y educación inclusiva: enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa. Madrid: Pearson-PrenticeHall, 2006. CARDONA, M. C.; BRAVO, L. Escala de opinión hacia la educación inclusiva. Alicante: Universidad de Alicante, 2010. (Documento inédito) CHILE. Ministerio de Educación. Decreto n.1. Instructivo sobre proyectos de integración escolar. Santiago de Chile, 1998.
FUENTE	
IDENTIFICACION	
BASE DE DATOS	TESIS
AUTOR	Nelly Adriana Penagos Orjuela
FILIACION	Universidad de la Sabana
PAIS	COLOMBIA
TITULO	Concepciones y Prácticas de los docentes de Educación Física frente a la inclusión de los niños con necesidades educativas especiales en los colegios oficiales de la Localidad de Barrios Unidos
AÑO	2013
TIPOLOGIA	TESIS DE MAESTRIA EN EDUCACION
RESUMEN	La investigación se basa en los fundamentos teóricos sobre: inclusión, necesidades educativas especiales y las estrategias del profesor de Educación Física en el aula regular. En ella se hace una recopilación sobre las concepciones y prácticas de los docentes de Educación Física de la localidad de Barrios Unidos en el trabajo con niños con necesidades educativas especiales, donde manifiestan sus dificultades, aciertos, sentires y opiniones frente al tema.
PALABRA CLAVE	Inclusión educativa, concepciones, prácticas educativas - NEE

PROBLEMA	¿Cuáles son las concepciones y prácticas del docente de educación física de los colegios oficiales de la localidad de Barrios Unidos, frente a la inclusión de los niños con necesidades educativas especiales?
METODOLOGIA	Las investigaciones de carácter cualitativo, con la que se busca hacer un análisis global de casos específicos, en los que se describen e interpretan los datos obtenidos. Su diseño de investigación es la teoría fundamentada que recoge los datos y analiza sistemáticamente la información, desde las preposiciones teóricas, para aumentar la comprensión. Los instrumentos aplicados fueron: la entrevista semiestructurada y una encuesta, que en una etapa inicial de diseño, permitió realizar una aplicación a pares docentes a manera de pilotaje.
REFERENCIAS	Ainscow, M. (2001). Desarrollo de Escuelas inclusivas, (Ed), Narcea. Luque Parra, D. J. (2009), Las Necesidades Educativas Especiales como Necesidades Básicas. Una Reflexión Sobre la Inclusión Educativa. Redalyc. Red de Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, v 39. 3-4, 201- 223. Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (1994). Declaración de Salamanca, Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales, Acceso y Calidad. Salamanca. España
FUENTE	Revista Mexicana de Investigación Educativa Vol. 14
IDENTIFICACION	ISSN 1405-6666
BASE DE DATOS	Scielo
AUTOR	Andrés Mares Miramontes, Rodrigo Martínez Llamas, Hilda Rojas Sabaleta
FILIACION	Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la UNAM
PAIS	México
TITULO	Concepto y expectativas del docente respecto de sus alumnos considerados con necesidades educativas especiales
AÑO	2009
TIPOLOGIA	Artículo de investigación
RESUMEN	El objetivo de este estudio fue describir y analizar el significado de las acciones implicadas en el concepto y expectativas de los docentes sobre sus alumnos con necesidades educativas especiales (NEE), además del sentido que tales concepciones tienen como construcciones simbólicas en un ambiente institucional. Los resultados indican que al alumno con NEE que es indisciplinado, es etiquetado como antisocial e inadaptado y no le ven posibilidades de beneficio académico; mientras que sobre el alumno con NEE dócil expresan tener menos dificultades para mantenerlo en el aula independientemente del aprendizaje académico. Se concluye que tanto el concepto como las expectativas del docente están en función de la factibilidad de conducción disciplinaria de tales alumnos.
PALABRA CLAVE	Conceptos, expectativas, integración educativa, investigación institucional, trabajo docente, México.
PROBLEMA	¿Cuál es el concepto y las expectativas del docente respecto de sus alumnos considerados con necesidades educativas especiales?
METODOLOGIA	Para la investigación se entrevistaron a profundidad a 13 profesores voluntarios de primaria para indagar las formas de entender y

	relacionarse con estos niños, considerando la metodología empleada por Taylor y Bogdan (1984). La entrevista consistió en establecer y mantener una conversación con cada uno de los voluntarios, con el propósito de conocer sus ideas, creencias, pensamientos, acciones y sentimientos acerca de la investigación educativa, esto con base en las áreas temáticas contenidas en la guía de entrevista.
REFERENCIAS	García, G. E. (1990). La integración escolar: Aspectos psicosociológicos, tomo I, 2ª. ed., Madrid: Getafe. González, M. (2000). "Actitud de las educadoras hacia la integración educativa", La Psicología social en México, 8, 508–513 Mares, M. A. y Ito, S. E. (2005). "Integración educativa: perspectiva desde los actores sociales encargados de realizarla", Revista Mexicana de Investigación Educativa (México), núm. 26, vol. 10, julio–septiembre, pp. 903–930.
FUENTE	
IDENTIFICACION	
BASE DE DATOS	TESIS
AUTOR	Leticia García Rodríguez
FILIACION	Universidad Tecnológico de Monterrey
PAIS	México
TITULO	Estrategias de enseñanza para alumnos con necesidades educativas especiales del primer ciclo de educación primaria.
AÑO	2011
TIPOLOGIA	TESIS DE MAESTRIA EN EDUCACION
RESUMEN	Esta tesis intenta establecer cuáles son las estrategias de enseñanza que utilizan los docentes para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en el aula regular. En este sentido el trabajo considera que la atención a las necesidades educativas especiales de los alumnos, requiere que el docente implemente en el aula diversas estrategias de enseñanza. Además, plantea que para el diseño de las estrategias del grupo, es indispensable considerar el estilo y ritmo de aprendizaje, el nivel de competencia curricular actual y las características personales de los alumnos.
PALABRA CLAVE	Estrategias de enseñanza, primer ciclo.
PROBLEMA	¿Qué estrategias de enseñanza utilizan los docentes para brindar una educación pertinente a los alumnos del primer ciclo que presentan necesidades educativas especiales asociadas a algún tipo de discapacidad y/o condición en las escuelas primarias "Macedonia Balbuena" y "Jaime Nunó" durante el ciclo escolar 2009-2010?
METODOLOGIA	La investigación es de carácter cualitativo. El enfoque metodológico utilizado fue el hermenéutico crítico. Para la recolección de datos se tuvieron en cuenta los instrumentos que establece el método cualitativo: la observación, entrevistas individual y de grupo foca, así como análisis de contenidos.

REFERENCIAS	Aldamiz, M. Mar., Echeverría, A. y otros. (2004). Como hacerlo? Propuestas para educar en la diversidad. Barcelona, España: Grao. Coll, C. (1990). Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Barcelona, España. Piados.
FUENTE	
IDENTIFICACION	
BASE DE DATOS	TESIS
AUTOR	Martha Helena Quiroga Pachón, Edna Margarita Suarez Duque
FILIACION	Universidad de la Sabana
PAIS	Colombia Chía (Cundinamarca)
TITULO	Favoreciendo la integración del niño con Necesidades Educativas Especiales: "Una experiencia Participativa en el Centro Departamental Antonio Nariño"
AÑO	2002
TIPOLOGIA	Tesis Maestría
RESUMEN	El trabajo realizado fue construir estrategias que favorecieran el proceso de integración de niños con NEE, reconociendo factores mal tratantes que se manifestaron en el transcurso de los procesos educativo, en el Centro Departamental de Educación Especial "Antonio Nariño" de Zipaquirá. La investigación permitió concluir que es fundamental la aplicación de los conocimientos teóricos en la actividad académica, donde es importante el compromiso constante de los actores sociales involucrados
PALABRA CLAVE	Adaptación curricular, proceso de integración, interacciones familiar, educativo y entre pares
PROBLEMA	¿La generación de estrategias a partir del trabajo en equipo con la comunidad educativa favorecerá el proceso de integración escolar? El proceso de integración escolar ¿Tiene en cuenta las necesidades sociales, emocionales y educativas de los niños, permitiendo el desarrollo de sus potencialidades?
METODOLOGIA	Se enmarca en un enfoque cualitativo a través de la investigación, acción participativa. Los instrumentos utilizados fueron: la observación participante, talleres y recopilación documental, diarios de campo y cuestionarios, aplicados a funcionarios, docentes y estudiantes de la institución.
REFERENCIAS	VACA, P, (1998). Integración Escolar del Niño con Necesidades Educativas Permanentes. Bogotá: Colombia. Texto XI congreso Nacional de Terapia Ocupacional. Morante, L (1992) Integración Educativa escolar, obstáculo y facilitaciones del mito a la realidad. Universidad Nacional del Comahue
FUENTE	
IDENTIFICACION	

BASE DE DATOS	Tesis
AUTOR	ANGELICA ROJAS SANCHEZ
FILIACION	UNIVERSIDAD SAN BUENAVENTURA CALI (CIFE)
PAIS	COLOMBIA
TITULO	Inclusión de niños con necesidades educativas especiales en un colegio regular de la ciudad de Palmira
AÑO	2011
TIPOLOGIA	Tesis
RESUMEN	El Trabajo hace referencia al desarrollo de un proceso inclusivo en un contexto escolar, desde una mirada social, que analiza el proceso como una construcción socio-cultural, donde se identifica cómo las dificultades de aprendizaje están ligadas a interpretaciones y paradigmas que se tienen frente a las mismas.
PALABRA CLAVE	Proceso de inclusión, practicas exclusivas, diversidad
PROBLEMA	¿Cómo se desarrolla el proceso de inclusión de niños con necesidades educativas especiales en un colegio regular de la ciudad de Palmira y como este puede influir en la construcción de identidad social?
METODOLOGIA	El tipo de estudio que se utilizó para esta investigación fue de carácter exploratorio. El modo de aproximación que se utilizó fue de estilo etnográfico. Las técnicas de recolección de la información se determinaron teniendo en cuenta el objeto de estudio y el diseño seleccionado, éstas fueron: La Observación Participante y la Entrevista Semi- estructurada.
REFERENCIAS	Booth Tony, & Ainscow Mel. (2000) Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. UNESCO OREALC. Sánchez Soraya (2008). La construcción social de dificultades de aprendizaje. Madrid, España Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Set.-Dez. 2008, v.14, n.3, p.347-364
FUENTE	Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte n° 12 enero-junio, 2010
IDENTIFICACION	ISSN 1657-2416
BASE DE DATOS	Readylc
AUTOR	Andrea Vega Godoy
FILIACION	Departamento de Educación, Facultad de Humanidades, Universidad de La Serena,
PAIS	Chile
TITULO	Integración de alumnos con necesidades educativas especiales: ¿existe coherencia entre el discurso y las practicas pedagógicas ejercidas por los profesores básicos?

AÑO	2009
TIPOLOGIA	Artículo Investigativo
RESUMEN	Este artículo presenta los resultados de una investigación realizada a través de un estudio de casos, cuya finalidad consistió en develar, por medio del análisis de los discursos, las representaciones simbólicas que tienen los profesores básicos sobre la integración de alumnos con necesidades educativas especiales. Los resultados encontrados evidencian que los docentes estudiados presentan un discurso respecto de la integración educativa incoherente con su práctica pedagógica, lo cual estaría incidiendo en la generación de prejuicios y estereotipos profundamente internalizados por los docentes del estudio. Estos prejuicios al no ser reconocidos como tales, repercuten directamente con el quehacer docente en relación a alumnos con necesidades educativas especiales.
PALABRA CLAVE	Representaciones sociales, necesidades educativas especiales, integración, discurso docente, discriminación, diversidad
PROBLEMA	¿Cuáles son las representaciones simbólicas que tienen los profesores básicos sobre la integración de alumnos con necesidades educativas especiales?
METODOLOGIA	La investigación se enmarcó dentro del enfoque cualitativo con una perspectiva descriptiva - interpretativa. Se realizó por medio de un estudio de casos con un grupo diferencial donde son atendidas alumnas con necesidades educativas especiales desde primero a quinto básico. Dentro de las técnicas para la recolección de la información se utilizó la observación participante, en contextos como: salas de clases, reuniones de profesores y consejos técnicos, registrándose notas de campo, para representar escenarios fundamentales en la vida escolar. Otra de las técnicas que se utilizó para complementar la observación fue la entrevista en profundidad, la técnica del cuestionario se utilizó para obtener datos relevantes.
REFERENCIAS	Jiménez, F. y M Vilá. (1999). De la educación especial a educación en la diversidad. Málaga: Editorial Aljibe Marchesi A, C. Coll y J.Palacios. (1998). Desarrollo psicológico y educación, III:Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. Madrid:Alianza Editorial.
FUENTE	
IDENTIFICACION	
BASE DE DATOS	TESIS
AUTOR	Norelly Soto Builes
FILIACION	Universidad de Manizales Cinde, entidades cooperantes UNICEF, Universidad de Antioquia, entre otras
PAIS	Colombia Manizales
TITULO	La atención de niños/as y jóvenes considerados con nea una mirada desde la integración y la inclusión
AÑO	2007

TIPOLOGIA	Tesis Doctoral
RESUMEN	La Investigación pretende comprender y explicar las experiencias educativas en los departamentos de Cundinamarca, Antioquia, Caldas, Atlántico y Tolima frente a los procesos de integración e inclusión de estudiantes con NEE. De esta manera se busca transformar las propuestas de integración a propuestas de inclusión educativa, entendiendo los significados para construir una teoría sobre la atención a esta población.
PALABRA CLAVE	Integración, inclusión, NEE, atención educativa, diversidad, prácticas pedagógicas y sujeto.
PROBLEMA	¿Cuáles son los significados que subyacen a las comprensiones que existen en las cinco experiencias consideradas como significativas en el país que atienden niños y niñas y jóvenes, considerados con necesidades educativas especiales?
METODOLOGIA	La investigación se basa en el interés comprensivo e interpretativo del estudio. La estrategia aplicada fue la teoría fundada, en la que se establecieron tres categorías o códigos que permitieron la construcción de la teoría. Como instrumentos de recolección de información, se utilizó la entrevista semiestructurada y algunos procesos observacionales.
REFERENCIAS	ARNAIZ, P.; HERRERO, A. & ALCARAZ, N. (1998). Trabajo Colaborativo Entre Profesores y Atención a la Diversidad. 8°. Congreso Sobre Calidad de la Educación Infantil. Santiago de Compostela. CAICEDO, L. & CARRASCO, G. (2002). Una Mirada a la Integración del Niño con Necesidades Educativas Especiales al Aula Regular en el Contexto Nacional. Bogotá. Universidad Minuto de Dios.
FUENTE	Revista de la Facultad de Humanidades, ISSN 0123-4870, N°. 37, 2013 , págs. 95-113
IDENTIFICACION	ISSN: 0123-4870
BASE DE DATOS	Dialnet
AUTOR	Libia Vélez Latorre l
FILIACION	Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Humanidades
PAIS	COLOMBIA
TITULO	La educación inclusiva en docentes en formación: su evaluación a partir de la teoría de facetas
AÑO	2013
TIPOLOGIA	Artículo Investigativo
RESUMEN	El presente estudio identificó las actitudes que tienen los docentes en formación hacia la educación inclusiva, a partir de éstas se delimita un modelo de medición de actitudes que contiene los componentes de las actitudes, los agentes y escenarios educativos, y los elementos didácticos. Los resultados encontraron que los docentes en formación muestran actitudes positivas hacia la educación inclusiva, se reconoce al docente como un agente educativo central de la educación inclusiva y consideran que para realizarla es indispensable contar con recursos o materiales especializados para el trabajo en el aula y un respaldo institucional para su

	consecución y la cualificación de los docentes.
PALABRA CLAVE	Actitudes, educación inclusiva, agentes y escenarios educativos, elementos didácticos, teoría de facetas
PROBLEMA	¿Cómo medir actitudes hacia la educación inclusiva basada en el modelo de investigación de teoría de facetas?
METODOLOGIA	El presente trabajo adopta el modelo teórico-metodológico de la teoría de facetas (Louis Guttman) la cual parte de la premisa que en la investigación del comportamiento, primero hay que conceptualizar y definir en términos sustantivos aquello que se está estudiando y solo entonces se debe proceder a pruebas de diseño o cuestionarios para luego recopilar datos y, finalmente, realizar análisis descriptivo estadístico.
REFERENCIAS	Unesco. (2009). Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. París. Recuperado el 5 de junio de 2011 de http://unesdoc.unesco.org/imagen/0017/001778/177849s.pdf . Ministerio de Educación Nacional (2008). Cartilla de Educación Inclusiva. Guía y herramienta: educación inclusiva con calidad. “Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad”. Serie de Guías No. 34, Bogotá. Arnaiz, P. (2003). Educación inclusiva: una escuela para todos. España: Aljibe.
FUENTE	
IDENTIFICACION	
BASE DE DATOS	TESIS
AUTOR	Mª Carmen Velázquez González
FILIACION	Universidad Tecnológico de Monterrey
PAIS	México
TITULO	La integración de los alumnos con necesidades educativas especiales en el entorno escolar ordinario
AÑO	2011
TIPOLOGIA	TESIS DE MAESTRIA EN EDUCACION
RESUMEN	La investigación describe la situación real de integración social, en los entornos escolares ordinarios, de los alumnos con necesidades educativas especiales (acnees) y se analizan algunas variables que, a priori, pueden condicionar la integración positiva de los citados alumnos en sus grupos de clase. Entre dichas variables se citan el tipo de discapacidad, el nivel de competencia curricular, el género, el nivel educativo y la presencia de otros acnees en el grupo.
PALABRA CLAVE	Integración discapacidad, currículo, diversidad de niños con NEE

PROBLEMA	¿De qué manera se da la integración social de los alumnos con necesidades educativas especiales que están escolarizados en centros ordinarios? ¿Qué factores condicionan la integración social de los NEE dentro del aula en escuelas regulares?
METODOLOGIA	La metodología de la investigación es de tipo correlacional, con un enfoque mixto cuantitativo-cualitativo, en la que se utilizó un estudio descriptivo. La recolección de datos fue a través de la base informática del centro, donde los alumnos completaron un cuestionario socio métrico y una encuesta.
REFERENCIAS	Echeita, G (2005). Perspectivas y dimensiones críticas en las políticas de atención a la diversidad. Alambique, Didáctica de las Ciencias Experimentales, 44, 7-16. UNESCO (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Nueva York, Estados Unidos. Secretaría del Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos.
FUENTE	
IDENTIFICACION	
BASE DE DATOS	TESIS
AUTOR	Esther Chiner Sanz
FILIACION	Universidad de alicante , España
PAIS	España
TITULO	Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con NEE como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas del aula
AÑO	2011
TIPOLOGIA	Tesis doctoral
RESUMEN	La tesis tiene como finalidad examinar las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión y la frecuencia con que utilizan determinadas estrategias educativas inclusiva. Todo ello en función de un conjunto de variables como la formación, la disponibilidad de recursos y apoyos que puedan favorecen la inclusión
PALABRA CLAVE	Percepciones, actitudes del profesorado, estrategias educativas, recursos, inclusión
PROBLEMA	¿Tienen los profesores de la provincia de Alicante una actitud positiva hacia la inclusión? ¿En qué grado los profesores de la provincia de Alicante utilizan estrategias educativas inclusivas para adaptarse a la diversidad de su alumnado? ¿Afectan las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión al mayor o menor uso de determinadas practicas educativas inclusivas?
METODOLOGIA	Enfoque cuantitativo de carácter no experimental. El tipo de diseño fue descriptivo, mediante la aplicación de una encuesta, que permitió recoger información relevante sobre el fenómeno educativo . Se elaboraron y aplicaron dos tipos de encuestas: la primera un cuestionario de percepciones del profesorado y la segunda, una escala de adaptaciones de la enseñanza

REFERENCIAS	Unesco (2000) Maro de acción de Dalar, Educación para todos, Cumplir nuestros compromisos comunes, Paris: Autor, Ainscow, M (2001) Desarrollo de las escuelas inclusivas, ideas, propuestas, experiencias para mejorar instituciones escolares: Madrid Narcea, ECHEITA, G. Y VERDUGO, M. (2004), “La Declaración de Salamanca sobre NEE 10 años después. Valoración y prospectiva”. Publicaciones del INICO. Colección Integración 2.
FUENTE	
IDENTIFICACION	
BASE DE DATOS	Tesis
AUTOR	Vallejo Fonseca, Lina Johanna Gonzáles Ceballos, Carolina
FILIACION	Universidad de Manizales. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
PAIS	COLOMBIA
TITULO	Necesidades educativas diversas en una escuela de colores
AÑO	2014
TIPOLOGIA	trabajo de grado
RESUMEN	La investigación busca develar las concepciones que subyacen a las prácticas pedagógicas de los docentes que brindan atención educativa de los niños, niñas y jóvenes con Necesidades Educativas Diversas, en dos instituciones del Municipio de Villamaría, Caldas. Los resultados obtenidos indican, que aún en las instituciones educativas los maestros reconocen y se sienten comprometidos con la educación inclusiva, sin embargo se continúa circulando el discurso de ver al sujeto, no desde sus potencialidades, sino desde el déficit.
PALABRA CLAVE	Política pública. Inclusión social. Práctica pedagógica. Diversidad cultural. Subjetividad, Formación de docentes de educación especial Representaciones sociales, Imaginario, Profesor especializado, Educación integradora, Educación para los derechos humanos,
PROBLEMA	¿Cuáles son las concepciones que subyacen a las prácticas pedagógicas de los maestros que educan a la infancia y a la juventud con necesidades educativas diversas?
METODOLOGIA	La metodología del trabajo de investigación es la teoría fundamentada, que permitió intervenir dos grupos focales. El proceso de recolección de datos, utilizó la técnica de grupos focales, a partir de preguntas abiertas que generaron nuevos cuestionamientos, que se fueron ampliando y enriqueciendo en la recolección de datos para proceder a su análisis, categorización y finalmente consolidar la construcción del sentido teórico alrededor de categorías
REFERENCIAS	López, Melero, Miguel (2004, 13). Construyendo una Escuela sin Exclusiones: una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación. Málaga: Editorial Aljibe Grisales, María Carmenza, (2012). G1, Reconocimiento de la diversidad como valor agregado, Maestría Educación desde la Diversidad. Universidad de Manizales.

FUENTE	Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte n° 12 enero-junio, 2010
IDENTIFICACION	ISSN 1657-2416
BASE DE DATOS	Readylc
AUTOR	Orietta Díaz Haydar Fabio Franco Media
FILIACION	Universidad del Norte
PAIS	Colombia Soledad (Atlántico)
TITULO	Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico (Colombia),
AÑO	2008
TIPOLOGIA	Tesis maestría
RESUMEN	Fundamentados en políticas mundiales de inclusión social y características sociodemográficas de vulnerabilidad del municipio de Soledad (Atlántico) se propuso, como objetivo de esta investigación, caracterizar e interpretar las actitudes de los docentes de Soledad hacia la inclusión educativa, desde su propia perspectiva, a través de la aplicación de escala de actitudes, análisis de su discurso y observación persistente. Con la escala de actitudes se identificó ambivalencia en las actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa y del análisis del discurso emergieron categorías que muestran la importancia y urgencia de realizar acciones tendientes a propiciar actitudes favorables en los docentes, para asegurar así el éxito de la inclusión en el municipio de Soledad
PALABRA CLAVE	Inclusión educativa, actitudes de los docentes, atención a personas con discapacidad, atención a población vulnerable atención a la diversidad.
PROBLEMA	¿Cuáles son las actitudes de los docentes de Soledad hacia la inclusión educativa?
METODOLOGIA	La investigación se ubica dentro del paradigma histórico hermenéutico. Llegando hacer una investigación cualitativa con un diseño metodológico flexible, abierto y emergente. Siguiendo el círculo hermenéutico, la investigación es etnográfica, cuyo propósito es construir un análisis crítico acerca de la inclusión educativa. Se utilizó como técnica las entrevistas y entrevistas focalizadas
REFERENCIAS	Giné, C. (1998) ¿Hacia dónde va la integración? Cuadernos de Pedagogía, 269, 40-45. Artavia, J. M. (2005). Actitudes de las docentes Hacia el apoyo académico que requieren los estudiantes con necesidades educativas específicas. Revista Pensamiento Actual, 5 (6),61-70.
FUENTE	Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva Vol. 3 Num. 1
IDENTIFICACION	ISSN 0718-7378
BASE DE DATOS	Redalyc

AUTOR	Ximena Damm Muñoz
FILIACION	Universidad Católica de Temuco
PAIS	Chile
TITULO	Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de Niños/as con Necesidades Educativas Especiales al aula común.
AÑO	2009
TIPOLOGIA	Artículo de investigación
RESUMEN	Los objetivos planteados en el estudio fueron describir las representaciones y actitudes del profesorado acerca de la integración escolar de niños con Necesidades Educativas Especiales, e identificar las formas de relación que se establecen entre profesores/as con niños/as integrados en el aula común. Para tal efecto se indagó en prácticas pedagógicas de 4 profesores de enseñanza básica. Las conclusiones dan cuenta de que los profesores evidencian en sus prácticas pedagógicas actitudes de indiferencia, sobreprotección, bajas expectativas y aceptación. Las representaciones del profesorado sobre estos niños dan cuenta de que aún persiste la representación del modelo clínico rehabilitador como el más adecuado a las necesidades de aprendizaje de los niños.
PALABRA CLAVE	Representaciones docentes, actitudes, integración escolar.
PROBLEMA	¿Cuál es la representación que tiene el profesorado frente a las necesidades educativas especiales? ¿Cuál es la actitud del profesorado en el aula frente a la integración escolar de niños/as que presentan necesidades educativas especiales? ¿Cómo se relaciona el profesor o profesora con el o los alumnos integrados?
METODOLOGIA	Metodológicamente, la investigación es de corte cualitativo - etnográfico cuyo diseño es el estudio de casos, en el que participan un grupo de profesores de Educación Básica (primaria) en el que se dejan ver los desafíos que aún quedan por asumir en el avance hacia un sistema educativo inclusivo.
REFERENCIAS	Ainscow, M. (2001). Desarrollo de escuelas inclusivas. Madrid: Editorial Narcea. Parrila, A. (1992) El profesor ante la integración escolar: "investigación y formación" Argentina: Editorial Cincel. Red de Integración Educativa. (1999). Informe jornada de reflexión. La integración Escolar en Chile. Santiago. UNICEF (2001). Hacia el desarrollo de escuelas inclusivas. En HINENI, UNESCO y UNICEF. Ciclo de debates: Inclusión de niños con discapacidad en la escuela regular. Santiago. Chile.
FUENTE	Uni-Pluridiversidad Vol. 13 No. 3
IDENTIFICACION	
BASE DE DATOS	Redalyc
AUTOR	Juan Pablo Suárez Vallejo
FILIACION	Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria

PAIS	Colombia Antioquia
TITULO	Una Experiencia de Investigación en Torno a la Inclusión Educativa
AÑO	2013
TIPOLOGIA	Artículo experiencia investigación
RESUMEN	En este artículo se comenta una experiencia investigativa desarrollada en la línea de Equidad y Desarrollo Humano, del grupo Senderos, desde 2008 hasta 2012 en torno a la inclusión educativa, mostrando los procesos de formación de docentes y agentes educativos sobre la inclusión educativa en Colombia, las aproximaciones conceptuales y los aportes a las políticas educativas en materia de inclusión educativa que realizó el mismo grupo durante ese periodo.
PALABRA CLAVE	Inclusión educativa, formación de maestros, políticas educativas
PROBLEMA	¿Cómo mejorar las condiciones de vida y la tensión educativa de la población diversa y en situación de vulnerabilidad?
METODOLOGIA	De acuerdo con el texto se deduce que se realizó una investigación de acción participativa, en la que se tiene en cuenta la formación de los docentes en inclusión educativa, desde el trabajo de acompañamiento realizado a varias instituciones educativas, además de la articulación entre el marco político nacional e internacional y algunos documentos que sustentan los programas de inclusión.
REFERENCIAS	BOOTH, Tony y AINSCOWW, Mel (2002). Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la Participación en las escuelas. Santiago: Orealc, Unesco. CORREA ALZATE, Jorge Iván (2012). «Atención a la diversidad y experiencias en inclusión». En: Correa Alzate, Jorge Iván, Zapa tal Ospina, Beatriz y Bedoya Sierra, Margarita (2012). Miradas a la infancia. Socialización de producción académica, pp. 41-84. Medellín: Tecnológico de Antioquia. Lizón Restrepo, Luis Alberto y Correa Alzate, Jorge Iván (2010). «Formación en el mejoramiento de los procesos de aula y de la gestión escolar inclusiva». Informe. Medellín: Fundación Mamonal y Tecnológico de Antioquia.

6.5. Anexo 5 Cuadro de citas caracterización prácticas Inclusivas ⁵⁶

FUENTE	CITA	PRACTICAS PEDAGÓGICAS
Lopera J., 2004, “El maestro ante la diversidad”, en: Módulo de capacitación, Medellín, Fundación Diversidad y Educación, pp. 4.	[...] se requieren cambios trascendentales en el ser del maestro, es decir, docentes que se permitan pensar su acto educativo con sensibilidad humana, con solidaridad, ética y con un profundo amor pedagógico, en otras palabras un maestro posibilitador y no un maestro que genere barreras	Sensibilidad humana Solidaridad Maestro posibilitador
Arias Beltrán, Leydin Tibisay; Katherine Bedoya Agudelo; Formación docente: una propuesta para promover prácticas pedagógicas inclusivas”, Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XIX, núm. 47, (enero-abril), 2007, pp. 153-162.	El maestro debe constituirse en un líder dentro de la comunidad educativa (estudiantes, padres, docentes y directivos) y articular a la educación propuestas innovadoras que den respuesta a las necesidades de una población diversa, es decir, brindar una oferta educativa para todos, donde se respete la particularidad de sus estudiantes.	Innovador
	En esta legislación “Colombia” se sustenta la educación especial como una práctica educativa de atención a la diversidad. Ello incluye no sólo la atención a estudiantes con necesidades educativas derivadas de una situación de discapacidad, sino a todos los grupos vulnerables. Esto implica brindar una enseñanza con igualdad de oportunidades para todos. Esta perspectiva ha traído consigo la aparición del concepto de inclusión, que aplicado a la institución educativa es definido como un estilo de vida escolar en el que el respeto, la aceptación, la participación y el trabajo solidario sean una construcción permanente al interior de dicha institución.	Igualdad Respeto, la aceptación, la participación y trabajo solidario
	En el proceso de inclusión, el docente se convierte en un mediador de procesos. De ahí que su perfil se caracterice por participar en redes de trabajo cooperativo y por la transformación de su práctica, convirtiendo el aula en un espacio para fomentar el respeto, el reconocimiento a la diferencia, las capacidades y el trabajo compartido entre los estudiantes.	Trabajo cooperativo
<u>La inclusión en la educación - OEI</u> <i>Manual Estratégico de Apoyo a la Educación</i>	Dimensión 3 Práctica Esta dimensión se refiere a garantizar que las prácticas en el aula reflejen tanto la cultura como las políticas inclusivas adoptadas por la escuela. Su objetivo es que el programa de estudios y las prácticas dentro y fuera del aula fomenten la participación de todos los estudiantes. Las actividades de aprendizaje se planifican pensando en todos los alumnos. Las actividades de aprendizaje desarrollan la comprensión y el respeto por las diferencias.	docente de la escuela Inclusiva deberá ser y/o poseer: Innovador

56 La presente matriz contribuyó a determinar las características pedagógicas de los docentes inclusivos

<i>Inclusiva en Rumania existen otras dos dimensiones la cultura y la política</i>	A los alumnos se los motiva a responsabilizarse por su propio aprendizaje. Las explicaciones de los maestros ayudan a sus alumnos a encontrar el significado de las lecciones. Los maestros emplean una diversidad de estilos y estrategias de enseñanza. A los alumnos se les motiva a trabajar juntos durante el proceso de aprendizaje. A los alumnos se les alienta a compartir sobre sus experiencias de aprendizaje durante las actividades. Los maestros ajustan sus estrategias sobre la base de las reacciones de sus alumnos. El profesor responde positivamente ante las dificultades de los estudiantes. Los alumnos experimentan sensaciones de éxito durante su proceso de aprendizaje. Los alumnos trabajan cooperativamente durante las lecciones. Los maestros ayudan a sus alumnos a revisar los aprendizajes. Las dificultades de aprendizaje son consideradas oportunidades para el desarrollo de la práctica. Todos los maestros se involucran en la evaluación y planificación de los avances en la práctica.	Emprendedor Comunicador Empático Afectivo Asertivo Racional Democrático Participativo Concertador Capacidad para la resolución de conflictos
Ainscow	Ainscow (1996) con respecto a la estrategias internas del aula se dan seis factores que condicionan las es escuelas que están inmersas en proceso de mejora escolar, Relaciones auténticas: son las interacciones basadas en la apertura y la calidad, la existencia de reglas y limites aportan una cierta disciplina y saber estas que sin fundamentales en las dinámicas del aula. Planificación, en materiales y preparación supone el acceso de profesores a materiales de enseñanza y la capacidad de planificar y adaptar esos materiales a los estudiantes de su aula. Repertorio del profesorado relacionado a los estilos de enseñanza que dependen del estudiante, del contexto, del currículo y de los resultados deseados Compañerismo pedagógico dentro y fuera del aula, se entienden que los profesores establecen relaciones con sus colega fomentándole una cultura de colaboración Reflexión de la enseñanza: el profesor reflexiona individualmente sobre su propia practica	Relaciones auténticas: Existencia de reglas y límites. Planificación , en materiales y adaptarlos al aula Compañerismo pedagógico Reflexión de la enseñanza
Arnaiz	Arnaiz (2007), señala que la formación del profesorado y la actitud del docente son piezas clave en cuanto al éxito o el fracaso de la aplicación de estrategias en la atención a la diversidad	la actitud del docente
Anabel Moriña Diez en su libro Teoría y practica	Ainsconw y Muncey (1999) establecieron que para satisfacer las necesidades especiales en las escuelas regulares; llegaron a la conclusión de que los maestros más eficientes son Verifican los progresos en el trabajo de los niños. Ofrecen una variedad de experiencias didácticas. Dan oportunidad a los estudiantes a elegir. Crean un ambiente positivo Reconocen los esfuerzos y las realizaciones de los alumnos. Organizan los recursos para facilitar el aprendizaje. Alientan a los alumnos a trabajar en cooperación	Valora el progreso de los niños Ofrece experiencias didácticas Crear ambientes positivos trabajo cooperativo
Educación Especial e Inclusión Educativa	Tres vías de trabajo complementarias para que puedan aprender juntos alumnos diferentes todos los alumnos, tengan o no alguna discapacidad, participen en las mismas actividades de enseñanza y	Adaptación de los contenidos en el

<p>Estrategias para el Desarrollo de escuelas Y aulas inclusivas</p>	<p>aprendizaje. Estas estrategias, en su conjunto, deben conformar un dispositivo pedagógico complejo, en el centro y en el aula, que de forma natural posibilite y fomente la interacción entre todos los estudiantes. Se trata, ni más ni menos, de articular, dentro de cada aula inclusiva, un dispositivo pedagógico basado en tres puntales:</p> <p>1. La personalización de la enseñanza: es decir, la adecuación, el ajuste de lo que enseñamos, y cómo lo enseñamos, a las características personales de los estudiantes. Los alumnos no son iguales (tienen diferentes motivaciones, diferentes capacidades, ritmos de aprendizaje distintos, etc.) y, por lo tanto, no podemos enseñarles como si fueran iguales, ni dirigirnos al cincuenta por ciento que conforman el término medio, dejando de lado al veinticinco por ciento de los dos extremos. Se trata de una serie de estrategias y recursos relacionados con la “Programación Multinivel”, o “Programación Múltiple”, que consiste en la utilización de <i>múltiples</i> formas de comunicar los conocimientos presentar las actividades, <i>múltiples</i> actividades de enseñanza y aprendizaje, <i>múltiples</i> formas de evaluar, que se ajusten a las <i>múltiples</i> formas de ser y aprender de los alumnos de un mismo grupo de clase.</p> <p>2, La autonomía de los alumnos y alumnas (estrategias de autorregulación del aprendizaje): cuantos más alumnos tengamos que sean autónomos, o como mínimo más autónomos a la hora de aprender, más tiempo podremos dedicar a los que de entrada son menos autónomos. No obstante, estas estrategias se pueden enseñar de forma explícita (de modo que los estudiantes aprendan a aprender) y conseguir, por lo tanto, que haya más alumnos en las clases que dependan menos de sus maestros, para que estos tengan más tiempo para ayudar a los menos autónomos. 3, La estructuración cooperativa del aprendizaje: estructurar la clase de manera que el maestro o la maestra no sean los únicos que “enseñan”, sino que también los alumnos, en pequeños equipos de trabajo cooperativo, sean capaces de “enseñarse” mutuamente, de cooperar y ayudarse a la hora de aprender. El aprendizaje cooperativo tiene grandes ventajas: potencia el aprendizaje de todos los alumnos, no solo de los contenidos referidos a actitudes, valores y normas, sino también de los demás contenidos (tanto de conceptos como de procedimientos). Y no solo de los alumnos que tienen más problemas por aprender, sino también de aquellos que están más capacitados para aprender. Facilita también la participación activa de todos los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, acentuando su protagonismo en este proceso</p>	<p>aula Autonomía Trabajo colaborativo</p>
--	--	--

6.6. Anexo 6 Permisos de consentimientos ⁵⁷

808FPFC

Bogotá, Septiembre 13 de 2014

Señores
Instituciones Distritales
UPZ- Gran Yomasa
Localidad de Usme

Cordial saludo.

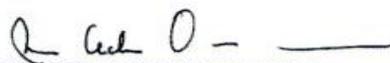
La Facultad de Postgrados y Formación Continuada de la Universidad La Gran Colombia se permite presentar a las maestrantes RITA EUGENIA SANABRIA identificada con la CC 52.862.331 y ÁNGELA PATRICIA GÓMEZ con CC 52.370.820, quienes actualmente están cursando la Maestría en Educación en esta universidad.

Solicito cordialmente se les permita realizar la aplicación de algunos instrumentos como: encuestas, entrevistas, así como el trabajo de observación y conformación de grupos focales relacionados con su investigación en la línea de Género e Inclusión, con miras a obtener su título de Magister en Educación.

De antemano, agradezco su colaboración y esperamos contribuir con esta investigación a enriquecer los procesos de las Instituciones Educativas que conforman la UPZ Gran Yomasa de la Localidad de Usme.

De igual manera les informo que toda la información recogida será tratada con mucha cautela y confidencialidad.

Cordialmente,


ANA CECILIA OSORIO CARDONA
DECANA FACULTAD DE POSTGRADOS Y
FORMACIÓN CONTINUADA


26/09/2014



Afiliada a la Asociación Colombiana de Universidades ASCUN

Carrera 6a. # 13-40 conmutadores: 286 8200 - 327 69 99 • www.ulagrancolombia.edu.co
Bogotá, D.C. - Colombia

⁵⁷ Cartas de solicitud y autorización dirigidas a los docentes y rector de la Institución Educativa Distrital Federico García Lorca, para desarrollar los instrumentos de investigación.



PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

GRUPO FOCAL

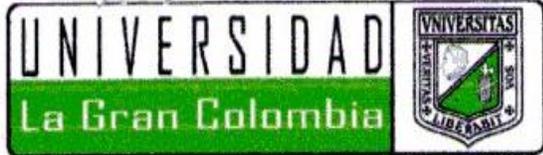
PERMISO CONSENTIMIENTO

Al firmar el presente documento cada docente declara conocer los objetivos de la investigación titulada "Las prácticas pedagógicas de los Docentes de aulas regulares del ciclo uno, de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, de la Institución Educativa Distrital Federico García Lorca", en la perspectiva de la Educación Inclusiva la cual está acorde con la línea de investigación propuesta por la Universidad Gran Colombia sobre la "Pedagogía Y Educación Para La Inclusión Y La Equidad Social".

Igualmente se accede de manera voluntaria a participar en el grupo focal y se autoriza hacer grabada la sesión, a través de medios tecnológicos como videograbadora y grabadora para la recolección de información, posteriormente será transcrita la entrevista colectiva, donde se recogerá las apreciaciones, Reflexiones y posturas de cada uno de los docentes. Por otro lado se garantiza que la información suministrada solo será tenida en cuenta para los fines de la investigación a desarrollar

En conformidad los docentes

1. Elvira Leticia Rojas Rojas con C.C. 39 729 894
2. Sandra María Horacio Palom con C.C. 522333112
3. Nancy Fátima Acevedo con C.C. 1019010866
4. Martha Bessi Galvis con C.C. 41672676
5. Jakelinn Galindo Parra con C.C. 52 365.104



PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Afiliada a la Asociación Colombiana de Universidades "ASCUN"

6. Diana Catherine Castro con C.C. 1022.322847
7. Angélica Ayala H con C.C. 51'904.671 Bta'
8. Licéye Ariza S con C.C. 39'630.055
9. Lorena Oviedo A con C.C. 52048002
10. Luisa Martínez B. con C.C. _____
11. Mauricio Gerardo Varo con C.C. 79987166
12. Lady Blaney Flores P. con C.C. _____
13. Diego Amador López con C.C. 1018'36805
14. Jimmy Pachon R con C.C. 1013597341
15. [Signature] con C.C. 52'035.257 Bta'
16. Sully Yolima Vasco T. con C.C. 52'049.073 BTA'
17. [Signature] con C.C. 52'860.089 Bta'
18. Dany Yoik Montoya Gómez con C.C. 1.121.845.337 V/d.

Nota: Se anexa en la presentación del grupo focal la carta de la universidad de respaldo al proyecto y se adjunta documento sobre los objetivos y preguntas a desarrollar en el grupo focal.

Cordialmente

Ángela Patricia Gómez Torres

Rita Eugenia Sanabria Mejía

Candidatas a Magister de Educación



Afiliada a la Asociación Colombiana de Universidades "ASCUN"

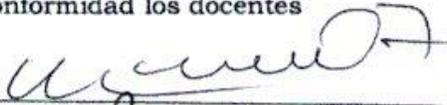
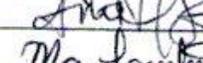
PERMISO CONSENTIMIENTO

Observación

Al firmar el presente documento cada docente declara conocer los objetivos de la investigación titulada "Las prácticas pedagógicas de los Docentes de aulas regulares del ciclo uno, de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, de la Institución Educativa Distrital Federico García Lorca", en la perspectiva de la Educación Inclusiva la cual está acorde con la línea de investigación propuesta por la Universidad Gran Colombia sobre la "Pedagogía Y Educación Para La Inclusión Y La Equidad Social".

Asimismo conceden a las investigadoras estar en el aula como observadoras durante el tiempo y espacios en la jornada escolar; se autoriza tomar registros escritos para la recolección de la información. Por otro lado se garantiza que la información suministrada solo será tenida en cuenta para los fines de la investigación a desarrollar.

En conformidad los docentes

	Con C.C. <u>52'309.325 Bta'</u>
	Con C.C. <u>1019010566</u>
	Con C.C. <u>52232742</u>
<u>Ricardo Pastors f.</u>	Con C.C. <u>1.022.322.847 Bta'</u>
	Con C.C. <u>1013615441 Bta'</u>
	Con C.C. <u>1075214531 Neiva.</u>
<u>Ma. Lorena P.</u>	Con C.C. <u>52365104 Bta'</u>
<u>Guilherme</u>	Con C.C. <u>39.729.891</u>

Cordialmente

Ángela Patricia Gómez Torres y Rita Eugenia Sanabria Mejía

Candidatas a Magister de Educación

6.7. Anexo 7. Notas de Campo.⁵⁸

Observación- descripción general

Aspectos a tener en cuenta:

1. *Las aulas regulares son compartidas por dos docentes entre las dos jornadas mañana y tarde de la institución educativa distrital Federico García Lorca*
2. *Para la decoración del salón las profesoras se dividen las paredes*
3. *Para los niveles de transición no existe horario de clases (los niños no se trabajan por áreas si no por dimensiones)*
4. *Dentro del tiempo llevada en la observación se detecta que los estudiantes que tienen necesidades educativas especiales dentro de los grupos son:*

Dentro del grupo de estudiantes con la PROFESORA se encuentra niña con hipotonía, niño que presenta conductas disruptivas con la PROFESORA se encuentra niños con lesión braxial izquierdo, niño con problemas cognitivos y alteraciones en el lenguaje, niño con problemas de agarres y memoria, niño con problema visual

Descripción: Escenario del aula regular

El salón donde se encuentra la docente (en adelante PROFESORA). está en un primer piso al lado de las escaleras, al entrar al salón de clase se observa que es amplio, cuenta con un ventanal hacia la parte de atrás donde se encuentra un salón en que ubican los refrigerios⁵⁹; el tablero es acrílico y grande este se encuentra al lado derecho; en la parte izquierda del salón están dos lockers grandes (uno pertenece a la profesora de la mañana y el otro a la profesora de la tarde) y en la parte de adelante hay un mesón amplio dividido en dos en la parte de abajo se usa para guardar los materiales en la parte de arriba del mesón se colocan diferentes objetos como: elementos de los niños, material que usa la docente, canasta de refrigerios, entre otros, Arriba del mesón hay un mueble empotrado hay se encuentra guardado un televisor y un DVD.

El salón además cuenta con 12 mesas y 30 sillas, de tamaño pequeño, las mesas al unirse en dos quedan en forma circular y se ubican a seis niños por mesas, el escritorio de la docente por lo general se encuentra al lado del mesón. Otros aspectos a considerar es un salón oscuro, no cuenta con buena iluminación, no se observa ninguna decoración en las paredes, solo el ventanal se ve una figuras de stickers.

Momentos durante la jornada escolar

Primer momento Iniciación de actividades

La PROFESORA dentro de la cobertura que tiene trabaja con un promedio de 25 a 30 niños aproximadamente tiene a cargo el nivel de transición. La PROFESORA dentro de las jornada inicia

⁵⁸ Se presenta algunas muestras de notas de campo descriptivas que se realizaron en la observación de una jornada escolar,

⁵⁹ Los que ofrece la Secretaria de Educación a los niños de educación publica

esperando sus alumnos en el salón, algunos niños los saluda dándole un beso en la mejilla o en la cabeza, pide que se vayan acomodando en las sillas, los niños no tienen un lugar fijo se ubican donde quieran, sin embargo algunos solo se quedan por un momento y empiezan a correr por el salón, la PROFESORA solo dice en un tono de voz bajo “siéntese” los niños siguen corriendo, pero vuelve a dirigir su mirada hacia la puerta para esperar si llega más niños, transcurrido un espacio de 15 minutos la docente cierra la puerta, y empieza a llamar lista, después les dice a los niños que saquen sus cuadernos los dejen sobre el escritorio y que vayan al baño.

Segundo momento: **realización de actividades finalización de la jornada**

Al regresar de descanso, la PROFESORA saca unas cartillas⁶⁰, les dice a los niños que las cojan y saquen sus colores (en ese momento todos se paran, se empujan y otros solo quedan sentados se levantan solamente cuando la PROFESORA insiste que se acerquen) al estar unos niños sentados la profesora se para al frente del tablero y con una cartilla les dice que ubiquen la hoja les explica la actividad y se sienta en su escritorio para corregir las tareas (ella corre el escritorio cerca de las mesas de los niños). Dentro de esa actividad dos niños se paran y empiezan a trabajar al lado de ella, unos empiezan a trabajar, otros se paran y corren por el salón, otros sacan de sus maletas juguetes, la PROFESORA le pide al niño de servicio social⁶¹ que este pendiente de unos niños entre ellos una niña que presenta hipotonía (ella tiene el mismo material cartilla y colores que sus demás compañeros), el niño de servicio recorre el salón mientras la profe sigue sentada en su escritorio, atendiendo únicamente a los niños que se acercan con su trabajo, ella le coloca inmediatamente otra actividad de la misma cartilla (ella pasa la hoja sin decirle nada al niño/a solo que le dice “haga esto”) durante el transcurso de la actividad se aumenta el ruido en el salón generado por las “voces de los niños”,

Asimismo se empieza reflejar desorden en el salón maletas, colores botados en las mesas y en el piso, otros dejan su actividad donde unos niñas/os se levantan de su puesto y empiezan a recorrer por todo el salón. La profe sigue en su escritorio con los niños que se le acercan, por un momento levanta su cara dirigiéndose a los niños y les dice que “hagan el favor y terminen ya la actividad, ya es tiempo”.

SITUACIONES ESPECÍFICAS

NIÑA CON HIPOTONIA: Durante las sesiones observadas con la docente, ella le pide realizar las mismas actividades que el resto de sus compañeros. Se respalda con el niño de servicio social para que guíe sus actividades, casi no se acerca, ni solicita a la niña que muestre sus actividades desarrolladas. En la posición de la docente con la niña maneja distancias que en algunas veces queda en un punto ciego⁶²,

NIÑO CON CONDUCTAS DISRUPTIVAS: con el niño en especial se ha obtenido diferentes momentos. El niño cuando la profe le insiste realizar su actividad a tiempo y el no quererla realizar empieza a votar las cosas de la mesa y su misma actividad, aunque la profe le insiste varias veces él se levanta de la mesa, negándola hacerla, se sienta en la pared tapándose la cara, en ocasiones dice palabras

⁶⁰ Cartilla son unos modelos que a nivel institucional donde se trabaja los contenidos propuestos en el plan de estudios para el nivel de transición esta se trabaja en las dos jornadas mañana y tarde.

⁶¹ Los estudiantes de bachillerato de la institución educativa distrital del Federico García Lorca entre los grados noveno a once prestan servicio social, colaborando con los profesores y/o administrativas tareas específicas según se requiera, los estudiantes deben cumplir con un tiempo de 120 horas que se certifiquen con un registro de asistencia y poder cumplir con los requisitos para poder graduarse,

⁶² Refiriéndose de quedar espacios ocultos a vista del profesor

soeces contra la docente y/o compañeros, a veces la profe levanta el tono de voz para que devuelva a su trabajo, sin embargo no le insiste más y vuelve la mirada hacia otros niños que se encuentran a su alrededor.

Otro momento, la profesora solicita a los niños que se acerquen con su cuaderno para ponerles la tarea, el niño no se acerca, ella se para cerca de él y con un lápiz punza sobre la mano de la profesora haciéndole salir sangre, ella sale del salón y solicita que llamen al coordinador y orientadora, mientras tanto ella lo regaña, pero el niño se muestra con gran enojo donde empieza tirarle puños y patadas, cuando llegan las personas que ella solicito, el comportamiento del niño es igual sigue lanzando patadas quienes se le acercan, los adultos buscan la manera de sacarlo de la escena⁶³. La docente vuelve al escritorio y continúa pidiendo cuadernos a los niños.

En otro espacio, patio de descanso, los niños del grupo de la Profesora comparte con otros niños de otra profesora, en un momento un niño se le acerca al salón comentándole “profe el niño de tu salón le está pegando a mi amiguito” la profe camina hacia el lugar donde se encuentra los niños, lo separa y coge de la mano al niño, en un instante el niño se le suelta de la mano se va en un rincón y empieza a decir palabras soeces y cosas que no se le entendía, la PROFESORA lo ignora, y empieza hablar con otra docente donde manifiesta que “pobrecito, menos mal, mañana. Ya me quito ese chicharrón, ya hablamos con la familia y el niño no vuelve si no trae a una sombra⁶⁴, o mejor que ni regrese”. Después de un breve tiempo dirige la mirada hacia el niño, que estaba sentado en un escalón de la escalera. Se acerca a él, lo acaricia en la cabeza y le dice “porque te portas mal, tu puedes cambiar” lo intenta abrazar, el niño se aleja.

Aspectos generales de las observaciones con la PROFESORA

- Se observa que durante el día existen dos momentos especiales desarrollo de actividades de cuaderno y o cartilla.
- Siempre maneja un tono de voz bajo, no hace llamados de atención fuerte.
- Usa hacia algunos niños palabras de afecto “ que bonito, muy bien, así es...)
- Se mantiene en un solo lado del salón, escritorio y silla, se mantiene sentada
- Los espacios que más se encuentra : en el aula y en el descanso el patio
- El aula de clases las mesas y sillas siempre están ubicadas en el mismo sitio
- Los materiales que más se trabaja con los niños son colores, cuadernos y cartilla, no se observa ayudas visuales.
- Dentro de la mayoría del tiempo se la pasa colocando muestras en los cuadernos
- La mayoría del tiempo los niños se permanecen en el salón sentados, sin embargo durante el transcurso de la actividad: se levantan de la silla constantemente, se suben a sillas y mesas, o juegan

⁶³ Espacio observado

⁶⁴ Sombra referirse a una persona del hogar que lo acompañe durante la jornada

6.8. Anexo 8. Notas de campo

Observación- descripción general

Descripción: Escenario del aula regular

El salón donde se encuentra la docente (en adelante PROFESORA). está en un primer piso al lado de las escaleras, al entrar al salón de clase se observa que es amplio, cuenta con un ventanal hacia la parte de atrás donde se encuentra un salón en que ubican los refrigerios ⁶⁵; el tablero es acrílico y grande este se encuentra al lado derecho; en la parte izquierda del salón están dos lockers grandes (uno pertenece a la profesora de la mañana y el otro a la profesora de la tarde) y en la parte de adelante hay un mesón amplio dividido en dos en la parte de abajo se usa para guardar los materiales en la parte de arriba del mesón se colocan diferentes objetos como: elementos de los niños, material que usa la docente, canasta de refrigerios, entre otros, Arriba del mesón hay un mueble empotrado hay se encuentra guardado un televisor y un DVD.

El salón además cuenta con 12 mesas y 30 sillas, de tamaño pequeño, las mesas al unirse en dos quedan en forma circular y se ubican a seis niños por mesas, el escritorio de la docente por lo general se encuentra al lado del mesón. Otros aspectos a considerar es un salón oscuro, no cuenta con buena iluminación, no se observa ninguna decoración en las paredes, solo el ventanal se ve una figuras de stickers.

Momentos durante la jornada escolar

La PROFESORA durante la jornada escolar empieza esperando los niños en la puerta de entrada del colegio, saluda a los estudiantes dándoles un beso en la mejilla, algunos niños la abrazan ella también devuelve el abrazo, mientras la profe espera a más niños en la reja, algunos niños que van llegando se van situando en las sillas sin un lugar fijo otros se permanecen de pie y corriendo por el salón, transcurrido por un tiempo aproximado entre 15 minutos vuelve al salón, saluda a los niños y les solicita que en la medida que los va llamando deben entregar las tareas o actividades encomendadas. Dice (voy llamando niño por niño, entregan la tarea y se van para el baño), los niños entregan su trabajo y van dejando en un lugar específico todos sus maletas. mientras van yendo y regresando al baño la profe sigue revisando cuadernos con los niños, pero les va diciendo a los que entran al salón que (quédense en la pared, mientras termino), cuando termina con el último niño se dirige hacia los niños que están esperando hacia el lado de la pared, empieza a cantarles rondas, después les solita que “se comporten como niños grandes, y les recuerda algunas normas en el salón, en un momento se dirige a los niños y les pregunta “qué vamos hacer con los niños que se portan mal e los responden “démosle tetero y otros dicen que no salgan al descanso) la docente entonces dice ah bueno entonces como somos grandes y no somos bebés nos portamos bien, pero si se portan mal no van al descanso) la mayoría de los niños dicen “si profe”, mientras la Profesora hablaba con los niños ella movía las mesas y las sillas dejando más espacio en el centro del salón y las mesas contra la pared, después pidió hacer un círculo en el centro, y realizo con cinta de enmascarar una figura geométrica el triángulo con cinta de enmascarar mientras la iba haciendo en el piso iba explicando, los niños estaban atentos⁶⁶, cuando termino les mostro que iban a caminar sobre ella con los brazos extendidos, pidió que hicieran una fila detrás de ella e hicieron lo que ella les había solicitado, después los ubico sobre el contorno de la figura y fue ubicando a los estudiantes (como había organizado

⁶⁵ Los que ofrece la Secretaria de Educación a los niños de educación pública

⁶⁶ Expresión para decir que estaban pendientes lo que la profe decía,,

las mesas) , al lado del escritorio de ella ubico a un niño que “tiene el brazo izquierdo tiene poca movilidad y es más corto que el derecho” , , otro niño que “tiene un ojo desviado” y otros tres niños más.

Posteriormente la PROFESORA les entrega a los niños colores, punzones y tablas de picado, les entrega a cada niño una hoja (payaso, el sombrero tenia forma triangular) y va pasando mesa por mesa explicándole a cada uno que tienen que hacer, en ese momento llegan niñas de servicio social y les pide que estén pendientes de los niños, la PROFESORA se sienta en la mesa de los niños que dejó al lado del escritorio. Mientras iba explicando, en un momento decidió cambiar al niño del brazo diciéndole “por qué no te haces es esta esquina, para que trabaje más cómodo”, el niño se sentó como lo indicó la PROFESORA, ella cogió su brazo izquierdo y lo ubico encima de la mesa, al terminar la explicación vuelve a su escritorio. Y hacia el lado derecho coloca en el piso una raya en el marcador y le va diciendo a los niños “el que termine va haciendo fila detrás de la línea”, los niños se acercan al escritorio uno por uno diciéndoles “siguiente “(cada niño va pasando y los otros esperan), los niños que van haciendo bien la actividad pega la actividad en el cuaderno y les coloca la tarea pide guardar el cuaderno, mientras hace eso les va explicando. Después les dice que salgan un momento al patio acompañados con una niña del servicio social., algunos que se acercaban la PROFESORA los devolvía explicándoles que tenían que mejorar el picado o el coloreado. Después de 20 minutos en el salón solo se encontraban algunos niños ella se les acercó y trabajó con ellos hasta que terminó el último niño. Cabe anotar que los niños que iban acabando guardaban los colores en un lugar ya asignado por la docente igualmente que los punzones y las tablas. Durante toda la actividad la PROFESORA en varios momentos con un tono de voz alto solicitaba a los niños hacer silencio, sentarse adecuadamente y que recogieran colores que estuvieran votados en el piso

Después le solicito a la niña de servicio social que reunirá a los niños, le dio un jabón líquido para que se lavaran las manos y pudieran comer refrigerio, el niño que iba llegando nuevamente al salón tomaban su refrigerio, y alguno de los niños le decía encárgate de recoger e reciclaje⁶⁷ , Insistentemente la docente solicitaba que no podían comer mal, y no tener sucio el lado que comían,

En un segundo momento la profe sacó un computador, después que todos habían terminado sus onces, sacó una caja de juguetes , los niños empezaron a jugar , mientras ella en su escritorio llamaba entre uno o dos niños les facilitaba unas hojas de trabajo, en el computador tenía imágenes las cuales utilizaba para explicarles el desarrollo de la guía, mientras unos niños jugaban otros estaban con ella explicándole la actividad, durante ese tiempo un niño se le acercaba manifestándole que un compañerito le había pegado, (la Profesora le dijo “dile que venga,, y dile que te respete”, cuando los niños se le volvió acercar la PROFESORA en tono de voz alto le dijo que no fuera grosero y que le pidiera disculpas, después que se abrazaron, el niño accedió a las recomendaciones de la Profesora) la PROFESORA continuó con la actividad que estaba haciendo, transcurrido en un tiempo pide a los niños que recojan el material y lo guarden mientras lo hacen ellas les va cantando una canción “a guardar a guardar todas los juguetes van a descansar”. Al tener recogido el material la Profesora les pide a los niños sentarse nuevamente en los puestos que ella les había asignado al principio de la jornada , les dice les voy a contar un cuento , mientras lo va contando va haciendo interrupciones al hacer llamados de atención con un tono de voz alto a los niños para que no hablen y se queden callados mientras ella sigue relatando el cuento, la Profesora cambia el tono de voz, va caminando por el salón y pregunta a los niños acerca del cuento...

Termina la jornada.

⁶⁷ Las bolsas que viene empacado el refrigerio de la sed

Aspectos generales de las observaciones con la PROFESORA

- Se observa que la Profesora contantemente cambia las posiciones de las mesas, así mismo a principio de la jornada la mayoría de las veces ubica a los estudiantes en lugares específicos
- Dentro del aula existen una organización como : lugar específico para dejar las maletas, el hacer fila frente al señalamiento de la Profesora mientras revisa individualmente las tareas y hace explicaciones
- La Profesora realiza diversos desplazamientos en el salón
- La Profesora tiene un buen trato con sus estudiantes
- La mayoría de las veces antes de iniciar la actividad explica en el tablero, diciendo las instrucciones a seguir
- Los días viernes especialmente se observa que realiza diferentes actividades fuera y dentro del aula regular.

6.9. Anexo 9. Notas de campo.

16 de Julio del 2014

Observación aula 103 J.T.

Durante la Clase el profesor pide a los niños que transcriban en sus Cuadernos lo que se acaba de escribir en el tablero y se sale del aula sin preocuparse que dos de los estudiantes no llevaron el cuaderno y uno de ellos no comprendió la instrucción, porque no estaba atento.

El docente ingresa al salón después de 10 minutos y le pregunta a los niños si ya terminaron, al recibir una respuesta positiva por algunos de ellos, borra el tablero y comienza a dibujar un paisaje referente a la germinación de las plantas. Cuando termina pide a los niños que lo dibujen y vuelve a salir del aula por un periodo de 10 minutos nuevamente.

Al regresar vuelve a preguntar a los estudiantes si ya han terminado al recibir una respuesta negativa, se sienta en su escritorio a revisar planillas, después de 20 minutos hace el llamado por filas, para revisar el trabajo realizado, detectando que tres estudiantes no desarrollaron la actividad.

A los niños que no llevaron el cuaderno de Ciencias, les solicita que le lleven otro cuaderno para enviar una nota a sus padres en la que dice: "No trabajó en clase al otro niño coloca la misma nota".

Da mucha importancia a la calidad del coloreado. Logra identificar también que algunos niños tienen escritura en espejo y otros presentan omisión de letras o palabras.

Nota: Este docente da mucha énfasis a la transcripción durante el desarrollo de sus clases.

12 de Agosto del 2014.

Observación aula grado 201 J.T.

En este día se tendrán en cuenta los recursos y materiales que el docente utiliza durante el desarrollo de su clase.

El aula muestra el mismo desorden de otros aulas observados con anterioridad, se evidencian los mismos problemas de espacio por el mobiliario.

El tema a trabajar durante la Sesión es "el ciclo del agua". Al iniciar el docente pide a sus estudiantes sacar el cuaderno de ciencias, un lápiz, colores, borrador y un tajalápiz. Luego explicaron dibujo elaborado por él en el tablero con marcador, un paisaje referente al ciclo del agua. Al finalizar la explicación pide a los niños que dibujen en sus cuadernos el gráfico que acaba de explicar.

No se evidenció el uso de otros materiales diferentes al tablero, marcador, borrador y su voz.

Hubo niños que mostraron apatía a la actividad ya que no sabían dibujar. Durante las clases no hubo participación de los estudiantes.

Al analizar la actividad el docente comenzó a llamar a los niños en orden de lista para revisar y evaluar la actividad.

6.10. Anexo 10. Grupo Focal (entrevista) ⁶⁸

VOZ 1 – ENTREVISTADORA: Porque escogimos el primer ciclo, porque en nuestra experiencia laboral hemos estado solamente con el primer ciclo y de una u otra manera en la investigación hemos observado, en el primer ciclo es donde se desarrollan todas las habilidades que posteriormente los niños pueden requerir para los otros niveles, por eso y porque hacia el área de inclusión, porque la experiencia que tenemos nosotras de preescolar, nos hemos dado cuenta que todos los años van llegando más niños con diferentes problemáticas y de una u otra manera el colegio solo se ha enfocado en la parte de solos y se han invisibilizado otras dificultades, por eso tomamos la decisión de hacerlo en primer ciclo y con necesidades educativas especiales.

Vamos a comenzar con la primera pregunta y es en que hacer pedagógico, cuales son los estudiantes que les han dejado a ustedes mayor recuerdo, mayor impacto.

VOZ 2: A mi dentro del quehacer pedagógico en alguna época, un pelado que tuve, el llego aquí nulo, no aprendió a leer jamás, siempre entrabamos en discordia con mis compañeras porque siempre era que él no podía pasar, pero era un niño ya de nuestra edad, trabajador, económicamente el ganaba su diario, el sabía mensual que plata ganaba, en que la gastaba, como la distribuía, tengo que darle a mi mama para tal cosa, tengo que mandar mi uniforme a la lavandería, y me quedaba tanto, era tan responsable que en un momento cuando llego a cuarto o quinto, ella peleaban mucho conmigo que porque él no sabía leer, pero igual es un niño que ya está preparado para su vida, que si no llega a quinto igual va a continuar porque ya tiene su trabajo, porque era su diario vivir, él tenía que trabajar para ayudarle a su mama, ese niño me impacto y otro caso pero el no termino acá sino lo enviaron a Yomasa porque era un niño con necesidades educativas especiales, en Yomasa la profesora lo rotulo, usted es un bruto y no va hacer nada, usted no va a terminar nunca, al cabo de muchos años el muchacho el año pasado vino un día a saludarme, valido, termino su bachillerato, y el su deseo era demostrarle a la profesora de Yomasa que el si podía ser alguien, que no era un bruto

VOZ 3: Los primeros estudiantes que tuve en el distrito son los que recuerdo con más anhelo con más amor, porque fueron mi primer amor en la institución, me entregue mucho a ellos, es que uno viene del pregrado con muchos deseos y muchos sueños, que con el tiempo por el cansancio va perdiendo uno esa fuerza pero con ellos se hicieron muchas cosas chéveres. Antes de entrar a trabajar con el distrito tuve una experiencia con niños ciegos y me transformaron la visión sobre la discapacidad, porque en ese colegio hice la tesis del pregrado, allí hablaba de las capacidades de las personas, en este caso las capacidades de las personas ciegas y ellos lo que hicieron fue demostrarme que todo el mundo puede, que pueden llegar a la meta por diferentes caminos, por eso son los que más recuero en mi quehacer

VOZ 4: Tuve la oportunidad de trabajar con niños con necesidades educativas especiales y quedan gratos recuerdos, primero porque con ellos se forja más la parte afectiva, se forjan más los lazos de amor, de esa necesidad de cariño más que la necesidad académica, especialmente tuve un niño con muchas limitaciones físicas, pero con mucha capacidad de querer y él tenía toda la disposición de hacer, aunque muchas cosas no las pudiera realizar, pero era esa energía, esa alegría, de llegar al colegio, de expresar así fuera equivocadamente, muchas de las cosas que se

⁶⁸ Se presentara muestra de solamente una entrevista del grupo focal de las cuatro realizadas.

planteaban por hacer, especialmente es un niño que marco esa diferencia, y esa visión de que no solamente es lo académico, aunque para eso estamos, pero la educación que debemos impartir también viene de conocimiento y de todo lo que demostrara a nivel académico pero si me he dado cuenta que estos niños generan otro tipo de sentimiento, ósea, hay otras cosas que como son mas importante en sí que lo que deban aprender

VOZ 5: Para mí el impacto es más por preocupación, y es precisamente por estos niños que uno ve con déficit a nivel de nosotros y es la preocupación porque en su mayoría, estos niños son muy cariñosos y en su mayoría quieren aprender, y uno ve el esfuerzo pero desafortunadamente, esos esfuerzos tienen que ir acompañados por orientación de sus padres, para mí ese impacto es mas de preocupación porque por ejemplo este año, desde el año pasado llego un niño Cristian y es un niño que expresa mucha ternura, tú lo ves y de una vez quieres abrazarlo, porque eso es lo que expresa el, pero si hablamos académicamente es un niño que a pesar de todas sus fuerzas están dadas a iniciar ese proceso, él se queda y ahí se quedó, se quedó y se quedó, y tiene una familia que lo apoya pero falta más progreso, entonces mi impacto es esa preocupación porque tú te vas para tu casa y a pesar de que tienes cosas en tu familia, con los tuyos, está el cómo ayudo, como hago, como no dejarlos hay, pero desafortunadamente uno a veces no tiene las herramientas o el conocimiento para ir direccionando esos procesos que tienen turnos diferentes

VOZ 1 – ENTREVISTADORA: Que entienden ustedes por la frase una educación para todos

VOZ 4: Es darle la oportunidad a todo aquel que necesite, es decir ese es un derecho, y las puertas de las instituciones educativas deben estar abiertas para todos los niños sin condiciones, en lo que no se pensó, es en como solventar esas necesidades con personas idóneas para ello, porque de todas maneras nos faltan herramientas, nos falta conocimiento, nos falta direccionar, esos casos especiales con esos niños con necesidades educativas, claro si esta la parte social, que se involucren en las actividades de la institución, que sepa compartir, que organice normas, pero su proceso individual está cómodo, como nos mandan niños sordos, niños con síndrome, con necesidades, cada uno debe tener un proceso diferente, y no todos los docentes tenemos esa capacidad de direccionar estos problemas

VOZ 3: Es una frase muy ambigua cuando dicen para todos, políticamente es una cobertura, comienza con no excluir a nadie del sistema educativo, lo que interesa es que las aulas estén llenas y que si es necesario puerta a puerta tienen que traer a los estudiantes y nadie puede quedar fuera del sistema educativo sin importar que tipo de estudiante, políticamente pero prácticamente uno podría decir, las escuelas tienen que abrir sus puertas a todo tipo de estudiante, no se puede excluir, hace un tiempo y aun, uno puede ver en algunas instituciones educativas cuando llega un niño con discapacidad y el maestro o la institución educativa le empieza hacer el feo, pues es remitido a otras instituciones, un ejemplo los centros crecer de la secretaria de integración social, esa frase lo que permitió fue también, empezar a hablar de inclusión y segregar un poco ese término de integración que se vivía en las aulas

VOZ 5: Yo creo que esa frase de un momento a otro se volvió ley, pero es solamente como de palabra porque yo puedo decir si en mi salón, pueden entrar 40 niños con sus diferentes problemáticas pero cuando tenemos niños especiales no es sentarlos, y darles un escritorio y ponerles una guía, y ya le estamos dando la educación al niño, eso es ser hipócrita uno profesionalmente, a nosotros nos falta mucha orientación, si tenemos que recibir los diferentes casos porque nosotros no podemos escoger, también así mismo deberíamos tener las mismas capacitaciones, que nos den las herramientas pertinentes, porque no es solamente sentarlo y

tenerlo ocupado toda la tarde, es realmente llenar esos vacíos, el avance no tendría que ser mucho por sus diferentes condiciones, pero sí que el aporte que uno de sea significativo, tanto para el que está sentado hay como para el maestro porque uno a veces se siente insatisfecho de la labor que está haciendo,

VOZ 2: Es un sistema que hay que servir casi que obligatorio, porque ya igual llega un niño de nuestra edad para primero o el curso que sea y debe ser recibido venga o no con dificultades, en alguna época tratamos de sectorizar los colegios por necesidades por eso hay como 4 o 5 colegios en el sector con la misma necesidad, para niños ciegos, este colegio esta para niños sordos, pero desafortunadamente en nuestro colegio no aparece a nivel distrital solo para niños sordos sino aparece como para necesidades educativas especiales, por eso es que a este colegio nos llegan niños con diferentes problemas, aparte de esos problemas, los problemas con los estudiantes no vienen diagnosticados, si los papas no tratan de diagnosticar el problema, nunca vamos a tener la oportunidad que estos niños tengan su atención principal con su problema de inclusión que tengan, sé que hay y existe una ley que si tú tienes un niño con dificultades educativas especiales, este representa uno igual que tres, que uno pueda prestarle la atención necesaria a ese o a esos estudiantes, pero como el colegio no exige en un momento dado no exige esos diagnósticos para nosotros se nos está convirtiendo que los niños llegan acá con todas las necesidades que tengan y el afán del Gobierno es que todos tienen que estudiar, el afán del Gobierno es todos tienen que pasar porque nadie se puede quedar repitiendo año, que hacemos los maestros, pues mirar hasta donde puedo llegar, viene pasando y pasan y pasan hasta que llegan a un punto en el que no lo pueden hacer más, porque son unos niños que requieren cuidados especiales, su terapia ocupacional, su terapia social, todo tipo de terapia para que el salga adelante, pero no solo en lo académico

VOZ 1 – ENTREVISTADORA: Continuando un poco con lo que ustedes dicen, ustedes creen que la inclusión fue impuesta en los colegios distritales?

VOZ 2: A nivel distrital sí, yo diría que sí porque los niños llegan acá y les empezamos a ver las dificultades, pero el colegio que está haciendo ante eso, nada

VOZ 4: Yo pienso también que es como falta de conciencia del padre de familia en el momento que hace la matricula, ellos no son consciente que les garantice el derecho a la educación, esos niños necesitan una educación diferente, y luego como el caso de Jhoan, el niño tiene un diagnostico grave porque la mama me estuvo diciendo una cantidad de palabras y términos médicos donde se da uno cuenta que el niño tiene varias dificultades, no solamente la de la escucha, pero la señora, no es consciente o no le han hecho saber o no ha querido entender que el niño necesita otro tipo de trabajo un espacio diferentes, unas ayudas diferentes, por lo menos las terapias, el niño debe tener un tratamiento especial médico, esa inconciencia del padre de familia, al presentarlo en un colegio de aula regular donde el colegio tampoco está preparado para afrontar esas necesidades de esos niños, ósea lo único que estamos haciendo con esos niños, es manteniéndolos una jornada escolar, que dentro del conocimiento y la preocupación del docente dentro de la parte pedagógica, de las metodologías que uno busque intenta hacer algo por ese niño, pero como especialistas no estamos haciendo nada, porque nosotros no somos especialistas

VOZ 3: La inclusión si fue impuesta, pero la escuela tampoco nunca se preocupó en formar situaciones en inclusión, cuando se habla de inclusión se habla de obligación porque las instituciones empezaron a rechazar a los niños con discapacidad, al rechazarlos el estado dice, no, es obligatorio, nosotros los maestros no nos podemos dar el lujo de escoger que estudiantes recibimos y estoy más que seguro que si en un 90% nos pusieran a escoger a nosotros van a decir que no los escogen porque no están preparados, al Gobierno la única alternativa que tuvo fue

decir, pues les toca recibirlo, la vuelve obligatoria pero no forma a los maestros, nos toca recibirlos y hacer un proceso de inclusión que ni siquiera llega a hacer inclusión a duras penas hacemos integración en el aula, ni siquiera en pregrado han empezado a formar para la inclusión, la inclusión no ha sido un proceso reflexivo en las aulas, ha sido un proceso político y un proceso legal,

VOZ 5: La inclusión es totalmente impuesta y además en contra, a ellos les importa que el estudiante tenga un lugar donde lo reciban en su jornada escolar y hay que contar y los especialistas que deberían estar en las instituciones, donde están y si no quedan en una jornada y en la otra no, son esas cosas inconsistentes, la profundización para tratar estos casos debería ser de igual forma, se nos debería dar una formación pero también que sea obligatoria para conocer y poder dar lo que deberías como maestro

VOZ 1 – ENTREVISTADORA: Y de hecho la opción que está dando el Gobierno de quitar la carrera de educación especial fue algo que causo traumatismos y fue lo que causo que nosotros estuviéramos enfrentados a serios problemas

VOZ 3: El problema de la educación especial es que no se ha reconocido como profesión, digamos la pedagógica teniendo como titulación licenciado en educación básica haciendo énfasis en educación especial, cuando el Gobierno hizo curso para el ingreso de docentes al sistema público nunca abre plantas para educadores especiales, que es un error, porque si existe la inclusión, existe la discapacidad también debe haber planta para la persona especializada en educación especial, desde ahí empieza a fallar ese proceso

VOZ 6 - ENTREVISTADORA: Hay universidades a nivel distrital que si tienen el ciclo de licenciadas en educación especial, la iberoamericana y los libertadores, cuando yo estuve en el distrito me presente como educadora especial y al pasar el concurso estoy ubicada en primaria

VOZ 4: Si hay educadores especiales en la planta porque no los ubican en esas necesidades de niños especiales

VOZ 1 - ENTREVISTADORA: En este momento están haciendo la convocatoria pero como por prestación de servicios.

En ese sentido ustedes consideran que la inclusión debería ser un tema que solo se refiera a la educación especial?

VOZ 4: La inclusión va con muchas características y causas, el desplazamiento, el abandono, el maltrato físico, la violencia intrafamiliar, todo eso hace parte de esa inclusión, lo que pasa es que todo eso deja secuelas, que se reflejan en la parte académica, cognitiva, comportamental, social y la escuela es la que recoge todo este tipo de condiciones en los niños, la inclusión es mucho más amplia que tan solo los niños que tienen dificultades para aprender.

VOZ 3: La inclusión no es solo un proceso de discapacidad, esta necesita un proceso de evaluación, como los maestros no todos tienen ese tipo de formación, el profesional en educación especial apoya, dirige el proceso, pero la inclusión debe ser desde la institución desde el rector hasta el personal de aseo, el vigilante, por eso digo que se pensó en el término pero no se pensó en el proceso

VOZ 2: El término es muy grande ha faltado es un trabajo en equipo, porque hay momentos en que uno como docente titular y vienen niños con necesidades o que tienen problemas de inclusión, va a su terapia pero al otro día llega peor, por eso falta ese trabajo en equipo, en este sector tenemos muchos problemas que es lo que ha dado la inclusión en el aula, niños que vienen de afuera con sus problemas, la mayoría son niños que vienen desplazados, porque los corrieron los amenazaron, les quietaron sus finquitas

VOZ 1 – ENTREVISTADORA: ¿En la planeación y ejecución de actividades, usted tiene en cuenta a esos estudiantes para su práctica pedagógica?

VOZ 5: Pues en mi caso si los tengo en cuenta por la preocupación que me generan, es incluso extender mi preocupación con orientación, es que como la entidad que yo siento me puede apoyar para ver esos casos, en este momento tengo un niño que paso a segundo como aquí no se puede perder, pero es un niño que todavía garabatea, estamos hablando que yo ya estoy en segundo y eso es una preocupación constante, eso es lo que yo hago además de planear la actividad porque igual yo también tengo que generalizarlo porque no puedo tener 39 y 1 además porque eso ya no sería inclusión, es apoyarme con los diferentes estamentos que tiene la escuela, yo me apoyo con orientación y ella me va aportando que una guía, que el libro de trabajo por ejemplo, yo los tengo en cuenta pero vivo insatisfecha con los resultados que tengo

VOZ 4: Se puede organizar y planear actividades diferentes, el niño va a un ritmo diferente al de los demás, y las indicaciones para esos niños son otras, se intenta hacer un trabajo personalizado, tener al niño ocupado en actividades que sean motivantes para él, pero en un salón donde tiene 40 estudiantes cada uno con unas condiciones diferentes, unos con necesidades más evidentes que otros, es complicado y el proceso de ellos es supremamente lento, por eso uno no alcanza a percibir, si el niño ha aprendido algo, ha avanzado algo, le hemos aportado algo, a veces siente uno que no hace nada por ellos, aparte de darles amor, tratarlos con más dedicación, darles una oportunidad diferente, pero como no se evidencian resultados uno se siente que no ha hecho lo que realmente el niño necesita que se haga por él.

VOZ 3: Los maestros tenemos en cuenta esos niños en nuestro día a día, me pasa mucho en el aula, los tengo más en cuenta que la misma familia, porque yo considero que el niño puede hacerlo, pero en la casa no lo apoyan, no lo ayudan, es un sofá más en la casa, nosotros podemos planear todos los procesos aquí en la institución, pero cuando no se sigue este mismo proceso en la casa se pierde todo, se necesita una persona que le ponga cuidado al niño, un profesional que lo apoye a uno dentro del aula. En otros países existe la sesión de maestro, se coge un grupo del aula que va quedado y se dedica solo a ese grupo, mientras que el profesor le da la clase al resto de los estudiantes, funcionaria para este proceso, porque tenemos 40 – 45 en un salón, y lo otro que faltan son herramientas didácticas, no es solo ponerle una guía, porque a veces hasta las guías las diseñamos mal, porque no sabemos, diseñamos lo que creemos pertinente para ese niño, si no tiene como intervenir no se van a dar los avances.

VOZ 2: Si se tiene en cuenta el trabajo con ellos, pero apoyado con la orientadora, porque hay momentos en que uno no sabe cómo actuar con determinados niños, hay momentos en los que uno ya no sabe qué hacer con ellos porque es un trabajo que tiene que ser especial, también pienso que muchos de los papas no asimilan el problema que su hijo tiene, su hijo necesita una ayuda especial

VOZ 3: Yo quiero agregar que los maestros no sabemos y la institución tampoco planear evaluación para estudiantes en proceso de inclusión, el caso de este colegio es, se ha ampliado últimamente mucho con los maestros en los consejos académicos, generar una malla curricular paralela, un sistema de evaluación o currículos diferente, que se evalué cualitativamente y no cuantitativamente como se hace en nuestro sistema, porque a un niño de estos no podemos evaluarlo con un numero porque el proceso puede ser muy lento, no son avances gigantes

VOZ 2: Eso va de acuerdo a las políticas educativas, porque el Gobierno tiene unos sistemas y unos lineamientos, no han tenido en cuenta que hay niños con necesidades educativas

VOZ 1 – ENTREVISTADORA: Para ustedes que son necesidades educativas especiales?

VOZ 4: Son condiciones diferentes para adquirir un conocimiento, un aprendizaje, unas habilidades, son niños que necesitan o personas que necesitan una condición diferente para aprender, un ritmo de aprendizaje diferente

VOZ 3: Todos los niños tienen necesidades educativas, cuando se les agrega el término especiales es porque tal vez viene con una dificultad para aprender, esto se asocia al término discapacidad y hay que generar unos procesos de aprendizaje diferentes

VOZ 2: Aquel niño que se necesita o le falta algo para salir adelante, pero también pienso no sé si este errada si en ese grupo puedan entrar niños que sean muy muy inteligentes que no se les explora esas capacidades que tienen

VOZ 5: O tienen mucho o tiene poco pero tienen una condición diferente a lo que estamos estandarizados, es una condición que requiere un apoyo diferente

VOZ 1 – ENTREVISTADORA: Bueno muchísimas gracias, es un tema que aún nos queda mucho por debatir, sus apreciaciones fueron muy valiosas para nosotras, y esperamos que tengamos buenos resultados

.

6.11. Anexo 11. Matriz desarrollada de Observación ⁶⁹

UNIVERSIDAD LA GRAN COLOMBIA MAESTRIA EN EDUCACIÓN

IV. INFORMACIÓN GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

INVESTIGACIÓN: Prácticas pedagógicas de los Docentes de aulas regulares del ciclo uno, de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, de la Institución Educativa Distrital Federico García Lorca desde la perspectiva de educación Inclusiva.

LUGAR: Localidad de Usme. Unidad de Planeación Zonal Gran Yomasa. Institución Educativa Distrital Federico García Lorca; jornada Mañana y Tarde

OBJETIVO: Interpretar las prácticas pedagógicas de los Docentes de aulas regulares del ciclo uno de educación pública, con estudiantes de Necesidades Educativas Especiales, de Institución Educativa Distrital Federico García Lorca de la perspectiva de la Educación Inclusiva.

Descripción general del aula

El salón se encuentra en un primer piso al lado de las escaleras, al entrar al salón de clase, se observa que es amplio, cuenta con un ventanal hacia la parte de atrás donde se encuentra un salón en que ubican los refrigerios, el tablero es acrílico y grande este se encuentra al lado derecho, en la parte izquierda del salón están dos lockers grandes (uno pertenece a la mañana, el otro a la profesora de la tarde). En la parte de adelante hay un mesón amplio dividido en dos en la parte de abajo se usa para guardar los materiales y en la parte de encima del mesón se colocan diferentes objetos como: elemento de los niños, material que usa la docente, canasta de refrigerios entre otros. Arriba del mesón hay un mueble empotrado ahí se encuentra guardado un Televisor Y DVD.

El salón además cuenta con 12 mesas y 30 sillas de tamaño pequeño; las mesas al unirse en dos quedan en forma circular y se ubican a seis niños por mesa aproximadamente, el escritorio de la docente se encuentra al lado del mesón, la profesora o cambio de posición repetidas veces, otros aspectos a considerar es un salón oscuro, no cuenta con buena iluminación no se observa ninguna decoración en las paredes, solo unos stickers en el ventanal se ve unas figuras de stickers

TEMAS	ÍTEMS	DESCRIPCIÓN DE LO OBSERVADO	OBSERVACIÓN
Ambientes	Distribución de estudiantes de con NEE dentro de los espacios del aula.	<p>Aspecto a considerar la profesora si realiza cambios permanentes en el aula las sillas y las mesas de los niños los cambia en posición, esta vez dejo las mesas contra la pared dejando el centro del salón desocupado.</p> <p>Los niños con NEE (identificados ya en el tiempo de observación) la profesora los sienta en una mesa de acuerdo al lado que ubica el escritorio. La docente se sienta al lado de los niños para darles explicación personalizada de las actividades.</p> <p>En otros momentos la docente ubica a los niños intercalado a los niños con NEE con otros niños que presentan mayores habilidades y potencialidades.</p>	<p>Durante el tiempo se observa que la profesora tiene acercamientos importantes hacia las prácticas pedagógicas inclusivas, se retoman elementos como: Busca ser innovadora y</p>

⁶⁹ Se presentaron dos muestras de las matrices de observación que se desarrollaron durante la investigación

	Recursos y materiales empleados dentro del aula.	No se trabaja con material didáctico se evidencia el uso de cartillas de trabajo, cuadernos y colores, punzones, tablas, sin embargo utiliza una cinta de enmascarar Utiliza la cinta de enmascarar que pega en el suelo haciendo la forma de un triángulo, mientras hace les explica a los niños, como actividad les pide que pasen por encima del triángulo que hizo en el piso Después usa el tablero, lo hace para dar una explicación de la actividad les realiza dibujos y escribe palabras (en otro sentido transcribe la actividad al tablero) entre profesora y niños van desarrollando entre todos la actividad, los niños. Se les entrega el material punzones tablas cuaderno. Los niños que van acabando la actividad se les entrega rompecabezas, plastilina, o se les deja salir al patio para irse quedando con los niños que no han alcanzado a desarrollar la actividad	creativa en cuanto a intentar cambiar los ambientes en el salón y utilizar recursos para explicar el tema Tiene conciencia que en el aula hay niños con NEE busca estrategias y saca tiempos dentro de la misma aula para ayudarlos y orientarlos, sin embargo le falta que use un poco más de otras ayudas Se ve una organización clara, los niños comprenden los diferentes momentos que existen dentro de la jornada escolar, lo que hace que en el momento de la hora académica estén todos concentrados y haciendo la actividad Las normas y reglas existen, los mismos niños buscan y exigen que también se cumplan Sin lugar a dudas la actitud y aptitud que tiene la docente permite que pueda tener un acercamiento más asertivo con los estudiantes al no desconocer sus
	Posición del docente dentro del aula durante su quehacer pedagógico.	Realiza un recorrido permanente, entre las mesas de los niños supervisando y corrigiendo las actividades- Dentro de la mesa de niños con NEE queda mayor tiempo sentada para explicar la actividad a cada niño. En otros espacios se queda en su escritorio sentada y va llamando niño por niño a revisar la actividad y darle nuevas indicaciones.	
	Tiempo para trabajar con estudiantes que presentan NEE.	Dentro de la jornada normal se observa que busca tiempo para estar con cada estudiante, si se evidencia que los niños que presentan mayor dificultad les brinda mayor tiempo personalizado, en ocasiones trabaja a la par con un niño con NEE y con otro niño	
QUEHACER PEDAGÓGICO	Reconocimiento de los niños con NEE.	Indiscutiblemente la profesora sí reconoce a sus estudiantes pues los tiene en cuenta a la hora de organización de ellos entre el salón. Dentro de las explicaciones que realiza a los niños con NEE se evidencia que son diferentes puesto que vuelve a explicar pero de diferente manera y busca que los niños terminen a cabalidad la actividad.	
	Flexibilización y adecuación de los contenidos de cara a los estudiantes con NEE.	Al revisar las planeaciones escritas por la profesora, se nota una planeación unificada con los demás preescolares donde las actividades, metodologías son iguales. Sin embargo dentro del quehacer en el aula se le ve una disposición en exigir a los niños de acuerdo a su proceso, les reconoce sus logros y busca adecuar espacios para que los niños con NEE trabajen de forma personalizada	
	Estrategias empleadas para potencializar los aprendizajes de los estudiantes.	Estrategias, les realiza explicaciones personalizadas y busca que desarrollen la actividad a través de las ayudas que realiza dentro del desarrollo de la actividad. Les realiza las explicaciones más de dos veces, utiliza una hoja aparte para explicarles. Utiliza palabras de muy bien, está bien, o solo aplaude cuando el niño con NEE va desarrollando la actividad	
	Claridad en el planteamiento de las actividades.	Siempre tiene la intención que la instrucción dada sea entendida por todos se toma la molestia de volver a explicar a los que no han entendido	

	Retroalimentación de trabajo desarrollado por estudiantes.	Cuando los niños pasan a mostrar su actividad, la docente busca en señalar las cosas que hicieron bien o las cosas que hicieron mal, les explica y les pide que vuelvan a corregir, en ocasiones prefiere que los niños se quedan con ella desarrollando la actividad a otros los deja hacer un trabajo más individual,	dificultades y ayudando buscar caminos en superarlos La afectividad y el buen trato hace que los niños se motiven y se interesen en continuar con la actividad
	Énfasis de la práctica Pedagógica Relacional: afectivo, comportamental, aprendizaje.	Mantiene buenas relaciones con sus estudiantes Busca tener relación de afecto con sus estudiantes utilizando palabras cariñosas y tiernas Se dirige con respeto. Desarrolla actividades busca que dentro del salón se maneje una disciplina, llama la atención en momentos de desorden Constantemente le pregunta a los niños sobre el tema, les realiza preguntas para verificar si entendieron y le hace correcciones.	
	Promoción trabajo cooperativo.	El trabajo cooperativo que se ve en el salón es a la hora de delegar responsabilidades en el salón todos los niños ayudan en la organización en el aula.	
	Acuerdos relacionales en el aula. (Normas).	Si se ven normas y reglas establecidas en el aula. La profesora y los estudiantes establecen en común algunas sobre de como corregir los comportamientos inadecuados en el salón por ejemplo entre ambos concuerdan que no salen a descanso, así mismo se tiene claro las normas y reglas. Ubicación de elementos en el salón: maletas en un sitio especificado, los materiales organizados .El aseo de manos al consumir alimentos El orden en la mesa: sillas guardadas y materiales recogidos en el lugar indicado, para salir del salón. Reglas como no correr en el salón entre los mismos compañeros corrigen.	
RELACIONES DOCENTE – ALUMNO	Asertividad en la solución de los problemas que se le presentan en el aula.	Realiza fuerte llamados de atención a los niños que presentan conflictos entre ellos, les explica por qué está mal la actitud. Después les pide que entre ellos se pidan disculpas y se den un abrazo afectuoso. En otras situaciones problemas les pide a los mismos niños que hablen con sus amigos y que les digan que los respeten, que no han eso. etc.	
	Promoción de la autonomía en el trabajo y toma de decisiones	Siempre hay un direccionamiento en la realización de las actividades, se ve muy poca autonomía en los estudiantes. Dentro de las rutinas que se observa es la autonomía del estudiante es cuando ellos deciden no comer algo del refrigerio, la profe les pide que justifiquen su decisión, pero deja que los guarden en el salón.	
	El docente toma en cuenta la opinión de los estudiantes para el desarrollo de las actividades en el aula	Dentro de lo observado sí. Algunos niños piden cambiar el material por ejemplo no colores por pintura y se accede. Cuando los niños solicitan que los lleve al parque o les saque los juguetes toma sus puntos de vista pero les pide que para ello deben cumplir con lo encomendado, la mayoría de los veces se cumple con lo pactado	
	El docente valora el progreso de sus estudiante durante el desarrollo de las actividades	Siempre busca motivar a los estudiantes, demuestra felicidad los aplaude, los motiva con caras felices, y con expresiones de afecto.	•

6.12. Anexo 12. Matriz desarrollada de Observación

**UNIVERSIDAD LA GRAN COLOMBIA
MAESTRIA EN EDUCACIÓN
MATRIZ GUIA OBSERVACION**

V. INFORMACIÓN GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

INVESTIGACIÓN: Prácticas pedagógicas de los Docentes de aulas regulares del ciclo uno, de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales,

De la Institución Educativa Distrital Federico García Lorca desde la perspectiva de educación Inclusiva.

LUGAR: Localidad de Usme. Unidad de Planeación Zonal Gran Yomasa. Institución Educativa Distrital Federico García Lorca; jornada Mañana y Tarde

OBJETIVO: Interpretar las prácticas pedagógicas de los Docentes de aulas regulares del ciclo uno de educación pública, con estudiantes De Necesidades Educativas Especiales, de Institución Educativa Distrital Federico García Lorca de la perspectiva de la Educación Inclusiva.

Docente 1 (Primaria J.T)

TEMAS	ÍTEMS	DESCRIPCIÓN DE LO OBSERVADO	OBSERVACIÓN
AMBIENTES	Descripción física del aula	El salón tiene forma rectangular El acceso al mismo se realiza por medio de una rampa. Se encuentra ubicado en medio de dos patios, Sus ventanas son amplias. Tiene solo un puerta de acceso, metálica, Tiene buena luz Las paredes son en ladrillo. Hay poca decoración en las paredes. El salón es pequeño en relación con la cantidad de puestos. Hay dos estantes de materiales, correspondientes a las jornadas mañana y tarde. Los puestos son unipersonales, conformados por una silla separada de la mesa	Al ingresar al aula se observa un salón poco llamativo, ya que el inmobiliario supera las dimensiones del espacio, dando la sensación de hacinamiento. El ventanal está ubicado al lado sur del salón, con vista al patio y a la avenida principal siendo un distractor visual y auditivo que interfieren con las dinámicas de las clases
	Organización de estudiantes de con NEE dentro de los espacios del aula.	Los estudiantes están ubicados en cinco filas, en las dos primeras cerca al escritorio de la docente se encuentran tres estudiantes con dificultades en su aprendizaje y un cuarto está en la parte de atrás del salón separado del resto del grupo	La docente reconoce e identifica a los estudiantes con Necesidades educativas especiales, pero no se

	Recursos y materiales empleados dentro del aula.	El tablero está ubicado en frente de los estudiantes, al lado izquierdo del tablero Las sillas son unipersonales No hay un espacio establecido de organización para las maletas. No se evidencia uso de recursos didácticos durante las clases. Los niños tienen acceso al mueble de materiales Las observaciones siempre se realizaron dentro del mismo espacio, sin modificación de los ambientes.	evidencia un trabajo personalizado acorde con sus particularidades. Durante las observaciones no se evidencio uso de materiales diferentes a los cuadernos, los lápices y los colores, ni otras estrategias que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes
	Ubicación del docente dentro del aula durante su quehacer pedagógico	La docente siempre se ubicó en el escritorio colocando muestras en los cuadernos o revisando las actividades. No hay desplazamiento dentro del aula. Solo en el momento de colocar o explicar la actividad en el tablero. No se evidencia acercamiento al lugar de trabajo de los estudiantes La docente pierde visibilidad del grupo ya que permanece agachada y rara vez se detiene a observar la panorámica del salón	La ubicación de la docente siempre fue estática, durante el desarrollo de las actividades, solo se ubicó frente de los estudiantes para las explicaciones breves de las actividades. Maneja el mismo tiempo para todos los estudiantes, no hay trabajo personalizado
	Tiempo para trabajar con estudiantes que presentan NEE .	No se evidencia un trabajo estructurado con los estudiantes que presentan una NEE No hay retroalimentación durante el desarrollo de las actividades	Si los reconoce pero no hay un trabajo estructurado con los estudiantes, que mejore sus procesos de aprendizaje
QUEHACER PEDAGÓGICO	Reconocimiento de los niños con NEE .	La docente identifica y reconoce los niños que presentan una NEE, durante la observación manifestó tener cuatro niños, tres de ellos los tenía ubicados cerca de su escritorio y uno de ellos estaba en la parte de atrás aislado del resto de sus compañeros, al preguntar a los demás niños manifestaban que “se portaba mal”	Mantiene una práctica pedagógica estática renuente al cambio Las actividades son planteadas de forma aislada, no hay una relación interdisciplinaria
	Flexibilización y adecuación de los contenidos de cara a los estudiantes con NEE .	No se evidenció una flexibilización o adecuación de los contenidos para los estudiantes que presentan una necesidad educativa especial	La retroalimentación solo se centra en la actividad del momento, no se evidenció en las observaciones otros espacios u otras estrategias que permitan un aprendizaje más significativo.
	Estrategias empleadas para potencializar los aprendizajes de los estudiantes.	La docente mantiene una práctica pedagógica tradicional, da mucho énfasis a las planas como estrategia de enseñanza.	No se evidencian relaciones afectivas con los estudiantes
	Claridad en el planteamiento de las actividades.	En la planeación centra su atención en las actividades pero sin determinar de forma clara los propósitos de su práctica No se evidencia una organización temporal, para cada asignatura	Se dé mucho énfasis al trabajo individual, además la organización del alumno permite un trabajo

	Retroalimentación de trabajo desarrollado por estudiantes.	En los procesos de evaluación y retroalimentación da mucho énfasis en dar valor a los contenidos del cuaderno o en la estética de la misma, más que en identificar si el niño aprendió	<p>cooperativo. Se sigue impartiendo noción de orden tradicional, desde el autoritarismo y mediante estrategias de premios y castigos El trabajo es autoritario e instruccional, por tanto no permite la autonomía de los estudiantes Las relaciones son jerárquicas e instruccionales nose toma en cuenta la opinión de los estudiantes en el desarrollo de las clases. No se hace visible la valoración de los avances de los estudiantes por parte de la docente, sin embargo si manifiesta sus necesidades de aprendizaje como una dificultad.</p>
	Énfasis de la Relacional: afectivo, comportamental, aprendizaje	la relación con los estudiantes es aislada y está mediada por el rendimiento académico y el comportamiento	
	Promoción trabajo cooperativo.	Durante su práctica da mucho énfasis a las actividades del cuaderno, pero no se evidencian espacios de aprendizaje significativo o cooperativo	
	Acuerdos relacionales en el aula. (Normas).	El orden se mantiene de forma autoritaria por castigo o llamados de atención	
RELACIONES DOCENTE – ESTUDIANTE	Asertividad en la solución de los problemas que se le presentan en el aula.	Frente las observaciones no se generaron situaciones problema que requirieran de la intervención de la docente.	
	Promoción de la autonomía en el trabajo y toma de decisiones	La docente siempre coloco las muestras en el cuaderno y no se evidencian alguna estrategia en la que el estudiante tuviera la opción de aportar a su propio proceso de aprendizaje	
	El docente toma en cuenta la opinión de los estudiantes para el desarrollo de las actividades en el aula	La docente no tiene en cuenta los estudiantes que presentan una dificultad e ignora a aquellos que no cuentan con el material necesario	
	El docente valora el progreso de sus estudiante durante el desarrollo de las actividades	Se realizó un revisión de las actividades, a quienes se acercaron a preguntar, los estudiantes más pasivos se quedan sin explicación o sin retroalimentación	

Bibliografía

- Aguilera.A. (2004). *Introducción a las dificultades en el aprendizaje* . España: Mc Graw Hill.
- Ainscow, M., & Booth, T. (2005). *Traducion Indice de Inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Gran Bretaña: UNESCO.
- Albert, M. (2006). *La Investigación Educativa. Claves Teoricas*. Madrid: McGraw Hill.
- Aleman A, I., & Villuendas G, M. D. (2004). *Investigación las Actitudes del Profesorado hacia el Alumnado con Necesidades Educativas Especiales*. Mexico: Universidad de Granada.
- Aldana, I. A. (2009). *Cómo Evaluar El Aprendizaje Escolar: orientaciones para la aplicación del Decreto 1290 de 2009*. Bogotá. D.C: Magisterio.
- Alvarez, M., Castro, P., Campo-Mon, M., & Alvarez, E. (2005). Artículo Investigativo:Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. *Psicothema*, vol. 17, núm. 4,, 601-606.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y Observacion participante en Investigacion Cualitativa*. España: Morata.
- Angulo.D, M., Fernández, F. C., García.P, F., & Giménez.C, A. (2008). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de Trastornos Graves de Conducta*. Sevilla: Junta de Andalucía: Consejería de Educación. Dirección General de Participación e Innovación Educativa.
- Arnaiz , P. (2011). *Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. Innovación educativa*, 23-35.
- Arnaiz P. (1996). *Las escuelas son para todos. Siglo Cero* 27 (2), 25- 34.

- Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva una escuela para todos*. Malaga.España: Ediciones Aljibe.
- Arnaiz, P. (2008). Sobre la atención a la diversidad. En D. G. Cieza, *Atención a la diversidad: materiales para la formación del profesorado* (pág. 45). Murcia: Centro de profesores y recursos.
- Autores, V. (1993). *Necesidades Educativas Especiales* . Malaga: Aljibe.
- Barila, M. I., Liz Mariet, C., & Marcela Alejandria, S. (2006). La práctica docente con alumnos ¿con necesidades educativas especiales? *Praxis Educativa*, 20-28.
- Bautista J, R. (2002). *Necesidades Educativas Especiales*. Malaga. España: Aljibe.
- Bengochea G, P. (1999). *Dificultades Del Aprendizaje Escolar en niños con Necesidades Educativas Especiales: Un enfoque cognitivo*. España: Universidad de Oviedo .
- Betrián E., Gispert, G., García, M., Jové, M., & Macarulla, M. (2013). La triangulación múltiple como estrategia metodológica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5-24.
- Blanco G., R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1-15.
- Blanco.R. (2011). La atención educativa a la diversidad: las escuelas inclusivas. En A. Marchesi, C. Coll, & J. Tedesco, *Calidad, equidad y reformas de la enseñanza* (págs. 86-99). Madrid.España: la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Bogotá. D.C. (2012-2016). *Plan de desarrollo Bogotá humana*. Bogota.
- Calvo, G., Camargo, M., & Pine, C. (Julio - Diciembre , 2008 , Páginas). ¿Investigación educativa o investigación pedagógica? El caso de la investigación en el Distrito

- Capital. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación. Vol. 1. núm. 1,* 163- 173.
- Cardona Moltó, M. C. (2006). *Divesidad y educación inclusiva:Enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa.* Madrid-España: Pearson,Prentice Hall.
- Castillo, M. A. (2012 йил Mayo- Junio). Educación e inclusion. *Revista internacional Magisterio*(55).
- Chiner S, E. (2001). Tesis Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con NEE como indicadores del uso de las practicas educativas inclusivas en el aula . España: Universidad Alicante.
- Chiner, E. (2011). *Tesis: Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con Necesidades Educativas Especiales como indicadores del us de prácticas inclusivas del aula .* España : Universidad de Alicante.
- Chocomeli, M., Falcones, A., & Sanchez , J. (2011). *Atención al alumnado con Necesidades Educativas Especiales: Teorias y Prácticas.* Alicante,España: Universidad Miguel Hernandez de Elche.
- Colegio Federico Garcia Lorca. (s.f.). *Fundamento Pedagogico.* Bogotá. D.C.
- Colombia, (1994). Congreso de la República. Ley 115, Ley General de Educación. (8 febrero 1994).
- Colombia (1997), Constitución Política de Colombia, Bogotá, Legis.
- Cortés C, M. E., & Iglesias L, M. (2004). *Generalidades sobre Metodología de la investigación.* Mexico : Universidad Autónoma del Carmen.
- Damm, X. (2012). Artículo Investogativo;Representaciones y actitudes del adquisición de competencias profesorado Artículo Investigativo: Frente a la integración de Niños/as

- con Necesidades Educativas Especiales al aula común. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 25-35.
- Díaz, O., & Franco, R. (2008). Artículo Investigativo: "Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad (Atlántico)". *Zona próxima. Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, n° 12 enero-junio, 12-39.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid.España: Narcea.
- Echeita, G. (2011). El proceso de inclusión educativa en España. ¿Quién bien te quiere te hará llorar! *CEE Participación Educativa*, 117-128 .
- es.wikipedia.org/wiki/hipocorístico. (s.f.).
- Fabbri, M. S. (2012). *Las Técnicas de Investigación: La Observación*. Recuperado el 16 de Noviembre de 2012. de Facultad Ciencias y Humanidades, Universidad Nacional de Rosario : <http://www.fhumyar.unr.edu.ar/escuelas/3/material>.
- García, L. (2011). *Tesis: Estrategias de enseñanza para alumnos con necesidades educativas especiales del primer ciclo de educación primaria*. México : Universidad de Monterrey.
- Hegarty, S., Hodgson, A., & Ross, L. C. (2004). *Aprender Juntos. La integración escolar* (4 ed.). Madrid - España: Morata. S.L. ISBN 8471123177.
- Herrera. G, J. (Vol. 3, núm. 5, Julio - Diciembre, 2010). La formación de docentes investigadores: el estatuto científico de la investigación pedagógica. . *agis, Revista Internacional de Investigación en Educación*. , 53 - 62.
- Hurtado, C., & Manzano, J. (2013). *Tesis: Actitudes de los docentes frente a los procesos de educación inclusiva*. Cali: Universidad de San Buenaventura.

- Latorre, L. (2013). Artículo Investigativo: La educación inclusiva en docentes en formación: su evaluación a partir de la teoría de facetas. *Revista Folios, núm. 37, enero-junio.*, 95-113.
- Lazaro, F. d. (2002). *Tesis: Escuela compartida para el alumnado con necesidades educativas especiales intensivas*. España: Universidad de Almería.
- Lizcano, R. (1999). *Políticas educativas colombianas* . Pamplona- Norte de Santander: Universidad de Pamplona.
- Marchesi, A. (2001). Del lenguaje de la deficiencia a las escuelas inclusivas. En A. Marchesi, C. Coll, & J. Palacios, *Desarrollo psicológico y educación: Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales, Volumen 3* (págs. 21-44). Madrid : Alianza.
- Marchesi, A. (2006). *Que será de Nosotros los Malos Alumnos*. Madrid.España: Alianza Editorial.
- Marchesi, A., & Martin , E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid.España: Alianza editorial.
- Marchesi, A., Coll, C., & Tedesco, J. C. (2009). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Madrid: Fundación Santillana.
- Marchesi.A. (1990). Del lenguaje de la deficiencias a las escuelas inclusivas. En C. Coll, A. Marchesi, & J. Palacios, *Desarrollo psicológico y educación* (págs. 20-43). España: Alianza editorial .
- Mares, A., & Sugimaya, E. (2005). Artículo Investigativo:. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 10, núm. 26, julio-septiembre*, 903-930.
- McKernan, J. (2001). *Investigación-acción y curriculum: métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid- España: Ediciones Morata.

- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad cognitiva*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Miramontes, A., Martínez, R., & Rojas, H. (2009). Artículo investigativo: Concepto y expectativas del docente respecto de sus alumnos considerados con necesidades educativas especiales. *Revista mexicana de investigación educativa*, vol.14 no.42 México jul./sep. 2009, 969-996.
- Moriña, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. (p 136). Málaga: Ediciones Aljibe.
- Moriña, A. (2004). *Teoría y Práctica de la Educación Inclusiva*. Málaga- España: Ajibe. ISBN 8497001915.
- Muñoz, D (2010). *Salud Mental* ;33:467-469. Obtenido de [https://www.herdereditorial.com/.../Salud%20Mental%](https://www.herdereditorial.com/.../Salud%20Mental%20)
- Narvaez, E. (2006 йил Diciembre). Una mirada a la nueva escuela. *Revista de Educacion Educere*, 10(35).
- Ogbu.J. (1993). Estrategia escolar una aproximación a nivel múltiple. En H. Velasco, F. Garcia, & A. Diaz, *Lecturas de antropología para educadores* (págs. 145-174). Madrid: Trotta.
- Parra Dussan, C. (2004). *Derechos Humanos y Discapacidad*. Bogotá: U. del Rosario.
- Penagos, N. (2013). *Tesis: Concepciones y prácticas de los docentes de Educación Física frente a la inclusión de los niños con necesidades educativas especiales en los colegios distritales de la localidad de Barrios Unidos*. Bogotá: Universidad de la Sabana .
- Postic, M., & Ketele, J. (1992). *Observar Las Situaciones Educativas*. España : Agapea.
- Prieto R, M., & March C, J. (2002. 15 de abril. 29 (6)). Paso a paso en el diseño de un estudio mediante grupos focales. *Aten Primaria* , 366-373.

psicologia-malenalede.blogspot.com. (2011).

Quiroga, M., & Suárez, E. (2002). *Tesis: Favoreciendo la integración del niño con Necesidades Educativas Especiales: "Una experiencia Participativa en el Centro Departamental Antonio Nariño*. Chía. Colombia: Universidad de la Sabana.

Rojas, A. (2011). *Tesis: Inclusión de niños con necesidades educativas especiales en un colegio regular de la ciudad de Palmira*. Cali: Universidad de San Buenaventura.

Romero. P, J., & Lavigne.C, R. (2005). *Dificultades en el aprendizaje: Unificación de criterios diagnosticos: definición, características y tipos*. andalucia, España: tecnographic, s.l.

Salgado.G, A., & Espinosa.T, N. (2009). *Dificultades infantiles de aprendizaje.Deteccion y estrategias de ayuda*. Madrid.España: Grupo Cultural.

Sandoval M, M. (2008). La colaboracion y la formación del profesorado como factores fundamentales para promover una educación sin exclusiones. *Contextos Educativos*, 149-159.

Sanhuesa, S., Granada, M., & Bravo, L. (2012). *Tesis: Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa*. Chile: Universidad Católica del Maule.

Secretaria de Educación . (2004). *Cuaderno de trabajo Integración de escolares con Deficiencia Cognitiva y autismo*. Bogotá D.C.

Secretaria de Educacion del Distrito. (2010). *Reorganización curricular por ciclos:Referentes conceptuales y metodologicos*. Bogota: Imprenta Nacional en Colombia.

Soto, N. (2007). *Tesis:La atención educativa de niños, niñas y jóvenes considerados con necesidades educativas especiales: Una mirada desde la integración y desde la inclusión*. Manizales: Centro de estudios avanzados en niñez y juventud doctorado en ciencias sociales, niñez y juventud. CINDE.

- Suárez, J. (2013). Artículo Investigativo: Una Experiencia de Investigación en Torno a la Inclusión Educativa. *Uni-Pluriversidad ISSN: 1657-4249, vol:13 fasc: 39 , 52 - 60 .*
- Vallejo, L., & González, C. (2014). *Tesis: Necesidades educativas diversas en una escuela de colores.* Manizales: Universidad de Manizales.
- Varios. (1993). *Necesidades Educativas Especiales.* Malaga: Aljibe.
- Vega, A. (2009). Artículo Investigativo: Integración de alumnos con necesidades educativas especiales: ¿existe coherencia entre el discurso y las prácticas pedagógicas ejercidas por los profesores básicos? *Estudios Pedagógicos XXXV, N° 2, 189-202.*
- Velásquez, M. C. (2011). *Tesis: La integración de los alumnos con necesidades educativas especiales en el entorno escolar ordinario.* Mexico: Universidad de Monterrey.
- Yuni, J., & Urbano, C. (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela: Investigación etnográfica e investigación acción.* Cordoba. Argentina : Brujas.
- Yuni, J., & Urbano, C. (2006). *Técnicas Para investigar y formular proyectos de investigación.* Córdoba – Argentina: Editorial Brujas.