



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

**REPRESENTACIONES SOCIALES DEL DOCENTE  
FRENTE A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE NIÑOS CON  
DISCAPACIDAD Y SU INFLUENCIA EN LAS  
PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS**

**NAYIBE ANGULO MARTIN**

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Ciencias humanas

Bogotá D.C., Colombia

2015



**REPRESENTACIONES SOCIALES DEL DOCENTE  
FRENTE A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE NIÑOS CON  
DISCAPACIDAD Y SU INFLUENCIA EN LAS PRÁCTICAS  
PEDAGÓGICAS**

**NAYIBE ANGULO MARTIN**

Tesis de grado para optar como requisito parcial al título de:  
**Magister en Educación**

Director (a):

Fonoaudióloga. Mg en Desarrollo educativo y social. Especialista en infancia, cultura y desarrollo. Gloria amparo Acero

Línea de Investigación en Comunicación y Educación

Universidad Nacional de Colombia  
Facultad de Ciencias Humanas  
Bogotá D.C. Colombia

2016



A mi padre que con su confianza, impulso y apoyo incondicional hizo posible que avanzara hasta esta meta. A mi esposo por toda la paciencia, confianza en mis capacidades y acompañarme en todo momento. A mis hijos Gabriela y Juan, quienes son mi motivación para seguir adelante y conseguir logros para su futuro, los amo. A mi familia por acompañarme en mis locuras y alegrarse de mis logros. Y mis estudiantes quienes son el motor de esta investigación, me alegran a diario y me permiten crecer como maestra.



# Agradecimientos

Expreso mis agradecimientos especialmente a:

La docente Gloria Amparo Acero por los aportes realizados a esta tesis y compartir sus conocimientos conmigo.

Los docentes de la Línea de Investigación “Comunicación y Educación”, Maestría en Educación, Universidad Nacional de Colombia, por compartir sus conocimientos y permitir mi crecimiento personal y profesional.

A los docentes del Colegio Fernando Mazuera Villegas Sede B quienes de manera generosa me permitieron conocer su sentir y manera de pensar frente a la inclusión y a la discapacidad.





## Resumen

El propósito de la presente investigación fue establecer las representaciones sociales de los docentes frente a la discapacidad y su influencia en las prácticas pedagógicas en los procesos de la inclusión educativa. La investigación se enmarca en un estudio cualitativo descriptivo y presentó tres fases para su realización: aplicación de encuesta, grupo focal, análisis de resultados. La población objeto estuvo conformada por 16 docentes de la sede B del Colegio Fernando Mazuera Villegas. Se encontró que las representaciones más comunes en los docentes tienen que ver con su formación, con sentimientos acerca de la inclusión (paternalismo, inseguridad, sobrecarga, entre otros) y con sus prácticas en el aula. Así mismo, se encontró con respecto a las prácticas educativas que aunque los docentes cuentan con mucha experiencia y creatividad desconocen algunas didácticas actuales que se implementan para el manejo de poblaciones diversas.

**Palabras clave:** Representaciones sociales, discapacidad, inclusión, prácticas pedagógicas, didácticas flexibles.

## **Abstract**

The purpose of this research was to establish the social representations of teachers towards disability and its influence on teaching practices in the processes of educational inclusion. The research is based on a qualitative and descriptive study which is presented in three implementation phases : First, survey application, Second focus group and the third, analysis of the results. The target population is formed by 16 teachers from Mazuera Fernando Villegas sede B school. It was found that the most common representations of the teachers, are concerned with their academic training, their feelings about inclusion ; such as (paternalism, insecurity, overload, etc.) and their classroom practices. Also, was found with respect to educational practices, that although the teachers have a lot of experience and creativity, but they do not know some current didactic ways that are implemented for the management of diverse populations.

**Keywords:** Social representations, disability, inclusion, teaching, flexible teaching practices.

# Contenido

|   |             |
|---|-------------|
| <b>Resumen</b> .....  | <b>IX</b>   |
| <b>Contenido</b> .....  | <b>XI</b>   |
| <b>Lista de tablas</b> .....  | <b>XIII</b> |
| <b>Lista de Figuras</b> .....   | <b>XIV</b>  |
| <b>Introducción</b> .....   | <b>1</b>    |
| <b>Capítulo 1. Problema de investigación</b> .....  | <b>5</b>    |
| 1.1. Antecedentes.....  | 5           |
| 1.2. Justificación.....   | 9           |
| 1.3. Pregunta problema:.....  | 13          |
| 1.4. Objetivos.....   | 13          |
| <b>2. Capítulo 2. Marco conceptual</b> .....  | <b>14</b>   |
| 2.1. Representaciones sociales.....   | 15          |
| 2.1.1. Representaciones sociales y discapacidad.....  | 17          |
| 2.3. Discapacidad.....  | 20          |
| 2.3.1. Un poco de historia acerca de la discapacidad.....   | 22          |
| 2.4. Necesidades educativas especiales.....   | 25          |
| 2.5. Políticas públicas que permiten la inclusión educativa en Colombia.....  | 26          |
| <b>2.6. De la exclusión a la inclusión</b> .....  | <b>31</b>   |
| <b>2.7. Prácticas pedagógicas</b> .....   | <b>38</b>   |
| 2.7.1. Las buenas prácticas.....  | 43          |
| 2.7.2. Prácticas pedagógicas y discapacidad.....  | 47          |
| 2.7.3. Didácticas flexibles.....  | 48          |
| 2.7.4. Diseño universal para el aprendizaje.....  | 49          |
| 2.7.5. Aprendizaje cooperativo.....   | 50          |
| <b>2.7.6. Didáctica GEEMPA y ALÉIMA</b> .....   | <b>52</b>   |
| <b>3. Capítulo 3. Método</b> .....  | <b>54</b>   |
| <b>3.1. Tipo de investigación y diseño</b> .....  | <b>54</b>   |
| La investigación corresponde a un diseño secuencial ya que en un primer momento se recolectaron y analizaron los datos cuantitativos, basados en la encuesta aplicada, luego se aplicaron los instrumentos cualitativos: grupo focal y observación y análisis de los documentos institucionales. Para luego ser organizada y analizada la información empleando los dos enfoques..... | 55          |
| “se busca examinar la realidad tal como otros la experimentan, a partir de la interpretación de sus propios significados, sentimientos, creencias y valores” (pág. 17). .....   | 56          |
| 3.2. Participantes.....   | 56          |
| <b>3.3. Procedimiento</b> .....   | <b>57</b>   |
| <b>3.4. Instrumentos</b> .....  | <b>58</b>   |
| <b>4. Capítulo 4. Resultados</b> .....  | <b>59</b>   |
| 4.1. Resultados de la encuesta:.....  | 60          |
| 4.1.1. Representaciones acerca de la discapacidad y la inclusión:.....  | 60          |
| 4.1.2. Acompañamiento y prácticas pedagógicas.....  | 62          |

|                           |   |           |
|---------------------------|---|-----------|
| 4.2.                      | Análisis documentos de trabajo en aula .....  | 65        |
| <b>4.3.</b>               | <b>Resultados del grupo focal.....</b>  | <b>70</b> |
| 4.3.1.                    | Con respecto al concepto de inclusión .....   | 70        |
| 4.3.2.                    | En cuanto al apoyo al docente y a los niños.....  | 73        |
| 4.3.3.                    | En cuanto a las prácticas pedagógicas.....  | 75        |
| <b>4.4.</b>               | <b>Representaciones sociales de los docentes de la sede B del colegio Fernando<br/>Mazuera Villegas frente a la inclusión educativa de niños con discapacidad y su influencia<br/>en las prácticas pedagógicas.....</b> | <b>77</b> |
| <b>4.5.</b>               | <b>Propuesta pedagógica para generar la reflexión sobre la calidad de la educación<br/>dentro del marco de la inclusión educativa .....</b>   | <b>82</b> |
| <b>5.</b>                 | <b>Capítulo. Conclusiones, recomendaciones, alcances y limitaciones. ....</b>   | <b>85</b> |
| <b>5.1.</b>               | <b>Conclusiones .....</b>   | <b>85</b> |
| 5.2.                      | Recomendaciones.....  | 87        |
| <b>BIBLIOGRAFIA .....</b> |   | <b>90</b> |
| <b>Anexos.....</b>        |   | <b>95</b> |
| Anexo 1.                  | Encuesta.....   | 95        |
| Anexo 2.                  | Guía de preguntas para grupo focal .....  | 98        |
| Anexo 3.                  | Planes de estudio .....   | 100       |
| Anexo 4.                  | Planes de aula .....  | 103       |
| Anexo 5                   | Carpetas de apoyo Pedagógico .....  | 111       |
| Anexo 6.                  | Modelo propuesta de talleres para implementar en el colegio; <b>Error! Marcador no definido.</b>  |           |

## **Lista de tablas**

|   |    |
|---|----|
| Tabla 1. Resultados encuesta. Representación social de la discapacidad.....           | 62 |
| Tabla 2. Resultados encuesta. Conocimiento de procesos de prácticas pedagógicas ..... | 64 |

## Lista de Figuras

|  |    |
|--|----|
| Figura 1. Visión de conjunto CIF .....   | 19 |
| Figura 2. Definición de discapacidad -dimensiones.....                         | 20 |
| Figura 3. Estructura de la CIF .....   | 21 |
| Figura 4. Ejes de las buenas prácticas.....                                    | 45 |
| Figura 5. Ejemplo Plan de estudios grado tercero.....                          | 67 |
| Figura 6. Resultados más significativos con la aplicación de instrumentos..... | 80 |







# Introducción

La inclusión educativa ha sido tema de interés y a la vez de temor en la mayoría de los docentes de La Secretaría de Educación del Distrito. Son bastantes las exigencias y retos que requiere el trabajo con población con discapacidad, en ocasiones no se cuenta con la formación y /o experiencia para asumirlo; sumado a ello las representaciones sociales de los docentes, el ámbito escolar como tal y la práctica pedagógica, hacen que sea necesario indagar sobre el tema.

La presente investigación aborda conceptos relacionados con las representaciones sociales acerca de la inclusión, la discapacidad e integración educativa; se mencionan leyes que tienen que ver con el derecho a la educación inclusiva. Se tiene en cuenta la aplicación del Índice de Inclusión (Tony Booth, Mel Ainscow, 2002) en la ciudad de Bogotá en algunas experiencias exitosas como la corporación Síndrome de Down y la Secretaría de Educación.

Así mismo, se realiza la consulta en diferentes países como Perú, Sudáfrica, Chile, España acerca de la percepción del docente, las representaciones sociales acerca de la discapacidad y los niños en inclusión, las prácticas pedagógicas y la actitud. (Garnica, 2011).

Cada uno de los factores mencionados anteriormente inciden en la inclusión de los niños con discapacidad y por supuesto la escuela es el lugar donde confluyen la mayoría de éstos, permitiendo un desarrollo integral, una sana convivencia y un gran aporte a nivel social.

Autores consultados desde lo conceptual como (Arnaíz, 2001), Booth (2002), entre otros, se convierten en una ruta importante para la realización de este proyecto pues desde hace varios años su trabajo se enfoca en el tema de la inclusión educativa y han realizado diferentes instrumentos para observar, medir y actuar sobre las barreras que se pueden encontrar en las instituciones educativas.

Dentro de la investigación se presentan algunas definiciones de discapacidad y necesidades educativas especiales, pues teniendo en cuenta que se van a observar las representaciones sociales de los docentes frente a los niños con discapacidad, es necesario definirlo. De otra parte, también estas definiciones se consideran dentro de las preguntas generadoras de la investigación.

Otro de los aspectos primordiales para la inclusión es el marco legal; en esta investigación se hace un bosquejo de lo que a nivel de Leyes, Decretos, Artículos de Ley se ha implementado para facilitar el proceso de inclusión educativa en Colombia. (Únicamente se mencionan las Leyes que tienen énfasis en la parte educativa). Así mismo, se realiza la conceptualización acerca de las representaciones sociales y las prácticas pedagógicas.

Finalmente, ante la identificación de que el tema tiene que ver fundamentalmente con la reflexión de la importancia en calidad de la educación, vista desde las prácticas pedagógicas en la cotidianidad del maestro en el aula, se sugiere generar una serie de reflexiones institucionales que permitan el reconocimiento de la naturaleza de la educación y sus comprensiones en la calidad de la misma.





## Capítulo 1. Problema de investigación

### 1.1. Antecedentes

En un estudio realizado por Garnique (2011) al nororiente de la ciudad de México enmarcado en la perspectiva de las representaciones sociales (RS), se cuestiona acerca de cuáles son las representaciones sociales de los docentes de la educación básica frente a la inclusión escolar. Al referirse a las RS la autora menciona que se forman: “en tanto un ser social asume el conocimiento sobre su entorno a partir de conocerlo, elaborarlo, comprenderlo y explicarlo” (pág.100).

Para la investigación en mención se aplicaron instrumentos a tres grupos denominados gestores educativos, docentes inclusivos (quienes son los encargados de atender a la mayor diversidad del estudiantado) y maestros colaboradores. Principalmente buscaba si las RS “son identificables más allá del discurso y al interior de la subjetividad de los maestros , específicamente por aquello que configura la subjetividad sobre la inclusión de la diversidad escolar y cuáles son esos contenidos que estructuran las RS puestas en práctica” (Garnique, 2012, pág. 100).

A través de los instrumentos utilizados el estudio arrojó los siguientes resultados: para que exista una verdadera inclusión el docente manifiesta que necesita capacitación, tiene miedo a enfrentarse a cosas nuevas, existe un trabajo extenso, falta de apoyo por parte de los padres. Y en cuanto a la RS y las prácticas se evidencia que existe una actitud inclusiva, sin embargo en la observación aparece “la práctica individual, etiquetamiento, falta de adaptación del estilo de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos” (p.116).

En Chile la doctora Apablaza (2014) estudia las representaciones sociales con respecto a la diversidad en la docencia desde 3 contextos de desempeño en la escuela: Lo profesional, las prácticas y la formación inicial. Algunos de los resultados muestran que la diversidad es concebida más hacia las discapacidades según factores como el diagnóstico, aspectos psicosociales y culturales (se acentúan más en las deficiencias), mientras que otros buscan

las estrategias para atender a la población así no hayan recibido una formación inicial para atender la diversidad.

En cuanto a la práctica pedagógica se evidenció que aquellas prácticas que los docentes han modificado en dependencia de la diversidad y se dan a través de los cambios actitudinales y de la pedagogía implementada al respecto la autora concluye:

Dichas representaciones pueden ser comprendidas a partir de diversas condiciones que dificultan la ruptura de un pasado de exclusión social de la diferencia, percibiendo los sujetos un contexto de mayor complejidad y desafío para la práctica, junto con las condiciones de escasa formación inicial y políticas educativas insuficientes para el abordaje real de una inclusión escolar. (Apablaza, 2014, pág. 23)

En el mismo país, Valdés & Monereo (2012) definen los incidentes críticos – aspectos o dificultades de los maestros en atender a población con discapacidad – así como las definiciones conceptuales acerca de esos incidentes; los presenta en tres categorías de análisis: el primero: Incidentes críticos identificados en tipos, naturaleza; en segundo lugar: Forma en que se abordan los incidentes críticos, es decir, análisis y tipos de respuesta a los mismos; y por último la Identidad docente teniendo en cuenta el rol docente y concepciones de docencia inclusiva (estrategias para la inclusión y sentimientos asociados a la inclusión).

Con este estudio fue posible la identificación de varias dificultades que se vinculan al manejo de las aulas inclusivas como son: el abordaje de los estudiantes con discapacidad y diferentes situaciones relativas a la percepción del docente frente a los conocimientos para el trabajo o prácticas pedagógicas con este tipo de población.

Por otra parte es de vital importancia conocer investigaciones que abordan aspectos específicos dentro de las representaciones sociales por ejemplo: La actitud. En el estudio realizado por Nel, Müller, Hugo , Helldin, Bäckmann, & Skarlind (2011) en Sudáfrica y Suecia en el que comparan la influencia de las actitudes de los docentes de ambos países

hacia la aplicación práctica de la educación inclusiva, hacen visible la importancia de las actitudes y se evidencian aspectos relevantes como las políticas educativas, la formación o apoyo especializado, los antecedentes sociales y económicos, estructuras para la aplicación efectiva de la inclusión escolar.

Este estudio comparativo permitió a los investigadores determinar las concepciones de los docentes acerca de la inclusión y sugerir medidas correctivas dentro del entorno socio-económico de cada país para de esta manera permitir el cambio en las actitudes de los maestros. Los resultados evidenciaron la relación entre la actitud y su forma de aplicación de la inclusión. Puede entonces servir como insumo para responder en alguna medida o contrastar lo que se encuentre en la investigación en curso con las preguntas generadoras de la misma.

En Perú, Calderón (2012) realizó un estudio en donde se condensan algunas características que son consideradas claves resaltan la importancia de los roles de los agentes educativos (docentes, terapeutas, padres) para el buen desarrollo de la inclusión de los niños. Una de las conclusiones más cercanas a los propósitos de la presente investigación es la influencia directa de los docentes en las relaciones entre los niños incluidos y sus compañeros de aula. Es importante que el docente oriente al niño ante el conocimiento de sus necesidades, pues al conocerlas se contribuye al fortalecimiento de los aprendizajes. Es decir, que tiene gran importancia que el niño conozca también sus fortalezas y debilidades para aprender a superar las dificultades. Otro aspecto que enriquece las prácticas pedagógicas con poblaciones en situación de discapacidad es:

La importancia de un buen maestro en un aula inclusiva es fundamental, ya que debe tener estrategias para abordar temas muy diversos en todo momento; por esto es importante que sea creativo para utilizar juegos, cuentos, vídeos, actividades, etcétera, cuya finalidad sea sensibilizar a los niños en temas de tolerancia, respeto a la diversidad, amistad, entre otros, que bien trabajados en el contexto educativo puedan llevar a una adecuada inclusión en el aula. (pág. 56)

En Colombia, en el municipio de Soledad Atlántico (Díaz & Franco, 2010) se realizó un estudio para caracterizar e interpretar la percepción y actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa. En esta investigación se encontraron resultados importantes en cuanto a la actitud de los docentes. Aunque en la mayoría predomina una actitud responsable manifiestan que no existe capacitación al respecto y esto no les permite desempeñar un buen proceso. Otros docentes manifestaron actitud de rechazo, consideran que no están preparados para asumir y sugieren que los niños discapacitados deben ser atendidos por el educador especial, esta situación genera poca tolerancia hacia este tipo de estudiantes. Aunque esta investigación se acerca mucho al tema que presento, la relación que se establecería entre la percepción y las prácticas educativas están muy ligadas.

Los autores recomiendan que de acuerdo con los hallazgos se realice mayor sensibilización a los docentes frente al tema, capacitación desde la formación docente frente a la inclusión y dan como recomendación:

“Si el docente no experimenta satisfacción con la labor que realiza, si no presenta actitudes positivas hacia el trabajo docente, sus resultados serán deficientes, contrario a quien presenta actitudes positivas: se siente comprometido, le agrada lo que hace, es recursivo, presenta buena tolerancia a la frustración, está comprometido con su profesión y vocación, aún más importante para quienes atienden a la diversidad, dadas las particulares exigencias que reviste esta actividad docente”. (Díaz & Franco, 2010, pág. 28)

El tema de las representaciones sociales fue investigado por Vargas (2006) teniendo en cuenta que las acciones hacia el progreso de la calidad de vida de las personas con discapacidad y su inclusión social están en incremento. La investigadora estudió cuales eran las representaciones sociales de algunas entidades como los consejos locales, pues se constituyen en “una guía conductual que orienta a los individuos en relación con lo que deben hacer y delimitan tanto los objetivos como la manera de actuar en diferentes situaciones”. (pág.5)

El estudio permitió tener un panorama global dentro de las categorías de concepción, integración y trato hacia las personas con discapacidad y sugirió como trabajo fundamental que desde la salud pública que se trabaje sobre las representaciones sociales y así exista un



verdadero análisis y comprensión de la discapacidad de manera multifactorial (no solamente desde los conceptos médicos).

Para el caso de esta investigación el anterior estudio realiza varios aportes, teniendo en cuenta que hay otra visión distinta al gremio docente pero que de todas formas converge en ciertos aspectos; como por ejemplo: la representación negativa hacia ellos –aspecto que se evidencia en la literatura– construido por supuesto desde la cultura y el legado cultural que nos acompaña.

## 1.2. Justificación

Las escuelas inclusivas representan un marco favorable para asegurar la igualdad de oportunidades y la plena participación, contribuyen a una educación más personalizada, fomentan la colaboración entre todos los miembros de la comunidad escolar y constituyen un paso esencial para avanzar hacia sociedades más inclusivas y democráticas. (Booth & Ainscow, 2002, pág. 6)

De acuerdo con el *Index for inclusión*<sup>1</sup> (2002) documento que nos permite tener una visión más clara acerca la organización de la escuela, hacia los miembros de la comunidad y de las barreras que se deben romper para alcanzar una sociedad más inclusiva (Bernal , 2007), los docentes tenemos uno de los papeles más relevantes en esta misión. Sin embargo, debido a diferentes factores, la inclusión educativa de personas con discapacidad aún pasa por momentos de poca aceptación y de rutinas o programas curriculares

---

<sup>1</sup> El *Index for inclusión* ha sido elaborado por **Tony Booth** y **Mel Ainscow** (2000) actualizado en el 2002, publicado en el Reino Unido por el Centro de estudios para la Educación Inclusiva, ha sido adaptado al contexto educativo español como **Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva** (Sandoval, López, Miquel, Durán, Giné y Echeita, 2002), adaptación basada en la traducción al castellano realizada por la Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC). El *Index* trata de ser una guía de autoevaluación que sirve a los centros docentes para dos objetivos fundamentales. En primer lugar, **revisar** el grado en el que sus proyectos educativos, sus proyectos curriculares y sus prácticas de aula más concretas tienen una orientación inclusiva; de esta forma facilita la identificación de las barreras que en esos aspectos estuvieran limitando la participación y el aprendizaje de determinados alumnos. El texto es también, en segundo lugar, una guía sencilla para iniciar y mantener un proceso continuo de **mejora**, en términos de eliminación o minimización de aquellas barreras sobre las que el propio centro haya considerado prioritario intervenir.

excluyentes por parte de algunos miembros de los colegios, específicamente por los docentes .

Desde la UNESCO (Declaración de Salamanca y marco de acción ante las necesidades educativas especiales, 1994), cuando se plantearon los diferentes talleres para la educación inclusiva, una de las discusiones fundamentales era la de fortalecer las competencias docentes, haciendo hincapié en una de las barreras más grandes que presenta ésta, la percepción que tiene el docente y su actitud. Al respecto se afirma: “La sola formación docente no es suficiente pues la educación inclusiva comienza con las actitudes de un profesor” (p23). De ahí el interés de la presente investigación por indagar y establecer cuáles son las representaciones de los docentes frente a la inclusión educativa, sus conocimientos acerca de la discapacidad, la manera cómo han construido esos conocimientos, así como la influencia que dichas representaciones tienen en la práctica docente.

Las reflexiones en torno al tema en cuestión deben conllevar a enriquecer tanto el conocimiento como las prácticas pedagógicas de los docentes que atienden poblaciones con discapacidad , pues aunque existen políticas educativas - las cuales se explicarán más adelante- que invitan a vincular y a promover los derechos de las personas con discapacidad, aún existe cierto desconocimiento frente al manejo que se le debe dar a este tipo de población y que pueden verse reflejadas específicamente en las dificultades que se presentan dentro del aula de clase. Al respecto, (Arnaíz, 1996) realiza una reflexión interesante:

Lo verdaderamente importante es que el cambio se produzca en el pensamiento y en las actitudes, y se traduzca en nuevos planteamientos de solidaridad, de tolerancia, y en nuevas prácticas educativas que traigan consigo una nueva forma de enfrentarse a la pluralidad y a la multiculturalidad del alumnado (Pág.1).

Un cambio importante, porque se requieren docentes preparados para asumir los retos de una educación inclusiva, porque todos los seres humanos tienen derecho a una educación de calidad y pertinente a sus necesidades e intereses, porque es necesario que los docentes

se concienticen de su papel en la formación de los estudiantes. Es importante como dice Arnaiz, un cambio en el pensamiento y la actitud que deje atrás la queja o la negligencia de algunos maestros y sea renovado por iniciativas que posibiliten la participación activa del estudiante con discapacidad.

Se mencionan estos aspectos pues dentro del trabajo diario a menudo se encuentran comentarios de los docentes acerca de las inconformidades por tener en sus aulas niños con discapacidad, pues consideran que es mayor el trabajo para ellos. Bajo estas consideraciones surge la pregunta de esta investigación: ¿Cuáles son las representaciones que han construido los docentes frente a la inclusión educativa de niños con discapacidad y de qué manera influyen éstas en su práctica pedagógica? A partir de la pregunta expuesta anteriormente surgen otras preguntas generadoras que pueden apoyar o encaminar esta investigación ¿Cómo interactúan con sus estudiantes? , ¿Conoce el docente suficiente acerca de teorías y didácticas para realizar actividades pedagógicas que favorecen el proceso de inclusión escolar?

Al analizar si las representaciones que se tienen frente al estudiante con discapacidad inciden en las prácticas pedagógicas, no se pretende mirar la labor desde el punto de vista del que juzga un trabajo o si se aplican o no nuevas maneras de enseñanza; se plantea más bien como una manera de generar en el docente la posibilidad de abordar la inclusión como una oportunidad de aprendizaje que enriquece sus prácticas, pues es el docente quien debe aprender a aprender en cuanto a los diferentes tipos de población que tiene en el aula de clase y generar cambios cuando lo amerite (no solo desde su práctica sino desde su voluntad y empeño en realizarlo) y tener la posibilidad de reflexionar sobre ellos y además por la responsabilidad tan enorme que tiene en sus manos.

Se hace urgente que el docente sea una pieza fundamental de este proceso pues como lo indican Romero , Inciarte, González, & García (2009):

El docente innovador, protagonista de cambios, posee competencias profesionales, éticas y sociales y un liderazgo renovado, provisto de un capital social y cultural que

los convierte en un sujeto social deliberante y capaz de participar en la toma de decisiones reflexionadas y dialogadas” (pág.3).

Los planteamientos de Romero convergen con los de (Berstein, 1958), en tanto que menciona la importancia de ser sujetos con un capital cultural y social para poder modificar el contexto y darle a la escuela el lugar que le corresponde, es decir, un lugar inclusivo donde se permita la diversidad y se den las condiciones apropiadas para que los individuos se desarrollen integralmente.

No estaríamos planteando que haya solo un lugar para la inclusión –la escuela– sino que dentro de ella se establezcan herramientas necesarias tanto en lo humano como en lo material, con el fin de hacer mayor énfasis en el derecho a una educación no segregada, una educación de calidad, proporcionando a su vez la posibilidad de que desde la misma escuela también se genere de manera alterna inclusión social.

En la actualidad para referirse a los diferentes tipos de poblaciones se habla acerca de la diversidad, un concepto que ha venido tomando fuerza para resaltar las diferencias y las habilidades de varios grupos poblacionales o población vulnerable como son los gay, lesbianas, bisexuales, transexuales, intrasexuales denominados población LGBTI, los afrodescendientes, personas en situación de desplazamiento y en situación de discapacidad. En el Distrito Capital en los últimos años han tenido un reconocimiento mayor gracias a la implementación en las instituciones del enfoque diferencial<sup>2</sup>.

En la presente investigación se hace importante resaltar que aunque el tema de la inclusión abarca la diversidad como tal, se hace un énfasis en buscar la relación entre las representaciones sociales de los docentes frente a la inclusión de niños con discapacidad y

---

<sup>2</sup> En Colombia, el año de 1991 con la Constitución Política empieza a vislumbrarse una sociedad más incluyente gracias a la organización institucional y se ha buscado, desde los discursos del reconocimiento, el acento en la diferencia como elemento fundamental de la acción política y es el **enfoque diferencial** el que permite visibilizar las vulnerabilidades y vulneraciones específicas de grupos e individuos. Partiendo del reconocimiento de la diferencia buscando garantizar el principio de equidad.

las prácticas pedagógicas; por esta razón los instrumentos utilizados preguntan específicamente aspectos acerca de la discapacidad y la inclusión educativa.

### **1.3. Pregunta problema:**

Los resultados observados y analizados en las investigaciones consultadas sirvieron como ayuda para responder a la siguiente pregunta ¿Cuáles son las representaciones sociales de los docentes de la sede B del colegio Fernando Mazuera Villegas frente a la inclusión educativa de niños con discapacidad y de qué manera influyen éstas en sus prácticas pedagógicas?

### **1.4. Objetivos**

#### **Objetivo general**

Establecer y analizar la relación entre las representaciones sociales del docente frente a la inclusión educativa de niños con discapacidad y las prácticas pedagógicas.

#### **Objetivos específicos:**

Indagar sobre las representaciones sociales de los docentes en cuanto a la discapacidad y la inclusión educativa.

Identificar y analizar qué tipo de didácticas son usadas por los docentes para estudiantes con discapacidad en la institución.

Establecer aspectos en común y divergentes frente a las representaciones sociales acerca de la inclusión de niños con discapacidad y de las didácticas utilizadas por los docentes

Generar en la Institución un espacio de reflexión sobre la naturaleza de la educación y la comprensiones que se tengan sobre las implicaciones en la calidad de ella.

## **2. Capítulo 2. Marco conceptual**

En el presente capítulo, se realizará un acercamiento conceptual a lo que son las representaciones sociales, al trasegar de las personas con discapacidad a través de la historia, aclaración de conceptos como los de la discapacidad, inclusión y necesidades educativas especiales; luego se presenta el marco legal de la inclusión educativa.

### 2.1. Representaciones sociales

En la presente investigación se toma el concepto de las representaciones sociales, teniendo en cuenta que es el individuo quien construye a partir de sus vivencias, condiciones económicas, sociales, entre otras los conceptos y creencias que hacen posible la caracterización de un grupo o las interacciones entre los individuos. (Díaz & Rojas Malpica, 2006)

Las representaciones sociales brindan un mayor conocimiento acerca de la construcción de su realidad; en este caso la manera como los docentes conciben la inclusión educativa dentro de la escuela, es uno de los modelos de la psicología social y puede tomarse “como una explicación útil en el estudio de la construcción sobre la realidad” (Mora, 2002, pág. 1)

El concepto de representaciones sociales ha sido abordado por diferentes autores, sin embargo, el más representativo en el tema es George Moscovici (1979) citado por (Mora, 2002) que lo define como “un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación” (pág.7). Es decir, que existe un conocimiento acerca de cómo nos comunicamos, nos sentimos parte de un grupo social y nos situamos dentro de lo que conocemos.

Al respecto Farr (1983, citado por Mora, 2002) afirma que las representaciones sociales aparecen cuando existen en los grupos temas de interés mutuo o cuando la información de acontecimientos se multiplica y de esta forma se elabora una forma de conocimiento propio para el descubrimiento y la organización de la realidad.

Por otra parte, Araya (2002) menciona que las representaciones sociales se van construyendo a partir de diferentes aspectos:

a. **El fondo cultural acumulado**, el cual tiene que ver con toda la historia del individuo, su cultura, sus capacidades económicas que conforman “la memoria colectiva y la identidad de la propia sociedad” (p.33). Es de notar que el tema de la inclusión de personas con discapacidad no ha sido un tema cultural, sino que hasta ahora se está creando ese tipo de pensamiento gracias al índice de inclusión, la normatividad vigente y a la misma inclusión educativa, es decir, al hecho de tener niños con discapacidad en el aula aún sin tener conocimientos específicos sobre el tema.

b. **Los mecanismos de anclaje y objetivación**, es decir, como entran a formar parte los objetos de representación mediante cambios específicos y de “cómo intervienen los esquemas ya constituidos en la elaboración de nuevas representaciones” (p. 55). Los seres humanos nos caracterizamos por poseer historia o recuerdos y con cada una de esas vivencias se van formando eslabones importantes para construir representaciones, por supuesto se dan gracias a los cambios de la sociedad, la cultura y hasta de nosotros mismos.

c. **Prácticas sociales relacionadas con la comunicación**, pues es en la comunicación donde se dan con mayor frecuencia esas representaciones sociales. Aspectos o factores que van en línea con los planteamientos de Moscovici (1979) citado por (Garnique, 2012, pág. 107) la actitud, la información y el campo de representación.

Este tipo de modelo de representación social, es pertinente para la investigación, ya que de acuerdo a las situaciones vividas por los docentes en diferentes aspectos como los



conocimientos acerca de la discapacidad, actitud frente a la misma inclusión, uso de términos, entre otros, hacen que su representación social acerca de la discapacidad o de la inclusión se haya construido con aspectos muy subjetivos dentro de la comunidad educativa. (Vargas, 2006)

### **2.1.1. Representaciones sociales y discapacidad**

El hablar de las representaciones sociales y la discapacidad es necesario remontarnos a lo que ha sido la historia tanto de los pueblos como de los individuos que han hecho posible el cambio de percepción frente a ella. Basta con nombrar artistas, personajes míticos, gente del común, leyes, enfoques y clasificaciones a nivel de salud (Díaz & Rojas Malpica, 2006) para fijarnos que cada día hay una brecha mayor entre el enfoque médico y el enfoque social de la discapacidad que se maneja actualmente.

Sartori de Azocar (2010), hace una reseña bastante amplia acerca de las representaciones y miradas hacia las personas con discapacidad mencionando como aún en el siglo XX se trataba a las personas con discapacidad a nivel clínico, utilizando términos específicos – incapaz, enfermo, incapacitado, minusválido– y en ocasiones segregándolos. Esa visión ha cambiado con el paso del tiempo y como se mencionó anteriormente gracias a diferentes enfoques que han surgido entre esos el enfoque social “se comienza a pensar, hablar y reflexionar acerca de la sociedad como discapacitante” (p.27).

Esta mirada comienza a cambiar su punto de referencia no desde el sujeto con discapacidad sino hacia la sociedad como barrera o facilitadora de oportunidades para el desarrollo de capacidades (observar gráfica 3.). En este punto se hablaría del fondo cultural acumulado planteado por Araya (2002) es decir, la historia y la memoria colectiva que permite la identidad de la propia sociedad y se construye a través del tiempo. Además de cada una de las interacciones sociales que hacen fuerte o débil el concepto de normalidad y anormalidad al respecto (Soto Builes & Vasco, 2008) concluyen acerca de la terminología:

Dicha denotación ha permitido que sobre esta población se asuma un edificio de significados y que colectivamente sobre ellos haya, a nivel social, una representación que los limita y que ha hecho que éstos se encuentren en una “situación” de discapacidad, generada más que por el déficit en uno de sus órganos o estructuras -asociado a un caso de salud- por la nube de significados que sobre el “adecuado” funcionamiento de las personas se ha tejido (pág. 12)

Luego de la construcción de la memoria colectiva y la identidad, vemos como los mecanismos de anclaje hacen también su labor frente al reconocimiento de las personas con discapacidad pues se ha permitido que en la educación y en la pedagogía se haga una mirada más minuciosa de las capacidades de los estudiantes de las que habla Nussbaum (Gough, 2008) y de esta manera se construyan nuevas representaciones. Por lo tanto, la escuela de hoy necesita docentes que estén capacitados para enfrentarse a los diferentes ritmos de aprendizaje diferentes contextos o circunstancias.

La representación que se puede dar actualmente acerca de la discapacidad tiene como referente todos los sucesos ocurridos con esta población y al presentarlo o representar esa realidad facilita su comprensión y la de los comportamientos frente a la misma; estas representaciones se pueden dar por medio de vivencias, imágenes, recuerdos, palabras o símbolos. Un aporte significativo hacia el significado de la discapacidad actualmente es la visión de conjunto que presenta la Clasificación Internacional del Funcionamiento CIF (OMS, 2001) en forma de cuadro y aclara los términos usados para las dos partes en la que está constituida esa clasificación:

|                           | Parte 1:<br><b>Funcionamiento y discapacidad</b>   |  | Parte 2:<br><b>Factores contextuales</b>  |   |
|---------------------------|--|--|---|---|
| <b>Componentes</b>        | <b>Funciones y Estructuras corporales</b>  | <b>Actividades y participación</b>   | <b>Factores ambientales</b>   | <b>Factores Personales</b>                                      |
| <b>Dominios</b>           | Funciones corporales<br><br>Estructuras corporales   | Áreas vitales (tareas, acciones)   | Influencias externas sobre el funcionamiento y la discapacidad.                                   | Influencias internas sobre el funcionamiento y la discapacidad. |
| <b>Constructos</b>        | Cambios en las funciones corporales (fisiológicos)<br><br>Cambios en las estructuras del cuerpo (anatómicos) | Capacidad, realización de tareas en un entorno uniforme<br><br>Desempeño / realización de tareas en el entorno real. | El efecto facilitador o de barrera de las características del mundo físico, social y actitudinal. | El efecto de los atributos de la persona                        |
| <b>Aspectos positivos</b> | Integridad funcional<br><br>Funcionamiento   | Actividad<br>Participación   | Facilitadores   | No aplicable  |
| <b>Aspectos negativos</b> | deficiencia<br><br>Discapacidad  | Limitación de la actividad.<br>Restricción en la participación   | Barreras /obstáculos  | No aplicable  |

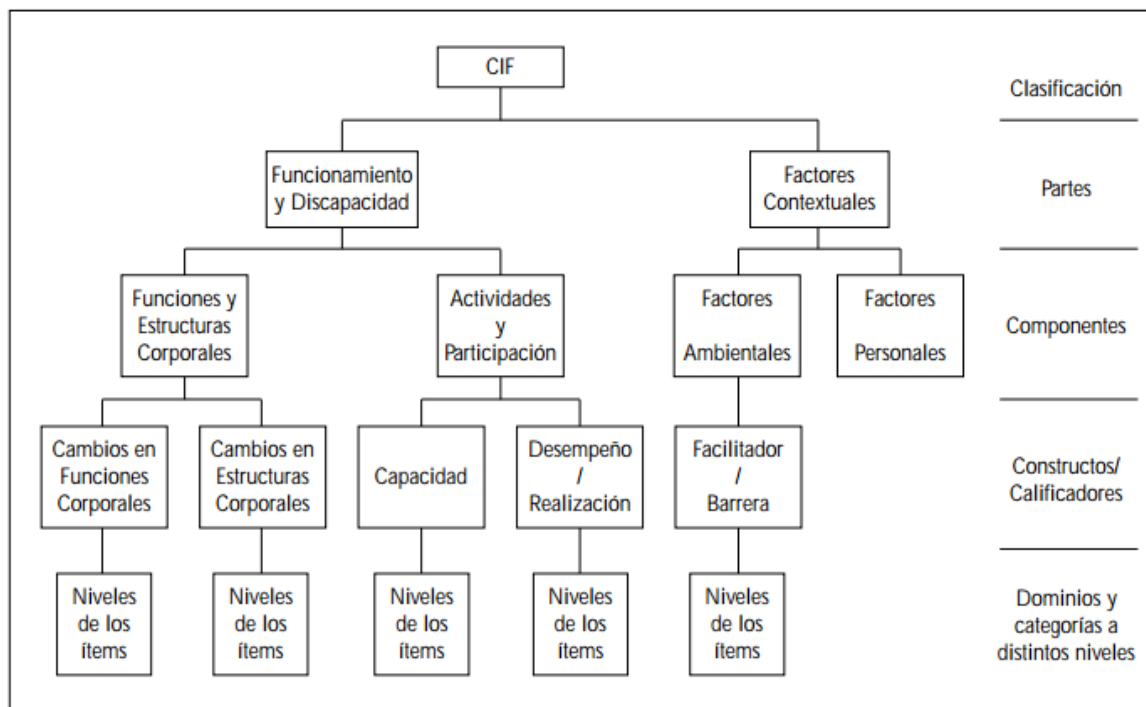
**Figura 1. Visión de conjunto CIF .**

(Tomado de : documento en castellano CIF , 2001,P.12)



como cada uno de ellos tiene incidencia en los otros. Los componentes del funcionamiento se relacionan en ambos sentidos y los factores tanto ambientales como personales están influenciados por factores contextuales o de funcionamiento.

(Egea & Sarabia Sanchez, 2001) Presentan de manera gráfica la estructura de la nueva clasificación de la CIF explicándola de la siguiente manera: se divide en dos grandes partes funcionamiento y discapacidad y los factores contextuales, que contienen diferentes niveles de categorías.



**Figura 3. Estructura de la CIF**  
Fuente: Egea & Sarabia (2001)

Para el Ministerio de Educación de Colombia se entiende por estudiante con discapacidad a aquel que presenta limitaciones en su desempeño dentro del contexto escolar y que tiene una clara desventaja frente a los demás, por las barreras físicas, ambientales, culturales, comunicativas, lingüísticas y sociales que se encuentran en su entorno (Decreto 366 Art. 2, 2009)

### 2.3.1. Un poco de historia acerca de la discapacidad

Las personas con discapacidad han existido desde los albores de la humanidad y la historia misma se ha encargado de modificar la percepción o la conceptualización que tenemos hacia ellas gracias a cambios sociales como el reconocimiento del ser a través de los derechos, por avances en la medicina, en la psicología y en la pedagogía, entre otros.

A continuación se presenta una breve reseña histórica acerca de los cambios que ha tenido la concepción de discapacidad.

Las primeras evidencias del trato dado por la sociedad a las personas con discapacidad datan de desde la época en que en Esparta despeñaban a los débiles y deformes –así eran llamados– desde la roca Tarpeya y el monte Tajero; práctica que era dirigida y autorizada por los ancianos. En Egipto por el contrario eran venerados, esa conducta se evidenció con Homero quien era ciego y se consideraba como una persona cercana a los Dioses. (Gisbert, y otros, 1980)

Entre los años 48 y 22 después de Cristo, Nivid Plutarco, dejó constancia de cómo los ancianos de cada comunidad cometían infanticidio, abandonando a los niños que padecían enfermedades o malformaciones. (Gisbert, y otros, 1980). Durante la edad media, la iglesia tomo una actitud contra esta práctica y en el año 364, esta se convirtió en un delito castigado con la pena de muerte. Años más tarde, la nobleza tenía a las personas “impedidas” como diversión en sus tiempos libres (una especie de bufones); hasta que en el año 787 se preocuparon por esta población e iniciaron las primeras instituciones encargadas de suplir las necesidades primarias, impulsados por razones religiosas o sociales aunque su enfoque era de sobreprotección.

En el siglo XV, se inicia en España la educación del niño sordo, impulsada por el que se nominó, el primer educador de los sordos, el Abad Ponce de León. Siguiendo sus pasos, Juan Pablo Bonnet, unos 40 años, después, defiende el método oralista<sup>3</sup> como fundamento en la educación del sordo, Jhon Buwler en el siglo XVII, introduce en Inglaterra el sistema de gestos y los movimientos con las manos como método de comunicación con los sordos.

En 1784, se inicia la escritura en alto relieve utilizada en la enseñanza de la lectoescritura para las personas con discapacidad visual, diseñada por Valentin Howey quien crea el Instituto Nacional para jóvenes ciegos en París. Durante el siglo XIX, se abren instituciones especiales, métodos nuevos y se hacen algunos planteamientos acerca de las excepcionalidades que se constituyen en la base para nuevas investigaciones; es así como en 1817 Tomás Gallaudet crea el asilo americano para la educación de sordos y mudos en Estados Unidos, utilizando los lenguajes signados francés e inglés (Díaz A. A., 1995)

Luis Braille en 1825 crea el método Braille para la lectoescritura dirigido a personas con con limitación visual. Edouart Seguin (1886) citado por Angulo, García & Jiménez (1998) menciona que hay un tratamiento apropiado con el que podían ser enseñados “los débiles mentales”<sup>4</sup> con el fin de hacer más de lo que usualmente se creía que podían hacer.

En 1835 Seguin crea el Instituto para personas Idiotas y Débiles Mentales y ocho años después el médico Guggenbluhi inicia en Suiza la primera institución para niños con retardo mental, tiempo después Goddar realiza las primeras pruebas de inteligencia en

---

<sup>3</sup> Los métodos oralistas u orales se basan en la estimulación auditiva para la adquisición de la lengua oral por parte del niño sordo. Usan la lectura labial como medio complementario y prescinden de la utilización de gestos. Desde el denominado oralismo puro, en el que se negaba el uso de cualquier gesto, los métodos oralistas han ido introduciendo otras metodologías complementarias.

<sup>4</sup> Es importante mencionar que algunas palabras que están encomilladas pertenecen al vocabulario que en cada momento de la historia eran utilizadas para referirse a la población con alguna discapacidad.

Estados Unidos, poniendo un sistema de clasificación basado en los niveles de retardo, el cual fue utilizado durante muchos años.

El doctor Leo Kanner, después de estudiar el comportamiento de varios niños con ciertas conductas solitarias, con dificultades en la comunicación (repetición de oraciones o palabras) autoagresión da el nombre de autismo a éste síndrome en el año de 1943. (Muñoz, 2011)

En el siglo XX la llamada Educación Especial se desarrolló con cierta rapidez; en Colombia (especialmente en Medellín y Bogotá) en el año 1923, se iniciaron los programas de Educación especial para niños con limitación auditiva y visual en, estos programas se difundieron en todo el país. Un año después se creó el Instituto Nuestra Señora de la Sabiduría para atender a las personas con limitación visual y auditiva. Y En 1938 se crea la Federación Nacional de Ciegos y Sordos de Colombia. (Rios, 2010)

A partir del año 1947 se promueve la creación de diferentes centros de atención a diferentes poblaciones con discapacidad, dentro de ellos el Instituto Rousevelt, atendiendo niños con parálisis cerebral; en Cartagena se crea ACONIR (Asociación Colombiana para Niños con Retardo Mental); en 1955 la Federación de ciegos y sordos es reemplazada por el INSOR que inicio labores en 1952 con sedes en Bogotá, Sogamoso, Santa Marta e Ibague y en 1962 el doctor Hernando Pradilla Cobos funda el CRAC (Centro de Rehabilitación para Adultos Ciegos”.

En 1968, la Universidad Pedagógica Nacional inicia el programa de Educación Especial, preparando expertos en tiflogía<sup>5</sup> y dos años después en retardo mental. Este mismo año se preparan a las personas con limitación visual para ser trasladados al Instituto Colombiano para ciegos y las personas sordas permanecen en el Instituto de la Sabiduría.

---

<sup>5</sup> La tiflogía hace referencia al estudio de la ceguera, a los tratamientos y programas escolares para las personas ciegas.



(Angulo y otros, 1998). Los programas de la Universidad se han modificado así como ha cambiado en el mundo el concepto hacia las personas con discapacidad.

Así como se ha modificado la concepción, la percepción y las conductas hacia las personas con discapacidad; la escuela en todos los sentidos ha tenido también cambios sustanciales relacionados con la educación de las personas con discapacidad. Dentro de estos cambios encontramos los centros especializados para cada discapacidad, un tipo de educación asistencial, que lo único que fomentaban era su aislamiento. Estos centros permanecieron durante varias décadas como lo observamos anteriormente –aunque en la actualidad aún existen algunos– muchos no cumplían con las mejores condiciones para la atención de esta población por las características en cuanto a la planta física, personal encargado y pocas posibilidades de participación social (Díaz & Franco, 2010)

En esta segregación el concepto de discapacidad se basaba más en el déficit o a las limitaciones de las personas y su proyecto de vida se limitaba a realizar labores manuales, en muchas instituciones elaboraban objetos como escobas, traperos o empacaban lápices de colores y con esos recursos subsidiaban algo de su educación.

#### **2.4. Necesidades educativas especiales**

Después de tener mayor claridad sobre el concepto de discapacidad, se hace necesario aclarar el concepto de necesidades educativas especiales (NEE) que también hizo su aparición según Soto y Alzate (2003), citado por (Soto Builes & Vasco, 2008, pág. 18) en el momento en que por la evolución y “superación de los términos como minusvalía, discapacidad y deficiencia, sugiere lo que ha de ser la práctica docente y pedagógica en el marco del trabajo de la escuela integradora”. Así mismo, las leyes y decretos fueron determinantes para este proceso.

Se dice que los estudiantes con NEE son aquellas personas con capacidades excepcionales, o con alguna discapacidad de orden sensorial, neurológico, cognitivo,

comunicativo, psicológico o físico-motriz. Dichas necesidades pueden expresarse en diferentes etapas del aprendizaje, concepto que ha sido evaluado desde diferentes perspectivas en las que se resalta que todo ser humano tiene necesidades educativas especiales. Como se expresó en líneas anteriores, son términos diferentes. En el presente documento se manejará: población con discapacidad (Ley 1618, 2013) y no con necesidades educativas especiales, pues como se aclaró anteriormente todos los seres humanos presentamos en un momento determinado alguna necesidad educativa.

La inclusión educativa se convierte en una alternativa de desarrollo integral para las personas con discapacidad y en un deber ser de los docentes para buscar y emplear estrategias o una herramientas pedagógicas para que exista verdaderamente. Por esta razón es de gran relevancia presentar una mirada a las políticas que han permitido esa inclusión a nivel educativo en el país:

## **2.5. Políticas públicas que permiten la inclusión educativa en Colombia**

A continuación se presentan decretos y leyes relacionados con la discapacidad y la educación inclusiva. Es necesario aclarar que no se desconocen las demás normativas que velan por el cumplimiento de los derechos de las personas con discapacidad solo que en este documento se tienen en cuenta las que son más cercanas a la escuela.

2.5.1. Ley General de Educación 115 de 1994 del Ministerio de Educación: presenta la organización general de la educación en Colombia, los grados o niveles respectivos de formación e incluye dentro de su normativa la atención integral a las personas con discapacidad física, psíquica y sensorial. En 1996 surge la ley 324 en ella se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o capacidades excepcionales, se ofrecen recomendaciones de atención a esta población, y se decreta la adecuación de instituciones en programas de educación básica y media de adultos con discapacidad.

2.5.2. Decreto 2082 de 1996 del Ministerio de Educación Nacional: Por el cual se reglamentaba la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales como parte del servicio público educativo.

2.5.3. Resolución 2565 de 2003 Ministerio de Educación Nacional: Establece como los entes territoriales organizarán y prestarán el servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales (este término está en el documento original) teniendo en cuenta el establecimiento de parámetros y criterios con un plan gradual para la adecuada atención educativa de estos sujetos, el cual hará parte del plan de desarrollo educativo territorial.

2.5.4. Acuerdo Distrital 137 de 2004 del Consejo de Bogotá “Por medio del cual se establece el Sistema Distrital de Atención Integral de Personas en condición de discapacidad en el Distrito Capital y se modifica el Acuerdo 022 de 1999”.(Alcaldía Mayor , 2007) En esta se garantiza los derechos económicos, culturales y sociales de las personas con discapacidad a fin de que se cumplan los fines del Estado previstas en las leyes y disposiciones reglamentarias vigentes.

2.5.5. Decreto No. 470 del 12 de octubre de 2007. *“Por el cual se adopta la Política Pública de Discapacidad para el Distrito Capital”*: Este artículo tiene dos principios fundamentales:

- I. Hacia la inclusión social, es decir, que los individuos tengan acceso, dispongan aporten y transformen las condiciones que “determinan la discriminación o la desigualdad, “Implica también, reconocer y hacer uso de los recursos conceptuales, técnicos y metodológicos que contribuyen a reconstruir los lazos sociales y culturales para disfrutar de la vida y de la ciudad”; verlos y sentirlos como ciudadanos y ciudadanas.
- II. El segundo propósito, hacia la calidad de vida con dignidad, tiene que ver con el bienestar de estas personas y de sus familias mediante la satisfacción de las necesidades básicas (humana, social, económica, cultural y política).En el mismo decreto en el artículo 11°. Sobre el derecho a la educación, menciona:

En consecuencia, la materialización del derecho a la educación implica no sólo brindar el acceso al sistema educativo, sino su capacidad de retención y calidad según las condiciones de vida institucional que se ofrezca a las y los escolares con discapacidad, en las que se incluyen las prácticas pedagógicas que deberán ser pertinentes a las Necesidades Educativas Especiales NEE, respetando todas las formas de no-discriminación como géneros, etnia, y la religión-credo. Por lo tanto la Política Pública de Discapacidad para el Distrito Capital debe:

Promocionar y garantizar la educación para toda la vida, en el entendido que esta supone el derecho a la educación inicial, educación básica, media y secundaria, educación superior y educación para el trabajo. Para lo cual, es primordial tener en cuenta y reorganizar el sistema educativo de forma más integral incorporando la educación inicial y preescolar desde los tres años y la articulación con la educación superior y el mundo del trabajo, con las adaptaciones necesarias para la población con discapacidad...

Continúa el numeral mencionando otros aspectos fundamentales para el desarrollo apropiado de la educación y la garantía del mismo como derecho fundamental.

2.5.6. Decreto 366 del 9 de febrero de 2009 (Ministerio de Educación Nacional)  
“Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y capacidades o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva”.

Esta Ley se aplica a todos los entes territoriales certificados con el fin de organizar de educación inclusiva a los estudiantes que encuentran barreras para el aprendizaje y la participación por su condición en establecimientos educativos.

Los principios fundamentalmente se presentan en las respectivas conceptualizaciones acerca de los tipos de discapacidad y los apoyos presentados como procesos, procedimientos, estrategias, materiales, infraestructura, metodologías y personal que los establecimientos educativos estatales deben prestar para asegurar la educación pertinente.

Las responsabilidades para organizar la oferta para la población con discapacidad o con talentos excepcionales está presentada en unas acciones precisas por parte de los establecimientos educativos y de los organismos gubernamentales, a saber:

- Determinar la condición del estudiante mediante una evaluación psicopedagógica o una caracterización interdisciplinaria y reportar el número de estudiantes en condición de discapacidad o con talentos excepcionales
- Incorporar en todos los proyectos y planes la política de educación inclusiva, nombrar responsables para la prestación del servicio e implementar y vinular todos los lineamientos del Ministerio de Educación
- Desarrollar programas de formación docente para promover la inclusión
- Prestar asistencia técnica y pedagógica a los establecimientos que tengan estudiantes en las condiciones mencionadas (ajuste de áreas, gestión escolar, gestionar apoyo para pruebas de estado)
- Coordinar y concretar con otros sectores, entidades o programas la prestación del servicio
- Comunicar la matrícula para: ubicar diferentes recursos y “ desarrollar programas de sensibilización y formación de docentes en el manejo de metodologías y didácticas flexibles para la inclusión” (pág. 3)

En cuanto a la organización se mencionan las especificaciones para la atención a cada población es decir para estudiantes con discapacidad cognitiva; para sordos usuarios de la Lengua de Señas Colombiana; para ciegos, con baja visión y sordociegos; con capacidades o talentos excepcionales.

2.5.7. Ley estatutaria 1618 de 2013 (Gobierno Nacional) “A través de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de las personas con

discapacidad” El objetivo de esta ley estatutaria consiste en garantizar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, a través de la adopción de medidas inclusivas y de ajustes para que no se presente discriminación alguna. Dentro de la misma se muestran las diferentes definiciones de conceptos como discapacidad, inclusión social, acciones afirmativas, acceso y accesibilidad, barreras tanto actitudinales como físicas y comunicativas; rehabilitación funcional e integral, enfoque diferencial. Además de responsabilizar a todas las entidades públicas para realizar una inclusión real y efectiva de las personas con discapacidad y presenta las acciones pertinentes para alcanzarlo.

#### 2.5.8. Lineamientos distritales para la aplicación de enfoque diferencial (2013)

Dentro de las normas que se tienen para velar por los derechos de la población con discapacidad encontramos el enfoque diferencial la cual se considera una herramienta que permite hacer una lectura de la realidad de los grupos considerados en situación vulnerable o discriminados y también sirve como guía para brindar una atención adecuada y la respectiva protección de los derechos de estas poblaciones.

Las Naciones Unidas (2014) aseguran que el enfoque diferencial permite:

- Visibilizar el recrudecimiento de la violencia y violación de los derechos humanos en forma sistemática a poblaciones y grupos considerados histórica y culturalmente con criterios discriminatorios
- Evidenciar la ausencia de políticas públicas con enfoque de derechos.
- Señalar las dificultades y resistencias para reconocer las asimetrías, desigualdades, vulnerabilidad y necesidades de las poblaciones consideradas como diferentes.
- Mostrar la invisibilización y visión limitada sobre las características de dichas poblaciones.

Precisamente el visibilizar esas dificultades facilita la incorporación de objetivos que apuntan a la aplicación de este enfoque en todos los programas de la administración (2011-2015) en el Distrito Capital, que buscan desarrollar acciones “armónicas y coordinadas” de política pública orientadas al ejercicio de los derechos individuales y

colectivos de las diferentes poblaciones existentes en la ciudad. (Alcaldía Mayor de Bogotá D.C., 2014)

Los lineamientos realizan un desarrollo conceptual acerca de derechos, las categorías del enfoque, poblaciones a las que se refiere, estrategias de aplicación, propuesta metodológica (frente a los planes institucionales, proyectos de inversión, propuestas sectoriales). Este enfoque, debe ser comprendido, asumido y aplicado por todos los servidores públicos del Distrito y de esta manera realizar el mejoramiento de la gestión pública.

Las normas citadas constituyen insumos para el abordaje de la inclusión educativa para el esclarecimiento de los imaginarios que aun manejan algunos docentes, Pues se ha hablado acerca de un concepto de inclusión en general, sin embargo, es necesario tener claridad frente a la inclusión educativa de niños con discapacidad, pues son necesarias herramientas, conocimientos y materiales específicos para que se de este proceso de manera real y efectiva como lo reza la (Ley 1618, 2013) .

## **2.6. De la exclusión a la inclusión**

En este apartado, se abarcarán los conceptos de integración y de inclusión así como la transformación del concepto en las instituciones educativas.

La escolarización de personas con discapacidad ha tenido varios episodios a lo largo de la historia. En un primer momento las instituciones que atendían a esta población solo se dedicaban a brindar una asistencia en algunos servicios como psicología, terapias y educación especial, sin embargo la atención a las familias y la interacción con la comunidad o la posibilidad de tener un contacto con el exterior era mínima.

En varias instituciones de educación oficial se implementaron aulas especiales o unidades donde estaban los estudiantes con discapacidad y aunque no tenían contacto directo con los estudiantes de aula regular, fueron el primer acercamiento a la llamada integración

escolar. En la guía de Indicadores de prácticas pedagógicas que favorecen la atención a la diversidad (Compartir, 2013) mencionan aspectos importantes para su surgimiento:

La denominada integración escolar surge de la necesidad de que todos aprendan juntos, dejando de lado la segregación que la educación especial desarrolló, con los paradigmas de su momento. Este proceso de integración se rige por cuatro principios referenciados por Franco (1997, 1): el de normalización (Wolfensberger, 1972), sobre la mejora de los servicios educativos existentes, con énfasis en que las personas logren una condición de vida favorable para garantizar sus derechos; 2) el de sectorización, concerniente a la disposición de recursos; 3) el de servicios profesionales interdisciplinarios para que la persona participe plenamente en su comunidad, y 4) el de flexibilización, el cual se refiere a que se deben ofrecer varias alternativas educativas de las cuales se pueda escoger la más adecuada a las potencialidades y habilidades de las personas con discapacidad, según los métodos, contenidos y materiales para lograr así un apoyo integral en el aula (pág. 17).

Con el fin de brindar una visión general de lo que se llama una educación distinta a la especial (integración), se mencionarán algunos de los países y modelos implementados para el cumplimiento de dicho propósito.

El primer acercamiento a la integración se dio en Italia con el Artículo 18 de la ley 118 de Educación de Italia, la cual hace referencia a la enseñanza obligatoria de la población levemente discapacitada en las escuelas públicas. Con este cambio se presentó como resultado una inadecuada estructura, es decir, ni las instituciones contaban con la infraestructura ni a las a las familias de los alumnos “normales” y de los estudiantes integrados los prepararon para asumir un rol distinto. La aplicación de esta ley se caracterizó por la suspensión de las escuelas especiales y unidades sanitarias; por lo tanto, este modelo fue más de inserción que de integración por lo cual se denominó “Integración Salvaje” (He (Hernández de la Torre, 2002)

En 1975, se debate esta ley, tratando de abolir la inserción de los alumnos discapacitados y buscando un nuevo modelo de escuela integradora apoyada con nuevas tecnologías y con maestros mejor preparados en la jornada normal como en las jornadas de apoyo.



En España se plantea un modelo de integración basado en diferentes modalidades de escolarización de los niños discapacitados que surge al inicio del siglo XX y se caracteriza por especializar a los colegios según los tipos y grados de discapacidades en las que se supone que tanto los profesores como el currículo están en función de las necesidades de cada discapacidad.

Estas aulas de educación especial que procuraban integrar en colegios ordinarios a los estudiantes discapacitados, hacían lo posible porque ellos fueran capaces de seguir regularmente las exigencias impuestas por el currículo de la educación regular. El estar en los colegios, les permitía a los estudiantes compartir experiencias con niños normales en diferentes situaciones de la vida diaria. (Guillen & De vicente Villena, 2001). Ese sería el fin de la educación integradora en ese tiempo.

Otros modelos de integración en países como Inglaterra, Francia, Suecia y Canadá, abrieron las puertas de colegios regulares para la población discapacitada, pretendiendo modificar también la actitud de los profesores y aportar oportunidades para la educación primordial del discapacitado; en Suecia se implementó la normalización por medio de la educación obligatoria y gratuita contando con el apoyo de un educador especial por aula.

En Colombia, en el año de 1974 se creó el programa de aulas especiales en la escuela regular con el fin de atender en el primer grado de educación básica a niños discapacitados. Luego, en 1981 se crea el Sistema Nacional de Rehabilitación en la zona de Tunjuelito en la ciudad de Bogotá por medio del programa de prevención, tratamiento y rehabilitación de las discapacidades y disturbios en la edad evolutiva (PETREV) patrocinado por el centro de información, documentación y comunicación (INDOFO); con estos programas se integraron varios niños con diferentes discapacidades en las escuelas del distrito.

La población integrada fue valorada inicialmente por profesionales en las áreas del diagnóstico, tratamiento rehabilitativo junto a la educación especial. PETREV fue un esfuerzo conjunto de cooperación técnica entre los gobiernos de Italia - Colombia

encaminado a implementar una nueva modalidad en la prestación de servicios de educación, salud y bienestar, su propósito consistió en lograr que los niños con discapacidad alcanzaran el máximo grado de autonomía personal, autodeterminación y se integraran plena y satisfactoriamente a la sociedad, evitando tanto la segregación como el aislamiento.

Este tipo de integración según Verdugo (2003) se da oportunidad a las personas con discapacidad de:

- Aprender con base en la interacción diaria entre ellos y otros individuos sin discapacidad;
- Los prepara para la vida en un contexto más representativo de la sociedad;
- Se promueve en los estudiantes la propia comprensión de la diferencia
- Le permite desarrollarse académica y socialmente sin etiquetas o estigmatizaciones.

Sin embargo, otras apreciaciones como las de Arreaza citado por (Muntaner, 2010) nos plantea que la integración tiende a excluir:

Este modelo, se adscribe a la persona “diversa” al grupo normalizado y, como excepción, se diseña un programa específico para atender las diferencias. El citado programa se recoge en una adaptación curricular y se organiza la respuesta, individual o en grupos reducidos, durante un tiempo variable, en un espacio a determinar, fuera o dentro del aula, con los recursos específicos. Para justificar las actuaciones se argumenta afirmando la excepcionalidad y transitoriedad de las medidas y, sobre todo, defendiendo la necesidad de realizar una discriminación positiva para evitar otros riesgos (Muntaner Guasp, 2010, pág. 6).

Se interpreta entonces que la integración es una forma de vincular a la población dentro de un grupo más grande sin tener gran impacto ya que termina siendo un enfoque de discriminación positiva, es decir, están dentro de un grupo pero no totalmente involucrados. En todo caso durante el tiempo que se implementó, la población con discapacidad logró mayor participación en diferentes campos. Este proceso tuvo

bastantes dificultades de seguimiento, especialmente el de valorar a los estudiantes con discapacidad como parte de un grupo diverso.

Una vez las teorías psicológicas, sociales, educativas van avanzando entran en acción otros conceptos importantes que hacen factible la reflexión frente a la integración y a todas sus condiciones para las personas se desarrollen integralmente. En esa búsqueda de condiciones equitativas y con todo el respaldo que da un estado social de derechos, el concepto de educación **inclusión** entra a jugar un papel fundamental para las personas con discapacidad pues les brinda, en contraste con la integración, un espacio de interacción más amplio y a su vez más respetado y valorado.

En este proceso de tránsito de la integración a la inclusión se gestaron diferentes leyes, formas de intervención y se dieron nuevas concepciones acerca de la participación de las personas con discapacidad. A continuación se presentan algunas definiciones que diferentes organismos han adoptado en cuanto a la educación inclusiva. La (UNESCO, 2005) la ha definido de la siguiente manera:

(...) 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. Implica cambios y modificaciones en los enfoques, las estructuras, las estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños de la franja adecuada y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños (pág.25).

Esta definición apuntaba más hacia los cambios que deberían tener todos los factores que inciden en la educación. Aunque en el año 2008 la misma UNESCO aclara más el concepto:

La inclusión se ve como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la

educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niños/as (pág.4)

De acuerdo a la anterior definición la escuela regular tiene tres responsabilidades fundamentales: de educar a todos los niños, de crear en toda la comunidad educativa un sentido de apropiación y estar al frente de todo lo que implica la inclusión: infraestructura, estrategias, modificaciones, etc. Con el fin de aclarar un poco se toma textualmente la siguiente apreciación:

La educación inclusiva es un concepto en evolución que puede resultar útil para orientar las políticas y estrategias que se ocupan de las causas y consecuencias de la discriminación, la desigualdad y la exclusión en el marco holístico de los objetivos de la EPT. La eliminación de los obstáculos a la participación de todos los educandos en el aprendizaje constituye el núcleo del concepto de una educación inclusiva verdaderamente arraigada en los derechos y exigirá que se revisen y reformulen todos los aspectos del sistema educativo. La educación inclusiva puede interpretarse como un proceso continuo en un sistema educativo en permanente evolución que prioriza los que actualmente no pueden acceder a la educación y en los que están escolarizados pero no aprenden. No obstante, el concepto de la educación inclusiva no es frecuentemente bien comprendido y hay variadas interpretaciones del mismo en todo el mundo. (UNESCO, Conferencia Internacional de Educación para todos , 2008, pág. 9)

Otro de los conceptos de inclusión relevantes para la presente investigación es el planteado en el Índice de inclusión (Booth & Ainscow, 2002) en el que se concibe

Como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales. (p.9).

En cualquiera de las dos definiciones el nuevo modelo de escuela – desde la misma Constitución Nacional– pretende no excluir o segregar a ningún estudiante como consecuencia de su condición de discapacidad, dificultad de aprendizaje, pertenencia a un grupo social o étnico determinado o bien por género. Se pretende que la escuela sea un espacio en donde sin importar condiciones físicas, sociales y culturales o las diferencias en las habilidades y capacidades los estudiantes, tengan similares posibilidades de aprendizaje o inclusión educativa y social. En el mismo documento se aclara que la inclusión

...es un conjunto de procesos sin fin. También supone la especificación de la dirección que debe asumir el cambio. Por esa razón es relevante para cualquier centro educativo, independientemente de lo inclusivas o excluyentes que sean su cultura, sus políticas y sus prácticas. Requiere que los centros educativos se comprometan a realizar un análisis crítico sobre lo que se puede hacer para mejorar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en el centro y en su localidad”. (Booth & Ainscow, 2002, pág. 17).

Para el caso de Colombia el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2008) en el año 2008 define la inclusión “la posibilidad de que todas las personas se formen y eduquen en la institución educativa de su sector y puedan gozar de todos los recursos que tiene ésta, sin que se le discrimine o limite su participación.” (p.15).

Así mismo la cartilla nos presenta algunas finalidades que pueden tenerse en cuenta para la educación inclusiva, estas dependen tanto del contexto educativo como de factores sociales, a saber:

- Conceptualizar de forma diferente las necesidades especiales del alumnado.
- Reconocer y valorar las diferencias presentes en el alumnado.
- Procurar la participación de todos los alumnos y alumnas en el currículo, de acuerdo con las características personales de cada uno de ellos
- Capacitar a la escuela para que pueda dar respuesta a todo el alumnado del sector geográfico asignado.
- Desarrollar la institución a partir de la reflexión compartida y la negociación del profesorado, así como promoviendo su formación

- Buscar vías alternativas e innovadoras para mejorar la práctica en el aula, a partir de la experiencia del profesorado y del trabajo cooperativo (pág. 5)

Estas finalidades se ven nutridas por varios factores; uno de ellos, de gran importancia, es la representación social del docente frente a la inclusión educativa –en este caso de la discapacidad– pues como agente educativo se ve obligado a realizar cambios en todo momento, por ejemplo, la realización de prácticas pedagógicas innovadoras y posibilitadoras; cambios en su forma de actuar, en la aceptación o rechazo, en la apertura al cambio, entre otras cosas que hacen parte estructural del proceso de inclusión (Piñero, 2008).

## **2.7. Prácticas pedagógicas**

Constantemente los docentes nos enfrentamos a diferentes situaciones dentro del aula en las que la recursividad, la creatividad, el conocimiento, entre otros aspectos, se hace indispensables para lograr avances tanto en los niños como el crecimiento profesional de la labor docente. Hago referencia específicamente a las prácticas pedagógicas, las cuales se basan en el enfoque pedagógico o en la corriente pedagógica en la que el docente se haya formado.

Son muchos y muy variados los enfoques, las teorías, las metodologías y las formas de evaluar. En las prácticas son varios los aspectos que se analizan teniendo en cuenta las diferentes tendencias pedagógicas; por ejemplo: el papel de la escuela, los contenidos de enseñanza, los métodos, la relación profesor alumno y las manifestaciones en la práctica escolar. Todos estos aspectos sirven como instrumentos de aula para evaluar las propias prácticas (Libaneo, 1982) las cuales son dadas por las diferentes tendencias pedagógicas.

Según Fierro (1999) las prácticas pedagógicas son “Una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso- maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia- como los aspectos políticos institucionales, administrativos y normativos, que según el proyecto educativo de cada país, delimitan las funciones del maestro” (P.21), no

solamente las funciones del maestro, sino todo un sistema social-afectivo que hace de la relación estudiante alumno un puente para el aprendizaje con significado.

Al comienzo de la reflexión crítica sobre la educación, las prácticas pedagógicas eran tomadas como la aplicación de los conocimientos que fueron adquiridos en el pregrado, pero poco a poco a través de diferentes variables continúa evolucionando tanto en lo teórico como en la proyección de la misma, es decir, los docentes desde ese accionar reflexionan críticamente, planean y logran concientizarse de las fortalezas y las necesidades tanto de los estudiantes como de ellos mismos. Guyot (2000) citado por (Chamorro , González, & Gómez, 2008) menciona este proceso de reflexión en cuanto a las siguientes preguntas: “¿cómo enseñar?, ¿a quienes enseñar?, ¿qué enseñar?, ¿por qué y para qué enseñar?, con el fin de fortalecer la relación consigo mismo a través del otro, para conocerse y cuidar de sí mismo” (pág. 27)

Estas preguntas no son nada si no se colocan dentro de un contexto preciso, (Gimeno Sacristán , 1991)realiza el análisis de la práctica docente desde el currículo como un puente entre la teoría que se aprende y se maneja, lo que se quiere hacer y la acción. “Se analiza la práctica pedagógica desde donde se proyectan todas las determinaciones del sistema escolar” (P.1). Aquí se concatenan el tiempo de clases, las tareas escolares, la interacción entre profesores y alumnos y se justifica el currículo en la praxis de un fin educativo y que además dependen de las variadas experiencias de los estudiantes dentro del contexto de aula mediadas por la estructura de las **tareas**<sup>6</sup> durante el tiempo escolar.

Frente a la estructura de la práctica escolar el mismo autor sugiere que obedece a “múltiples determinantes, tiene su justificación en parámetros institucionales, organizativos, tradiciones metodológicas, posibilidades reales de los docentes, de los medios y condiciones físicas existentes” (P.4). Aunque esos determinantes influyen en las prácticas, éstas son de carácter fluido, fugaz, contienen ideas, valores y usos pedagógicos

---

<sup>6</sup> Para Gimeno las tareas que se mencionan son la organización de las actividades dentro del aula y fuera de que son inherentes a la práctica pedagógica del docente

no tan simples de notar, es decir, la práctica es una acción donde existen determinantes que entrecruzan saberes, ideologías, valores, diferentes aprendizajes y formas de enseñar a partir de una intervención planificada.

El ambiente, es otro aspecto que media en ella pues el docente reacciona de manera diferente o tiene un esquema práctico frente al grupo que puede modificar de acuerdo a las relaciones que se establecen ahí mismo, es lo que llama:

Esquemas de comportamiento profesional que estructuran la práctica docente, pues controlan la práctica, se reproducen, se comunican entre profesores, se aplican a veces de forma muy semejante en diferentes áreas del currículo y otras veces, sin especialización en cada una de ellas, pueden surgir cambios y acomodaciones cuando se van repitiendo en sucesivas aplicaciones (pág. 8).

De lo que se trata es de entender la práctica pedagógica como un significado pertinente, particular que equilibre cada una de esas relaciones que se dan en la misma práctica: el aprendizaje del estudiante, lo que realiza el docente, los contenidos culturales, los contenidos curriculares, los medios que se utilizan, la organización que se establece en cada departamento escolar, el clima laboral, el orden, entre otros. En éstos es donde las prácticas pedagógicas definen el ambiente general de la clase y de acuerdo a la regularidad con las que el docente las implemente, se convierten en metodología y crea efectos permanentes en los estudiantes, tienen la capacidad de interaccionar los planteamientos didácticos y curriculares con aspectos de organización escolar; además, tiene un significado complejo individual y social por su contenido, por las pautas de conocimiento y las relaciones sociales que fomenta de una manera muy amplia.

Gimeno y Pérez (1986) citado por (Gimeno Sacristán , 1991) han especificado con un sistema de análisis las funciones estrictamente didácticas que les sirvieron para evaluar los cambios en lo que ellos mismos denominaron puesto de trabajo en 3 dimensiones:

- El contenido: referente al trabajo pedagógico y a funciones diversas
- Ubicación geográfica de esas funciones: aula, centro educativo, horarios, etc.



- Actividades individuales y colectivas entre diferentes docentes y con diferentes áreas.

En el siguiente esquema se pueden observar las actividades organizadas por estos autores, que son muy variadas, claro está que estas también dependen de los modelos pedagógicos, enfoques y actividades en los que se enmarca el Proyecto Educativo Institucional PEI:

### **ACTIVIDADES DE LOS PROFESORES**

.....

.....

### **ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA**

A) Preparación previa al desarrollo de la enseñanza:

- 1.-El profesor recuerda o aprende nuevos contenidos.
- 2.-planificacion de actividades metodológicas, experiencias de observación, de laboratorio...
- 3.-Preparación, selección o construcción de materiales didácticos
- 4.-reparar el libro de texto y/o guías didácticas para el profesor.

B) Enseñanza a los alumnos:

- 5.-Explicaciones orales, demostraciones, síntesis, etc.
- 6.-Diálogos con los alumnos, discusiones sobre los contenidos,etc.

C) Actividades orientadoras del trabajo de los alumnos:

- 7.-Dar instrucciones de como han de realizar los alumnos una actividad, un ejercicio, distribuir tareas, etc.
- 8.- Dar instrucciones sobre como utilizar insturmentos,aparatos,materiales,etc.
- 9.-Organizar y guiar grupos de trabajo.
- 10.-Organizar el espacio, disponer los materiales de laboratorio u otros,etc.

D) Actividades extraescolares:

- 11.-Acompañar a los alumnos en salidas, excursiones, visitas a museos, etc.
- 12.Organizar clubes (musica,teatro,...), talleres, etc.
- 13.Preparar sesiones de cine, audiciones,funciones de teatro, etc. }

E) Actividades de evaluación:

- 14.-Elaboracion de pruebas, controles, etc.
- 15.- Realización o vigilancia de exámenes y pruebas, etc.

- 16.- Corrección de exámenes, ejercicios, cuadernos, etc.
- 17.-discusion de los resultados de la evaluación, comentario de ejercicios, etc.
- 18. Pasar las calificaciones a los registros o expedientes de los alumnos.

#### **ACTIVIDADES DE SUPERVISION Y VIGILANCIA.**

- 19.-Organizacion de entradas y salidas al aula y al centro.
- 20.-Vigilancia de alumnos durante el recreo.
- 21.-Vigilancia de comedores y otros espacios.

#### **ATENCION PERSONAL Y TUTORIAL AL ALUMNO.**

- 22.-Comentar con los alumnos sus problemas personales (relativos a amigos, familia, etc.) no relacionados con clase.
- 23.-Tratar dificultades que tengan los alumnos, ocasionadas por sus estudios, con otros profesores o con el mismo profesor.
- 24.-aclarar y resolver problemas del grupo, conflictos entre alumnos, etc.
- 25.-Hablar con los padres sobre la marcha académica y comportamientos de los hijos
- 26.-Organizar juegos en los recreos
- 27. Dar orientaciones sobre estudios o salidas profesionales para los alumnos, o sus padres.

#### **ACTIVIDADES DE COORDINACION Y GESTION EN EL CENTRO.**

- 28.-Funciones de Jefatura de estudios, coordinación de área, ciclo, etc.
- 29.-Reuniones con profesores del ciclo o del área
- 30.-Reuniones con el Director, jefe de estudio, etc.
- 31.- Reuniones de claustro, Consejo estudiantil, etc.
- 32.- Contactos con la administración para resolver trámites administrativos, etc.
- 33. Confección de horarios, selección de libros de texto, materiales, etc.

#### **TAREAS MECÁNICAS**

- 34. -Pasar lista en clase
- 35.-Llevar el registro de la biblioteca
- 36.-Contestar cartas, requerimientos administrativos, etc.
- 37.- Hacer fotocopias, pasar a computador, etc.
- 38.- Reparar materiales, instrumentos, etc.

**ACTIVIDADES DE ACTUALIZACIÓN:**

39.- Lectura de libros o revistas profesionales, sin relación con la preparación inmediata de las clases.

40.-Asistencia a conferencias sobre temas profesionales.

41.-Asistencia a cursos de perfeccionamiento, escuelas de verano, etc.

42.-Seminarios permanentes o grupos de trabajo con otros compañeros.

43. Realización de estudios universitarios

**ACTIVIDADES CULTURALES PERSONALES.**

44. Actividades culturales: música, cine, etc.

45.-Lecturas: periódicos, libros, etc.

46. Deportes.

.....  
*Fuente: Gimeno Sacristán (1991) El currículum: una reflexión sobre la práctica (p.32).*

Como se puede observar las actividades de los docentes son muchas y conllevan a una organización o planeación estratégica para lograr el objetivo principal: lograr desarrollar en los estudiantes capacidades y habilidades que les permitan interactuar con situaciones de la vida diaria y puedan dar cuenta de ello a lo largo de su vida.

**2.7.1. Las buenas prácticas**

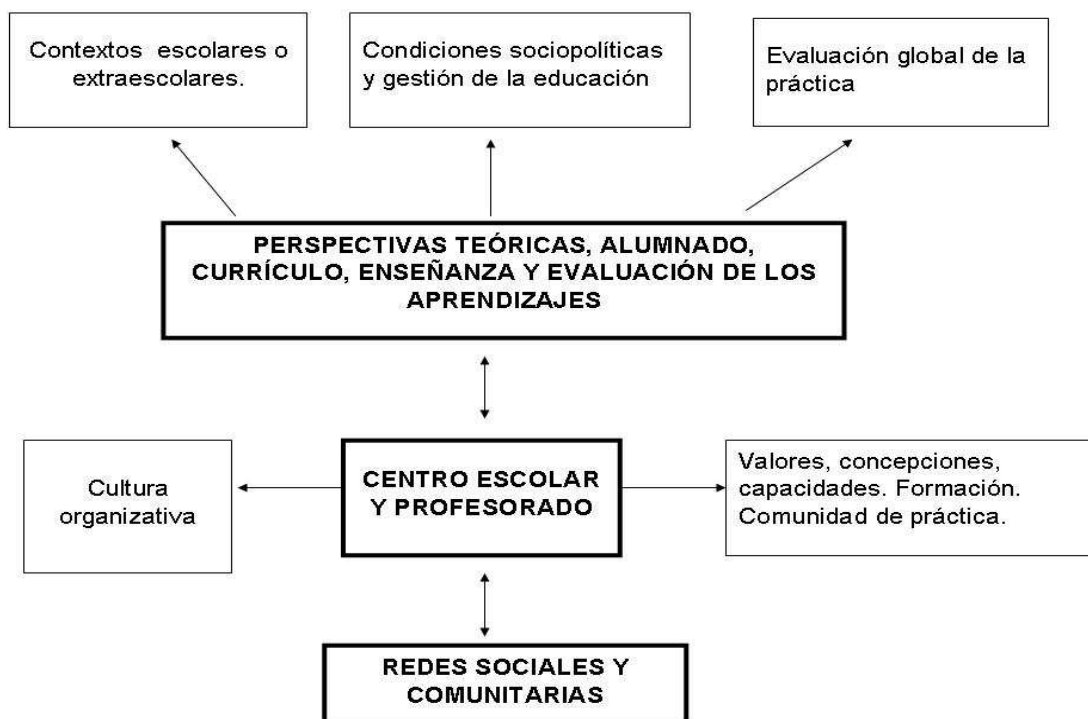
Después de definir lo que significa una práctica pedagógica y la importancia que tienen dentro del sistema educativo, me voy a centrar en otro concepto que se ha promovido en diferentes ámbitos sean políticos, educativos o del área de la salud: el de las buenas prácticas, las cuales se han convertido a su vez en una perspectiva teórica y práctica aplicada a las diferentes políticas públicas a favor de las personas con algún riesgo de exclusión. (Escudero Muñoz, 2009).

Aunque definir lo que es una buena práctica o identificarla puede ser difícil y para unas personas pueden tener aspectos positivos y negativos, documentos que las definen en diferentes ámbitos, por ejemplo en el documento: *“Buenas prácticas e inclusión”*

(Escudero Muñoz, 2009) nos brinda una serie de definiciones a partir de programas, políticas, congresos y entidades que influyen en la educación mundial.

Con relación a la presente investigación nos referimos específicamente al Programa de la UNESCO, en el que se ha creado un banco de buenas prácticas que pretenden generar y divulgar prácticas para mejorar la educación. Allí se define prácticas de la siguiente manera: “Ejemplos exitosos de cambios en modos de hacer que mejoran un estado de cosas existentes y que comportan una serie de criterios o estándares a los que atienden” (Escudero Muñoz, 2009, pág. 111). Estos criterios o estándares están referidos en primer lugar a los contextos particulares y el segundo a condiciones del medio y a las relaciones sociales que los acompañan.

Al igual que las prácticas pedagógicas, las buenas prácticas se evalúan de acuerdo a dimensiones como el contexto, el conocimiento, el currículo, la pedagogía, la evaluación, la gestión, el aprendizaje docente y la sociedad. (Coffield y Edward (2009) citados por (Escudero Muñoz, 2009). Estos autores le dan mayor relevancia sobre todo a la parte de relaciones sociales y el contexto pues consideran necesario conectar una buena práctica con su contexto social. En la siguiente gráfica se observan los ejes planteados por los autores y las características a las que apuntan.



**Figura 4. Ejes de las buenas prácticas.**

*Se presentan los 3 ejes vertebrales para considerar una práctica como buena práctica. Tomado de: Buenas prácticas e inclusión: en revista de Currículo y formación del profesorado (2009, p.12)*

En la gráfica anterior se observan 3 ejes, el primero hace referencia al alumnado para el que se realiza el programa, incluye la diversificación curricular, iniciación profesional, talleres. Este eje es fundamental para evaluar una práctica como buena. El segundo eje tiene que ver con la organización del centro, los valores y concepciones que tienen los docentes, es lo que llama el autor la comunidad de práctica y el tercero las redes sociales y comunitarias que tienen una relación directa con los dos ejes anteriores y es el ajuste para que se dé la inclusión de manera efectiva.

Así como el estudiante incluido tiene capacidades, se le realizan talleres, se evalúa, el docente tiene competencias que aprender o desarrollar ya sea en el momento de la formación o en la misma práctica. (Fernández Batanero, 2013) Realizó un informe acerca de una investigación realizada en las universidades de La Laguna y Sevilla en España con docentes de secundaria. En el trabajo se presentan algunas competencias docentes que

propician buenas prácticas educativas en relación a la inclusión desde la perspectiva del profesor.

Frente a las competencias que debe tener o desarrollar un docente inclusivo, actualmente se manejan muchos argumentos al respecto y a la inclusión como tal. (Fernández Batanero, 2013) afirma: “En esta línea han sido muchos los trabajos que se han realizado con relación a las competencias docentes, aunque todavía desconocemos que capacidades o competencias específicas relacionadas con la atención a la diversidad, puedan ser utilizadas como herramienta poderosa para favorecer la inclusión” (p.2).

Este estudio se considera relevante ya que le dan la importancia desde cuatro puntos específicamente ya que:

1. Los mismos docentes caracterizaron ciertas competencias que consideran deben tener durante el proceso de inclusión, algunos manifiestan que no se sienten cualificados para dar una educación de calidad para la diversidad.
2. Influye en los aspectos sociales y formación ciudadana
3. Hay una razón académica, ya que en el caso español las leyes piden algunos requisitos para la inclusión
4. Influye en la calidad, pues hay docentes que se esmeran por alcanzarlas y otros en los que la poca motivación y sobrecarga hacen que haya abandono en la enseñanza, es decir, dejar que las cosas pasen y no fomentar el cambio.

Las competencias mencionadas por los maestros fueron ordenadas de la siguiente manera: competencias de autorización, de comunicación, de enseñanza de las estrategias, de adaptación y adecuación de materiales, y de atención a las familias. En cuanto a la comunicación, es quizá una de las más importantes pues en ella se hace el intercambio de información con los estudiantes, hay capacidad de escucha y confianza entre todos.

En la enseñanza de las estrategias, juegan un papel importante las adaptaciones de materiales para el acceso al currículo y disponer de los medios necesarios para el aprendizaje significativo. El docente debe tener la capacidad de planificar, diseñar e

implementar un currículo integrado que facilite el aprendizaje del estudiante y “además debe dinamizar aquello que suponga inclusión, actividades extraescolares, encuentros, creación de grupos heterogéneos, etc.” (Fernández Batanero, 2013, pág. 13)

### 2.7.2. Prácticas pedagógicas y discapacidad

Cada una de las competencias y estrategias que los docentes ponen en juego se ven directamente reflejadas en los estudiantes y en todas las interacciones de ellos con el medio y con los conocimientos no necesariamente académicos. (David & Bowakuyini, 2012) , realizaron un estudio en Tamil Nadú (India) sobre los maestros facilitadores y la aceptación de estudiantes con discapacidad en clases regulares. Este estudio impactó las actitudes de los docentes hacia la inclusión, prácticas de la educación, la autoeficacia de los docentes y las prácticas de la situación social ; concluyen que los maestros pueden hacer una diferencia en las experiencias de inclusión social y permiten mejores resultados escolares de los estudiantes con discapacidad.

Así mismo, dentro de los resultados se evidencia que los estudiantes con discapacidad fueron bien aceptados por sus compañeros en aulas donde los docentes utilizaban prácticas de enseñanza facilitadoras.

*The results of this study also showed that students with disabilities were well accepted by their peers in the inclusive classrooms where teachers were using facilitative teaching practices. The implications of these findings point to the potential for successful social outcomes of inclusive education when teacher classroom practices are inclusive (pág. 16).*

Traducción: “Los resultados de este estudio también mostraron que los estudiantes con discapacidades fueron bien aceptados por sus compañeros en las aulas inclusivas donde los maestros estaban usando prácticas facilitadoras de enseñanza. Las implicaciones de estos hallazgos apuntan a la posibilidad de que los resultados sociales exitosos de la educación inclusiva en las prácticas de aula docente sean incluyentes”. (Pág. 16).

Desde cualquier perspectiva que se analice, una de las influencias más grandes dentro de la educación, es la manera como el docente entrelaza los cordeles de conocimiento, afecto, didácticas, comunicación, a través de prácticas pedagógicas para alcanzar una educación de calidad para todos.

Algunas de las prácticas pedagógicas utilizadas actualmente son las que tienen la posibilidad de utilizar medios, recursos, métodos, didácticas dentro del aula atendiendo a todos los niños con sus diferencias individuales, a ese tipo de prácticas se le conoce como didácticas flexibles (Casanova, 2012).

### **2.7.3. Didácticas flexibles**

Con el fin de ahondar un poco en el concepto de lo que se llaman didácticas flexibles o diseños de aprendizaje flexibles se presenta a continuación la definición de lo que considera (Contreras, 1990) que debe ser la didáctica para los docentes en relación con el proceso enseñanza aprendizaje:

...la didáctica en vez de ser la disciplina que dice a los profesores qué deben hacer con los alumnos, trabaja con los profesores para que sean ellos los que decidan que deben hacer con los alumnos y con su trabajo en general como profesionales de la enseñanza (pág.10)

Si bien es cierto que la pedagogía nos da la posibilidad de reflexionar a través de la didáctica también nos permite conocer y hacer posible que en medio de la diversidad todos nuestros estudiantes puedan tener aprendizajes significativos y reales con respecto a sus vivencias. Es decir, realizar las modificaciones y adaptaciones adecuadas para evitar una sobrecarga indebida de trabajo y así garantizar a los estudiantes con discapacidad el disfrutar de la educación en igualdad de condiciones, de derechos y libertades fundamentales (Casanova M. A., 2011).

Se denominan didácticas flexibles porque se avanza de acuerdo con su estilo y ritmo de aprendizaje y además responden a las condiciones individuales de los estudiantes



siendo una herramienta muy útil para los docentes que quieren una transformación de las prácticas de aula.

Desde el momento que la (ONU, 2006) menciona el diseño universal en su artículo 2 como: “diseños de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado”. Se viene tomando una posición más viable con respecto a los ajustes razonables que no pretenden aumentar el esfuerzo del docente ni su trabajo en aula, como se mencionó anteriormente. A continuación se presentan algunas didácticas que cumplen con lo que se denominan didácticas flexibles:

#### **2.7.4. Diseño universal para el aprendizaje**

En nuestro país hay experiencias exitosas en donde ha utilizado el diseño universal para el aprendizaje DUA –su gestor fue el Dr. David Rose de la Universidad de Harvard– que consiste en eliminar barreras y posibilitar el aprendizaje permitiendo una verdadera educación inclusiva. Además pretende que el currículo sea accesible al mayor número de estudiantes y no sea excluyente por el hecho de tener una condición de discapacidad.

Según el (CAST, 2008) un currículo es excluyente o “discapacitante” cuando presenta las siguientes condiciones:

1. No son pensados o adecuados para la diversidad, están hechos para un tipo de población media o que se puede formar de la misma manera en cualquier situación.
2. No son adecuados frente al qué se puede enseñar , generalmente se realizan sin tener en cuenta las “ estrategias de enseñanza, las destrezas que los alumnos necesitan para comprender, evaluar, sintetizar y transformar la información para que sea un conocimiento útil” (pág.8)
3. No son adecuados en el cómo se puede enseñar. Muchos currículos se limitan a colocar instrucciones básicas y éstas son insuficientes frente a la didáctica que debe

estar muy bien fundamentada, para desarrollar destrezas y capacidades para que exista un andamiaje graduado en el aprendizaje.

Estos aspectos que de hecho son negativos en una educación inclusiva, se plantean con el fin de mejorar dicha inclusión desde el diseño universal para el aprendizaje, a continuación se presentan los principios de este diseño.

### **Principios del DUA**

- **Proporcionar múltiples medios de representación: (El ¿qué? del aprendizaje)** este principio tiene que ver con las experiencias a nivel sensorial, cultural, idiomático con el que se les presente los conceptos a los estudiantes hay algunos a los que se les facilita entender de manera visual, a otros se les hará más fácil si se les presenta de forma auditiva u otros sencillamente a través de un texto o una imagen. En este principio es importante que con los chicos con discapacidad se parta desde sus capacidades no desde sus dificultades. (aquí es necesario un cambio en la posición docente frente a la inclusión)
- **Proporcionar múltiples medios de acción y expresión: (El ¿cómo? del aprendizaje)** Presentar varias opciones de acuerdo a lo que se tenga en el aula (imágenes, gráficos, frases, canciones, etc.) se trata de encontrar con el estudiante la forma más fácil de que él se exprese y manifieste su aprendizaje; algunos lo pueden hacer de manera verbal otros de manera escrita, el estudiante es el que nos proporciona esa información la verdad hay muchas opciones de expresión.
- **Proporcionar múltiples medios de motivación y compromiso: (El ¿por qué? del aprendizaje)** se trata de dar varias razones para interactuar con los materiales y centrar la atención de los estudiantes. Encontrar actividades que enganchen al estudiante a no tener miedo de aprender.

#### **2.7.5. Aprendizaje cooperativo**

Dentro de la corriente constructivista específicamente desde el constructivismo social, surge una propuesta de trabajo muy innovadora, es el aprendizaje cooperativo. Se le ha conocido también como aprendizaje entre pares o entre colegas y parte de la premisa

que para un niño su “mejor maestro es otro niño” Stavin & Calderón, 2000, citado por (Ferreiro, 2007).

(Ferreiro, 2007) Toma el aprendizaje cooperativo como una nueva forma de organizar el proceso educativo y consiste en hacer partícipes a los estudiantes de su proceso de enseñanza, en donde la comunicación juega un papel fundamental por las interacciones y relaciones que facilita. Este tipo de trabajo implica dos formas de producción en el estudiante: la individual y la grupal, esos momentos de producción o de trabajo se dan de manera alternativa, que cuando se aprovechan al máximo, optimiza el esfuerzo tanto individual como grupal.

“En resumen, el A del ABC del aprendizaje cooperativo tiene que ver con la necesidad de la actividad del alumno en clase, nunca espontánea, en todo instante orientada, guiada e intencionada pero con una libertad responsable y comprometida de los aprendices”. (p.5)

Con esta afirmación se retoma la importancia vital del docente como propiciador y generador de situaciones de aprendizaje y mediador en esa relación de interdependencia social positiva que posibilita el desarrollo de competencias sociales, emocionales y afectivas que terminan influyendo en su desarrollo integral.

Dentro del aprendizaje cooperativo se debe tener en cuenta diferentes ámbitos para que funcione correctamente: uno de ellos es la cohesión grupal, propuesta por (Pujolás Pere, 2012) la cual se logra a través del conocimiento que el docente tenga del grupo y de las necesidades identificadas por él. Es necesario que el docente antes de sugerir los equipos de trabajo implemente diferentes estrategias didácticas para cohesionar los grupos y exista un conocimiento mutuo entre los integrantes y el docente, de esta manera se favorece también la interacción.

Otro de los ámbitos importantes es el trabajo en equipo como recurso para enseñar, en él el docente organiza las tareas y el trabajo durante la jornada, la planificación, y las instrucciones que dará (deben ser muy precisas) y finalmente el ámbito de trabajo en

equipo como contenido a enseñar. En este ámbito es importante realizar actividades con el fin de formar a los estudiantes en la autoregulación. Cada equipo utiliza los planes de equipo, establecen sus objetivos individuales y de equipo y además definen los momentos de evaluación del proceso.

Además de los ámbitos es necesario que los estudiantes se sientan con la disponibilidad para hacer las actividades o tareas, claro está, ajustadas a las capacidades diversas del aula. Una de las distribuciones que dan respuesta a esa diversidad la plantea (Bertamares, 2009) de la siguiente manera:

|                 |          |                              |
|-----------------|----------|------------------------------|
| Los más capaces | el resto | los más necesitados de ayuda |
| 1/4             | 2/4      | 1/4                          |

Como se puede observar, en un grupo de cuatro estudiantes están distribuidos de acuerdo a sus capacidades o necesidades y los roles de cada uno juegan un papel muy importante para el éxito de este tipo de aprendizaje.

### **2.7.6. Didáctica GEEMPA y ALÉIMA**

En la actualidad el Ministerio de educación Nacional, está fortaleciendo la utilización de las didácticas Geempa (Grupo de Estudios para la investigación y la acción. Brasil) y Aléxima (Al éxito matemático), con el propósito de que las personas con dificultades cognitivas disfruten del aprendizaje de las letras y de los números. Estas estrategias han sido implementadas en el Eje Cafetero, Sincelejo, Valledupar, Córdoba, Sucre y ha tenido muy buenos resultados en esas poblaciones.

La didáctica Geempa fue creada por Grossi en Brasil en 1970, pero se empieza a implementar revolucionariamente en 1982, maneja los principios de la pedagogía activa específicamente el trabajo cooperativo a través de actividades lúdicas de enseñanza

aprendizaje como elemento dinamizador en producción escrita, lectura comprensiva, pensamiento lógico matemático y convivencia pacífica.

En Colombia, Grossi con la Fundación ConpreNde y el Ministerio de Educación Nacional ha capacitado a muchos docentes de diferentes departamentos y municipios desde el 2005 utilizando cuatro vertientes para el aprendizaje: cuerpo, inteligencia deseo y optimismo. Este proceso ha sido muy exitoso.

En cuanto a Aléximia, es una didáctica creada por la Hermana Margarita Barbosa Torres y presentada en 1989. Presenta que pretende motivar a los estudiantes por el conocimiento matemático y busca dar solución a todas las problemáticas asociadas a las matemáticas como son: mortalidad académica, el poco gusto hacia el área, el rigor de los docentes con los estudiantes, etc. La implementación de ésta didáctica inicia en los colegios de la Compañía de María en Popayán (Colombia) y su fin principal es la construcción de conocimiento significativo<sup>7</sup>.

Algunas de las metodologías utilizadas son:

- Uso de materiales concretos que permitan la interacción con el entorno.
- Apoyo y actualización constante a los docentes para la investigación en el aula.

El material didáctico utilizado permite el desarrollo de:

- Números sueltos: Escritura y lectura numérica, series, operaciones básicas, combinaciones, permutaciones, ecuaciones.
- Metro y regla: Serie, doble, la mitad, relación de orden.
- Datos: Color, peso, tamaño, número de caras, conceptos topológicos, conceptos geométricos, razonamiento, tablas de frecuencia, probabilidad.
- Dominó: Cardinalidad y ordinalidad, pares impares, complemento a doce, geometría, operaciones de fracciones.

---

<sup>7</sup> Se puede consultar en las siguientes páginas en la web: <https://prezi.com/fdhc7xwmci0c/didactica-alexima-ado/>; [http://www.lestonnac.org/doc\\_noticias/mbarbosadatos.pdf](http://www.lestonnac.org/doc_noticias/mbarbosadatos.pdf)

- Escalera: Textura, color, forma, números, elementos topológicos, elementos geométricos y complementarios.

Con el fin de garantizar el éxito en la implementación de didácticas las entidades que la han aplicado sugieren que el proceso debe tener dos tipos de evaluación: Una evaluación inicial para conocer la etapa del desarrollo conceptual del niño y luego se propone cada dos meses, para conocer el avance.

## **3. Capítulo 3. Método**

### **3.1. Tipo de investigación y diseño**

La presente investigación se enmarca dentro de un enfoque mixto ya que retoma elementos de la investigación cualitativa. y de la investigación cuantitativa. Esto con el fin de tener una mirada más completa del fenómeno estudiado (Hernández Sampieri, Fernandez Collado , & Baptista Lucio, 2010). Para Jhonson (2006, citado por Hernández Sampieri y otros 2010) “en un ‘sentido amplio’ visualizan a la investigación mixta como un continuo

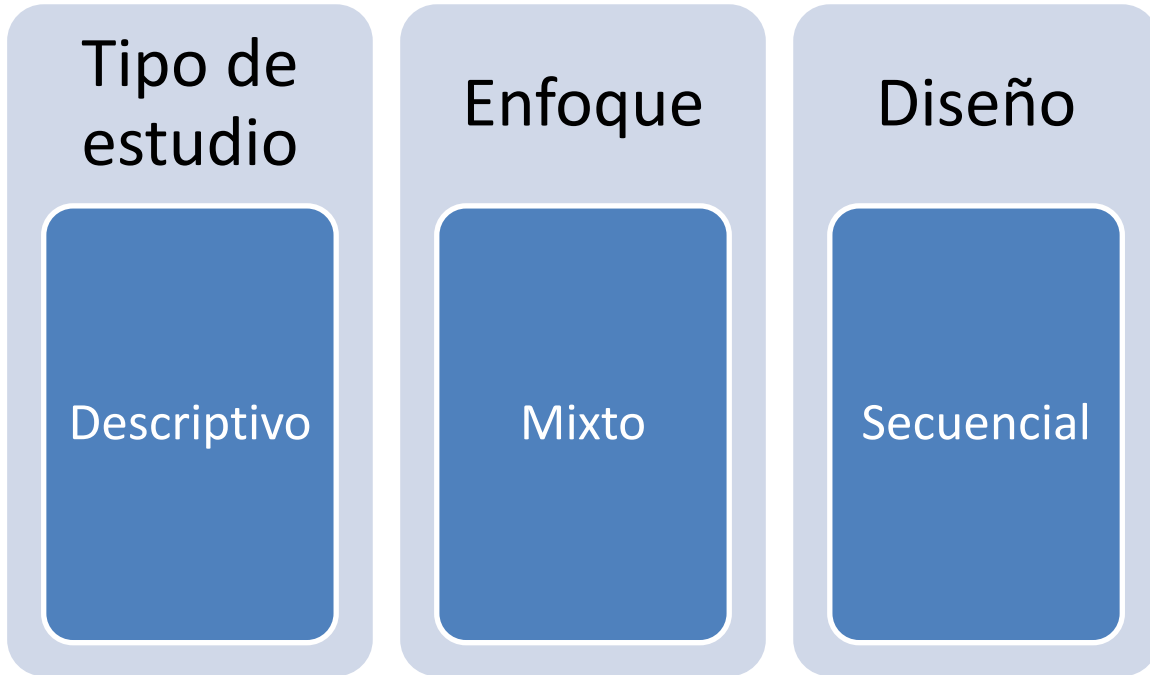
en donde se mezclan los enfoques cuantitativo y cualitativo, centrándose más en uno de éstos o dándoles el mismo 'peso' (pág. 546).

Concernientes con lo expresado por Jhonson, la investigación se centra especialmente en el enfoque cualitativo ya que busca la comprensión de la realidad humana y social; pretende analizar las representaciones de los docentes frente a la inclusión y luego encontrar la relación entre ellas y su práctica pedagógica. Así mismo, el llegar a comprender la singularidad de las personas y el grupo de docentes dentro de su propio contexto histórico y cultural, en palabras de Martínez (2011): “se busca examinar la realidad tal como otros la experimentan, a partir de la interpretación de sus propios significados, sentimientos, creencias y valores” (pág. 17). Dentro de la investigación se tiene en cuenta la perspectiva histórica y dinámica de la investigación cualitativa, pues al estudiar se reconstruye y se comprende el pasado, el contexto y las diferentes situaciones que vivencian los docentes.

En lo referente al enfoque cuantitativo se utilizó un instrumento (encuesta tipo Likert) para poder tener un acercamiento más preciso a la cantidad de docentes que presentaban ciertas percepciones o representaciones, a pesar de discriminar por medio de porcentajes su análisis tuvo también una descripción precisa de cada percepción.

La investigación corresponde a un diseño secuencial ya que en un primer momento se recolectaron y analizaron los datos cuantitativos, basados en la encuesta aplicada, luego se aplicaron los instrumentos cualitativos: grupo focal y observación y análisis de los documentos institucionales. Para luego ser organizada y analizada la información empleando los dos enfoques

El tipo de estudio es descriptivo ya que buscó especificar y conocer los perfiles y características de un grupo de personas para su posterior análisis (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010, pág. 85), en este caso los docentes del Colegio Fernando Mazuera Sede B



“se busca examinar la realidad tal como otros la experimentan, a partir de la interpretación de sus propios significados, sentimientos, creencias y valores” (pág. 17).

### **3.2.Participantes**

Para la realización del estudio se seleccionaron 16 docentes (docentes y directivos docentes) del Colegio Fernando Mazuera Villegas sede B de las jornadas mañana y tarde que realizan intervención en los grados de transición a tercero. A excepción de una docente todas han tenido la experiencia de tener en sus aulas estudiantes incluidos con alguna discapacidad. Dentro de la formación académica de los docentes participantes encontramos: Licenciados en básica primaria, en educación infantil, psicopedagogos, educadores físicos, primaria con énfasis en educación artística. La mayoría oscila en un



rango de edad entre los 30 y los 50 años de edad y con una experiencia en la labor docente entre los 4 y los 20 años.

La muestra se escogió teniendo en cuenta que es representativa para el tipo de estudio que se quiso realizar y el hecho de estar más cerca y convivir a diario permite tener un acercamiento mayor con el objeto de estudio, a la veracidad de los datos y la confiabilidad.

### **3.3. Procedimiento**

Para el inicio de la investigación fue necesario dar a conocer la propuesta y sus objetivos esenciales, así como solicitar a los participantes dar consentimiento para autorizar las grabaciones de audio, vídeo, toma de fotografías, etc. Para fines exclusivamente académicos.

El procedimiento se realizó en cinco momentos durante un año que permitieron recolectar información valiosa acerca del tema de investigación, a saber:

- i. Aplicación de encuestas para profundizar en las representaciones sociales de los docentes sobre discapacidad, inclusión y prácticas pedagógicas
- ii. Observación y análisis de documentos de trabajo como planeadores, planes de estudio y carpetas de apoyo escolar.
- iii. Realización de grupo focal con el fin de detectar aspectos o necesidades precisas con respecto a la inclusión educativa y acompañamiento al docente, estudiantes incluidos y la familia.
- iv. Análisis de hallazgos
- v. Conclusiones

Para poder tener una visión más precisa acerca del procedimiento, a continuación se realiza una descripción detallada de cada uno de los pasos mencionados anteriormente.

### 3.4. Instrumentos

Los instrumentos utilizados para la recolección de la información y el análisis fueron:

- i. Encuesta tipo Lickert (utilizando los ítems: completamente en desacuerdo, parcialmente en desacuerdo, no sé qué responder, parcialmente de acuerdo, totalmente de acuerdo). Teniendo en cuenta que este es un instrumento que está clasificado dentro de lo cuantitativo se determina que mi investigación es de tipo mixto (aunque tiene una descripción también cualitativa en este instrumento).

Se elaboró un primer formato el cual se le presentó a expertos de la Universidad Nacional, se le realizaron los cambios sugeridos por ellos y posteriormente se le aplicó a un grupo de docentes e la institución diferente al de la población escogida. Estos docentes realizaron aportes en cuanto a la claridad de los enunciados y otros que deberían tenerse en cuenta para la encuesta. Antes de su aplicación se les mencionó que la información allí registrada iba a ser tratada de manera confidencial y anónima, se asumía que si contestaban la encuesta ya daban su consentimiento informado de lo contrario no la llenaban. Todos los docentes de la sede diligenciaron las encuestas. Los anteriores pasos se hicieron con el fin de validar el instrumento y después fue aplicado en la institución. (ver anexo 1)

- ii. Grupo focal: preguntas orientadoras para grupo focal (ver anexo 2). En el momento de la invitación para participar al grupo focal, se dio la oportunidad a los docentes que decidieran o no participar de él. En total de los 16 docentes participaron 11 en el grupo focal pero fue realmente por cruce en los horarios y disposiciones de tiempo.

- iii. Observación de documentos de trabajo: En cuanto a los documentos de trabajo se revisaron en primer lugar los planes de estudios generales para todo el colegio, es decir los planes que todo docente debe haber organizado en reunión de grado o de área con sus compañeros. Luego se revisó los planes de aula, los cuales brindan una visión más cercana del trabajo en aula del docente y a través de qué prácticas establece esa relación. Posteriormente, se observaron los documentos de apoyo o actividades que realizan específicamente los docentes para una inclusión pertinente.

Una vez recogida la encuesta, que fue el primer instrumento aplicado, se procedió a clasificar la información de acuerdo a las representaciones de los docentes y determinar

cuál sería el porcentaje de docentes que contestaron en cada ítem y se procedió a realizar gráficos con el fin de ilustrar los resultados.

Cuando los resultados de la encuesta estuvieron listos, se pensó en preguntas que pudieran confirmar o aclarar algunas de las representaciones que se evidenciaron para trabajarlas luego en el grupo focal, aunque en este grupo se hizo énfasis en las prácticas pedagógicas y la forma como el equipo de apoyo interviene en ese proceso .

## **4. Capítulo 4. Resultados**

Con el fin de organizar los resultados obtenidos del análisis de la encuesta se presentan tres grandes partes que consolidan la información obtenida en la encuesta (ver anexo 3) y en el grupo focal: 1. Representaciones acerca de la discapacidad y la inclusión (encuesta, grupo focal); 2. Acompañamiento al docente, a los niños y a la familia (grupo focal); 3. Prácticas pedagógicas (encuesta, revisión y análisis de documentos de trabajo en aula,).

## **4.1. Resultados de la encuesta:**

### **4.1.1. Representaciones acerca de la discapacidad y la inclusión:**

Frente a las preguntas que indagan sobre la representación de la discapacidad el 33% de los docentes encuestados consideran que cuando el estudiante tiene esta condición, presenta carencias a nivel físico y cognitivo que afectan los diferentes procesos de aprendizaje.

El 93% de los docentes siente que el tener estudiantes con discapacidad en el aula genera un mayor sentido de responsabilidad, ya que el cuidado de los niños, amerita de mayor tiempo y espacios adecuados. Con respecto a la pregunta acerca de los recursos didácticos, planeación y trabajo en general, el 56.2% piensa que requiere de planeaciones distintas acordes a las necesidades de los estudiantes con discapacidad, así como el uso de didácticas especiales en cada clase.

Así mismo, el 50% manifiesta que la inclusión implica además de mayor cuidado al estudiante, doble planeación, conocimientos más específicos, es decir, una sobrecarga de responsabilidades anexas. El 68% de los docentes considera que estos estudiantes deben estar en aulas especializadas para desarrollarse satisfactoriamente.

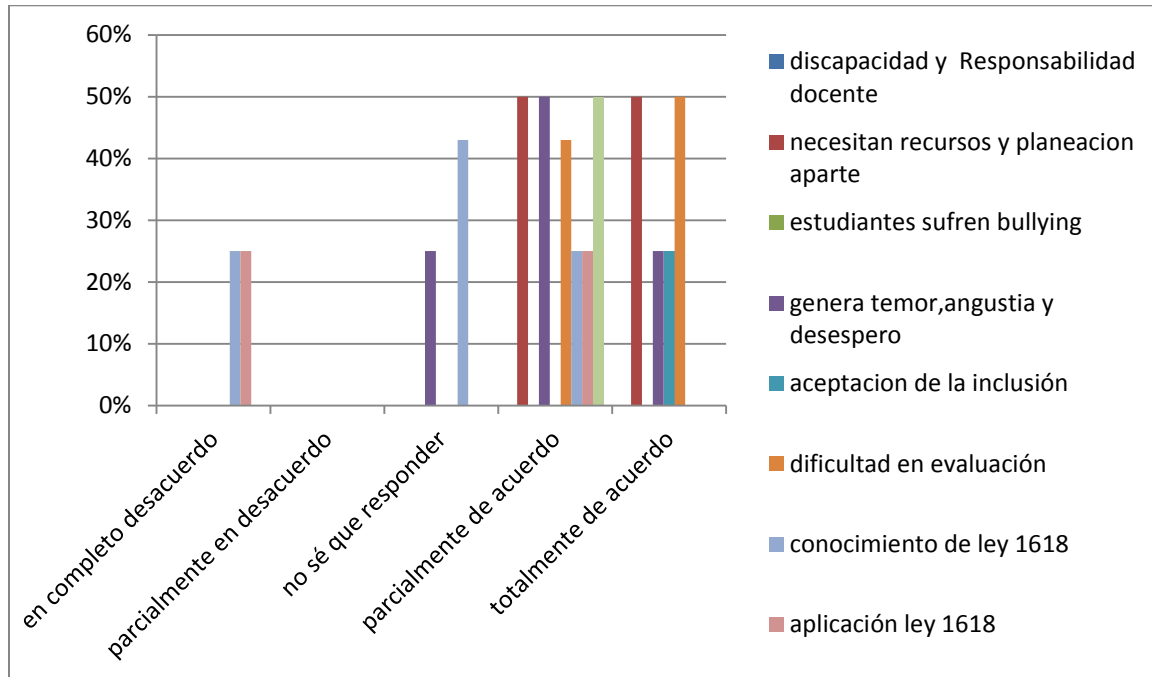
En cuanto a los procesos de convivencia el 68.7 % de los docentes está parcialmente de acuerdo con que los estudiantes con discapacidad en muchas ocasiones son objetos de burlas y malos tratos por parte de sus compañeros de clases y el 31,3% restante cree que no es así y el 37.5% cree que la aceptación por parte de la comunidad educativa ante los procesos de inclusión que es alta.

El 56.2% está parcialmente de acuerdo con ser flexible y abierto a los estudiantes con discapacidad y a los cambios que ocurren durante el proceso de inclusión, el 37.5% está totalmente de acuerdo. Estos procesos de inclusión implican aceptación hacia la diferencia, aprendizaje acerca de nuevas estrategias pedagógicas. Esta pregunta se relaciona directamente con la formación universitaria que recibieron, los conocimientos teóricos y prácticos para trabajar con estudiantes con discapacidad a lo que el 64.4% reconocen no haber recibido una formación adecuada para esta situación.

Sin embargo, el 50% manifiestan que la formación profesional permite poner en práctica variadas metodologías didácticas y materiales para el manejo de población con discapacidad y un 93% piensa que uno de los grandes problemas para el docente es el cómo realizar un proceso de evaluación equitativo para el estudiante con discapacidad.

Con respecto a los sentimientos de los docentes al tener estudiantes con discapacidad en su aula, el 50% está parcialmente de acuerdo y un 18.7% totalmente de acuerdo con que les genera temor y angustia; aunque el 75% de los docentes cree que la educación inclusiva favorece una perspectiva más justa de la educación.

A las preguntas de si conocían la ley 1618 de 2013 y si la institución educativa se rige por ella aproximadamente el 43% de los maestros la desconocen y no saben que responder si se implementa dentro del colegio, pero manifestaron en un 50% que se busca desarrollar en el estudiante con discapacidad habilidades que le permitan trabajar para una auténtica inclusión e inserción social (eliminación de barreras).



**Tabla 1. Resultados encuesta.** Preguntas que apuntan hacia la representación social de la discapacidad, sentimientos, inclusión y conocimientos de normatividad.

#### 4.1.2. Acompañamiento y prácticas pedagógicas

En estos aspectos se presentan los resultados desde la construcción colectiva y grupos de apoyo al docente para hacer de sus prácticas las mejores. Se aborda currículo diversificado, malla curricular, adaptaciones.

El 50% de los docentes están conscientes que el colegio no cuenta con un currículo diversificado para las diferentes poblaciones existentes en el colegio y el 31.2% no sabe que responder por desconocimiento. Con respecto a contar con una malla curricular flexibilizada según las habilidades de los estudiantes con discapacidad el 81.1% manifiesta no contar con esta herramienta. El 52.2% cree que las adaptaciones curriculares no corresponden a las necesidades de los estudiantes con discapacidad y un 12.5% no sabe que responder y consideran que no se cuenta con programas curriculares construidos por un equipo interdisciplinario que oriente al docente frente a didácticas flexibles.

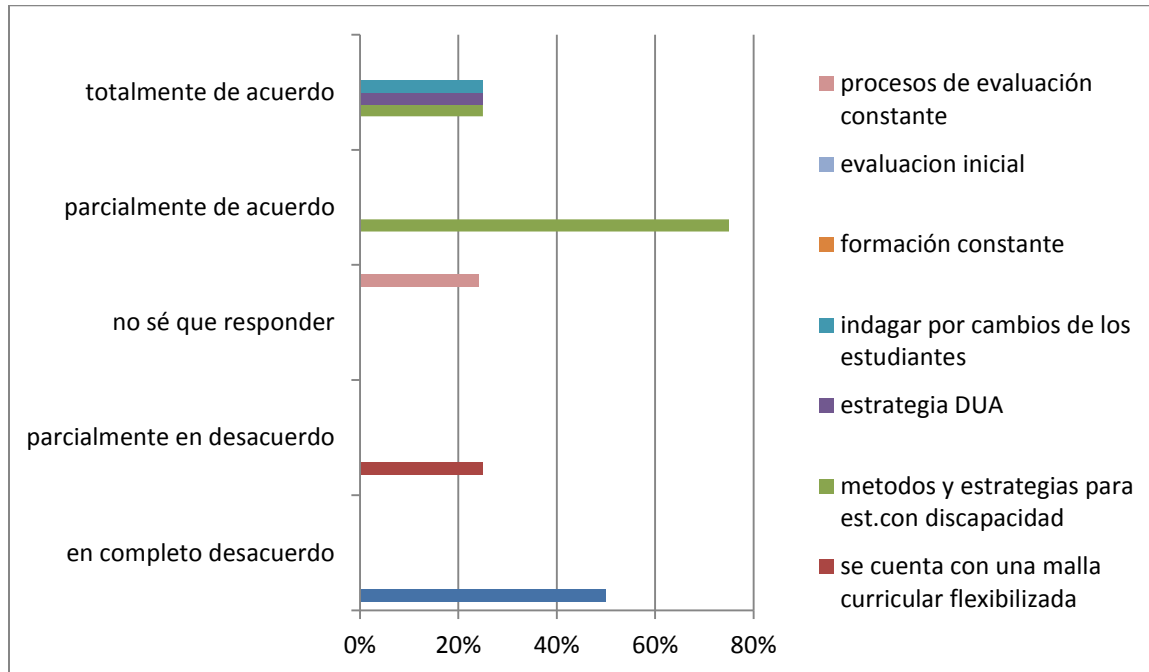
Por otra parte el 75% (parcialmente de acuerdo) y el 25% (totalmente de acuerdo) atienden e indagan los procesos continuos que más facilitan el cambio que implica la inclusión de

los estudiantes. En cuanto a las estrategias para ajustar tanto contenidos como recursos utilizados en actividades a las discapacidades y necesidades particulares a sus estudiantes en formación el 56% está parcialmente de acuerdo, el 25% totalmente de acuerdo.

En cuanto al trabajo interno del aula se observa que el 37% de los docentes dice que ha empleado estrategias del diseño universal para el aprendizaje y un 25% no lo conoce o no sabe que contestar. La planeación de las actividades y el trabajo en equipo lo realiza un 81.2% de los docentes para favorecer el desarrollo del potencial a los ritmos y estilos de aprendizaje de sus estudiantes. Así como el 75% manifiesta que se forma constantemente en métodos o estrategias didácticas que mejor respondan a las necesidades de su grupo.

Frente a la evaluación dentro del proceso de inclusión el 43% piensa que es mejor aplicar evaluaciones separadas o especiales para los estudiantes con discapacidad, mientras que el 25% manifiesta estar en desacuerdo con la afirmación.

El 50% de los docentes consideran que el proceso, el esfuerzo y la mejora de los estudiantes como indicadores alternativos a la evaluación y un 25% están parcialmente en desacuerdo. Es de gran relevancia en el 56.2% de los docentes la aplicación de una evaluación inicial para saber qué nivel de conocimientos tienen los estudiantes en condición de discapacidad y de esta manera realizar procesos de evaluación continua con el fin de ajustar los métodos y didácticas aplicadas en el aula para que sirvan a todos los estudiantes.



**Tabla 2. Resultados encuesta.** Preguntas que apuntan al conocimiento de los procesos de evaluación, prácticas pedagógicas, docente formación y adaptación curricular

Las siguientes son observaciones escritas por varios de los docentes en los espacios destinados a conceptualizar inclusión y discapacidad:

“La inclusión es el ingreso de estudiantes con necesidades especiales o discapacidad”

*Docente grado segundo*

“Lograr Integrar a todos los estudiantes con diferentes dificultades o discapacidad en el grupo y lograr que ellos se socialicen con los compañeros”. *Docente de educación física.*

“Con la inclusión los estudiantes con discapacidad pueden desarrollar procesos afectivos y sociales en su relación con estudiantes de parámetros normales, pero algunos requieren procesos alternos especiales que no pueden recibir en aulas y condiciones regulares”.

*Docente grado primero Jt*

...”Como existen diversas discapacidades y dentro de las mismas varios niveles ahí radica la dificultad en la formación de estas personitas en el aula regular, porque en ocasiones



sería necesario tener más de tres planes curriculares en una misma aula” *Docente grado tercero Jm.*

“Se siente angustia, temor; en un comienzo no se sabe cómo abordar las diferentes situaciones y problemas que presentan estos niños. No se conoce como evaluarlos y realizar adaptaciones curriculares asertivas que nos permitan dar cuenta de los logros y procesos que van alcanzando los niños. Se generan dudas acerca y no hay claridad ni parámetros institucionales para la promoción de estos niños”. *Docente grado tercero JT*

“hasta el momento no he tenido en el aula niños en situación de discapacidad pero he observado a mis compañeros y ha sido traumático porque no contamos con la formación necesaria para afrontar esta situación, lo que genera stress, angustia, afectando la salud y el bienestar del compañero”. *Docente grado segundo JT*

Como podemos observar en la pregunta abierta frente a su sentir, se evidencia un claro sentimiento de soledad por parte de los docentes en cuanto al acompañamiento que debe existir de parte de los equipos de apoyo y la misma Secretaría de Educación, cuando se encuentran niños con discapacidad en el aula. Llama la atención especialmente su preocupación frente a la evaluación y la planeación curricular pues mencionan que no tienen claridad frente a los mismos. Este aspecto responde un poco a la relación de sus representaciones frente a las prácticas, pues aunque tengan la mejor voluntad y busquen todos los recursos posibles terminan efectivamente sobrecargándose de actividades y trabajo extra.

#### **4.2. Análisis documentos de trabajo en aula**

(Plan de estudios, planeaciones y planes de mejoramiento y de ayuda a estudiantes con dificultades académicas)

Los documentos revisados corresponden a:

- Plan de estudios de Transición a grado tercero.
- Plan de aula de cada docente (planeaciones personales de los docentes con respecto al contenido del plan de estudios).
- Carpetas o documentos de apoyo pedagógico

El primer documento para analizar y encontrar la relación existente entre las representaciones sociales acerca de la inclusión y las prácticas pedagógicas fue el plan de estudios (ver anexo 4) ya que allí es donde están estructuradas las áreas obligatorias con sus áreas optativas. De acuerdo con lo que el Ministerio de Educación Nacional (1994) plantea que debe contener el plan de estudios, el Colegio Fernando Mazuera tiene muy clara la estructura.

El plan contiene lo que denomina el Ministerio la identificación de los contenidos, actividades pedagógicas, la distribución del tiempo y las secuencias del proceso (cada uno planteado por grados y periodos), la metodología, indicadores de desempeño y evaluación que soporta la acción pedagógica.

GRADO: TERCERO

PERIODO: UNO

CIENCIAS NATURALES

| ESTANDAR   | COMPETENCIA   | EJE          | TEMAS Y SUBTEMAS   | DESEMPEÑOS   | RECOMENDACIONES   | METODOLOGIA   | RECURSOS          | EVALUACION   |
|--|---|--------------|--|--|---|---|-------------------|--|
| Afianza sus conocimientos sobre los elementos físicos y los seres vivos para disfrutar del medio natural así como proponer, valorar y , en su caso participar en iniciativas encaminadas a conservarlo y mejorarlo | <b>Uso comprensivo del conocimiento científico</b><br>Lograr identificar las características de algunos fenómenos de la naturaleza basándose en el análisis de información y conceptos propios del concepto científico<br><b>Explicación de fenómenos</b><br>Explicar <b>como</b> ocurren los fenómenos de la naturaleza basándose en el análisis de <b>variables</b> | ENTORNO VIVO | 1. Características y clasificación de los seres vivos de los seres vivos y sus relaciones. | L.1.1. Identifica, clasifica y describe las características de los seres vivos y sus relaciones. | R.1.1. Elaborar una historieta explicando características y relaciones de los seres vivos.        | Identificación de conocimientos previos   | Guías de trabajo  | Resolver talleres en clase.<br><br><br>Comprensión de lectura. |
|  |   |              | 2. Reinos de la naturaleza   | L.1.2. Reconoce los reinos de la naturaleza  | R.1.2. Elaborar un friso explicando las diferentes características de los reinos de la naturaleza | Construcción del concepto<br><br>Socialización<br><br>Desarrollo de actividades | Talleres          |  |
|  |   |              | 3. Formas de relación y adaptación de los seres vivos.                                     | L.1.3. Realiza pequeñas prácticas de laboratorio   |   | Evaluación  | Teórico prácticos |  |

**Figura 5. Ejemplo Plan de estudios grado tercero**

Como se puede observar en el ejemplo el plan de estudios contempla todos los aspectos necesarios en cualquier institución educativa, sin embargo también se evidencia que las actividades y contenidos tienden a la homogenización del aprendizaje en la población escolar. Los contenidos son obligatorios y las actividades no están planteadas allí de una manera que, aunque se apunte al mismo objetivo de enseñanza, se atienda a la diversidad y las necesidades de cada estudiante.

Así mismo dentro de la estructura del plan de estudios no se identifica el enfoque pedagógico en el cual se basa el proceso de enseñanza y aprendizaje enmarcado en el Proyecto educativo institucional PEI “Técnica y tecnológica para el desarrollo cultural humano y social” (Pensamiento complejo) y es necesario identificar, conocer y asumir los principios tanto del enfoque pedagógico con sus respectivas metodologías como los principios de una educación inclusiva, falencia que fue identificada en la encuesta con el

desconocimiento de las normas y de las poblaciones para ser atendidas desde la inclusión educativa.

Según Duk H & Loren G (2010) para conseguir un PEI y un plan de estudios coherente con la educación inclusiva es necesario:

Como punto de partida, es clave conocer y reflexionar sobre los principios de una educación inclusiva para comprender el sentido y las implicancias que tiene para la comunidad educativa llevar a la práctica estos planteamientos. En esta perspectiva, las acciones que se adopten a través del proyecto educativo deben ser congruentes con la misión de la escuela, los valores y principios que se pretenden promover (Hineni, 2008): - La inclusión y la atención a la diversidad forman parte de la visión y la misión de la escuela... - El Proyecto Educativo Institucional es suficientemente flexible para atender los requerimientos de los diferentes grupos y estudiantes (pág. 12).

Teniendo en cuenta las anteriores afirmaciones y las opiniones de los docentes en la presente investigación se observa en la Institución educativa, la poca claridad frente a lo que se busca con un currículo flexible o un currículo que atienda a la diversidad. Esta situación se ha presentado porque las capacitaciones han sido pocas y el proceso de inclusión ha sido de una manera abrupta sin preparación coordinada con el fin de elaborar documentos como los planes de estudio o los planeadores individuales de los que se reflexionará a continuación.

En el segundo lugar encontramos los planeadores de aula o la planeación que los docentes elaboran con el fin de dar cumplimiento del plan de estudios a través de diferentes actividades y metodologías. Una vez revisados los planes de aula (ver anexo 4), se planean actividades generales para todos los estudiantes, y en efecto se da el cumplimiento de los objetivos planteados en el plan general. Se encuentra allí el planteamiento de talleres, laboratorios, pero tienen la misma situación: no hay una planeación desde un currículo flexible para población diversa o en este caso con alguna discapacidad.

Se encontró que en áreas como matemáticas se plantean situaciones problema que posibilitan en los estudiantes la articulación de diferentes aprendizajes y que utilicen los conocimientos en diferentes actividades de la vida diaria.

En el caso de grado transición es más amplio el horizonte pues la planeación de aula es acorde a los pilares de la educación y en el trabajo planeado para el bimestre se evidencia la participación de todos los niños por grupos de trabajo (ver anexo5). Uno de los aspectos positivos que resaltan las docentes de transición es que cuando existen niños incluidos desde el grado transición los demás compañeros lo hacen partícipe de todas las actividades y no existe diferencia en el trato en la forma de realizar las actividades.

Algunos de los planes de aula funciona como un cuaderno o una carpeta donde está pegado el plan de estudios y de acuerdo a los logros o desempeños propuestos para el bimestre se organizan actividades que favorezcan esos aprendizajes, sin embargo, no está discriminada la metodología y las fechas específicas de aplicación –las docentes mencionan que ya la metodología está en el plan de estudios entonces para qué repetirlo–. En cuanto a los materiales o recursos usados, son acordes a la edad de los estudiantes, en su gran mayoría son elaborados por los propios docentes (loterías, bingos, escaleras) los cuales son utilizados por todos los niños y otros que aunque no estén mencionados en el plan de aula los han elaborado para los niños con discapacidad. (Ver anexo5).

Algunas docentes utilizan las carpetas de actividades de apoyo para los estudiantes incluidos (ver anexo 6) las cuales tienen actividades de refuerzo escolar teniendo en cuenta las necesidades de los estudiantes y el apoyo que puede brindar la familia en estos casos pues en casa puede ser de mayor acompañamiento y alcanzar mayor atención en la elaboración o desarrollo de actividades en casa.

Las docentes que las utilizan manifiestan que han alcanzado logros significativos con los estudiantes incluidos ya que permite que el niño vaya a su propio ritmo, aunque mencionan que ellos hacen las mismas actividades que el resto del grupo, pero en aquellas cosas que se les dificultan, las docentes les envían esas actividades de refuerzo. Este tipo

de ayudas utilizadas por las docentes son más como un instrumento de evaluación para determinar qué nivel de conocimientos alcanzan los niños. Sin embargo, se sigue observando que los docentes consideran que es necesario realizar dos tipos de planeación y dos tipos de actividades para que los niños alcancen su inclusión educativa.

En la revisión de los documentos mencionados se ve claramente que los docentes de apoyo encargados de procurar un currículo flexible para los estudiantes con discapacidad no han participado en la elaboración del plan de estudios y tampoco se encuentran las observaciones o actividades de su trabajo individual con los estudiantes discapacitados en la carpeta o plan de cada aula. . (Es pertinente que el docente titular conozca cuales son las actividades y los logros de sus estudiantes incluidos cuando la docente de apoyo lo lleva a su oficina, en este momento ninguna docente tienen esa información en medio físico).

### **4.3. Resultados del grupo focal**

Los resultados del análisis del grupo focal se realizaron teniendo en cuenta dos aspectos importantes para la determinación de las representaciones sociales:

#### 4.3.1. Con respecto al concepto de inclusión

Los docentes conciben el proceso de inclusión como el recibir niños con “necesidades educativas” o con discapacidades físicas o cognitivas; en el transcurso del grupo focal se deja entrever que no hay la suficiente claridad acerca de los tipos de poblaciones a las que hace referencia la inclusión y se expresan con respecto a ella solamente como la integración de los niños con discapacidad o con “dificultad” como los nominan ellos.

Durante la discusión hubo frases como:

-“acá en este colegio cuando se dijo y se firmó que era un colegio de inclusión llegaron todos, todos los niños con dificultades, con discapacidades...” *Docente de transición.*

-“Considero que nuestra institución simplemente lo que hizo fue abrir las puertas a la inclusión” *Docente de segundo*

Expresiones que indican que para los docentes no todos los colegios son de inclusión, es posible que sea por desconocimiento de las ley o de algunos documentos a nivel internacional y nacional como los de la UNESCO (2006), las cartillas para la educación inclusiva del Ministerio de Educación Nacional MEN; los cuales reglamentan que todos los colegios tienen el deber de recibir a los niños sin importar la raza, género, condición de discapacidad o creencias religiosas y que todos tienen el mismo derecho a la educación o acá en Colombia también se reglamenta y se regula con la Ley 1618/2004; Resolución 2565/2003; Decreto 2082/1996; entre otras – La situación es diferente en el caso de la discapacidad auditiva y visual en donde la población se ha centrado en colegios especializados o por lo menos con apoyos específicos por sus condiciones de comunicación y lenguaje–.

Por otra parte, queda claro que para los docentes es una obligación recibir niños con discapacidad, pues las políticas educativas así lo disponen; aunque frente a la pregunta de ¿si se pudieran negar a recibir niños con discapacidad, lo harían? O si consideran que deberían tener una educación aparte o en aulas especiales, respondieron que no se negarían porque también están conscientes que estos procesos de inclusión a nivel social son beneficiosos en todo aspecto.

“No me negaría a tener niños en situación de inclusión o de necesidad, pero si solicitaría a mi institución o a la Secretaría de Educación que facilitara los instrumentos necesarios el personal idóneo para acompañar esa inclusión en el aula porque de todas maneras como docente de aula obviamente manejo todas las áreas pero no tengo la formación necesaria, no estoy capacitada para entrar a ver casos específicos de acuerdo a la necesidad educativa. Por ejemplo los niños que son de déficit cognitivo, o con algunos síndromes como el autismo... ahí no me sentiría preparada para brindar las estrategias. Necesitaría el trabajo y el apoyo de las personas especializadas en eso”. *Docente de transición 1*

“Con respecto a eso la Secretaría no le garantiza a uno o no le da las herramientas suficientes a uno para poder trabajar con estos estudiantes. Entonces, yo no puedo negarme porque no es permitido sobre mi trabajo, pues eso es una política educativa,

tener a los niños en inclusión, entonces ahí no tengo opción, lo acepto o acepto”. *Docente de transición 2*

En estas intervenciones los docentes dejan claro que a pesar de la obligatoriedad las herramientas y los apoyos para fomentar la inclusión por parte de los organismos encargados de reglamentar son insuficientes, además el seguimiento a esos procesos no se ve claramente en las instituciones educativas.

-“...Ahí está la respuesta de lo que acabo de plantear yo , de que no estamos claros pues si hiciéramos un censo del convencimiento que tenemos de esto –inclusión– no existe, porque eso mismo está respondiendo a que una parte de los profesores lo hicimos porque toco hacerlo; otra parte no lo quiere aceptar porque no está de acuerdo. O sea, no existe claridad frente al proyecto como tal y las condiciones en las que debe darse y no existen los elementos ni las herramientas suficientes para que un proyecto de estos sea bien importante y todos seamos parte de ella” *Docente grado primero*

Una de las circunstancias planteadas por los docentes son los grados en los que se da esa inclusión pues consideran que definitivamente en primaria hay un acercamiento mayor con el niño, hay conocimiento de sus capacidades, de su entorno familiar y social lo que permite a su vez una visión integral del estudiante y buscar las estrategias para lograr su inclusión. Contrario al caso de los jóvenes que son incluidos en bachillerato, son tratados de manera diferente y exclusiva, además de no contar con las condiciones en infraestructura ni de apoyo necesarias.

Sin embargo, los docentes hacen bastante énfasis en la falta de preparación o capacitación frente al tema ya sea desde el pregrado o al acompañamiento al proceso por parte tanto del equipo de apoyo pedagógico<sup>8</sup>, como de la Secretaría de Educación de Bogotá, pues está muy lejano de la realidad actual del aula. Es decir, hay aspectos que como proyectos

---

<sup>8</sup> Las docentes de apoyo son 3 Licenciadas en educación especial, para 7 sedes, asisten a cada sede una o dos veces por semana, sacan los niños de clase por un periodo de 45 min. y les hacen valoraciones del nivel en el que se encuentran o para identificar cuáles son los logros que han alcanzado con la inclusión.



distritales están documentados muy bien, pero cuando se analizan dentro de la dinámica de la inclusión no son efectivos. Me refiero a aspectos como: materiales para apoyos pedagógicos, un equipo interdisciplinario presto a las necesidades de los niños, padres y docentes vinculados con el proceso e innovación educativa, entre otros. Al respecto una docente manifiesta:

“Considero que las políticas de inclusión son de doble mirada en cuanto a nosotras como personas o profesionales puede resultar un reto, pero de alguna manera nos toma de sorpresa, en el momento trabajamos nosotros con niños con capacidades normales pero cuando llega un niño con dificultades y contamos con grupos de 30 o 40 estudiantes es difícil decir acepto a este niño con limitaciones. Se requiere tal vez el apoyo de un profesional de educación especial, entonces hay que hacer una mirada a ese punto de vista de las políticas, hay que apuntar a una inclusión social, a una parte más humana que es muy valiosa, pero también hay que tener en cuenta que las condiciones en las que se trabajan en el colegio no siempre nos permite ser abiertos a esa posibilidad” *Docente de primero Jt*

#### 4.3.2. En cuanto al apoyo al docente y a los niños

Frente al apoyo que debe tener el proceso de inclusión, los docentes manifiestan la necesidad de tener en las instituciones educativas distritales un equipo interdisciplinario con el fin de orientar a los padres y a los niños respecto al proceso como tal y a los docentes para el abordaje de metodologías o didácticas dependiendo del tipo de discapacidad (pues también creen que no se abordan todas las discapacidades de la misma forma didáctica). Lo cual es un pensamiento constante en la comunidad educativa (Valdez, 2012). Con respecto a este punto del apoyo, una de las orientadoras manifiesta que hay funciones que están establecidas y que por lo tanto son de difícil manejo dentro de las instituciones

“...entonces hemos tenido ese problema que las educadoras especiales dicen hasta aquí podemos y se les dice a la Secretaria de Educación. Pero la necesidad realmente es otra, la norma dice una cosa pero lo que estamos viviendo acá es otra. En ese sentido, entro yo

también como orientadora... hay procesos que necesitan un apoyo pero usted no haga eso porque usted no está aquí como psicóloga sino esta para orientar y decir a que entidad deben ir” *Orientadora*.

Es necesario entonces que el apoyo desde entidades externas como las EPS y Fundaciones a las cuales pertenecen los niños en el programa de inclusión realicen un acompañamiento frecuente a los procesos educativos de los niños, así hemos tenido en el colegio con un niño autista del grado segundo, la fundación Anthiros le facilita a la docente herramientas para el manejo en aula del estudiante, lo cual ha ayudado a cambiar tanto la percepción de la docente frente a la inclusión y a mirar a los niños más desde sus capacidades que desde la discapacidad.

Aunque es necesario aclarar que ésta no es una generalidad y es muy común escuchar a los docentes decir que están o se sienten solos en este proceso, incluso tienen que solicitar los informes o remitir a los niños para poder iniciar de manera satisfactoria la inclusión educativa.

Con respecto a la anterior afirmación los docentes tienen tres percepciones claras: una es la de aceptar a los niños en el aula y aprender acerca de la manera en que deben abordarlo dentro de la misma y la segunda es que la mayoría de los padres una vez los niños están dentro de la institución el apoyo interinstitucional desaparece (los padres se despreocupan un poco dejando de lado las instituciones de las que provienen los niños) pues ya cuentan con un cupo y como la educación es un derecho ya es “difícil que los saquen del sistema”(en palabras de ellos mismos). Y la tercera, que lamentablemente sucede con mucha frecuencia es la de aquellos padres que inscriben sus niños al sistema educativo y nunca mencionan la discapacidad de sus hijos, pues debido a las experiencias negativas temen que sean rechazados en los colegios. Es en esta situación donde a los docentes les corresponde indagar, remitir e intervenir para que sean tomados en cuenta en los programas de inclusión institucional y se respete el parámetro establecido para el número de estudiantes por aula. (Dec. 366/2009)

-“ En nuestra institución en cierto modo se da lo que hablamos en el inicio, la inclusión y de la exclusión, nosotros a nivel de primaria, manejamos de pronto un poco más la inclusión porque somos docentes de aula que esta el 100% con los estudiantes y les podemos dar las pocas herramientas que tenemos a nuestro alcance, pero en cuanto a la brecha que hay para llegar a bachillerato y tener que enfrentarse con que van a tener varios docentes, que van a rotar por aulas especializadas... los niños con problemas de inclusión van a tener un choque bastante fuerte. Entonces ahí se tiende también a excluir porque el niño que no me dá o no me rinde igual que el niño que está en el aula regular; ya entonces de alguna manera lo termina excluyendo porque no saben cómo manejar ese caso”. *Docente de segundo Jm*

Frente a las representaciones que tienen de los estudiantes incluidos hay una mención especial por el cuidado y la atención hacia ellos, en realidad se percibió un sentimiento maternal mientras hablaban y expresaban que cada uno tiene capacidades en diferentes áreas así como dificultades en otras. Se puede decir que más que un rechazo a los niños con discapacidad es una queja frente a las condiciones en las que esos estudiantes llegan a los colegios.

#### 4.3.3. En cuanto a las prácticas pedagógicas

Los docentes que han tenido en sus aulas estudiantes con discapacidad mencionan que lo primero que realizan es una consulta acerca de la condición del niño –algo así como un diagnóstico pedagógico–, hacen la respectiva indagación acerca de la discapacidad específica y posteriormente de manera práctica en el aula inician con actividades – que pueden ser muchas veces por ensayo y error– con el fin de encontrar cuál es la forma en que el niño aprende.

“Hay estudiantes con diferentes capacidades, dificultades o problemas de comportamiento muy específico, entonces tengo que buscar estrategias en forma pedagógica para entrar a explicarle al niño el tema que estamos viendo en general lo hago para todos porque de todas maneras hay niños que vienen con cierta habilidad para manejar la temática que se está trabajando, pero hay otros que no porque están en un atraso según su necesidad en

cuanto a la parte del conocimiento. El trabajo lo realizo través de carpetas con actividades de refuerzo para casa y acá en el aula a nivel general. y acá vinculando al niño con todas las actividades que se están dando para todos los niños sin excluirlo y sin darle una actividad específica; de pronto lo tomó de una forma ya más personalizada para tratar de explicarle un poco más detallado después de haber hecho la socialización general de lo que vamos a hacer” *Docente de grado segundo Jm*

Si bien es cierto que los docentes están en búsqueda constante de metodologías y estrategias que beneficien a todos los niños, ellos coinciden en que el colegio no cuenta con una flexibilización curricular ni una evaluación apropiada para los niños con discapacidad que se encuentran incluidos en la institución. Todos piden de manera reiterativa el apoyo frente al acompañamiento por parte del equipo encargado del colegio y de la SED que “debería” existir de manera constante en el aula y proveyendo de guías metodológicas o didácticas al docente para no caer en el trabajo doble - como lo manifestaban en la encuesta- o en la sobrecarga laboral al estar modificando todo el tiempo evaluaciones, boletines de notas, entre otras cosas más.

En contraste con la encuesta donde se manifestaba que conocían diferentes tipos de metodologías y estrategias didácticas, en esta ocasión hicieron énfasis en el trabajo individual con los niños, en la posibilidad de tener un currículo aparte para ellos y en la elaboración de carpetas de actividades complementarias, o actividades de nivelación para cada bimestre.

Durante las intervenciones del grupo focal pude notar que los docentes tienen poca claridad frente a lo que es un currículo flexible, ellos plantean un currículo o un plan de estudios diferente para los niños incluidos contando con un sistema de evaluación también distinto –boletines e informes individuales–. Al respecto una docente menciona:

“ Pienso que si se debería hacer un currículo como especial donde se especificaran actividades más personalizadas para cada estudiante, pues sabemos que ellos son más lentos en su aprendizaje, de pronto no tienen la parte social igual que los otros, entonces

hay cositas que de todas maneras son diferentes a la clase regular que uno está manejando con ellos, entonces sí debería ser como anexo un currículo y también la forma de calificar y evaluar estos pues no se pueden evaluar igual a la manera que se evalúan los chicos normales o a los chicos que tienen las mismas” *Docente de tercero Jt.*

Aunque hay algunos que son muy buenos estudiantes para unas actividades o áreas, pero algunas en la parte cognitiva de pronto en la forma de leer y escribir no tanto, o que en la parte motriz son diferentes. Entonces, hay que mirar esas diferencias que hay entre ellos para igual tenerles un currículo como específico y una forma de evaluarlos diferente. Además me parece que el informe que uno presenta de cada estudiante para ellos debe ser como diferente al de los otros niños” *Docente grado primero*

#### **4.4. Representaciones sociales de los docentes de la sede B del colegio Fernando Mazuera Villegas frente a la inclusión educativa de niños con discapacidad y su influencia en las prácticas pedagógicas**

La presente investigación tuvo como propósito establecer y analizar las representaciones sociales de los docentes acerca de la inclusión educativa de niños con discapacidad y cómo éstas representaciones influye en sus prácticas pedagógicas.

Las representaciones sociales encontradas se han establecido de acuerdo a los tres aspectos planteados por Araya (2002): El fondo cultural acumulado, los mecanismos de anclaje y las prácticas sociales relacionadas con la comunicación. En cada una de ellas, se refieren a los tres aspectos que tienen que ver directamente con la investigación, es decir, la discapacidad, la inclusión y las prácticas pedagógicas.

Durante el proceso se encontró un gran peso de lo que culturalmente se ha creído acerca de la discapacidad y fundamentalmente se trabaja sobre problemas o limitaciones, no sobre capacidades o funcionamientos como lo plantea CIF; así ocurre con la inclusión que a

pesar de haber tenido una difusión amplia los mecanismos para asumirla y la manera como a través de las prácticas comunicativas se va construyendo influyen significativamente en las prácticas de aula. A continuación se presenta el análisis de esta situación.

De acuerdo con los resultados de los instrumentos aplicados, es notorio que los docentes tienen el imaginario que cuando se habla de inclusión se hace referencia únicamente a la población con discapacidad –teniendo en cuenta la pregunta específica de qué es inclusión en el grupo focal– y se refieren a la población con términos como “el niño que presenta dificultades”, “niños con necesidades especiales”, “el chico con necesidades ”, “los niños especiales”; en realidad a muy pocos docentes se les escuchó referirse a los estudiantes como niños con discapacidad. Lo que refleja a su vez, una confusión de conceptos referidos tanto a la discapacidad como a la inclusión educativa. Es lo que menciona (Padilla Muñoz, 2011) una serie de inconvenientes con respecto a la claridad de los términos y las clasificaciones que incluso algunas normas tienen.

En este caso particular se hace necesario que toda la comunidad educativa tenga muy claro que la inclusión pretende vincular a todos los seres humanos al sistema educativo, sin importar su raza, sexo, religión, capacidades o el lugar en donde habitan pues, como proceso, pretende atender a las necesidades de todos los niños, especialmente a los que está en estado de vulnerabilidad<sup>9</sup>. Se debe brindar las ayudas eficaces y complementarias para que accedan a una vida productiva ya que son miembros de una comunidad y una sociedad.

En este sentido la inclusión debería ser vista más como un enfoque de la educación que como un conjunto de técnicas educativas. Y procurar que todas estas aptitudes

---

<sup>9</sup> Las poblaciones vulnerables, son grupos de personas que se encuentran en mayor medida expuestos a la exclusión, la pobreza y los efectos de la inequidad y la violencia de todo orden. El país, y en particular el sector educativo, entiende la vulnerabilidad como un fenómeno que deteriora el bienestar y la calidad de vida de las personas y que retrasa el desarrollo de los pueblos (Ministerio de Educación Nacional MEN, 2005)

desarrolladas a través de la educación inclusiva les ayude a ser miembros partícipes de la sociedad y del empleo, eliminando todo tipo de barreras que les impiden hacerlo. (Booth & Ainscow, 2002; UNESCO, 2008). En lo concerniente a la discapacidad esta se considera como se mencionó anteriormente como un modelo “biopsicosocial” donde está presente la interacción del individuo con su medio, es decir, pretende presentar un equilibrio entre la parte médica y la social: “El término discapacidad se utiliza como término genérico para todas las dimensiones: deficiencias en las funciones o estructuras corporales; limitaciones en la actividad y restricciones en la participación e incluye los factores contextuales” (OMS, 2001, pág. 51).

Cabe anotar que se destacan aspectos positivos por ejemplo: a nivel social, tanto los estudiantes que tienen como los que no tienen discapacidad, desarrollan habilidades de comunicación, empatía y socialización. Los docentes respondieron a las preguntas sobre inclusión como beneficiosa para los estudiantes con discapacidad, también resaltado por (David & Bowakuyini, 2012) aunque la perspectiva es más desde las prácticas que utilizan los docentes mientras que la posición de los docentes en la presente investigación es desde la relación entre pares.

En la siguiente tabla se muestran los resultados más significativos encontrados con la aplicación de los instrumentos

| CONCEPTOS             |              | REPRESENTACIONES SOCIALES   |
|-----------------------|--------------|---|
| INCLUSIÓN EDUCATIVA   |              | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Es una sobre carga a la labor.</li> <li>-Es una obligación de acuerdo a la ley.</li> <li>- Se trabaja desde la buena voluntad (no se niegan a aceptar la inclusión de niños con discapacidad).</li> <li>-Hay falta de formación para asumir ese reto.</li> <li>-Existe cierto temor al asumirla</li> <li>-Los estudiantes aprenden a relacionarse muy bien y son aceptados por los demás</li> </ul> |
| PRÁCTICAS PEDAGOGICAS | En el aula : | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Elaboración extra de materiales didácticos</li> <li>- Realización extra de materiales de apoyo (guías y carpetas por estudiante)</li> <li>-Búsqueda continua de materiales para enseñarles</li> </ul>   |

|  |                                |  |
|--|--------------------------------|--|
|  | <b>Evaluación :</b>            | -No existe una forma de evaluación pertinente para los niños con discapacidad.   |
|  | <b>Con el equipo de apoyo:</b> | -Se observa como algo lejano al aula y no contribuye a las prácticas realizadas por los docentes; son dos vertientes diferentes.   |
|  | <b>Currículo:</b>              | Tienen el imaginario o la “necesidad” de que los docentes de apoyo creen un currículo o una malla curricular diferente para niños incluidos, así como una manera de evaluar diferente (informes, boletines). |

**Figura 6. Resultados más significativos con la aplicación de instrumentos.**

(Elaboración propia)

El primer aspecto mencionado acerca de la inclusión es la sobrecarga laboral (93%), ésta se da por diferentes factores como la cantidad de niños por aula (de 36 a 40), las docentes que tienen niños con discapacidad en su aula han solicitado el respeto por el parámetro de niños de acuerdo a la normatividad –se disminuye tres niños del total del aula por niño con discapacidad dentro de ella–, sin embargo, el parámetro lo dejan en 40 niños, es decir, si disminuyen tres queda el grupo con 37 estudiantes. Una cantidad considerable de estudiantes si se pretende tener una atención adecuada para todos.

Además del número de niños mencionan todo lo que tienen que averiguar acerca de la discapacidad y de la manera de abordarlo en el aula de clase. En los documentos revisados como carpetas individuales se evidencia el cúmulo de actividades extra que realizan con el fin de que los estudiantes alcancen los logros para cada periodo.

Otro aspecto que denota sobrecarga tiene que ver con el factor emocional del docente pues siente algo de temor frente a los cuidados que debe tener con los niños –accidentes escolares, bullying, medicamentos, etc. –. El observar los esfuerzos que realiza el niño y algunas veces poca exigencia en sus tareas diarias, este coincide con lo que denominaron (Aguirre & Camacho, 2007) como prácticas paternalistas. Queda de manifiesto la voluntad y la capacidad que tiene el docente para asumir retos y llevar a término los proyectos a los que se ve abocado.



Se observa con preocupación cómo en esta época –de avances tecnológicos, científicos, didácticos– los docentes mencionen que no tienen la suficiente formación para atender a este tipo de población que es vulnerable a la exclusión. Este aspecto es un común denominador en la mayoría de investigaciones referentes a las representaciones docentes en la inclusión educativa (Díaz & Franco, 2010; Garnique, 2011; Nel et al, 2011; Calderón, 2012).

“En esta línea han sido muchos los trabajos que se han realizado con relación a las competencias docentes, aunque todavía desconocemos que capacidades o competencias específicas relacionadas con la atención a la diversidad, puedan ser utilizadas como herramienta poderosa para favorecer la inclusión” (Fernández Batanero, 2013, pág. 2)

Esta situación manifiesta por el 90% de los docentes se presenta por el trabajo poco coordinado entre las entidades que promueven la inclusión educativa. No hay divulgación y asimilación de las normas a nivel legal tanto en los entes territoriales, como en los colegios. Es decir que se realice un “análisis del liderazgo en la política, la administración e implementación del programa” (Gordon , 2003, pág. 9) Ese debe ser un trabajo arduo pero con la convicción de lograr avances significativos en las funciones que tenemos para brindar una educación de calidad para todos (UNESCO, 2005).

Se observa que existe un total desconocimiento de la normatividad vigente, hablan de la ley como castigadora mas no como una función del trabajador público para darle cumplimiento de la manera más adecuada. Es posible que esta situación se presente por la cantidad de actividades y capacitaciones que demanda el sector público en todos los aspectos, entonces la normatividad se queda corta en estos casos.

El proceso de inclusión educativa debe fortalecerse en varios aspectos, sobre todo en el campo del apoyo escolar, pues los resultados muestran cómo el niño se siente apartado de la realidad del aula, es necesario que brinden las herramientas necesarias al docente para manejar cualquier situación académica, que sea un grupo que ayude a la organización del centro educativo y que brinde la asesoría necesaria para la flexibilización curricular y las didácticas a seguir (aplicación del decreto 366/2009).

En este sentido coinciden los resultados con lo encontrado y propuesto por (Gordon , 2003) “es esencial que los docentes de apoyo no sean vistos como alguien que puede dar solamente asistencia para encontrar soluciones manejables a los problemas que ocurren en clase... deben ser capaces de liderar al personal escolar en el desarrollo de expectativas positivas para estudiantes con discapacidad” (pág. 9).

Se puede establecer de acuerdo a los resultados y a la pregunta problema la relación directa entre las representaciones sociales frente a la inclusión y la práctica pedagógica está básicamente en la información y formación que los docentes reciben acerca de éste proceso. Si se observa como algo impuesto, obligatorio y sin acompañamiento, las prácticas educativas van a estar influenciadas por una carga negativa, por el desconocimiento de actividades, dinámicas y estrategias que vinculen a toda la diversidad que se encuentra en las escuelas y se va a realizar más desde la discapacidad que desde las capacidades de cada estudiante.

Por tanto el papel del docente es esencial en las transformaciones que se den acerca de la inclusión; al respecto retomo las palabras de Calderón (2012):

La importancia de un buen maestro en un aula inclusiva es fundamental, ya que debe tener estrategias para abordar temas muy diversos en todo momento; por esto es importante que sea creativo para utilizar juegos, cuentos, vídeos, actividades, etcétera, cuya finalidad sea sensibilizar a los niños en temas de tolerancia, respeto a la diversidad, amistad, entre otros, que bien trabajados en el contexto educativo puedan llevar a una adecuada inclusión en el aula. (pág.56)

#### **4.5. Propuesta pedagógica para generar la reflexión sobre la calidad de la educación dentro del marco de la inclusión educativa**

Fruto de las indagaciones teóricas y empíricas de la presente investigación, se hace necesario plantear una propuesta que permita atender a las necesidades detectadas, a saber:

- Confusión de los términos con respecto a la diversidad e inclusión, por parte de los docentes.
- Desconocimiento de las leyes y normas que favorecen la inclusión educativa desde el marco de la diferencia
- Implicaciones de las buenas prácticas docentes y la calidad de la educación

Por tanto se hace necesario un trabajo mancomunado con los directivos docentes, los docentes y toda la comunidad en general, del Colegio Fernando Mazuera Villegas , que poibiliten el enriquecimiento de sus conceptos, orientar sus prácticas y presentar alternativas que permitan acercarse al ideal de una escuela inclusiva, ya que éstas:

[...] representan un marco favorable para asegurar la igualdad de oportunidades y la plena participación, contribuyen a una educación más personalizada, fomentan la colaboración entre todos los miembros de la comunidad escolar y constituyen un paso esencial para avanzar hacia sociedades más inclusivas y democráticas. (Booth & Ainscow, 2002, pág. 6)

Estamos conscientes que son muchas las falencias que se tienen a nivel educativo y que terminan haciendo una ruptura entre las posibilidades que tienen los estudiantes y las dificultades que los docentes vemos pues hay diferentes representaciones que influyen en la práctica pedagógica fundamentadas en la formación o en lo que se cree al respecto por eso:

dichas representaciones pueden ser comprendidas a partir de diversas condiciones que dificultan la ruptura de un pasado de exclusión social de la diferencia, percibiendo los sujetos un contexto de mayor complejidad y desafío para la práctica, junto con las condiciones de escasa formación inicial y políticas educativas insuficientes para el abordaje real de una inclusión escolar. (Apablaza, 2014, pág. 23)

Desde esta perspectiva las didácticas flexibles (puede ser el diseño universal para el aprendizaje, el trabajo cooperativo, el trabajo colaborativo, proyectos de aula) son pertinentes para este propósito ya que permiten que los estudiantes desarrollen a plenitud sus capacidades con ayuda de sus compañeros de clase, interactuando de manera afectiva y respondiendo también a lo que debemos como institución asegurar en el currículo.

La propuesta está enfocada a generar en los docentes el interés para el desarrollo de estrategias de abordaje de la diversidad, para que sea facilitador, utilice su creatividad con diferentes recursos y así alcanzar en el aula el respeto a la diferencia, la amistad, ser tolerantes y de esta manera se viva una inclusión adecuada. (Calderón, 2012), es decir, para que cualifique su práctica docente.

La propuesta se realizará en espacios de reflexión acordados con el rector de la institución, donde se den también tiempos para retroalimentación entre pares y en lo posible se generen estrategias de trabajo con todos los estudiantes de tal manera que desde la escuela se permita el papel transformador del docente.

## **5. Capítulo. Conclusiones, recomendaciones, alcances y limitaciones.**

### **5.1. Conclusiones**

Se puede concluir que los espacios de reflexión docente son esenciales en la visibilización y concientización de las representaciones y conceptos que se manejan en las instituciones educativas no solo frente a la inclusión y la discapacidad, sino de manera general frente al quehacer cotidiano; si bien dichas representaciones dependen de varios factores culturales, de objetivación y de representaciones sociales en la comunicación (Araya, 2002), pueden ser replanteadas a través del intercambio de saberes y experiencias que aportan mejores maneras de comprender, de orientar y de llevar a cabo pedagogías que tengan como punto de partida el enfoque diferencial.

La inclusión educativa es una posibilidad de crecimiento y estructuración de la sociedad, aunque debe ser promovida desde varios frentes: el legal, el social, el educativo y estar de manera procesual permitiendo que más niños ingresen al sistema educativo en condiciones pertinentes a sus capacidades. En últimas, la pretensión es generar el empoderamiento del docente en su rol fundamental y transformador de la calidad de la educación, ganando la comprensión de que en primera instancia la responsabilidad mayor es la del Estado.

En lo personal ayudo a construir una nueva forma de ver la inclusión y de buscar estrategias para alcanzarla de manera pertinente, es un trabajo arduo pero el ánimo y la actitud frente al grupo y a las didácticas utilizadas con ellos fueron de gran utilidad tanto para mí como docente, como para el beneficio de los niños.

Los docentes estuvieron atentos a responder a las preguntas planteadas en los instrumentos y una vez finalizada su interés por lo que iba a ocurrir luego de terminado el proceso, a ellos se les explicó que se realizarían una serie de talleres para ayudar a tener herramientas apropiadas para realizar una inclusión pertinente.

Los resultados de la investigación ponen en evidencia el importante papel que tienen las instituciones en cuanto a la capacitación docente para empoderarse de procesos como el de la inclusión. Es decir, que cuando se tienen conocimientos mejor será la manera de abordar tanto las posibilidades como las dificultades.

Dentro de la investigación se pudo identificar que las didácticas utilizadas por los docentes obedecen más a prácticas tradicionales –me refiero a su estado de comodidad y seguridad, no a modelo pedagógico– que intentan de una u otra manera “normalizar” al estudiante con respecto a sus compañeros de clase. Este aspecto se evidencia en las guías de refuerzo o nivelación elaboradas para cada periodo escolar.

Por otra parte, en correspondencia a los objetivos planteados en esta investigación se observa que hay desconocimiento acerca de las llamadas didácticas flexibles las cuales permiten realizar actividades y construir procesos con todos los estudiantes respetando los diferentes ritmos de aprendizaje.

Algunos aspectos en común frente a las representaciones sociales de los docentes frente a la inclusión educativa de niños con discapacidad son los que tienen que ver con la carga emocional o física a la que conlleva, es decir, la elaboración de materiales específicos, el tiempo dedicado a las explicaciones individuales, la forma de evaluar entre otras.

Es de resaltar que a lo largo del proceso los docentes mostraron un gran interés por mejorar sus prácticas o más que mejorarlas, buscar otras que beneficien a todos los niños para que alcancen sus metas. Esas actitudes reflejan a su vez el compromiso y el amor no

solo por lo que la sociedad exige sino además la preocupación por cada uno de los niños, pues la docencia más allá de ser una profesión, es una forma de vida.

## 5.2. Recomendaciones

Dada la importancia que tiene la investigación al mostrar que los resultados arrojados tienen que ver en general con las instituciones educativas que favorecen la inclusión, se recomienda generar a nivel de las instancias reguladoras como el Ministerio de Educación y las Secretarías de Educación, las reflexiones y las acciones necesarias sobre las prácticas educativas como elemento primordial que habla de la calidad de la educación en general; de tal manera que docentes y directivos logren entender que el tema de la diferencia y de la inclusión va más allá de recibir a un estudiante con discapacidad.

Se recomienda para estudios futuros frente a las representaciones sociales de los maestros sobre inclusión, tomar una muestra mayor (toda la institución o varias instituciones del Distrito) docente, pues se abarcarían todos los niveles educativos, ya que en este caso solamente se tuvo en cuenta una de las 5 sedes así, que no se puede generalizar las representaciones sociales de los docentes de toda la institución.

Por otra parte, sería interesante realizar una investigación futura acerca de lo que ocurre con los estudiantes con discapacidad una vez pasan a grado cuarto, ya que los mismos docentes manifiestan que no se les brinda la misma atención. Y también con el fin de estudiar las representaciones de los docentes de grados superiores o quizá la posibilidad de indagar sobre expectativas de los mismos niños frente a esos cambios.

Frente al trabajo realizado y teniendo como base los resultados obtenidos sugiero realizar un trabajo de conocimiento de algunos aspectos importantes en la inclusión educativa, podría vincularse el Hospital Pablo VI, ya que tienen programas de apoyo a la inclusión e iniciar un trabajo interdisciplinario coordinado.

### 5.3. Alcances y Limitaciones

El primer alcance de la presente investigación es la reflexión y fundamentación hacia la actitud del profesor, pues si es abierto al cambio y dispuesto a innovar en el aula para responder adecuadamente a las necesidades educativas de todos los estudiantes. Es necesario que los docentes vean a sus estudiantes como una oportunidad de aprendizaje y de innovación en su actividad docente y de esta manera se minimizaran a su vez las barreras de aprendizaje de todos los estudiantes.

Se abre la posibilidad de lograr un mayor conocimiento y empoderamiento de las principales políticas de inclusión y didácticas flexibles a través de la propuesta planteada para el trabajo con docentes.

Así como el docente que se enfrenta a la inclusión por primera vez, busca actualizarse – según se evidenció dentro de la investigación– el acceso a esa información y formación pedagógica debe estar a su alcance, Por esta razón se recomendaría a nivel de Distrito que los cursos acerca de nuevas didácticas, o acerca del conocimiento de las discapacidades fueran más promovidas y con un seguimiento estricto para que todos sin excepción tengan ese tipo de capacitación. (Es un deber-ser)

Pues como vimos en la presente para que la inclusión se establezca de manera pertinente y planteada como esta en el Decreto 366/2009, no existe una difusión plena de esas leyes y estrategias adecuadas para su implementación y que no siempre se dé por casualidad, por



interés personal o por la obligatoriedad que plantean cuando los padres de los niños llegan a las instituciones con tutelas o demandas en la mano. Son los entes gubernamentales y educativos los que deben promover el conocimiento tanto de las leyes como de las estrategias didácticas para utilizar con diferentes poblaciones.

## BIBLIOGRAFIA

- Acuerdo distrital 137 . (2004). *Por medio del cual se establece el Sistema Distrital de Atención Integral de Personas en condición de discapacidad en el Distrito Capital.* Bogotá D.C., Colombia.
- Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. (2014). Obtenido de [www.alcaldiadebogota.co](http://www.alcaldiadebogota.co)
- Angulo Martín, N., García Flórez, n., & Jiménez Osorio , M. (1998). Importancia de la integración total en el proceso educativo de sujetos con retardo mental. Tesis de grado Obtenido, no publicada. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Apablaza, M. (2014). Representaciones Sociales de profesores respecto de la diversidad escolar en relación a los contextos de desempeño profesional, prácticas y formación inicial. *Estudios pedagógicos* , LX (1), 7-14.
- Araya, S. (2002). Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. (127). Facultad Latinoamericana de ciencias sociales (FLACSO). Recuperado el 17 de febrero de 2014, de <http://unpan1.un.or/intradoc/groups/public/documents/ICAP/UNPAN027076.pdf>
- Arnaíz, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo cero*, 2(27), 25-34.
- Arnaíz, P. (2001). *Hacia una educación eficaz para todos: la educación inclusiva.*
- Bernal , C. (2007). Revisión del estado de la práctica de los procesos de inclusión educativa de los estudiantes con Síndrome de Down en Colombia . *Memorias de Congreso de "Discapacidad y Educación: una mirada inclusiva"*. Bogotá-Colombia : Corporación Síndrome de Down-Asociación Colombiana de Síndrome de Down .
- Berstein, B. (I semestre de 1958). Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo. *Revista colombiana de Educación*(15). Recuperado el 5 de abril de 2014
- Berstein, B. (1972). Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo. *Revista Colombiana de Educación*(15).
- Bertamares. (2009). *BLOGGE@NDO*. Obtenido de <https://irmadel.wordpress.com/2012/04/17/como-aprender-a-cooperar-paso-a-paso-i-la-cohesion-grupal/>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Índice de inclusión : desarrollando el aprendizaje y la participación de las escuelas.* UNESCO (CSIE).
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Índice de Inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación de las escuelas .* UNESCO (CSIE).

- Calderón, M. (2012). La Educación inclusiva es nuestra tarea. *Educación* , xx(40), 43-58.
- Casanova, M. A. (2011). *Educación inclusiva: Un modelo de Futuro*. España: WOLTERS KLUWER EDUCACION.
- Casanova, M. A. (2012). El discurso curricular como factor de calidad educativa. *Revista Iberoamericana sobre calidad eficacia y cambio en educación*, 10(4), 6-20.
- CAST. (2008). *Universal design for learning guidelines*. Obtenido de <http://UDLguidelines.wordpress.com>
- Chamorro , A. J., González, H., & Gómez, A. M. (2008). Las prácticas pedagógicas que construyen conocimiento colectivo en el aula con estudiantes de pregrado de tres universidades de Bogotá. *Tesis Magister. Universidad de la Salle*. Bogotá, Colombia.
- Compartir. (2013). *Guia de indicadores de Prácticas pedagógicas que favorecen la atención a a diversidad*. Bogotá: COMPARTIR-SALDARRIAGA Y CONCHA.
- Contreras, J. (1990). *Introducción crítica a la didáctica*. Madrid.
- David, R., & Bowakuyini, A. (2012). Social Inclusion Teachers as facilitator in peer acceptance of students whit dissabilities in regular classroom. *International journal of special Education*, 27(2), 157-168.
- Decreto 2082. (1996). *Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales*. Colombia.
- Decreto 366 Art. 2. (2009). *por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales, en el marco de la educación inclusiva*.
- Decreto 470. (12 de octubre de 2007). *Por el cual se adopta la Política Pública de Discapacidad para el Distrito Capital"*. Bogotá D.C., Colombia.
- Díaz , O., & Franco, F. (2010). Percepción y actitudes hacia la inclusion educativa de los docentes de Solead Atlántico. *Tesis posgrado*.
- Díaz, J., & Rojas Malpica, C. (2006). Representaciones sociales de la discapacidad. : *Un estudio de opinión en universitarios de las ciencias de la salud de la Universidad de Carabobo*. Venezuela.
- Duk H, c., & Loren G, C. (2010). Flexibilización del curriculum para atender la diversidad. *Revista Lationamericana de Educacion Inclusiva*, 4(1).
- Egea, C., & Sarabia Sanchez, A. (2001). Universidad de Murcia. *Clasificaciones de la OMS sobre discapacidad*. Recuperado el 9 de febrero de 2014, de [www.um.es/discacif/metodologia/egea-sarabia-clasificaciones.pd](http://www.um.es/discacif/metodologia/egea-sarabia-clasificaciones.pd).

- Enfoque Diferencial . (2013). *Lineamientos distritales para la aplicación del enfoque diferencial* . Colombia.
- Escudero Muñoz, J. M. (2009). Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. 13. Obtenido de <http://www.urg.es/local/recfpro/133ART4.pdf>
- Fernández Batanero, J. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2). Recuperado el 13 de febrero de 2015, de <http://redie.uabc.mx>
- Ferreiro, G. (2007). Una visión de conjunto a una de las alternativas educativas mas impactantes de los últimos años. *Revista Electrónica de Investigación educativa*, 9 (2). Recuperado el 13 de julio de 2015, de <http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-ferreiro.html>
- Fierro, C. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.
- Garnica, F. (2011). Representaciones sociales: los docentes frente a la inclusión escolar. *Perfiles Educativos*, XXXIV(137).
- Garnique, F. (2012). Las representaciones sociales: Los docentes frente a a inclusion escolar. *Perfiles Educativos*, Vol XXXIV(137).
- Gimeno Sacristán , J. (1991). *El Currículo: Una reflexión sobre la práctica* (5 ed.). Madrid, España: Morata.
- Gisbert, J., Mardomingo, M. J., Cabada, J. M., Sánchez, M. E., Rodriguez Ramos , Solis-Muschketor, R., . . . Equipo taure. (1980). *Educación Especial*. Madrid: CINCEL.
- Gordon , L. P. (2003). Critical elements for inclusive schools. *Inclusive Education a Global Agenda*, 68-81.
- Gough, I. (2008). Enfoque de las capacidades de M Nussbaum: un análisis comparado con nuestra teoría de las necesidades humanas. (100). (CIP-ECOSOCIAL, Ed.) papelesde Relaciones ecosociales y cambio global.
- Guillen, A. V., & De vicente Villena, M. D. (2001). Una aproximacion a la. En 2. Murcia: DM (Ed.). España.
- Hernández de la Torre, M. E. (2002). *Baseas Pedagógicas de la Educación Especial*. Sevilla: Mergablum.
- Libaneo . (1982). Tendencias Pedagogicas da prática escolar. *ANDE*, 1(4). Recuperado el 15 de febrero de 2015, de <http://www.ebah.com.br/content/ABAAAehikAH/libaneo>

- MEN. (2008). *Ministerio de Educacion Nacional* . Guia de educacion inclusiva. obtenido de :[http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-124660\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-124660_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de educación Nacional. (1994). Ley 115. *Ley general de educación*. Colombia.
- Mora, M. (2002). Teoría de las Representaciones Sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital*(2).
- Muntaner Guasp, J. (2010). De la integración a la inclusión . Recuperado el 12 de septiembre de 2013, de <http://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/2010/docs/jjmuntaner.pdf>
- Nel, N., Müller, H., Hugo , A., Helldin, R., Bäckmann, O., & Skarlind, A. (2011). A comparative perspective on teacher attitude-constructs that impact on inclusive education in South Africa and Sweden. *South African Journal of Education*, 31, 74-90.
- OMS. (2001). Clasificación Internacional del funcionamiento la discapacidad y la salud. Madrid: INSERSO. Recuperado el 8 de noviembre de 2014
- ONU. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Recuperado el 31 de marzo de 2014, de <http://www.un.org/spanish/disabilities/convention/convention.html>
- Padilla Muñoz, A. (2011). Inclusion Educativa de personas con discapacidad. *Tesis de doctorado Universidad de la Salle*.
- Piñero, S. L. (julio -dic de 2008). La teoría de las representaciones sociales y la perspectiva de Pierre Bordieu: Una articulación conceptual. *Revista de Investigación educativa- CPU-e*. Recuperado el 2013 de octubre de 17, de [http://www.uv.mx/cpue/num7/inves/pinero\\_representaciones\\_bordieu](http://www.uv.mx/cpue/num7/inves/pinero_representaciones_bordieu)
- pujolás Pere, M. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 89-112.
- Resolución 2565 . (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*. Colombia.
- Romero , R., Inciarte, N., González, O., & García, N. (julio-diciembre de 2009). Integración Educativa : vision de los docentes en 4 escuelas venezolanas. *Revista de investigacion Educativa*, 9. Recuperado el 23 de noviembre de 2013, de [https://www.uv.mx/cpue/num9/practica/romero\\_integracion\\_educativa.html](https://www.uv.mx/cpue/num9/practica/romero_integracion_educativa.html)
- Romero, R., & al, e. (2009). Integración Educativa : visión de los docentes en cuatro escuelas venezolanas. *Revista de investigacion educativa*, 9.

- Sartori de Azocar, M. L. (2010). *Discapacidad y representaciones sociales: de la educacion especial a la educacion inclusiva* (1ª ed.). San Juan: Fundación Universidad Nacional de San Juan.
- Soto Builes, N., & Vasco, C. E. ( 2008). Representaciones sociales y discapacidad. *Revista Hologramática: facultad de Ciencias- UNL2*(8), 3-22. Recuperado el 9 de febrero de 2014, de [www.cienciared.com.ar](http://www.cienciared.com.ar)
- Tony Booth, Mel Ainscow. (2002). *Índice de inclusión : Desarrollando el aprendizaje y la participación de las escuelas*. UNESCO-CSIE.
- UNESCO. (1994). *Declaracion de salamanca y marco de accion ante las necesidades educativas especiales* . París.
- UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca: Marco de acción ante las necesidades educativas especiales. París: UNESCO.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion*. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>
- UNESCO. (2008). Conferencia Internacional de Educacion para todos . Ginebra.
- Valdés , A. M., & Monereo, C. (2012). Desafíos a la formación del docente inclusivo: La identidad profesional y su relacion con los incidentes críticos. *Revista Latinoamericana en Inclusión*, 6(2).

## Anexos

### Anexo 1. Encuesta



UNIVERSIDAD  
**NACIONAL**  
DE COLOMBIA

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS- MAESTRIA EN EDUCACION

Instrumento de investigación para optar al título de Magister en

Fecha: \_\_\_\_\_ Institución \_\_\_\_\_

La presente encuesta tiene como objetivo indagar acerca de las representaciones sociales de los docentes acerca de la inclusión educativa de niños con discapacidad y de las prácticas pedagógicas, específicamente acerca de didácticas flexibles.

Cargo: docente \_\_\_\_\_ administrativo: \_\_\_\_\_

Rango de edad: de 30 A 40 \_\_\_\_\_ de 40 a 50 \_\_\_\_\_ de 50 a 60 \_\_\_\_\_ mayor de 60 \_\_\_\_\_

Responda a la siguiente encuesta en una a escala de 1 a 5 marcando con una X en cada caso. Tenga en cuenta los siguientes valores: (1) **en completo desacuerdo** (2) **parcialmente en desacuerdo** (3) **no sé qué responder** (4) **parcialmente de acuerdo** (5) **totalmente de acuerdo**

| <b>1. REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA INCLUSION DE NIÑOS CON DISCAPACIDAD</b>   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| 1.1. Las discapacidades son déficits y carencias que tienen los estudiantes y que limitan su proceso de aprendizaje.                              |   |   |   |   |   |
| 1.2. Trabajar con estudiantes con discapacidad requiere de muchos recursos didácticos y de una planeación de clase aparte para ellos              |   |   |   |   |   |
| 1.3. Tener estudiantes con discapacidad en el aula, genera una gran responsabilidad para el docente y una sobrecarga de responsabilidades anexas. |   |   |   |   |   |
| 1.3. Los niños con discapacidad deben estar en un aula especial para que se desarrollen satisfactoriamente.                                       |   |   |   |   |   |

|   |  |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|--|
| 1.4. Hoy en día por las dinámicas de convivencia y de los grupos tan numerosos, los estudiantes con discapacidad son objeto de burlas y malos tratos por parte de sus compañeros. |  |  |  |  |  |
| 1.5. Dentro del aula de clase se debe ser flexible y abierto a las necesidades educativas especiales que los alumnos presenten y a los cambios que ocurran.                       |  |  |  |  |  |
| 1.6. Su formación profesional permite poner en práctica variadas herramientas para el manejo con población en condición de discapacidad.  |  |  |  |  |  |
| 1.7. Tener estudiantes con discapacidad en su aula le genera temor, angustia, desespero.  |  |  |  |  |  |
| 1.8. La educación inclusiva favorece una perspectiva más justa de la educación.   |  |  |  |  |  |
| <b>2. INCLUSION EDUCATIVA</b>   |  |  |  |  |  |
| 2.1. La aceptación por parte de la comunidad educativa a procesos de inclusión es alta  |  |  |  |  |  |
| 2.2. Uno de los grandes problemas para el docente es cómo realizar un proceso de evaluación equitativo con estudiantes discapacitados.  |  |  |  |  |  |
| 2.3. La institución se rige por las normas o leyes de inclusión y todos los docentes las acogen y las aplican.  |  |  |  |  |  |
| 2.4. Dentro de la actividad docente, se busca en el estudiante el desarrollo de capacidades, enseñar a pensar y trabajar para una auténtica inclusión e inserción social.         |  |  |  |  |  |
| 2.5. Las poblaciones indígenas, LGTBI, discapacitados, afrodescendientes, raizales, desplazados; hacen parte del programa de inclusión de la institución                          |  |  |  |  |  |



| <b>3. PRACTICAS PEDAGOGICAS (uso de didácticas flexibles)</b>   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| 3.1.El colegio cuenta con una propuesta común, o un currículo diversificado y adaptado según la capacidad de los alumnos con discapacidad.  |   |   |   |   |   |
| 3.2.Las adaptaciones curriculares individuales corresponden a necesidades de los alumnos incluidos.   |   |   |   |   |   |
| 3.3.La institución cuenta con un diseño y programación curricular o didáctico construido por un equipo interdisciplinar que orienta al docente frente a didácticas flexibles.     |   |   |   |   |   |
| 3.4. Atiende e investiga los procesos continuos que más facilitan el cambio y microcambios de los alumnos   |   |   |   |   |   |
| 3.5. Emplea los métodos, recursos, técnicas , TIC y estrategias más adecuadas a las discapacidades y necesidades particulares de formación de sus estudiantes .                   |   |   |   |   |   |
| 3.6. Planifica y trabaja en equipo para adaptar procesos al potencial, a los ritmos y estilos de aprendizaje.   |   |   |   |   |   |
| 3.7. Se forma constantemente en los métodos que mejor responden a las necesidades de los estudiantes con discapacidad.  |   |   |   |   |   |
| 3.8. Organiza los contenidos en unidades o partes asequibles para los alumnos y presentarlos con un orden lógico, de modo que puedan ser fácilmente incorporados por sus alumnos. |   |   |   |   |   |

## Anexo 2. Guía de preguntas para grupo focal



FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS- MAESTRIA EN EDUCACION

TESIS PARA OPTAR AL TITULO DE MAGISTER:  
REPRESENTACIONES SOCIALES DEL DOCENTE FRENTE A LA  
INCLUSIÓN EDUCATIVA DE NIÑOS CON DISCAPACIDAD Y SU  
INFLUENCIA CON LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

### GRUPO FOCAL

1. Objetivos del estudio:

- Establecer aspectos en común y divergentes frente a las representaciones sociales acerca de la inclusión de niños con discapacidad y de las didácticas flexibles utilizadas por los docentes.
- Profundizar en algunos de los temas que generaron controversia o que necesitan mayor discusión, según los objetivos de la investigación

2. Identificación del moderador: Esperanza Serrano Gómez .Psicóloga.

3. Participantes:

Lista de asistentes al grupo focal:

Las personas participantes son docentes de primaria, un directivo docente, un docente de educación física, que han tenido la experiencia de tener niños con discapacidad en sus aulas aunque hay también quienes no lo han tenido. Hay diferentes posiciones frente a la inclusión y las practicas pedagógicas.

a. ¿Qué significa para ustedes la inclusión?

b. ¿Qué significa la exclusión?

c. ¿Por qué suceden la inclusión y la exclusión. ¿Cuáles son los Factores para uno y otro?

d. Si pudieran negarse a tener niños en sus aulas con algún tipo de discapacidad ¿lo harían?

¿Por qué?

e. ¿Qué opinan sobre los derechos de los niños con discapacidad?

f. Si usted tuviera un hijo con discapacidad ¿cree que pensaría diferente? ¿Por qué?

b. ¿Qué creen ustedes que lo que un docente necesita para realizar un proceso óptimo de inclusión?

c. ¿crean didácticas específicas o ajustadas a necesidades de los niños incluidos?

d. ¿Cuándo planean sus clases o actividades qué tipo de didácticas utilizan para flexibilizar los contenidos o adaptarlos a los niños incluidos? ¿A qué didácticas se refieren específicamente?

e. ¿Qué opinan de las planeaciones extras y currículos aparte para los niños con discapacidad incluidos en la escuela?

f. ¿Hay planeaciones individuales y adaptaciones de material por ejemplo?

g. ¿Cuál tipo de metodología o didáctica sería para ustedes la más adecuada para realizar una verdadera inclusión educativa?

h.. ¿cómo es acompañamiento de los docentes de apoyo? ¿Qué sugerirían Uds.?

i. las relaciones entre compañeros ¿cómo se presenta con los niños incluidos?

j. ¿creen Uds. que los beneficia o preferirían que estuvieran en lugares especializados?

k. Dentro del plan de estudios hay actividades que apuntan al desarrollo de las capacidades de las personas con discapacidad?

l. Que creen que es absolutamente necesario para una adecuada inclusión educativa?

### **Anexo 3. Planes de estudio**

**GRADO: TERCERO**

**PERIODO: UNO**

**CAMPO DE PENSAMIENTO LOGICO MATEMATICO**

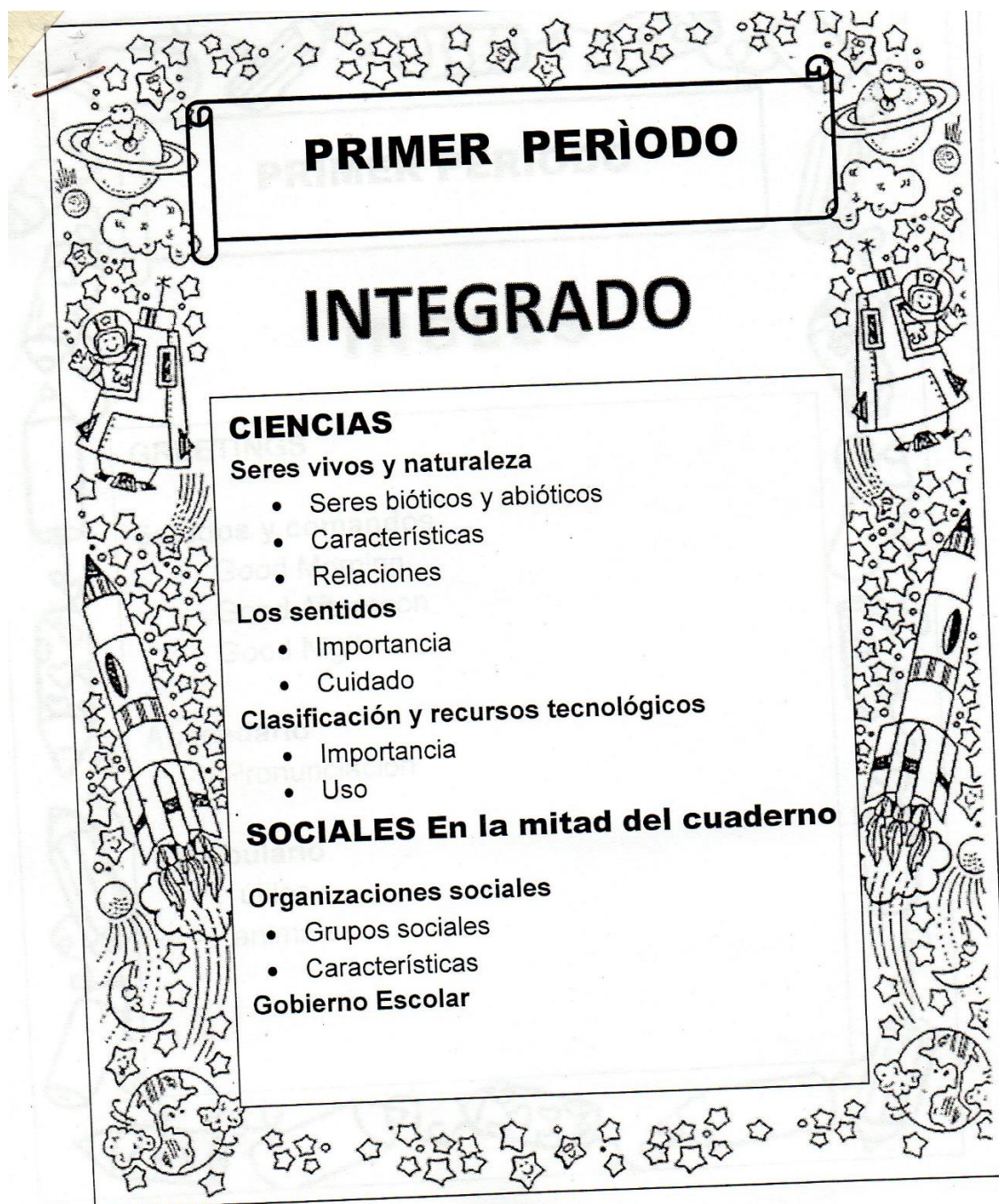
| ESTANDAR  | COMPETENCIA   | EJE   | TEMAS Y SUBTEMAS  | DESEMPEÑOS  | RECOMENDACIONES  | METODOLOGIA  | RECURSOS   | EVALUACION   |
|---|---|---|---|---|--|--|--|--|
| <p>Reconozco significados del número en diferentes contextos (medición, conteo, comparación, codificación, localización entre otros).</p> <p>Describo, comparo y cuantifico situaciones con números y figuras geométricas en diferentes contextos y con diversas representaciones.</p> <p>Reconoce nociones de horizontalidad, verticalidad, paralelismo y perpendicularidad en distintos contextos y su condición relativa con respecto a diferentes sistemas de referencia.</p> | <p><b>INTERPRETATIVA</b></p> <p>Identifica los elementos y subconjuntos de un conjunto y la notación para representar las relaciones y operaciones entre conjuntos.</p> <p>Reconoce números hasta de siete dígitos, estableciendo relaciones de orden. Clasifica líneas</p> <p><b>PROPOSITIVA</b></p> <p>Modela y soluciona problemas que involucren el uso del concepto de conjunto. Propone actividades en las que se requiera uso de números arábigos y romanos.</p> <p><b>ARGUMENTATIVA</b></p> <p>Traduce expresiones matemáticas en</p> | <p><b>PENSAMIENTO NUMÉRICO Y SISTEMAS NUMÉRICOS</b></p> | <p>Numeración: Arábigo y Romana</p> <p>Descomposición y valor posicional</p> <p>Lectura y escritura hasta siete cifras.</p> <p>Conjunto: Representación</p> <p>Relaciones: pertenencia, contención</p> <p>Operaciones: Unión e intersección</p> | <p>Escribe, lee, ordena y descompone números hasta de siete cifras, ubicándolos en la tabla de valor posicional.</p> <p>Identifica y realiza conversiones de números Romanos.</p> <p>Realiza operaciones y relaciones entre conjuntos</p> | <p>Practicar la descomposición y valor posicional de números arábigos y romanos hasta de siete cifras</p> <p>Reforzar la conversión de números arábigos a romanos y viceversa.</p> <p>Ejercitar relaciones y operaciones entre conjuntos</p> | <p>Identificación de conocimientos previos.</p> <p>Construcción del concepto</p> <p>Relacionar el tema con otras áreas</p> <p>Desarrollo de actividades escritas de la aplicación en contexto y orales</p> | <p>Humanos</p> <p>Textos</p> <p>Lápiz</p> <p>Colores</p> | <p>Pruebas escritas y orales.</p> <p>Participación en clase.</p> <p>Trabajo en equipo</p> <p>Cumplimiento con tareas.</p> <p>Actitud en clase</p> <p>Argumentación de ideas.</p> |
|   |   |   | <p><b>PENSAMIENTO ESPACIAL Y SISTEMA GEOMÉTRICO</b></p>   | <p>Clases de líneas</p> <p>Uso del transportador y la regla</p> <p>Clases de ángulos</p> <p>Figuras planas: triángulos, cuadriláteros y otros</p>   | <p>L.1.4 Reconoce y clasifica líneas, ángulos y polígonos.</p>   | <p>R.1.4. Practicar la construcción y dibujos de las clases de líneas, ángulos y polígonos</p>   | <p>Actividades de refuerzo</p> <p>Experimentación</p>    | <p>Guías</p>   |

**Plan de estudios de transición**

| Tipología textual  | Actividades pilar literatura  | Actividades pilar arte   | Actividades pilar Exploración del medio  | Actividades pilar Juego                            |
|--|---|--|--|--|
| <p>Descripciones: se propone para todos los días en un tiempo no mayor a 20 minutos, teniendo en cuenta que durante la semana participen todos los niños.</p>                        | <p>- Teniendo en cuenta la temática que <b>que</b> se plantea en el plan de aula de los animales y su relación con los proyectos de aula se escogerán algunos animales para realizar descripción de acuerdo a sus características (físicas, hábitat, alimentación)</p> <p>Grupo 1: se recomienda permitir que el <b>niño</b> inicie con lo que él sabe y luego realizarle preguntas que lo lleven ampliar la descripción ¿cómo es?, ¿para qué sirve?, ¿lo conocías?, ¿dónde?, ¿te gusta?, ¿lo has usado?</p> <p>Grupo 2: Permitir que el <b>niño</b> exprese lo que él sabe y luego realizarle preguntas que lo lleven ampliar la descripción, se pretende que se identifiquen materiales, texturas, colores, formas, tamaños, utilidad y todas las otras características que se puedan hallar.</p> | <p>-Se asignara un animal al azar a cada niño/a.</p> <p>- En taller con padres de familia, los niños realizaran una máscara del animal que le correspondió y prepararan una presentación con una (adivinanza, rima, trabalenguas, copla)</p> <p>-La presentación se puede hacer en los diferentes niveles.</p> | <p>En sala de informática, con la ayuda de los padres de familia los niños deben indagar características, hábitat, desplazamiento y alimentación del animal que le correspondió,</p> | <p>Juego de mímica con los animales escogidos.</p> |
| <p>Narraciones: dar espacios de tiempo para escuchar sus vivencias en el colegio, en la casa, en el parque, con los hermanos y amigos, con los padres</p>                            | <p>Grupo 1: dar espacios para escuchar sus vivencias en el colegio, en la casa y en la familia.</p> <p>Grupo 2: propiciar espacios para escuchar sus vivencias en el colegio, en la casa, en el parque, con los hermanos y amigos, con los padres, etc. Además ampliar la experiencia con otros temas específicos, con el fin de promover la participación de todos y cada uno de los estudiantes.</p>  |  |  |  |
| <p>Lenguaje poético: Rondas, canciones: Poemas para jugar, trabalenguas, retahílas, adivinanzas, coplas, rimas, poesía.</p> <p>Crear otros mundos posibles desde la imaginación.</p> | <p>Grupo 1: se sugiere que las actividades sean cortas pero que para el niño tenga sentido, que hable de su cotidianidad y que él la pueda comprender.</p> <p>Grupo 2: Las actividades deben permitirle a los estudiantes jugar, con este tipo de lenguaje apoyando su proceso de oralidad.</p>   |  |  |  |

Anexo 4. Planes de aula





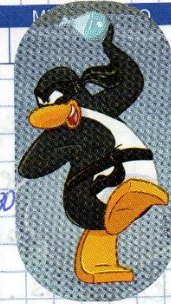


Semana del 9 al 13 feb/15.

Acompañamiento LUNES y MIÉRCOLES.

Actividad jardín - delegados PRAE

Lunes, 9 de febrero. \* Taller PIE 9:30-11:30



ETICA: Temas en el cuaderno.

Normas en el colegio y casa. (Seguir)

INFORMATICA: Prof. Esperanza Mora

ESPAÑOL: Combinación dr.

Sello dr (DRAGÓN en el cuadro). Quién es?

C. NATURALES:

Cambios en los seres vivos. (Seguir)

~~Asignatura~~

ESP: Escribir una oración con cada palabra.

ETI: Escribe y dibuja dos normas en casa.

Martes, 10 febrero.

MATEMÁTICAS: Unión e intersección, concepto ejemplos

INGLÉS:

Canción Head and Shoulders.

Vocabulary Class Room. (lápiz, colores, borrador, faja lápiz, maleta, regla, cuaderno).

| DÍA | MES | AÑO |
|-----|-----|-----|
|     |     |     |

C. NATURALES:

Cambios de los seres vivos en cuanto a su locomoción, alimentación, lo que los cubre o piel ejemplos.

ED. FISICA.Agenda:

Matemáticas: Representa la Unión de los conjuntos dados.

Inglés: Repasar vocabulary y canción

Miércoles, 11 de febrero.

ESPAÑOL: Combinaciones fr y fl.  
actividad ver libro normal.

C. SOCIALES: Grupos Sociales COLEGIO.

Agenda

ESPAÑOL: Recorta y pega palabras que tengan la combinación fr y fl.

C. Sociales: Dibuja <sup>o pega</sup> un grupo social de tu barrio.

Lunes, 12 de febrero.

| DIA | MES | AÑO |
|-----|-----|-----|
|     |     |     |

**MATEMÁTICAS:** Intersección de conjuntos.  
concepto, ejemplos.

**ESPAÑOL:** Combinación fr actividad  
clase repaso.

**C. NATURALES:** Cambios de los seres vivos  
plantas, animales y humanos.

*Agenda:*

*Matemáticas:* Tarea intersección (ver cuaderno)

*Español:* Guía realizarla

*C. Naturales:* Escribe cambios físicos que haz  
tenido desde que naciste.

*Se envió circular reunión padres.*



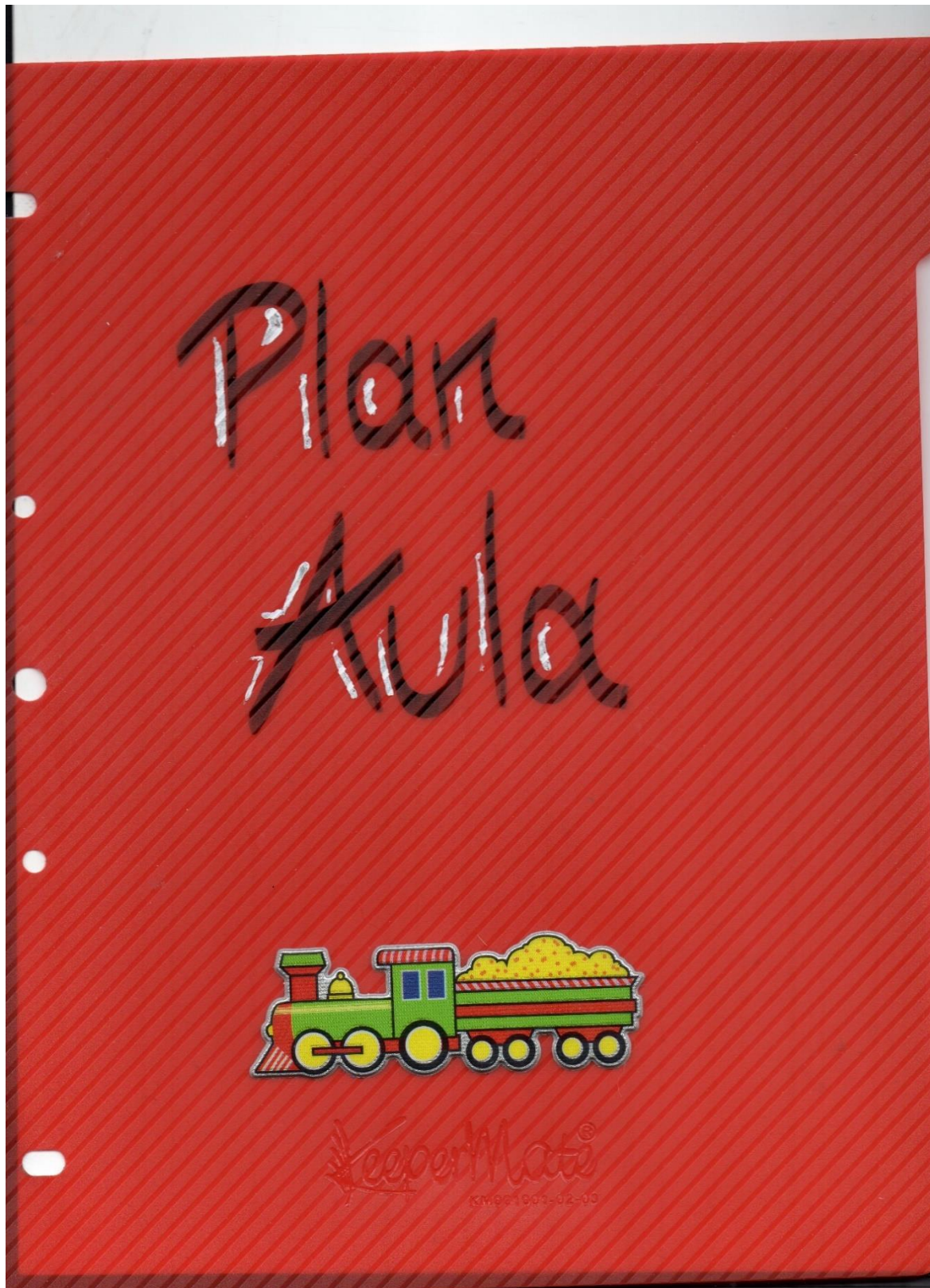
SECRETARIA DE EDUCACIÓN DISTRITAL  
COLEGIO "FERNANDO MAZUERA VILLEGAS" I.E.D. sede B  
Aprobación Oficial Resolución 2166 del 25 de mayo de 2007.

ALC

SEÑORES(as) ACUDIENTES ESTUDIANTES DE 1º, 2º, 3º JM--: Cordial saludo. De manera atenta le invitando al segundo encuentro de padres el próximo **lunes 16 de Febrero** en las instalaciones de ésta sede, a **A.M JT: 12:30.** Su asistencia es obligatoria, se hará registro de asistencia. Los estudiantes ingresan a las 7:  
Atte: orientación escolar, coordinación, docentes

Viernes, 13 de febrero.

**MATEMÁTICAS:** Actividad en clase de  
 $U \cap N$  de conjuntos.

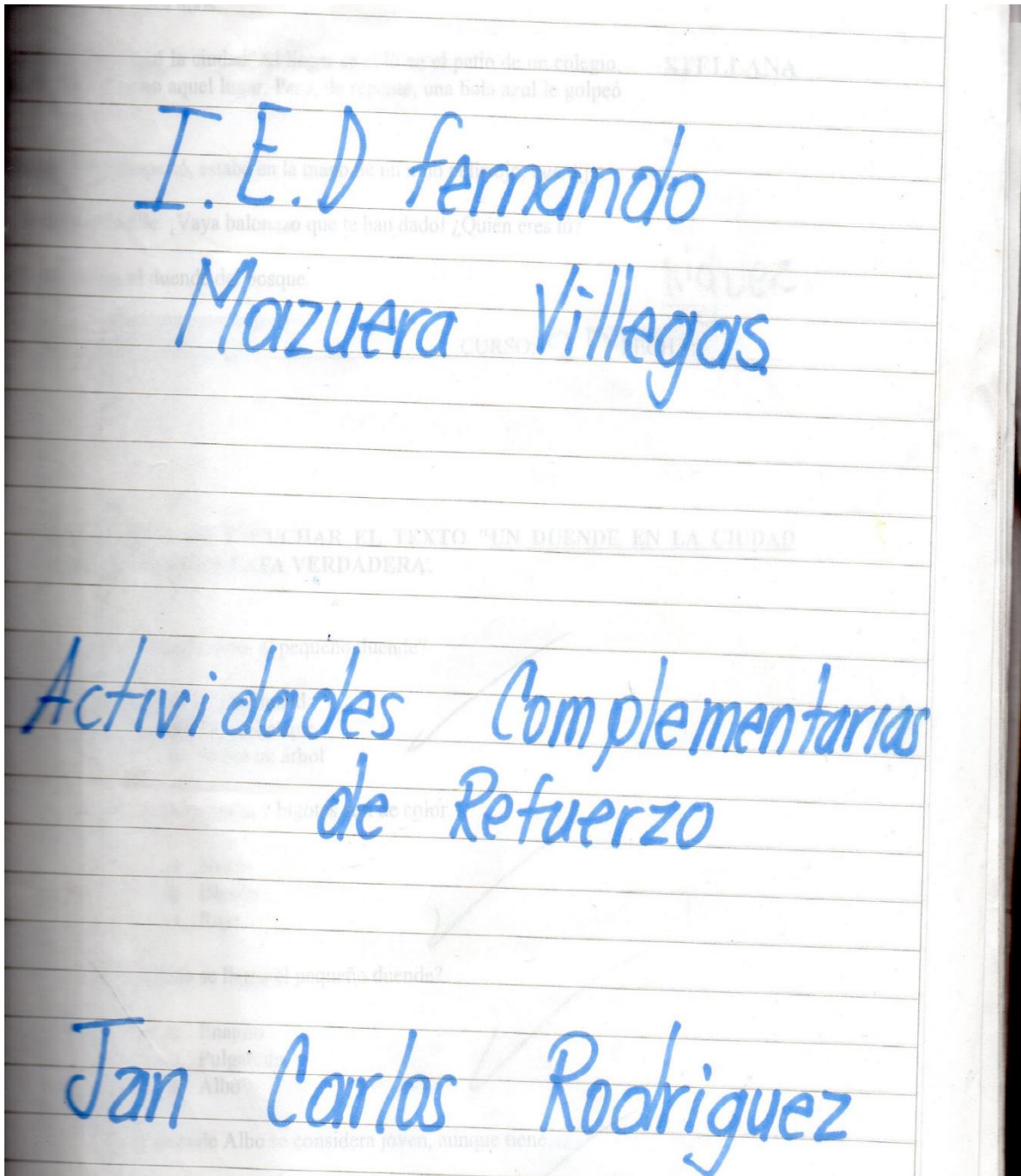


**CONTENIDO**

1. OBJETIVOS DEL PLAN DE AULA
2. CARGOS ASIGNADOS
3. CALENDARIO ACADÉMICO AÑO 2014
  - PERIODOS ACADÉMICOS
  - ACTIVIDADES DE DESARROLLO INSTITUCIONAL
  - VACACIONES DE DIRECTIVOS DOCENTES Y DOCENTES
  - RECESO ESTUDIANTIL
  - PERIODOS BIMESTRALES
4. HORARIO DE CLASES
5. HORARIO DE CURSO
6. HORARIO DE ATENCIÓN A PADRES DE FAMILIA
7. ASIGNACION DE GRADOS
8. TURNOS DE ACOMPAÑAMIENTO Y REFRIGERIO
9. IZADAS DE BANDERA
10. DIRECTORIO DE DOCENTES
11. PROYECTOS TRANSVERSALES Y OBLIGATORIOS
12. REPRESENTANTES DE AREA
13. CARTELERAS
14. INVENTARIO DE AULA
15. ESTADISTICA INICIAL
16. ESTADISTICA FINAL
17. DESERCIÓN ESCOLAR
18. DIRECTORIO DE ESTUDIANTES
19. REGISTRO DE REMISION A ORIENTACIÓN Y/O EDUCADORA ESPECIAL
20. PLANILLA DE RECIBIMIENTO DE MATERIALES DE LOS ESTUDIANTES
21. PLANILLAS DE ASISTENCIA DE ESTUDIANTES
22. PLANILLAS DE NOTAS DE ESTUDIANTES

**COLEGIO FERNANDO MAZUERA VILLEGAS IED**  
**AREA DE HUMANIDADES - PILEO "COMUNICACIÓN SIN FRONTERAS"**  
*"Escuchar, leer, hablar y escribir para participar y transformar"*  
**PLAN OPERATIVO - CRONOGRAMA 2013**

| ACTIVIDAD   | FECHA   | OBJETIVO   | RESPONSABLES   | RECURSOS   | PRESEJUESTO |
|---|---|--|--|--|-------------|
| <b>TALLERES DE HABILIDADES COMUNICATIVAS (ESCUCHAR, LEER, HABLAR, ESCRIBIR) DE PREESCOLAR A GRADO ONCE.</b> | Febrero a noviembre   | Desarrollar las habilidades comunicativas de los niños y jóvenes a través de la comprensión y producción de textos descriptivos, narrativos, expositivos y argumentativos. | Comité PILEO-Area de Humanidades (docente de cada grado)                                 | -Talleres en fotocopias (Uno de cada tipo de texto).<br>-Guías, ejercicios, talleres, concursos. | \$2.000.000 |
| <b>PLAN LECTOR - BIBLIOTECA ROTATIVA- USO DE LA BIBLIOTECA ESCOLAR.</b>                                     | Durante el año, un libro por periodo. Lectura personal de libros a través de cada uno de los periodos académicos. | Acercar a los estudiantes a algunos libros representativos de la literatura colombiana, latinoamericana y universal y otros tipos de textos.                               | Comité PILEO - Área de Humanidades (docente de cada grado)                               | Libros acordados en el plan, biblioteca, libro al viento, formatos.                              | \$1.000.000 |
| <b>CINE-TALLER</b>  | Durante el año, una película por periodo.   | Incorporar el lenguaje del cine a la vida académica y personal.  | Comité PILEO - Área de Humanidades (docente de cada grado)                               | Películas, proyectores, televisores, formatos.   | \$200.000   |
| <b>HORA DE LECTURA (Ver cronograma anexo)</b>   | Durante el año, cada quince días  | Generar espacios de lectura y reflexión desde las áreas.   | Comité PILEO - Área de Humanidades (docente de cada grado) - Docentes de todas las áreas | Libros, guías, fotocopias.   | \$100.000   |

**Anexo 5 Carpetas de apoyo Pedagógico**

## Actividad Refuerzo

Jan Carlos Rodríguez

28 Mayo

### Dictado palabras

- Pelota ✓
- Pepino ✓
- Finta ✓
- Blanco ✓
- Francón ✓
- Criadero ✓
- Griadero ✗
- Fogato ✓
- Primeros ✓

### Dictado de frases

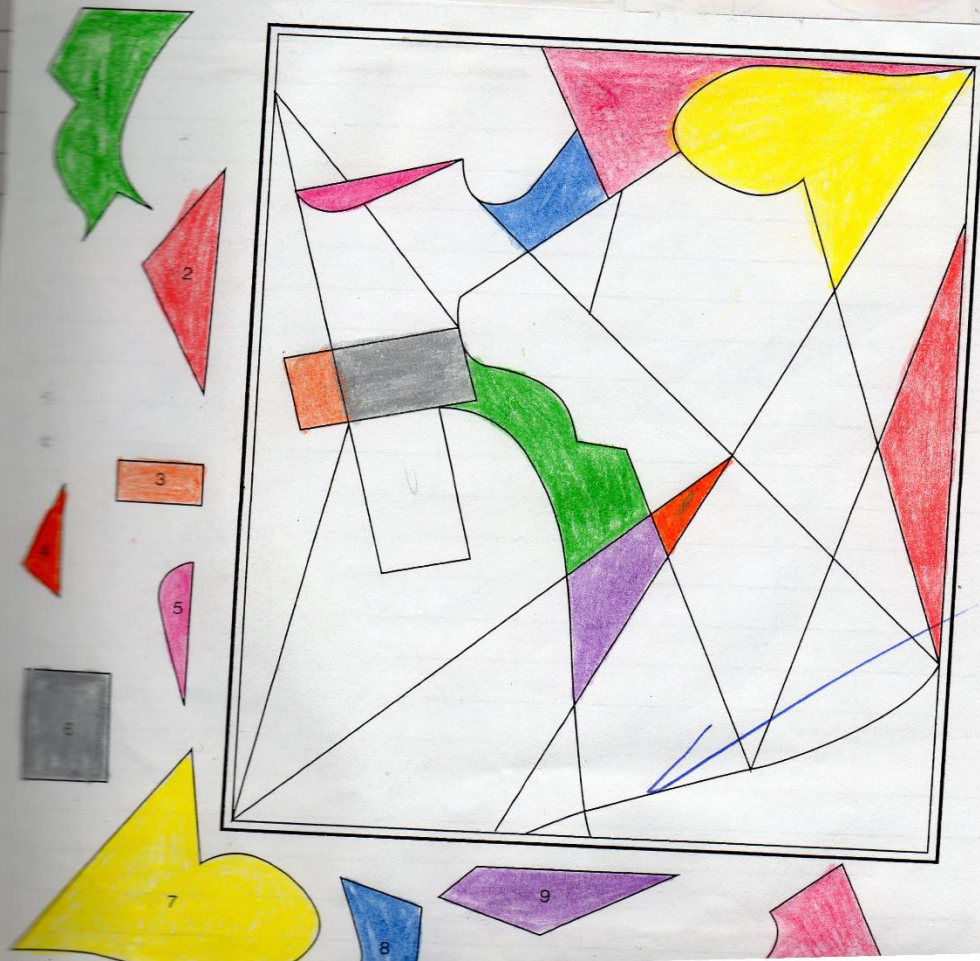
- gusti ama el/so
- mañana como Frutas
- Tito tiene una pelota ✓
- mi colegio es grande ✓
- mi mama tiene una meta ✓
- mi papa tiene un carro ✓
- Carlos tiene una bicicleta ✓



Semana del 9 junio al 12 junio.

9 Junio

Colorea las figuras y luego buscalas dentro de la imagen.



## 2.- CUENTA LO QUE SUCEDE EN ESTA HISTORIA.



El conejo apostó una carrera con la tortuga, el conejo se acostó a descansar y se quedó dormido y la tortuga llegó sola a la meta.

6.- ¿Qué le golpeó en la cara a Albo?

- Una bola azul
- Una bola de nieve
- Un pájaro

7.- Cuando Albo despertó del golpe se encontraba en la mano de un niño pelirrojo llamado...

- Pedro
- Guille
- Ana

8.- ¿Cómo se titula el cuento?

- Un duende en la ciudad
- El duende del lago
- La casa del duende

9.- ¿Existen los duendes?

- No existen
- Sólo existen en los cuentos
- Si existen

10.- Dibuja un duende de orejas grandes, ojos saltones, barba y bigote blanco, gorro rojo puntiagudo, blusa y pantalones verdes y zapatillas amarillas.



