



LA HISTORIA DE VIDA COMO BASE DE LA PERCEPCIÓN DOCENTE
ACERCA DEL CONCEPTO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA. CASO DE
ESTUDIO: INSTITUCIÓN EDUCATIVA ORIENTE MIRAFLORES DEL
MUNICIPIO DE BUCARAMANGA

Presentado por:

Carlos José Ramón Flórez

Director de Proyecto:

Román Eduardo Sarmiento

Colombia, Julio de 2015

Dedicado a:

A mi madre, maestra natural de mi vida, por su dedicación en construir al hombre que soy y por haberme incluido en su vida con la única estrategia que ella conoce: el amor.

Agradecimientos a:

Mi padre y hermanos por su apoyo incondicional en cada uno de mis proyectos realizados.

Al doctor Román Eduardo Sarmiento Porras, por su generosidad en su tiempo y conocimiento en la construcción de este trabajo de investigación.

Cada uno los directivos, docentes y estudiantes de la Institución Educativa Oriente Miraflores, por su disposición a contar sus historias, elemento fundamental en la elaboración de este trabajo.

Mis compañeros de maestría, por ampliar mi mundo y mis conocimientos acerca del respeto por la diferencia y reaprender sobre la diversidad.

Índice

	Página
Introducción.....	xii
Capítulo 1. Planteamiento del Problema	1
Antecedentes del problema	1
Problema de investigación	10
Objetivos.....	13
Objetivo general.....	14
Objetivos específicos.	14
Supuesto.....	14
Justificación	14
Limitaciones y Delimitaciones.....	16
Delimitaciones.	16
Limitaciones.	17
Definición de Términos	17
Capítulo 2. Marco Teórico	21
Origen de la Escuela y Evolución de la Educación.....	22
Conceptualización de Educación y Escuela.....	24
Exclusión e Inclusión Educativa	31

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida

El Rol del Maestro en la Inclusión Educativa.....	37
Revisión de Trabajos Empíricos	41
Capítulo 3. Método	46
Método de Investigación.....	46
Fases de Investigación	47
Población, participantes y selección de la muestra	50
Marco contextual.....	50
Instrumentos de recolección de datos.....	52
Construcción del instrumento.....	53
Prueba Piloto	59
Procedimiento en la aplicación del instrumento	61
Análisis de datos.....	65
Percepción	65
Sentimiento.....	65
Conocimiento.....	65
Autoeficacia.....	65
Aspectos éticos.....	67
Capítulo 4. Análisis y Discusión de Resultados	69
Caracterización.....	69
Aspectos Demográficos	69
Historias y Recuerdos de la Época de Colegio.....	70

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida

Motivación a la Docencia.....	73
Formación y Experiencia Docente.....	73
Autopercepción como Docentes	74
Elementos Considerados de Éxito en la Clase	75
Concepto de Necesidad Educativa Especial.....	76
Percepción de Inclusión Educativa	79
Formación en Inclusión Educativa	81
Percepción de Fracaso.....	82
Análisis de Datos.....	83
Categoría Sentimiento.....	84
Categoría Percepción	93
Categoría Conocimiento.....	115
Categoría Autoeficiencia.....	126
Capítulo 5. Conclusiones y Recomendaciones.....	132
Conclusiones de la Investigación	132
Recomendaciones	143
Referencias	145
Apéndices	154
Currículo Vitae	165

Lista de Tablas

Tabla 1 Preguntas Orientadoras.....	53
Tabla 2 Componentes de la caracterización	57
Tabla 3 Nomenclatura de los Códigos de Identificación.	63
Tabla 4 Composición de los Grupos Focales	63
Tabla 5 Protocolo de Entrevista	66
Tabla 6 Relación de Protocolo Adaptado.....	67
Tabla 7 Datos Demográficos de la Muestra	70
Tabla 8 Experiencia y Formación de la Muestra	74
Tabla 9 Historias de Vida.....	84
Tabla 10 Respuestas de la Muestra acerca de sus Motivaciones para la Docencia.	90
Tabla 11 Percepción como Maestro.....	94
Tabla 12 Percepción de la Imagen.	99
Tabla 13 Percepción de Inclusión.....	104
Tabla 14 Percepción de Formación Ideal en Inclusión.	110
Tabla 15 Percepción del Fracaso.	113
Tabla 16 Concepto de Necesidad Educativa Especial.	116
Tabla 17 Formación en Inclusión.	122
Tabla 18 Elementos de Éxito en la Clase.	127

LA HISTORIA DE VIDA COMO BASE DE LA PERCEPCIÓN DOCENTE
ACERCA DEL CONCEPTO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA. CASO DE
ESTUDIO: INSTITUCION EDUCATIVA ORIENTE MIRAFLORES DEL
MUNICIPIO DE BUCARAMANGA

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo relacionar experiencias personales de cinco profesores de la Institución Educativa Oriente Miraflores de Bucaramanga, con las percepciones que tienen sobre inclusión educativa. El enfoque metodológico utilizado fue el cualitativo con características etnográficas, siendo el estudio de caso el método seguido para el desarrollo de la investigación.

A través de las técnicas de entrevista semiestructurada y grupos focales se obtuvo la información. El diseño del protocolo de entrevista tuvo en cuenta el modelo de pregunta de Correia (2014), sobre percepción de inclusión en docentes.

Entre los principales resultados encontrados están: las preconcepciones sobre discapacidad limitan la intervención exitosa en el aula, se percibe al estudiante con necesidad educativa como sujeto pasivo del proceso educativo, existe más un docente integrador que uno inclusivo y sin el apoyo familiar la inclusión educativa es difícil en el aula.

Entre las conclusiones más relevantes de la investigación se encuentra que los maestros entienden la inclusión educativa centrada en el proceso de aprendizaje de un niño o niña con determinada patología y no en la oportunidad de participación colaborativa del estudiante en el espacio del aula, perpetuando de esta forma un modelo médico de la discapacidad (Ferreira,

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida

2011). Las experiencias vividas en la época escolar sí influyen en su percepción del concepto de inclusión, pero estas experiencias pueden estar mediadas por el contacto frecuente con personas con características diversas.

Palabras Claves: Percepciones de Inclusión, Formación Docente, Diversidad

Abstract

The main purpose of the current research is to relate the personal experiences of five teachers of the Educational Institution Oriente Miraflores of Bucaramanga, with emphasis on their perceptions of educational inclusion. A qualitative methodological approach with ethnographic characteristics was used in the research. The case study was the method followed for the development of the research.

The information was obtained using semi-structured interview techniques and by consulting focus groups. The design of the interview protocol was made taking into account the question model of Correira (2014) on perception of inclusion in teaching.

The main findings include the following: preconceptions on disability limit successful intervention in the classroom, the student with educational needs is a passive subject of the educational process, the “integrator teacher” is more common than the “inclusive teacher,” and teaching educational inclusion is difficult in the classroom without family support.

Among the most relevant conclusions derived from the research, we find that teachers understand educational inclusion as being centered on the learning process of a child with certain pathology, and not on the opportunity of collaborative participation of a student in the classroom. This perpetuates a medical model of disability (Ferreira, 2011). The experiences lived during school time do influence the teachers’ perceptions of the concept of inclusion, but these experiences can be influenced by frequent contact with people who have diverse characteristics.

Key words: Inclusion perceptions, Teacher training, Diversity.

Introducción

El desarrollo de un modelo de pensamiento en los años 60 basado en la independencia y la funcionalidad (Ferreira, 2011), le permitió a la sociedad contemporánea comprender que las personas en situación de discapacidad son sujetos capaces de decidir y construir un proyecto de vida digno, y con él, contribuir al desarrollo de una mejor sociedad (Organización Panamericana de la Salud, 2006).

Una de las principales motivaciones para la realización de este trabajo, se basa en la experiencia propia del investigador como adulto con una situación de discapacidad, que le permite validar desde el propio relato de vida, que las personas en esta situación pueden generar historias capaces de transformar su entorno y cambiar actitudes y que la exclusión es solo el temor de las personas a la diferencia y a la confrontación que esta puede traer a sus vidas (Galli, 2012).

Por tal razón la investigación aquí presentada a través de cinco capítulos, pretende descubrir en el docente al estudiante que fue, con el cumulo de experiencia propias positivas y negativas, producto de una escuela por tradición excluyente (Binet, 2003) y como estas experiencias han determinado el pensar y la acción de ellos al momento de entender la inclusión educativa.

A partir de entrevistas semi estructuradas y de un modelo de investigación cualitativo (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010), se conocieron las historias de los profesores participantes de este estudio, permitiendo enmarcar las preconcepciones y conceptos que estos tienen acerca de la inclusión educativa y como estas pueden generar resistencia o aceptación a los procesos de inclusión desarrollados en el aula.

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida

El análisis de los datos permitió generar conclusiones que pretenden contribuir al desarrollo de mejores prácticas inclusivas, que partan del entender que los maestros son también sujetos de intervención inclusiva, necesitados de aceptar y comprender sus propios procesos de inclusión.

Capítulo 1. Planteamiento del Problema

En el presente capítulo se realizará la contextualización del ejercicio de investigación llamado “Percepción de los Docentes de la Institución Educativa Oriente Miraflores del Municipio de Bucaramanga acerca del Concepto de Inclusión Educativa”. En este apartado se encontrará un resumen de los principales eventos históricos y culturales que han facilitado la evolución en el cambio de paradigma de la discapacidad y la aparición de la inclusión educativa; también se describe de forma clara y organizada cómo desde la problemática presentada se va a desarrollar la investigación y porqué este trabajo es importante para quienes trabajan a diario en la inclusión educativa de niños y niñas con barreras en el aprendizaje y la participación. Por último se definen los términos necesarios que desde la mirada del autor son importantes clarificar para entender la investigación.

Antecedentes del problema

Desde la aparición del hombre en la historia del mundo han existido personas calificadas como en situación de discapacidad, sin embargo, la percepción y el trato que la sociedad les ha dado en cada época, es lo que ha definido el concepto de discapacidad y de quienes la experimentan (Organización Panamericana de la Salud, 2006). La Convención sobre los Derechos de las Personas en Situación de Discapacidad en su primer artículo entiende como persona en situación de discapacidad aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo y que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con los demás (ONU, 2006).

La Organización Panamericana de la Salud (OPS) (2006), considera que las creencias, tradiciones y el avance de la ciencia han contribuido a la evolución del concepto de discapacidad

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida

y la forma de atención biopsicosocial de quienes están en esta situación; dentro de este proceso evolutivo del concepto de discapacidad es a partir del final de la segunda guerra mundial donde se comenzaron a desarrollar acciones sistemáticas (centradas en la rehabilitación) en beneficio de las personas en situación de discapacidad; estas acciones situaban en el mismo rango de atención a la discapacidad y a la enfermedad.

Para Oliver (1990), en Ferreira, (2011), estos procesos de rehabilitación dieron lugar a un discurso fuerte que determinó el modelo de atención de la discapacidad de las sociedades del mundo hasta los años sesenta. El modelo médico de atención de la discapacidad, plantea esta situación como una consecuencia de una deficiencia fisiológica del individuo, la cual aparta física y socialmente a la persona a instituciones especializadas para su tratamiento médico y de rehabilitación (Ferreira, 2011). Oliver ubica en los años sesenta a un grupo de personas en situación de discapacidad en los Estados Unidos, quienes inician un movimiento cuya filosofía era promover la vida independiente, reclamándoles así a los expertos y familia y/o cuidadores ser escuchados y tenidos en cuenta en lo referente a las decisiones que involucraban la satisfacción de sus necesidades básicas; esta posición fue adoptada por la academia de la época y asumida como el modelo de derechos de la discapacidad, la cual promueve ya no una práctica basada en lo individual y la rehabilitación clínica, sino a la movilización social de este colectivo en busca del reconocimiento de derechos como ciudadanos de una sociedad; la discapacidad comienza a ser vista desde ese momento como un fenómeno social (Ferreira, 2011).

Este modelo de derechos de la discapacidad ha logrado influir en la sociedad de nuestros días al punto que, los entes internacionales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y todas sus filiales lo tienen como referente para establecer los criterios de programas y

proyectos de carácter mundial que benefician a toda la población en situación de discapacidad (OMS, 2015).

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), la discapacidad como el resultado que relaciona las características de la persona con las características de la sociedad en la que interactúa. En la definición de la OMS se destacan tres elementos importantes que se deben tener en cuenta al de hablar de discapacidad y clasificarla de acuerdo a su grado de funcionalidad, las deficiencias que son los problemas que afectan el cuerpo de una persona a nivel de estructura o función; las limitaciones en las actividades, que son las dificultades en la realización de acciones o tareas y el tercer elemento son las restricciones para la participación que se refiere a los problemas para participar en situaciones de la vida diaria de acuerdo a su contexto, edad, cultura.

Los elementos que contiene el concepto de la OMS abarca todas las etapas de la vida de un ser humano y su derecho a participar en cada uno de los espacios en donde él interactúa: Familia, Escuela y Comunidad, son estos ámbitos los que deben garantizar a la persona en condición de discapacidad la posibilidad de abrirse un espacio en el cual se reconozca como miembro activo y significativo de procesos sociales (Fundación Carlos José Ramón, 2011).

Después de la familia, es en la escuela en donde el individuo desarrolla sus habilidades físicas, cognitivas y sociales que le permitirán desarrollarse como un ser proactivo en su entorno (Fundación Carlos José Ramón, 2011). Según la UNESCO (2015), la educación es un derecho esencial que permite el cumplimiento o ejercicio de los demás derechos fundamentales, plantea que todos los Estados miembros deben establecer la normativa política y jurídica suficiente para garantizar a todo ciudadano una educación con calidad y sin discriminación ni exclusión. La UNESCO enfatiza que la educación debe considerarse como instrumento poderoso que permite a

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida

los ciudadanos de un país que se encuentren en estado de pobreza y marginación salir de él por su propio esfuerzo y participar plenamente de la vida en comunidad (UNESCO, 2015).

La UNESCO promueve y realiza diversos encuentros internacionales en los cuales plantea ideas y estrategias para que los países miembros den cumplimiento a la educación con calidad y sin marginación; es por eso que bajo la iniciativa de “Educación Para todos” lidera en 1990 en la ciudad de Jomtien, Tailandia; la Declaración Mundial sobre Educación para Todos”, en la cual reconocen que los niños y niñas en ese momento llamados “impedidos”, hoy en situación de discapacidad, deben ser cubiertos por el sistema escolar y éste garantizar equidad y calidad en la satisfacción de sus necesidades educativas (UNESCO, 1990).

En 1994 se generó la “Declaración de Salamanca”, dicho documento plantea, entre muchas cosas, la diversidad de los niños y niñas como una característica propia del aprendizaje y que los sistemas educativos deben estar diseñados para tener en cuenta estas diferencias (UNESCO, 1994). Otra idea planteada en la declaración de Salamanca y que representa para su época un avance importante en el reconocimiento social de las personas en situación de discapacidad, es el acceso de estudiantes con necesidades educativas especiales a escuelas regulares o como ellos las llaman, “ordinarias”. Esto deja atrás los centros especiales en los cuales hasta ahora se venían institucionalizando. Es así como proponen para su atención una pedagogía centrada en el niño y sus necesidades y definen a las escuelas regulares con prácticas integradoras como el medio más eficaz para combatir actitudes discriminatorias, construyendo a partir de allí “sociedades integradoras” (UNESCO, 1994).

Es en el Foro Mundial sobre Educación, realizado en el 2000 en la ciudad de Dakar, en donde se da un primer esbozo de lo que hoy es la educación inclusiva (UNESCO, 2000), allí se plantea la necesidad de preparar a las escuelas para recibir deliberadamente a todos los niños y

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida

niñas con necesidades educativas especiales en lugar de preparar al niño para adecuarse a la escuela, característica fundamental de la educación integradora. En este mismo documento se establece la necesidad de capacitar a los docentes en pedagogías que tengan en cuenta las diversas necesidades de aprendizaje a través de múltiples estrategias pedagógicas, flexibilización de planes de estudio y evaluaciones continuas; para que esto ocurra los participantes de Dakar resaltan la importancia que los Estados miembros de la UNESCO deben invertir en la formación docente, brindándoles las herramientas tecnológicas y metodológicas suficientes. Como parte de las conclusiones frente a la formación de los docentes los participantes del foro de Dakar plantean una nueva idea de lo que debe ser la función del docente en el aula; este debe ser considerado como un facilitador del aprendizaje, que escucha, comparte e inventa formas de educación en favor de la población socialmente excluida.

Durante 1999 se realiza la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas Portadoras de Deficiencia o Declaración de Guatemala. La Declaración reconoce que la discapacidad sigue siendo una gran dificultad para la participación social, cultural, educativa y económica del continente; plantea que si los derechos humanos y libertades fundamentales son universales, estos deben acoger a las personas con discapacidad (Crosso, 2010). También en este documento se define el concepto de discriminación como: “toda distinción, exclusión o restricción basada en una discapacidad, antecedente de discapacidad, consecuencia de discapacidad anterior o percepción de una discapacidad presente o pasada, que tenga el efecto o propósito de impedir o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por parte de las personas con discapacidad, de sus derechos humanos y libertades fundamentales.” (OEA, 2000).

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida

La Declaración reconoce la importancia de garantizar la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad a partir de la eliminación de barreras físicas, sociales, culturales, económicas o psicológicas que limiten su participación en la sociedad (Crosso, 2010); por lo anterior la discapacidad no es un rasgo individual, sino el resultado de un entorno hostil.

El 13 de diciembre de 2006 la Organización de las Naciones Unidas (ONU) socializó para ser firmado por los países miembros el documento escrito de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, el cual es un instrumento de derechos humanos con un enfoque de desarrollo social y un cambio de paradigma en las actitudes y enfoque respecto a las personas con discapacidad (ONU, 2012).

En el artículo 24 de la Convención se establece el derecho al acceso en condiciones de igualdad de las personas con discapacidad a una educación inclusiva y a un aprendizaje para toda la vida que incluya la enseñanza de la primaria, secundaria, terciaria y profesional (ONU, 2012); punto seguido, el artículo también plantea que para que lo anterior ocurra, los Estados miembros, deben facilitar el acceso a formas de comunicación alternativas, realizando ajustes razonables y formando profesionales en la educación de personas con discapacidad.

La Convención no solo busca garantizar el acceso a la educación de personas con discapacidad sino también plantea estrategias para su permanencia y cumplimiento de logros, a través de ajustes razonables en relación al sistema educativo general que faciliten su formación efectiva a través de apoyos personalizados y efectivos; también aclara que los apoyos personalizados deben darse en jornada contraria a la que asiste el estudiante y de esta forma no correr el riesgo de excluirlo de su entorno escolar cotidiano (Crosso, 2010).

Con lo relacionado hasta aquí, se quiere mostrar como los diferentes movimientos sociales, auspiciados por entes internacionales como la UNESCO, han contribuido a la

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida

migración de un modelo de atención asistencialista de la discapacidad a un modelo de derechos (Ferreira, 2011), en donde las personas en esta situación pueden acceder a una educación en igualdad de oportunidades y con la misma calidad que cualquier otra persona puede recibir (UNESCO, 2008).

Estos procesos de acceso a la educación en igualdad de condiciones para niños y niñas en situación de discapacidad, basados en dar respuestas a sus necesidades es lo que la UNESCO (2005), identifica como Inclusión educativa y que según Echeita y Ainscow (2010), se suele confundir con el concepto de educación inclusiva. Para la UNESCO (2005), existen diferencias importantes en estos dos conceptos; la educación inclusiva es una propuesta que interviene las necesidades producidas por la diversidad de todos los educandos, reduciendo la exclusión dentro y fuera del entorno escolar; para el ente internacional la inclusión educativa es un modelo de intervención ligado a satisfacer las necesidades educativas especiales producto de situaciones de discapacidad y en el cual estas hacen parte de la diversidad del aula (UNESCO, 2005).

Desde esta perspectiva conceptual, para la realización de la presente investigación se abordara el concepto de inclusión educativa, teniendo en cuenta que el decreto 366 de 2009, documento guía en Colombia, que orienta las acciones que facilitan la inclusión establece de forma clara la atención de necesidades educativas especiales, sin dejar espacio de atención a otras situaciones que puedan generar exclusión en el aula y no se relacionen con la discapacidad (MEN Ministerio de Educación Nacional, 2009).

La Constitución de 1991, declara la educación como un derecho fundamental de todos los niños y niñas colombianos (Senado de la Republica de Colombia, 1991). Para ello en el artículo 67 el Estado Colombiano garantiza un servicio gratuito de educación, y

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida

responsabiliza el cumplimiento de este derecho al Estado mismo, la familia y la sociedad. Siendo pues la educación un derecho fundamental para todo niño y niña en Colombia, surge la inquietud: ¿Cómo el Estado Colombiano garantiza el acceso al sistema educativo de niñas y niños en situación de discapacidad en el país?

Según el marco legal nacional revisado se encontró que en la Ley General de Educación de 1994, en el capítulo 1 del título III plantea el acceso de personas con limitaciones físicas, cognitivas, sensoriales, emocionales y psíquicas a instituciones de educación regular y públicas a partir del acompañamiento de apoyo pedagógico, técnico y terapéutico que las administraciones locales facilitarán bajo convenio con entidades privadas idóneas (Ley 115, 1994); se establece también la adecuación de aulas especializadas para el apoyo en la atención pedagógica de estudiantes con algún tipo de limitaciones antes mencionadas, de igual forma estipula que el Estado fomentará programas y experiencias idóneas de formación para los docentes con este mismo fin. Es importante señalar que en ley 115 se habla de educación integradora.

El último documento a referir a cerca de la inclusión educativa es el ya mencionado decreto 366 de 2009 que reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad o con talentos excepcionales (MEN, 2009). Se estipula en el documento que las instituciones educativas que reporten estudiantes con discapacidad deben organizar, flexibilizar y adaptar el currículo, el plan de estudios y las formas de evaluación de acuerdo a las condiciones y estrategias establecidas por las orientaciones pedagógicas producidas por el Ministerio de Educación Nacional. De igual manera el decreto contempla que los docentes de nivel, grado y área deben participar de

formaciones a cerca de modelos educativos, y didácticas flexibles que permitan la atención de los estudiantes con discapacidad.

En este sentido para Echeita (2008), los Estados deben desarrollar acciones con perspectivas de inclusión orientadas a que los docentes cuenten con los espacios escolares adecuados, capacitación y herramientas educativas pertinentes que les permita afrontar los procesos de inclusión con éxito, orientando a todos los educandos, independiente de sus características particulares. Según este autor la falta de estas condiciones podría causar un estado de exclusión educativa.

De igual forma Díaz y Caballero (2014), identifican como factores que entorpecen los procesos de inclusión, como la escasa formación que los docentes tienen en el manejo de las necesidades educativas especiales, el elevado número de estudiantes por aula y la ausencia de apropiados recursos didácticos. Sin embargo, Ainscow (1995), citado por Díaz y Caballero (2014), asegura que la capacitación docente o el uso de recursos pedagógicos no podrían por si solos garantizar el éxito de un proceso inclusivo, para él la actitud y la disposición del docente frente a la diversidad de sus estudiantes, es fundamental para el desarrollo de estas acciones.

Respecto a la actitud del docente frente a la inclusión educativa, estudios realizados en varios países y citados por Echeita, Martín y López (2009), muestran que la dificultad en los procesos de inclusión educativa no está en la falta de capacitación, de recurso o de tiempo del docente, sino en su actitud y en las percepciones que este tiene sobre estos procesos; estos estudios concluyen que el acumulado de ideas y creencias que el profesor tiene sobre este tema, forman un importante elemento en el momento de asumir la inclusión desde otra perspectiva y avanzar en las acciones derivadas de ella.

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida

Es así como Echeita (2012), plantea desde la actitud del maestro sobre la inclusión educativa tres perfiles, que determinan el grado de actitud frente a estos procesos. Estos perfiles se ampliarán durante el capítulo dos.

Problema de investigación

Con la reglamentación del decreto 366 de 2009, el cual organiza el servicio de apoyo pedagógico para estudiantes con discapacidad y con talentos especiales, los entes territoriales como Gobernaciones y Alcaldías de municipios certificados por el MEN, deben generar proyectos dirigidos al apoyo técnico y pedagógico de las instituciones educativas que reporten estudiantes con discapacidades (MEN Ministerio de Educación Nacional, 2009).

El departamento de Santander, a través de la Secretaria de Educación y en convenio con diferentes instituciones privadas ha desarrollado proyectos de intervención en procesos de inclusión educativas en los 82 municipios no certificados del departamento (González, 2015). Dichas acciones se han venido desarrollando de manera continua desde el 2011 y estas actividades han tenido cuatro ejes importantes: la contratación de profesional de apoyo, la capacitación y formación docente y directivos docentes, la dotación de material didáctico especializado y la realización de foros de divulgación de experiencias de inclusión educativa en el departamento.

De acuerdo con González (2015), de los cuatro ejes mencionados anteriormente, es la capacitación y formación docente la que más fuerza ha tenido durante estos años de trabajo. Esto se evidencia cuando en el primer año (2011) se generó un proceso de contextualización, concientización y sensibilización frente al tema de inclusión. Dicho proceso reveló cómo para muchos docentes el tema de inclusión se percibía como una obligación del Estado que quería

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida
sumarse a las ya preexistentes y no como una necesidad sentida y necesaria para hacer cumplir un derecho fundamental (Fundación Carlos José Ramón, 2011).

En la información suministrada por Alba Elisa González, jefe de cobertura educativa de la Gobernación de Santander, entre los años 2012 al 2014, la formación docente ha permitido capacitar en aspectos pedagógicos, curriculares y evaluativos. Las mejores prácticas inclusivas de los maestros formados han sido parte de las experiencias socializadas en diferentes eventos académicos dentro y fuera del país. Además con universidades de la región se les ha ofrecido diplomados y especializaciones en el manejo de necesidades educativas especiales.

Para González, (2015), cuatro años de capacitación docente a través de los diferentes proyectos ejecutados, evidencian un cambio significativo en el maestro que hoy entiende que la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad realmente es un derecho, prueba de esto es el aumento en el acceso de estudiantes al sistema educativo, sin embargo para González, la calidad del servicio aún es un tema muy complejo ya que, a pesar de las jornadas de formación realizadas, los maestros continúan manifestando que les hace falta herramientas pedagógicas para la atención de las necesidades de sus estudiantes con discapacidad.

De igual manera el municipio de Bucaramanga al ser un municipio certificado, le permite recibir del MEN recursos financieros dirigidos a la ejecución de acciones que garanticen el cumplimiento del derecho a la educación de niños y niñas con necesidades educativas especiales (MEN, 2001). Para Clara Mercedes Chacón Navas, encargada de la oferta educativa de los estudiantes en situación de discapacidad del municipio, el proceso se inició formalmente en el 2009 tras la reglamentación del decreto 366, a partir de allí y con el apoyo institucional del Tecnológico de Antioquia, la Universidad de Manizales, el Centro de

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida

Rehabilitación para el Adulto Ciego (CRAC), se inició la formación a docentes en diferentes temas relacionados con la inclusión educativa (Chacón, 2016).

Para la funcionaria municipal, este proceso ha evidenciado dos logros significativos, el primero da cuenta de la visibilización de las necesidades educativas que tienen los estudiantes con alguna situación de discapacidad matriculados en los colegios de Bucaramanga y la creación de una cultura de la inclusión educativa en las prácticas docentes; el segundo se relaciona con el empoderamiento de las familias de los niños y niñas beneficiadas por estos procesos, dándoles los recursos conceptuales, legales e institucionales para que velen por el cumplimiento del derecho a una educación con calidad y en igualdad de oportunidades (Chacón, 2016).

También reconoce Chacón (2016), que a pesar de estas actividades, no ha sido suficiente y aun no se ha podido impactar al 100% de los docentes, ya que el municipio cuenta con 3100 maestros y los recursos destinados no alcanzan a cubrir toda la población objeto del proceso y se espera que las acciones realizadas se puedan multiplicar con un trabajo en red; otra dificultad comentada por Chacón hace relación a la renovación de maestros que tienen las instituciones educativas anualmente sea por motivos de jubilación de estos o por las situaciones de provisionalidad de cargos derivadas del concurso docente que limitan un poco los avances conseguidos.

Entonces si según las encargadas de la educación inclusiva de la Gobernación de Santander y la Alcaldía de Bucaramanga, se han hecho procesos de capacitación acorde a las necesidades formativas en inclusión, que los rectores de las instituciones manifiestan que tienen sus docentes: ¿Por qué los docentes siguen sintiendo que les falta formación? En conversaciones sostenidas con las dos funcionarias, la dificultad está en la actitud del docente

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida

frente a los procesos de inclusión. Para Beltrán, (1998), la actitud del profesor es fundamental para una buena práctica inclusiva además de la formación que este pueda tener en este tema.

Ahora bien si la actitud del docente puede determinar la práctica inclusiva, ¿De dónde proviene la actitud positiva o negativa del docente frente a la inclusión? La experiencia para Granada, Pomes, Sanhueza, (2013) es el hecho de haber conocido, sentido o vivido una determinada práctica educativa. Según estas autoras consultadas la experiencia del docente influye sobre la práctica inclusiva en dos sentidos: la primera tiene que ver con los años de trabajo que pueda tener, a mayor tiempo laborado menor es la tolerancia a la acción inclusiva; y la segunda, las experiencias previas vinculadas a las prácticas inclusivas, a mayor contacto con ambientes educativos de inclusión se favorece la experiencia inclusiva del maestro.

De esta manera se entiende la importancia de la experiencia profesional del docente frente a su actitud a los procesos de inclusión, pero ¿Que sucede con la experiencia personal del docente con la inclusión? esa vida fuera del aula, en donde el docente deja de ser “el profesor” y pasa hacer el hijo, el padre, el esposo, el amigo con un pasado lleno de experiencias que influye en su día a día, ¿Influye esta vida y su pasado en la actitud que éste tiene de la inclusión?

A partir de estos cuestionamientos surge la pregunta que va a problematizar este ejercicio de investigación: ¿Qué relación existe entre la experiencia personal de los docentes con la inclusión educativa y el concepto que éstos manejan de la misma en su quehacer profesional actual en el aula de clase?

Objetivos

A continuación se establecen los objetivos generales y específicos los cuales determinaron el rumbo del presente trabajo investigativo:

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida

Objetivo general.

Establecer la relación existente entre las experiencias personales de los docentes del colegio Oriente Miraflores de la ciudad de Bucaramanga y las percepciones que estos tienen sobre el concepto de inclusión educativa.

Objetivos específicos.

- Caracterizar los docentes participantes a la identificación de actitudes en su desempeño en el aula con niños y niñas con necesidades educativas.
- Determinar la influencia de las experiencias de vida de cada uno de los docentes participantes en el desarrollo de las acciones al interior del aula de clase.
- Analizar los factores personales y formativos que determinan la percepción de inclusión educativa de los docentes al interior del aula de clase.

Supuesto

El supuesto que se planteó para el desarrollo del presente trabajo investigativo es: La actitud del maestro frente a los procesos de inclusión en el aula depende de la experiencia personal que éste tuvo durante su proceso escolar y de formación.

Justificación

Según González (2015) y Chacón (2016), los procesos de calidad en la inclusión educativa necesitan una actitud positiva del docente frente a las acciones realizadas por las Secretarías de Educación de Santander y Bucaramanga. De acuerdo a los informes de los diferentes operadores de los proyectos desde el 2011, una posible explicación a esta actitud es la constante queja de maestro de no tener las suficientes estrategias y herramientas para intervenir los casos de estudiantes con discapacidad en sus aulas. Esta necesidad manifiesta es el punto de partida de este ejercicio de investigación, el cual pretende desde el ámbito personal del docente encontrar

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida

respuestas a una posible problemática que limita el goce pleno del derecho fundamental a la educación con calidad de niñas y niños con alguna discapacidad. Granada, Pomes, Sanhueza (2013), citando a Jordan, Glenn & Mcghie-Richmond (2010), señalan que para que los sistemas escolares se transformen en instituciones inclusivas es importante comprender la naturaleza de las creencias de los docentes y como estas creencias se relacionan con las acciones personales y profesionales.

Por lo anterior se considera de valiosa relevancia el desarrollo de esta investigación teniendo en cuenta el concepto que la UNESCO (2015) da a la educación como herramienta de desarrollo social que le permite a las poblaciones vulnerables salir de ese estado y buscar mejores condiciones con su propio esfuerzo. Desde el concepto de la UNESCO, la inclusión educativa le puede permitir a la misma población en situación de discapacidad encontrar la manera de reducir la discriminación social que hoy existe y los aparta de participar en condiciones de igualdad dentro de sus comunidades (Padilla, 2011).

Por lo tanto esta investigación les puede interesar a los diferentes funcionarios públicos que lideran los despachos de las secretarías de educación y oficinas de calidad educativa de la Gobernación de Santander, Alcaldía de Bucaramanga y alcaldías de los diferentes municipios que se podrían cubrir con la investigación; los rectores y administrativos docentes de las instituciones seleccionadas; organizaciones civiles y/o privadas gestoras de los proyectos de inclusión educativa; equipos asesores de inclusión educativa; facultades de educación de las diferentes Universidades de Santander; docentes de aula que realizan inclusión.

Con el desarrollo de esta investigación se podrá entender cuáles son los ajustes a realizar en los proyectos que facilitan los procesos de niños y niñas con necesidades educativas especiales en las instituciones públicas de educación, orientando las acciones de los mismos a la

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida

satisfacción de las necesidades reales de los docentes involucrados y de esta manera se garantizara una educación con calidad para la población estudiantil con barreras para el aprendizaje.

Limitaciones y Delimitaciones

Delimitaciones.

- Esta investigación se realizó en el área metropolitana de Bucaramanga; en la Institución Educativa Oriente Miraflores.
- Se utilizó una muestra de 5 docentes de secundaria y sus experiencias personales acerca de inclusión educativa, estas experiencias fueron clasificadas y comparadas con la información suministrada por 3 grupos focales, formados estos cada uno por 5 estudiantes con relación académica con los docentes de la muestra.
- Para facilitar el proceso de triangulación además de los grupos focales antes mencionados se aplicó entrevista a un directivo docente de la institución anteriormente mencionada.
- La pretensión de este ejercicio es entender los diferentes comportamientos que los docentes tienen frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales, por tal razón la metodología de investigación utilizada fue la cualitativa, pues es la más idónea para el cumplimiento del objetivo trazado.
- Las herramientas utilizadas para la recolección de la información fue una entrevista semi estructurada que se diseñó basados en el estudio realizado por Correia (2014), la presentación de datos se hizo a través de una caracterización, para establecer los componentes de esta se revisó la experiencia del Centro de Estudio Sociales (2010) de la Universidad Nacional de Colombia.
- El tiempo estimado para la realización de esta investigación fue de ocho meses contados a partir del inicio del diseño de herramientas.

Limitaciones.

- la disposición del tiempo que los docentes puedan tener para el cumplimiento de las actividades y la actitud de los mismos frente a las tareas propuestas pueden afectar en gran medida los resultados de la investigación.
- la inasistencia de los docentes a las actividades programadas puede hacer que se genere un doble desgaste de energía pues se deba reprogramar dicho evento.
- Puede existir dificultad para la consecución de los espacios educados para realizar cada una de las acciones que componen este ejercicio investigativo.
- El cruce de agendas entre la institución y la investigación puede hacer que no se hagan o se deban hacer de nuevo algunas de las actividades.
- Las situaciones de salud o dificultades personales no controlables del investigador pueden también afectar el proceso de la investigación.
- Todo evento relacionado con aspectos de clima o sucesos naturales inesperados que puedan ocurrir durante el transcurso de las actividades a desarrollar.
- La fortuita pérdida de material para la ejecución de las acciones.

Definición de Términos

Actitud: Es una disposición subyacente que, con otras influencias, contribuye para determinar una variedad de comportamientos en relación con un objeto o clase de objetos, y que incluye la afirmación de las convicciones y los sentimientos acerca de ella y sobre acciones de atracción o rechazo (Significados, 2015).

Derecho Fundamental: Se entiende por derecho fundamental aquel del que es titular el hombre no por concesión de las normas positivas, sino con anterioridad e independientemente de ellas, y por el mero hecho de ser hombre, de participar de la naturaleza humana. Consecuencia

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida

inmediata de lo anterior es que tales derechos son poseídos por toda persona, cualquiera que sea su edad, raza, sexo o religión, estando, por tanto, más allá y por encima de todo tipo de circunstancia discriminatoria (Fernández, 1983).

Desarrollo Social: El desarrollo social es un proceso que, en el transcurso del tiempo, conduce al mejoramiento de las condiciones de vida de toda la población en diferentes ámbitos (Midgley, 1995).

Discapacidad: Es un término general que abarca las deficiencias, las limitaciones de la actividad y las restricciones de la participación. Las deficiencias son problemas que afectan a una estructura o función corporal; las limitaciones de la actividad son dificultades para ejecutar acciones o tareas, y las restricciones de la participación son problemas para participar en situaciones vitales (OMS, 2015).

Docente: Profesional cuya función es el ejercicio de la docencia o conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje en un nivel educativo dado, también conocido como profesor o maestro (Picardo Joao, 2005).

Escuela: Es aquella institución social encargada del proceso de enseñanza aprendizaje, creada por la necesidad de completar la acción educativa de la familia y de generar las competencias intelectivas, habilidades y destrezas para que niños(as) y jóvenes puedan incorporarse a la sociedad (Picardo Joao, 2005).

Exclusión: Es sinónimo de invisibilizar, de tal manera que las voces y las propuestas de algunos sectores sociales no se escuchan o no son tomadas en cuenta en el recuento de acciones o en las decisiones que se toman en un grupo determinado (Picardo Joao, 2005).

Flexibilización Curricular: La flexibilización curricular se entiende como un concepto relacional que permite superar la fragmentación en cuanto a concepciones, formas de

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida

organización, procedimientos de trabajo y articulaciones entre los diferentes campos, áreas de conocimiento y contenidos que configuran un currículo con un modelo de organización administrativa. Implica la articulación de nuevos campos y ámbitos de estudio, combinando y reconfigurando los contenidos formativos de diferentes maneras, a partir de diferentes contextos, prácticas y problemas. Implica también pasar de los currículos centrados en temas o contenidos puramente disciplinares a otros centrados en problemas que articulan áreas y disciplinas, teniendo así sentido la organización del currículo por áreas y componentes y la estructura de la educación superior por ciclos (Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2014).

Formación: Es la acción profunda ejercida sobre el sujeto, tendiente a la transformación de todo su ser, que apunta simultáneamente sobre el saber-hacer, el saber-obrar y el saber pensar, ocupando una posición intermedia entre educación e instrucción. Conciérne a la relación del saber con la práctica y toma en cuenta la transformación de las representaciones e identificaciones en el sujeto que se forma en los planos cognoscitivos, afectivos y sociales orientando el proceso mediante una lógica de estructuración, no de acumulación (Gorodokin, 2012).

Necesidad Educativa: Son relativas porque surgen de la dinámica que se establece entre características personales del alumno y las respuestas que recibe de su entorno educativo, cualquier niño o niña puede tener necesidades educativas especiales no solo el niño con discapacidad. Pueden ser temporales o permanentes. En síntesis el concepto de necesidades educativas especiales tiene su contraparte en los recursos que deben ofrecerse para satisfacerlas, lo cual abre el campo de acción para la educación de los niños que las presentan, campo de acción muy restringido si prevalece en concepto de discapacidad (Picardo Joao, 2005).

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida

Oportunidad: Es toda circunstancia en la cual existe la posibilidad de lograr algún tipo de mejora de índole económica, social, laboral, etc (Significados, 2015).

Participación: Es la necesidad de que los colectivos destinatarios de las políticas, programas y proyectos se involucren activamente en el logro de las metas y beneficios del desarrollo (Murguialday & Alberdi, 2006).

Percepción: Proceso cognoscitivo a través del cual las personas son capaces de comprender su entorno y actuar en consecuencia a los impulsos que reciben; se trata de entender y organizar los estímulos generados por el ambiente y darles un sentido. De este modo lo siguiente que hará el individuo será enviar una respuesta en consecuencia (Picardo Joao, 2005).

Toda la información relacionada anteriormente da cuenta del cambio de pensamiento y actitud política que los entes internacionales, nacionales y locales han tenido frente al acceso a la educación con calidad de niñas y niños con necesidades educativas especiales. Cada una de las fuentes consultadas refiere en términos claros y puntuales la importancia de ofertar un servicio educativo con igualdad de oportunidades en términos de cobertura y calidad que permita a todos los estudiantes sin excepción obtener a través de la educación, su desarrollo social y comunitario, (UNESCO, 2015). Las diferentes posiciones aquí relacionadas pretenden ser la justificación y motivación pertinente para enmarcar los antecedentes de esta investigación que busca las motivaciones internas que le permiten al docente realizar o no acciones inclusivas en su aula.

En el siguiente capítulo se tomarán en cuenta las diferentes posiciones teóricas con las cuales se quiere fundamentar la realización de este estudio. Para ello se relacionan los conceptos de Escuela y formación docente con la inclusión educativa desde perspectivas históricas, sociológicas, pedagógicas y psicológicas.

Capítulo 2. Marco Teórico

Después de relacionar los aspectos políticos y técnicos más relevantes que enmarcan el concepto de inclusión educativa en el mundo y de describir las acciones hechas por el Estado colombiano para la implementación de estrategias que faciliten la inclusión a la escuela de niños y niñas con necesidades educativas especiales al aula regular, mostrando los aciertos y las dificultades encontradas en este proceso; se darán a conocer los fundamentos teóricos que soportarán el desarrollo de la presente investigación.

La esencia de este trabajo es encontrar explicaciones al por qué sí o no el docente apoya la inclusión al interior del aula y cuáles son las motivaciones para hacerlo. En este capítulo se expondrán los elementos teóricos que a la luz de la historia, la sociología, la pedagogía y la psicología, puedan explicar conceptualmente este objetivo. Inicialmente se mostrarán diferentes conceptos acerca de lo que ha sido la Escuela como ente de formador de sociedades, teniendo en cuenta su evolución como entidad selectiva y excluyente (García de León, de la Fuente, & Ortega, 1993) a una propuesta de una institución abierta a todos, respetuosa de las diferencias de los miembros que la componen, siendo la escuela inclusiva crucial en la búsqueda de una educación con calidad y fundamental en el desarrollo de sociedades inclusivas (UNESCO, 2008).

Otro elemento teórico importante que se tendrá en cuenta en este apartado es la formación docente y el rol que este ha tenido y tiene en el desarrollo del concepto de escuelas inclusivas. En la parte final del capítulo se realizará un chequeo de diferentes investigaciones y artículos acerca de la formación docente y como esta influye en la actitud del mismo en las acciones inclusivas en el aula.

Origen de la Escuela y Evolución de la Educación

En la sociedad occidental es a través de la escuela donde se orienta la voluntad que tiene el hombre de enseñar, la cual proviene de su habilidad antropológica de comunicar y perpetuar en los individuos de su especie los elementos sociales y culturales de su tiempo, intentando así de manera permanente humanizar a cada uno de los sujetos que a ella asisten (Uzcátegui, 2008). Esta apreciación concuerda con García de León, de la Fuente, y Ortega (1993), al referirse a que el sentido común hace percibir a la escuela como algo natural y siempre presente en la existencia del hombre, pero esta percepción no puede hacer olvidar su carácter histórico y social el cual la define como una construcción social, resultante de las relaciones de poder, acuerdos y conflictos de los diferentes individuos y grupos sociales a través de la historia.

Según Foucault (1981), es en el marco de la configuración de los Estados nacionales y su organización social más centralizada y burocrática, siglo XV y XVI, donde se empieza a gestar la escuela. De acuerdo a este autor, no se puede entender su evolución sin relacionarla con la aparición de otras instituciones y conceptos sociales que van a introducir cambios mentales y actitudinales que influirán en la manera de “governabilizar” al pueblo, en la cual los niños serán muy importantes.

Son los humanistas, y reformadores quienes hacían la veces de los medios de comunicación de la época quienes con sus saberes crean en sus escritos conceptos acerca de todos los aspectos de la vida, imponen definiciones de lo divino y lo humano y resuelven las formas de comportarse de acuerdo al género, edad, estado civil o condición social; pero estos escritos no eran genéricos, cada clase social tenía su propia versión (García de León, de la Fuente, & Ortega, 1993).

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida

Estas diferencias trajeron consigo tres conceptos diferentes de niño y por ende tres formas diferentes de educarlos: el primer concepto que se encuentra es el del niño caballero, el cual se transformará en príncipe guerrero o sabio, este era educado individualmente y de la mano de maestros reales versados en el arte de gobernar (Varela, 1986). El segundo concepto es el niño colegial que responde a la clase media, el cual será formado a través de las escuelas jesuíticas, quienes educan a partir del dominio del cuerpo a través de la formación del alma y la mente, estos colegiales serán los intelectuales de la sociedad versados en humanidades, las buenas letras y la retórica (García de León, de la Fuente, & Ortega, 1993). El último concepto que se genera de niño es el del pícaro, el cual será objeto y producto de una formación catequizante dirigida a domesticarlo y cristianizarlo (Varela, 1986).

Para De los Reyes (2007), El espacio educativo que se propone como escuela de los pobres es el hospital, lugar que recolecta toda clase de personas con necesidades físicas, económicas y sociales; la formación de estas personas consistirá en una catequesis masiva cuyo eje central será la memorización de dogmas que pudieran garantizar la salvación del alma, además de esta educación religiosa se les brindaría capacitación en trabajos manuales que les permitiría tener los recursos económicos para poder sobrevivir. Para este autor educar a los pobres significaba retirarlos de la calle.

Con la llegada de la ilustración la escuela tuvo cambios realmente importantes, a pesar que al principio del siglo XVIII en algunos países de Europa como España y Francia la educación siguió siendo impartida por la iglesia católica, en otros países la educación se secularizó y los Estados la asumieron como parte de su estructura creándose así las primeras políticas educativas, siendo estas acciones las primeras para el desarrollo de una escuela pública (Gantiva, 2009). Otro hecho destacable que Gantiva (2009), señala como a favor del establecimiento de la escuela

pública fueron los hechos que desencadenaron la revolución francesa y la posterior proclamación de los Derechos del Hombre y del Ciudadano en los cuales en el apartado VI subraya: “todos los ciudadanos tiene derecho a colaborar en su formación, sea personalmente, sea por medio de sus representantes.”. Pero para este autor el hecho educativo e ideológico más destacable ocurrido durante la revolución francesa fue el desplome del monopolio de la iglesia sobre la educación, que le permitió a la escuela enseñar aspectos diferentes a las buenas costumbres y la moral.

Lo referenciado hasta aquí permite reflexionar cómo la escuela desde su origen se concibió como un ente social excluyente y escalonado, el cual demarcaba duramente la clase social de la cual provenía cada individuo y ayudaba al Estado en construcción a demarcar de forma vertical los límites sociales en los que el pueblo se podía mover y funcionar para sobrevivir en una sociedad claramente en inequidad. Los hechos citados indican que la exclusión no es un concepto emergente de las últimas décadas sino que es tan antiguo como el mismo y que conceptos como igualdad y derecho se introducen hasta finales del siglo XVIII.

Conceptualización de Educación y Escuela

Es evidente que la proclamación de los Derechos del Hombre, fue el inicio de una nueva era sociopolítica para la humanidad, primero porque gracias a ella se estructuró de manera sólida lo que hoy se conoce como Estado democrático y todos los componentes que lo conforman y segundo porque este documento se convierte en el origen de lo que hoy se conoce como la Declaración de los Derechos Humanos, en la cual se amplía de acuerdo a las necesidades del mundo moderno los diecisiete artículos de la carta de los Derechos del Hombre. Tanto en la primera como en la segunda se reconoce el derecho que tiene toda persona a la educación (Camarera, 2014).

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida

Todo este cambio político y social tuvo su origen en los pensamientos de varios filósofos de la época, uno de estos principales filósofos y sociólogos que alimentó el espíritu de libertad y que dio paso al Estado moderno fue Immanuel Kant (Gantiva, 2009). El pensamiento de Kant incluye una serie de reflexiones de variados temas en los cuales se involucra la educación y la función que esta tiene en la humanización del hombre (Cordero, 2005).

Para Kant (2012), es por medio de la educación que el hombre llega a ser hombre, según él, ésta comprende la disciplina y la instrucción. En el pensamiento Kantiano la disciplina le permite domesticar el instinto animal del hombre llevándolo a un estado de humanización, este estado es lo que él denomina razón y es la característica fundamental que diferencia al animal del hombre.

La instrucción según Kant se da en el encuentro con otros seres humanos en su entorno natural, la familia, la escuela, la iglesia, etc (Cordero, 2005). De acuerdo a las reflexiones que Cordero (2005), hace sobre el pensamiento de Kant, la educación es una acción innata en el hombre, tan importante como su estructura biogenética; mediante la educación el hombre desarrolla todo su potencial como ser humano. Para Kant la escuela es el espacio en el cual se saca a la luz todo el potencial que puede traer un ser humano y donde se perfecciona su naturaleza. Esta concepción de educación y escuela resulta ser ideal y muy general ya que para el pensamiento Kantiano todos los seres humanos están dotados de la misma naturaleza la cual es un diamante en bruto que la escuela debe pulir y perfeccionar (Usagui, 2005).

El aporte que el pensamiento Kantiano aporta a esta investigación es la aproximación que hace a lo que hoy en día es la inclusión educativa, cuando afirma que, mediante la educación el hombre llega a ser hombre (Kant, 2012) Los elementos tomados para la construcción de este marco teórico son: primero la certeza que el hombre a pesar de sus circunstancias nace con el

potencial necesario para vivir plenamente incluido en su entorno, familia, comunidad o barrio, es decir el por sí solo no puede formarse; segundo, que su formación depende de la relación que él tenga con quienes lo rodean, ese interactuar con el otro es vital para definirse y potencializarse y tercero, el rol de la escuela en estos procesos, pues es al interior de ella donde se puede moldear todo lo bueno que el ser humano pueda traer desde su nacimiento y generando un proyecto de vida digno. Sin embargo para Kant el rol del maestro no es esencial solo se limita a perfeccionar lo que ya la naturaleza ha hecho, este no tiene la posibilidad de crear nada nuevo; su tarea es simplemente evitar que esas capacidades innatas se atrofien por la no utilización (Durkheim, 1976).

Para Durkheim (1990), la educación es eminentemente social por su fin, sin embargo varía de una sociedad a otra de acuerdo a las necesidades sociales existentes en cada una; cada sociedad busca a través de la educación un ideal que le es propio. El hombre no nace se hace, en la medida que es producto de una sociedad concreta, en un espacio y un tiempo concreto; es decir en la medida que controla sus impulsos naturales y se deja conocer y conoce a quien lo rodea asimilando la cultura en la que vive, adquiere un pensamiento a partir de normas, hábitos mentales y prácticos, una percepción del mundo y su realidad, una forma de vida y una moral concreta. La educación no es entonces una creación espontánea del individuo, sino una producción del mismo, pero producción cultural y no solamente natural (Usagui, 2005).

A través de la educación la sociedad prepara al niño con las condiciones necesarias para poder vivir en su entorno. El objetivo de la educación según Durkheim (2009), es desarrollar en el niño las habilidades físicas, intelectuales y morales que le pide la sociedad política en su conjunto como el entorno en donde le tocó vivir, de acuerdo a esto la educación media entre el individuo y la sociedad.

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida

Para Durkheim la función principal de la escuela es la imposición de una determinada cultura como propia y legítima, como también la interiorización sistemática y continuada de la misma; la práctica de la escuela consiste en una socialización metódica diferencial, la cual se debe relacionar con la estructura social, es decir con la diversidad de grupos sociales que pre existen en un mismo tiempo y lugar específico (Usagui, 2005).

Por otra parte, según Usagui (2005) refiere que para el sociólogo francés la intervención del Estado en la educación era necesaria si se quería conseguir una sociedad igualitaria; entendiendo la igualdad como la condición de salida y no como el punto de llegada, ya que se debe suponer que la sociedad en la que le tocaría al hombre vivir ya es desigual, pero arreglar esta situación dependerá del mérito de cada individuo.

De igual forma Durkheim (2009), considera que la sociedad no puede existir sino existe entre sus miembros un elemento de homogeneidad (cultura), pensaba que por medio de la educación ese elemento se perpetúa, anclando en el niño los componentes necesarios para su vida en colectivo; sin embargo reconoce que sin la diversidad que produce la individualidad de cada uno de los miembros, todo trabajo colaborativo sería imposible y es también la educación quien asegura esta diversidad.

Los elementos teóricos a esta investigación aportados por el pensamiento de Durkheim son realmente importantes porque sin ponerle nombre, este autor plantea las bases de una educación inclusiva, en donde la igualdad no es el fin último de la educación, sino es el punto de salida, donde todos puedan tener las mismas oportunidades de crecer y formarse; una educación permeada por la cultura que les permite a todos los estudiantes sentirse identificados y pertenecientes a un algo, pero a la vez las individualidades de cada quien son respetadas y

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida

utilizadas en un trabajo colectivo del cual todos tienen beneficio. Eso en resumen es lo que debería ser una educación inclusiva en las escuelas modernas.

Posterior a los planteamientos de Durkheim, John Dewey propone llevar la sociedad a la escuela y articular la escuela a la sociedad. La escuela debe tener un papel político central como instrumento básico de cambio social. Esta escuela forma a partir de hechos de la vida real, sumergiendo al niño en el conocer y actuar en la vida social, la escuela pública debe enseñarle a vivir en el mundo que lo rodea, adaptarse a él y entenderlo (Dorantes & Matus, 2007).

La propuesta de Dewey consiste en desnudar a la escuela de su vestido científicista, y convertir el conocimiento que allí se imparte en un saber práctico, que les permita a los estudiantes verificar la funcionabilidad del mismo en la cotidianidad que cada uno vive; esta propuesta novedosa trae también un cambio sustancial en la concepción y percepción del maestro (Zuluaga, Molina, Velazquez, & Osorio, 1993). Para los anteriores autores el maestro según Dewey se define a partir de la interacción con el alumno y no desde la posesión del saber transmitido; es el agente mediante el cual se comunica el conocimiento, las destrezas y las normas de conducta sin ser un vigilante riguroso del comportamiento; con esta parte final los autores advierten la crítica que Dewey hace del rol del maestro en la escuela tradicional colocándolo en posturas de control.

Desde la mirada de Dewey (2004), el maestro debe dejar de ser un repetidor de textos y observar a sus estudiantes con el objetivo de permitirles desarrollar sus habilidades de pensar y razonar a través de un programa escolar que provoque en los niños una experiencia vital y personal con el conocimiento. Para ello el maestro, afirma Dewey, debe abordar cada materia, buscando en el entorno real de los niños los medios posibles para encontrar la funcionalidad de

esa materia en su cotidianidad logrando interpretarla por medio de las necesidades y los actos del alumno en esa realidad cercana.

La educación para Dewey es la interrelación entre el niño, el maestro y el programa escolar, permitiendo la entrada a la vida de la escuela de la naturaleza y la sociedad se renueva la educación y con este acto se renueva la vida social de acuerdo a los ideales democráticos de las sociedades modernas (Zuluaga et al, 1993).

Lo significativo del pensamiento de Dewey a la construcción teórica de este estudio se basa en centrar la educación en las necesidades del estudiante y que el conocimiento aprendido por este en la escuela le sea funcional en su diario vivir, por otro lado esta resignificación de educación trae para este autor un cambio de concepción de lo que significa ser maestro, esta nueva conceptualización es fundamental en este marco teórico por referirse puntualmente al sujeto de estudio de este trabajo. La crítica que él hace a la educación tradicional da como resultado un maestro orientador guía del conocimiento, preocupado por las necesidades y el sentir de sus alumnos llevándolo a ser recursivo en la búsqueda de los medios para sacar el conocimiento de los textos y acercarlo a la realidad de cada estudiante (Zuluaga et al, 1993). Tal vez entonces, ¿Puede esta percepción de maestro facilitar desde lo pedagógico la inclusión educativa de niños y niñas con necesidades educativas especiales?

Paulo Freire retoma las ideas de Dewey y las enriquece a partir de su propia experiencia como educador (Shugurensky, 2002). La educación para este docente brasilero es un acto de conocimiento, una toma de conciencia de la realidad, es la lectura del mundo que hace el estudiante, previa a la conceptualización (Freire, 1983). Plantea que la razón de ser de la educación está en la condición inacabada del ser humano, en la necesidad que este tiene de los demás para conocer y transformar su realidad y cuando el hombre hace conciencia de esta

necesidad para conocer, actuar y ser en el mundo justifica la existencia de la educación, que no puede ser otra cosa que comunicación y diálogo.

En el pensamiento freiriano toda práctica educativa reconoce no solo lo que el educador sabe sino también asume que el estudiante trae un conocimiento previo de su realidad y que este saber sumado con el del docente, generan una experiencia colectiva sobre el tema y de esta manera se construye nuevos conocimientos (Torres, 2009).

Para Freire (2005), la educación no es neutral; toda práctica educativa es política porque involucran valores, proyectos, utopías, que reproducen, legitiman, cuestionan o transforman relaciones de poder existentes en la sociedad. Por esto el autor identifica en esta obra dos clases de prácticas educativas: las conservadoras y las progresistas. En la práctica educativa conservadora se limita a enseñar los contenidos acomodándolos y adaptándolos a un mundo que desde los textos es ideal. En la práctica educativa progresista, refiere Freire, se procura enseñar los contenidos desde un mundo real inacabado, en el cual existen problemas sociales, e inquieta a los alumnos a que con esos contenidos impartidos cambien, reinventen o transformen ese mundo en el cual viven.

En consecuencia el maestro progresista debe tener un compromiso ético y político por la construcción de un mundo más justo, no puede ser indiferente ni neutral ante la injusticia, la discriminación o la explotación; debe mantener y promover en sus educandos la esperanza de una superación del orden injusto y de imaginarse utopías realizables (Freire, 2005).

Por lo anterior, para Freire, la realidad no es solamente el punto de salida de la educación sino también el punto de llegada. El fin de la educación es apoyar a transformar esa realidad a partir de visiones futuras que superen la inequidad social, las marcadas relaciones de poder entre fuertes y débiles; también es superar el sinnúmero de obstáculos políticos, económicos, sociales

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida y culturales que impiden el desarrollo de los alumnos como seres humanos. Las prácticas educativas progresistas o críticas, según Freire, articuladas a las prácticas sociales transformadoras hacen posible que las personas escriban su propia historia, siendo capaces de superar cualquier circunstancia o factor que la condicione (Torres, 2009).

Si para Freire enseñar es darle oportunidades al alumno de producir, construir o transformar un entorno mejor a partir de su propia realidad (Freire, 2005), la educación es entonces, la herramienta precisa para desarrollar procesos inclusivos en poblaciones vulneradas porque según reflexiones de Torres (2009) la finalidad de esta es la superación de cualquier barrera que impida el desarrollo integral de un ser humano.

Ahora bien, se podría concluir hasta aquí, con la revisión de los diferentes autores citados en este apartado y a pesar de las diferencias de espacio y tiempo en las que fueron concebidas las teorías aquí expuestas, que la educación es fundamental para el desarrollo integral y sostenido de una sociedad (UNESCO, 2012); sin embargo basándonos en las mismas ideas se puede notar que históricamente siempre ha existido limitaciones de acceso a la educación para todos los integrantes de la sociedad, a esta limitación en las últimas décadas los teóricos la han denominado exclusión (Finocchio & Legarralde, 2007).

Exclusión e Inclusión Educativa

Exclusión para Finocchio & Legarralde (2007), es “el término que designa las circunstancias de amplios sectores de la población que permanecen al margen de las instituciones organizadoras de la sociedad”, para estos autores la exclusión representa la desconexión con la sociedad y todo lo que eso representa en materia de derechos y deberes, es la disolución del tejido social, que traduce la separación del individuo en relación de sus ámbitos de pertenencia, reconocimiento e identidad.

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida

De igual forma pero desde una perspectiva sistémica y funcional, para Martín (2013), la exclusión es “un proceso de carencia multidimensional, por el que pasan personas o grupos que tienen sus capacidades mermadas de forma coyuntural o estructural y que no se adaptan a los nuevos cambios del sistema socioeconómico.” El autor refiere que este proceso se puede afectar aún más cuando existe una inoperancia del sistema de protección social, también advierte que la debilidad en estas redes de protección y la dificultad de adaptación del individuo, generan un profundo desarraigo social del ciudadano en relación con su entorno.

El interés demostrado por los diferentes agentes internacionales por conceptualizar y atender la exclusión se da por el nuevo contexto sobre las desigualdades sociales del mundo de hoy, diferentes a las existentes en la época industrial. En el mundo del siglo XXI se han producido cambios socioeconómicos que provocan un aumento de la pobreza y la exclusión social pero sobre todo un aumento en la diversidad de la población excluida (Subirats, 2004).

En este aspecto es importante diferenciar la exclusión de la pobreza y la marginación. No toda situación de pobreza o marginación genera exclusión. En América Latina son varios los casos de grupos sociales en condición de pobreza que han logrado generar redes de solidaridad y apoyo. Las redes permiten a los diferentes miembros de una comunidad construir sus identidades, ámbitos de pertenencia, sus vínculos de afecto y afiliación a un colectivo social (Finocchio & Legarralde, 2007). Para los anteriores autores la exclusión en cambio es la traducción de esas situaciones de pobreza y marginación en condición de separación de los individuos en relación de sus ámbitos de pertenencia, reconocimiento e identidad.

Como respuesta a la existencia del concepto de exclusión, también se dio origen a la definición de un enfoque que responda positivamente desde una actitud política y social por parte de las instituciones del Estado, a la diversidad de las personas y sus diferencias individualidades,

sociales, culturales y económicas; entendiendo que la diversidad no es un problema sino una oportunidad de enriquecimiento para la sociedad a través de la activa participación en la vida familiar, en la educación, en el trabajo, en la cultura, en la comunidad y en la misma sociedad. A este la UNESCO lo denomino inclusión (UNESCO, 2005).

En el aspecto educativo la inclusión se puede basar en la necesidad de avanzar en la democratización efectiva de oportunidades de educación para todos (UNESCO, 2008). Según este ente internacional, a partir de esta necesidad se deben establecer las políticas y estrategias estatales que permitan sistemas educativos más inclusivos. Para la UNESCO el establecimiento de sistemas educativos inclusivos es un esfuerzo intersectorial, pues las políticas que los enmarquen deben afectar a todos los ámbitos de la sociedad erradicando o previniendo la exclusión de manera integral.

Desde esta perspectiva, en los últimos años ha crecido el interés de muchos países por el concepto y la práctica de la inclusión educativa. En varios países se sigue considerando la inclusión educativa como una manera de atender desde la educación regular a niños y niñas en situación de discapacidad. Sin embargo, a nivel internacional se percibe como un concepto más holístico, como una reforma que apoya y atiende la diversidad de todos los alumnos (UNESCO, 2001). En el documento referenciado se manifiesta que, siendo la educación un derecho humano fundamental y el cimiento de una sociedad más justa la inclusión educativa pretende eliminar la exclusión social como consecuencia de actitudes y respuestas a la diversidad por razones de raza, condición social, origen étnico, religión, género y aptitudes; de esta forma se asegura que la educación para todos sea realmente para todos.

Desde una perspectiva netamente educativa, esta apuesta por la inclusión educativa tiene como punto de partida la incógnita de como producir y alimentar vínculos significativos de

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida

enseñanza de transmisión, de pasaje de elementos valiosos de la cultura de generaciones viejas a las jóvenes. En conclusión cómo producir lazo social sobre la base del vínculo pedagógico (Finocchio & Legarralde, 2007). Esta afirmación valida el pensamiento de Durkheim, cuando interpreta a la escuela como el espacio en donde se legitima y transmite la cultura (Usagui, 2005).

Es importante señalar que el fundamento ideológico de la inclusión educativa no proviene de las ventajas que la educación regular trae para los niños y niñas con necesidades educativas especiales. Su base ideológica la encontramos en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948) en donde los Estados miembros se comprometen de manera obligatoria a ofrecer una enseñanza no segregadora que se proyecte después en la inclusión social de todos los ciudadanos; por esta razón se deben hacer las transformaciones necesarias para que la educación ofrecida sea de calidad (Marchesi, 1999).

Estas transformaciones se deben realizar en el marco de políticas inclusivas que hagan de las instituciones educativas lugares acogedores que faciliten el aprender a convivir con el otro, fundamentadas en la diferencia como un valor esencial de enseñanza y no como sinónimo de déficit y segregación social, producto de la competencia, la selectividad y la inteligencia, conceptos que aún se encuentran al interior del aula (Barton, 2000). Al final lo que se busca con la educación inclusiva es utilizar esas diferencias y enfocar la diversidad como un recurso y una oportunidad para el aprendizaje y no como un problema que se debe resolver (Ainscow, 1999).

La educación inclusiva permite el reconocimiento que todo ser humano posee, los niños y niñas expuestos a situaciones de exclusión con o sin discapacidad, poseen inteligencias diversas y pueden desarrollar capacidades que les permite realizar actividades y aprender a la par con sus compañeros (Amaro, 2014). Como se ha comentado anteriormente la diversidad, fundamento de

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida

la educación inclusiva, está soportada por teorías que hablan de la importancia de la interacción social y la convivencia y cómo a partir de la socialización con los otros se adquieren conocimientos y se aprende a respetar la ideología y características individuales de cada individuo.

Desde la perspectiva psicológica, son las teorías de Vygotsky y Howard Gardner las que pueden explicar mejor estos elementos de la educación inclusiva (Woolfolk, 2010). De acuerdo con Woolfolk, Vygotsky plantea que la educación tiene como objetivo el desarrollo de la personalidad individual y para ello el sistema educativo debe establecer las condiciones para el descubrimiento y desarrollo pleno del potencial creativo del estudiante, teniendo en cuenta que una de las características del ser humano es la creatividad; también plantea que la interiorización de valores se da en el proceso de enseñanza- aprendizaje y mediada por otros y el lenguaje, esta mediación está guiada por el maestro; propone que los métodos de enseñanza- aprendizaje no pueden ser uniformes sino adaptados a las características y necesidades personales de los alumnos, permitiendo que el conocimiento se de en un entorno de interacción social y posteriormente interiorizado por el alumno.

Las ideas de Vygotsky se pueden aplicar a la educación inclusiva en la medida que resalta el papel de la interacción social como facilitador del proceso de enseñanza- aprendizaje en contextos en donde prima la diversidad; de igual forma aplica el rol del maestro como guía del aprendizaje y poner atención a las características individuales de cada estudiante y sus diferentes habilidades; también aporta a la educación inclusiva que el currículum debe favorecer siempre la interacción y socialización del estudiante en diferentes contextos, los estudiantes con necesidades educativas especiales deben desarrollar la capacidad de adaptarse a ellos como parte de su aprendizaje en el aula (Amaro, 2014).

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida

La teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, también facilita el reconocimiento de las características individuales. Esta teoría cuestiona la conceptualización clásica del conocimiento, aptitud e inteligencia. Afirma que en una misma persona coexisten distintas inteligencias: lingüística, lógico-matemática, musical, espacial, corporal-kinestésica, interpersonal e intrapersonal (Woolfolk, 2010).

De acuerdo con Amaro (2014), para la educación inclusiva la teoría de las inteligencias múltiples facilita de forma importante la práctica en el aula. Los maestros pueden observar el comportamiento no convencional de sus estudiantes y desarrollar estas habilidades en un contexto de aprendizaje; además esta teoría cuestiona el sistema de clasificación que en la actualidad se aplica a los niños y niñas con alguna situación de discapacidad; de igualmente se pueden apreciar los diferentes estilos de aprendizaje y preparar un currículo diferenciado para todos los estudiantes, teniendo en cuenta la diferencia como algo habitual en el aula.

Otra teoría desde el ámbito de la psicología que soporta el modelo de inclusión educativa es la teoría de la modificabilidad estructural cognitiva de Reuven Feuerstein, la cual sostiene que todos los seres humanos tienen la capacidad de cambiar sus estructuras cognitivas, y que este cambio es producto del individuo con su medio, como resultado de un proceso de adaptación a las diversas condiciones de la vida; considera al ser humano como un sistema abierto al cambio y a la modificabilidad, esta afirmación se respalda en la capacidad que tiene el cerebro para modificar la organización de sus redes de neuronas en relación a las experiencias vividas por el sujeto (Morales, 2011).

De acuerdo a lo anterior se podría inferir que el aporte que Feuerstein hace a la educación inclusiva es la posibilidad que las necesidades educativas especiales que tienen origen en

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida

situaciones de discapacidad no son algo inalterable y que a través de la interacción social se estimula el cerebro modifica su estructura facilitando así el proceso de aprendizaje.

Lo aportado por los tres teóricos antes mencionados permite una formación en la diversidad, la educación inclusiva logra que los alumnos se perfilen como personas que están a favor de la igualdad poniendo en sus relaciones interpersonales valores como el respeto, la tolerancia y la solidaridad, consiguiendo con esto combatir la discriminación y desigualdad en las oportunidades que algunas personas tienen por ser diferentes físicamente, o ser negro, pobre o tener una necesidad educativa especial (Amaro, 2014).

El Rol del Maestro en la Inclusión Educativa

Hoy en día muchos docentes al oír la palabra “diversidad” en el aula piensan en estudiantes en situación de discapacidad o alumnos de otras razas, religiones, etc. La diferencia entonces se convierte en sinónimo “del resto” o “lo que le hace falta para llegar a ser”. Es la diferencia “la minusvalía” o “la anormalidad” que hace que no sea eficiente, válido o normal (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012).

Cuando se reconoce la diversidad como un valor y no como una limitación que entorpece la interacción social en un grupo o una comunidad, se está rompiendo con la clasificación y la norma; esto supone plantearse la necesidad de “la profesionalización del docente” para la comprensión de la diversidad y se requiere, también, pensar en un currículo que ahonde e intervenga las diferencias de los alumnos, erradique las desigualdades, permitiendo el avance de la justicia escolar ofreciendo prácticas educativas simultáneas y diversas (López M. , 2001).

Por eso, los alumnos sujetos de los procesos de la inclusión educativa, no pueden ser los únicos beneficiarios de estas prácticas, también lo deben ser los sujetos que facilitan estos

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida

procesos: los docentes pertenecientes al sistema educativo (Infante, 2010). Para la autora referenciada las prácticas inclusivas no solo se producen y reproducen en el ámbito escolar, sino también se debe hacer en los niveles superiores de la educación, los centros de formación de docentes.

Según la UNESCO (2008), en un sistema educativo todos los docentes deben tener una actitud positiva frente a la diversidad de sus alumnos, comprender las prácticas inclusivas desarrolladas durante la formación inicial y en los procesos de perfeccionamiento profesional que se den posteriormente, el ente internacional plantea que algunos docentes necesitarán desarrollar niveles de formación más especializados. Por esto plantea un currículo básico de formación docente que incluya asesoramiento sobre la forma de: hacer investigación y que los resultados de esta sirvan en las prácticas eficaces de enseñanza; evaluar los progresos de todos los alumnos, incluido la evaluación de los alumnos con niveles bajos de desempeño y progresos lentos; utilizar las evaluaciones como instrumento de planificación de las clases así como la preparación de planes individuales para los alumnos; hacer observación de los alumnos en situaciones de aprendizaje y llevar registro de ellas; establecer relación entre la conducta de ciertos alumnos y las pautas normales de desarrollo; Incluir a los padres y los alumnos en los procesos de evaluación y por último realizar intervenciones interdisciplinarias con profesionales de áreas especializadas utilizando sus evaluaciones y conceptos con fines educativos y en favor del rendimiento académico de los alumnos.

A pesar de las recomendaciones de la UNESCO, en algunas instituciones de formación superior de docentes en América Latina, aunque se conversa y se sensibiliza sobre la importancia de la diversidad en el aula, la formación de los futuros docentes mantiene una orientación al aula homogénea (Infante, 2010). De igual forma se advierte que en la formación de profesionales

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida

cuyo saber se relaciona con la diversidad (psicólogos, fonoaudiólogos, trabajadores sociales, etc.), este concepto y la transversalización del mismo en su quehacer profesional, no se da como elemento puntual de formación.

En Colombia aunque las entidades gubernamentales han desarrollado acciones que faciliten la formación de docentes en relación a la práctica de acciones inclusivas al interior del aula (González, 2015), y aunque los operadores dan informes positivos acerca de la satisfacción de los docentes acerca de estas capacitaciones (Fundación Progres, 2013; Asopormen, 2016); algunos docentes en el departamentos de Santander y del municipio de Bucaramanga, no se sienten preparados para asumir en su aula de clase a un niño o niña con alguna necesidad educativa especial y se sienten dependientes de las acciones que el Estado realice sobre el tema, sin embargo se han encontrado docentes que sin mucha información y formación en inclusión educativa que realizan acciones exitosas en el aula (Fundación Carlos José Ramón, 2013).

Visto esta situación surge la pregunta: ¿Es cuestión de formación o cuestión de actitud por parte del docente para que exista una educación que incluya la diferencia como elemento cotidiano del aula? Echeita (2012) intenta responder estas preguntas a través de su estudio titulado “Competencias Esenciales en la Formación Inicial de un Profesorado Inclusivo”, en el cuál desarrolla categorías que permiten ahondar en las características de un profesor inclusivo.

Según este autor, un maestro inclusivo es el promotor en sus alumnos de la aceptación, reconocimiento y valoración. Es un convencido de que todos sus estudiantes pueden aprender porque tienen la capacidad y el potencial para mejorar. Este docente tiene la capacidad de estar en una constante reflexión de cuestionar sus resultados con los estudiantes, asume que la responsabilidad es compartida entre el maestro y el alumno, sin desconocer en esto el rol de la familia (Echeita G. , Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida

inclusivo. Un proyecto de la Agencia Europea para el desarrollo de las necesidades educativas especiales., 2012). Además para Echeita, un profesor con perfil inclusivo, valora la diversidad del aula y deja atrás sus prejuicios para atender la variedad de situaciones que se puedan presentar con sus estudiantes, percibiendo las diferencias como oportunidades pedagógicas. Este profesor tiene la confianza en que su labor puede transformar la realidad de sus estudiantes.

El perfil de un profesor segregador, tiene la tendencia de clasificar a sus estudiantes empleando prejuicios sobre la forma de aprender de estos, promoviendo la discriminación en el aula. No realiza trabajos de grupos heterogéneos, al contrario agrupa a sus alumnos de acuerdo a sus limitaciones o capacidades similares, dejando ver una visión estática del aprendizaje, además se muestra indiferente hacia las necesidades de sus alumnos (Echeita, 2012).

Las características que Echeita (2012) plantea del perfil del profesor integrador oscilan entre inclusivas y segregadoras. Para este docente la presencia del estudiante y sus necesidades son reales, pero no se compromete y aunque reconoce la importancia de buscar mecanismos para ayudar a los alumnos no se involucra en el proceso. De igual manera es un profesor que al intervenir la diversidad, tiene en cuenta unos aspectos y no la globalidad de ella, atribuyendo el éxito del aprendizaje al compromiso del estudiante y la familia más que a su contribución como maestro.

Para Galli (2012), en los últimos años, la distancia entre las políticas de inclusión estatal y la formación docente sobre el tema, se ha venido acortando, en varios países de América. Sin embargo, lo que no se puede acortar y solucionar con formación es la premisa que los estudiantes con alguna característica diversa (discapacidad), enfrentan a los maestros a sus propias representaciones acerca de cómo afrontar las dificultades. Ese temor no los deja pensar ni actuar. Entonces en vez de conocerlos, de intentar hablar con ellos para descubrir como aprenden,

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida

necesita la presencia de otro que lo verifique. Así aparece la figura del maestro de apoyo, que le va a decir como acercárseles para abordar el proceso de enseñanza. De acuerdo con la autora, el maestro cree que no sabe, y confía que el otro responda todas sus dudas y le revele verdades. Afirma también que una vez vencido el miedo y las barreras actitudinales producidas por este, es mucho más fácil trabajar en el aula.

Los estudiantes en situación de discapacidad cognitiva retan a los maestros en su enseñanza y sus métodos. Frente a esta situación el profesor tiene la sensación que el estudiante no va a poder aprender nada, entonces, surge la pregunta ¿Para qué lo va a tener en el aula? La barrera es creer que lo intelectual es una limitación para adquirir conocimiento. Esta negación del maestro puesta en el estudiante es lo que no va a dejar avanzar a este último. Nunca se puede perder la mirada que estos estudiantes, son personas con posibilidades (Galli, 2012).

Revisión de Trabajos Empíricos

De acuerdo a la bibliografía revisada para esta investigación sobre estudios y artículos realizados que refieran la relación entre la actitud del docente y la educación inclusiva, de igual manera se hizo revisión acerca de estudios que refieran formación docente en inclusión educativa, los resultados fueron los siguientes:

El trabajo de Correia (2014), plantea su objetivo alrededor de la profundización del conocimiento acerca de las percepciones de los profesores con relación al trabajo desarrollado en el aula, donde se ha incluido a estudiantes con necesidades educativas especiales. La investigación tuvo un corte cuantitativo y el instrumento para la recolección de datos se basó además de un apartado sociodemográfico en las escalas “Sentiments, Attitudes, & Concerns about Inclusive Education” (SACIE) (alpha de Cronbach de 0.837 y Split-Half de 0,886) y

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida

“Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) (alpha de Cronbach de 0.945 y Split-Half de 0,905) (Correia, 2014).

El procesamiento de datos obtenidos de una muestra de 617 profesores de todos los niveles de educación, se realizó utilizando el programa “Statistical Package for the Social Science”. Se concluyó que existen relaciones significativas entre las competencias de los profesores relativas a la enseñanza de alumnos con necesidades educativas especiales y sus sentimientos, actitudes, preocupaciones y percepciones de autoeficacia así como existen fuertes relaciones entre los sentimientos, actitudes, preocupaciones y percepciones de autoeficacia de los profesores (Correia, 2014).

El estudio de Moncayo, Muñoz, Narváez y Vásquez (2016), tenía como propósito el develar las concepciones sobre educación inclusiva en un grupo de docentes de una institución educativa del departamento del Huila. Se utilizó una metodología cualitativa con un diseño hermenéutico, apoyándose en la interpretación y la construcción de un discurso subjetivo. Los datos fueron obtenidos a partir de cuestionario de dilemas y una entrevista semi estructurada.

Los resultados del estudio se organizaron a partir de tres tendencias en las concepciones docentes, la primera, referida a concepciones que favorecen los procesos de inclusión, en segundo lugar, las concepciones barrera, las cuales inhiben los procesos de atención a la diversidad, y en tercer lugar, las concepciones híbridas caracterizadas por reflejar interpretaciones, que desde diferentes perspectivas segregadoras, integradoras e inclusivas, reflejan el pensamiento ambiguo de docentes y directivos sobre la inclusión. Entre los principales hallazgos se encuentra que existen diferencias entre el grupo de docentes y el grupo de

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida

directivos. Se evidencio una tendencia a concepciones facilitadoras en los docentes de aula, mientras que en los directivos la tendencia son concepciones de barrera (Moncayo et al., 2016)

La investigación de Díaz y Franco (2008), planteó como objetivo la caracterización e interpretación de las actitudes de los docentes del municipio de Soledad en el departamento del Atlántico, hacia la inclusión educativa desde su propia perspectiva. Desde una perspectiva hermenéutica y utilizando la triangulación múltiple, la recolección de los datos se realizó a partir de la aplicación de la escala de actitudes (EAPROF), análisis de discurso y observación persistente. Como resultados se encontraron ambivalencias en las actitudes de los docentes frente a la inclusión y también emergieron categorías como “especial” “anormal” “diferente” que más que palabras peyorativas se utilizan para diferenciar, se deben tener en cuenta para propiciar actitudes favorables en los docentes (Díaz & Franco, 2010).

El artículo basado en la investigación Diez y Parrilla (2006) muestra los resultados de un trabajo realizado durante cinco cursos escolares en Sevilla, España, desde 1998 a 2003. El objetivo de la investigación se basó en la promoción del desarrollo de prácticas inclusivas en los centros educativos. El estudio se realizó a través de un modelo cualitativo y un diseño gradual, utilizando el método de estudio de caso de corte interpretativo; para la recolección de datos se utilizó las entrevistas semi estructuradas individuales y grupales, observaciones de las reuniones de formación, auto informes, hojas de valoración y registros fotográfico, (Moriña & Parrilla, 2006). Para el análisis de los datos se utilizó el programa informático AQUAD 5. Como resultados de esta investigación se formuló y desarrollo una propuesta de formación continua llamada “La Escuela de La Diversidad” en donde se diseñaron materiales e instrumentos de formación en inclusión educativa para maestros de primaria y secundaria.

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida

La investigación doctoral de Mónica Castilla denominada “Habilidades sociales en la formación docente de maestros en la Universidad Nacional de Cuyo (Argentina)” cuyo objetivo es indagar las habilidades sociales que se trabajan en la formación docente inicial; a partir de un modelo investigativo no experimental ex post-facto se ha construido y aplicado un protocolo en la formación docente inicial, con opción de respuesta cerrada, con una muestra de 271 estudiantes de la facultad de educación elemental y especial de la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina. Para el análisis de datos se utilizó el programa informático SPSS 14.0. Se concluye que las habilidades sociales que más se trabajan en la formación docente inicial son la interacción comunicativa y las de promoción de la cooperación; esto puede estar relacionado con el imaginario social que expresa “ser docente es una vocación de sentido altruista” y que por lo tanto el “docente nace y no se hace” (Castilla, 2008).

El estudio de Vélez (2013), tiene como objetivo identificar las actitudes que tienen los docentes en formación hacia la educación inclusiva. El diseño y validación del instrumento para evaluar las actitudes se hizo a partir del modelo de investigación de la teoría de facetas; el análisis de la información se llevó a cabo por medio del análisis del espacio más pequeño (SSA) y de estadística descriptiva. La muestra fueron 91 estudiantes de los cuatro programas de licenciatura de la facultad de educación de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Los resultados demuestran que los maestros en formación muestran actitudes positivas hacia la inclusión educativa, también se identifican que los participantes del estudio visualicen la figura del maestro como agente educativo central de la educación inclusiva y consideran que para realizarla necesitan contar con el material especializado para el trabajo en el aula y un respaldo institucional para su consecución y la cualificación de los docentes (Vélez, 2013)

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida

El artículo de Infante (2010) el cual pretende cuestionar el concepto de inclusión educativa abordando cuatro aspectos: el primero es el análisis del concepto de inclusión desde una perspectiva contemporánea; segundo, la discusión acerca de los riesgos de entenderla desde el campo de la educación especial; tercero, las limitaciones existentes en la inclusión educativa en relación a la formación docente y cuarto las posibilidades o alternativas de formación de un nuevo docente que utilice la inclusión educativa como respuesta a la diversidad del aula (Infante, 2010).

De esta forma se presentan los elementos teóricos que delimitan la presente investigación, los teóricos y sus principios expuestos, conforman un discurso sobre la educación y la inclusión educativa desde una perspectiva social, que permite valorar los aportes y fundamentos que la historia, la antropología, la sociología y porque no, el desarrollo comunitario aportan a la construcción de una escuela nueva basada en valores como la diversidad y el respeto por la individualidad de los alumnos en el aula de clase. En el siguiente capítulo se expondrán los elementos con los que se construye de manera ordenada y lógica la ruta metodológica con la cual se realizara la presente investigación.

Capítulo 3. Método

Tras haber identificado los principales conceptos teóricos en el contexto de la inclusión educativa, en este capítulo se muestran las opciones metodológicas usadas para el desarrollo de esta investigación, incluyendo toda la información acerca del enfoque investigativo utilizado y que resultará pertinente a las necesidades del supuesto planteado durante el primer capítulo. También se encontrará la justificación del uso del método que permitió darle a este estudio un toque más humano alejándose por momentos de los fríos datos estadísticos propios de este tipo de trabajos. De igual manera se exponen las secuencias que permitieron el establecimiento de la muestra y la obtención de datos insumos fundamentales para resolver las inquietudes que motivaron la realización este ejercicio académico.

Método de Investigación

El enfoque metodológico desarrollado en esta investigación fue el cualitativo, el cual tiene como característica fundamental “el ver los acontecimientos, acciones, normas, valores, etc., desde la perspectiva de la gente que está siendo estudiada” (Mella, 1998, p. 8). Desde el anterior concepto, se concibió este estudio, que intentó establecer desde la mirada de los mismos docentes la relación que existe entre su actitud frente a los procesos de inclusión educativa y sus experiencias personales.

Para Hernández, Fernández & Baptista (2010) el enfoque cualitativo permite en los sujetos o grupos estudiados comprender su realidad a partir de la profundización de sus experiencias, expectativas y significados. Por esto las experiencias personales de los docentes fueron el insumo fundamental para entender las diferentes percepciones que de inclusión tienen y de la manera como desarrollan acciones inclusivas en el aula de clase.

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida

Por el tipo de información que se indagó, la forma en la que se hizo la recolección de datos y el tamaño de la muestra se concluye que esta investigación cualitativa tuvo las características de un estudio etnográfico, el cual a través de cinco casos, exploró y analizó los datos involucrados en la interpretación explícita de las percepciones y significados que a partir de las experiencias de vida de los docentes, tienen del concepto de inclusión y que tomaron forma en las descripciones y expresiones verbales de cada uno de ellos (Atkinson & Hammersley, 1994).

Dentro de los diversos métodos que la investigación cualitativa tiene, fue el estudio de caso el más idóneo para esta investigación. Dicha estrategia se basa en la descripción y análisis de una situación determinada, también ayuda a la comprensión e interpretación de hechos sociales que ayudan hacer cambios significativos en la realidad de las personas o grupos estudiados (Pérez, 2004). Para Stake (2007), existen tres clases de estudio de casos: el intrínseco, el instrumental y el colectivo; en el caso particular de este estudio se escogió el instrumental que mediante el análisis puede obtener mayor claridad sobre un tema o situación social. La anterior definición enmarcó de manera ideal lo que significó la esencia de esta investigación pues a partir de cada una de las historias relatadas por los docentes, se intentó buscar los aspectos internos que pueden afectar positiva o negativamente la actitud del docente frente a los procesos de inclusión en las aulas de clase donde laboran.

Fases de Investigación

Para el desarrollo metodológico de esta investigación y después de revisar algunos autores como Stake (2007) quien plantea que por las características del estudio de casos es difícil estructurar unos pasos delimitados, se optó por la propuesta de Montero y León (2002) que desarrolla este método en cinco fases:

La selección y definición del caso.

Según la propuesta de los autores mencionados, en esta primera fase se selecciona el caso de estudio, los motivos por los cuales se desea estudiarlo y los sujetos a quien va dirigido el mismo. En el caso de esta investigación, esta fase se dio en el momento de la identificación del tema el cual refiere el indagar la actitud del maestro frente a la inclusión educativa partiendo de las experiencias personales de los mismos; se argumentó que la importancia de este estudio se relaciona con el mejoramiento en la calidad educativa de niñas y niños con necesidades educativas especiales, también se relacionan como sujetos de estudio a docentes de secundaria de la Institución Educativa Oriente Miraflores. El desarrollo de esta fase se realiza en el capítulo uno de este documento.

Elaboración de una serie de preguntas.

Para Montero y León (2002) esta fase refiere a la elaboración de las preguntas orientadoras de la investigación, plantean la importancia del desarrollo de una gran pregunta de la cual surjan otras más pequeñas que faciliten la recolección de la información. En el proceso de elaboración del capítulo uno se formuló una pregunta que orientó el desarrollo de la investigación esta fue: ¿Qué relación existe entre la experiencia personal de los docentes con la inclusión y el concepto que éstos manejan en su quehacer profesional actual en el aula de clase?; a partir de este cuestionamiento se realizaron una serie de preguntas que daban soporte a la existencia del interrogante inicial, estas preguntas se pueden encontrar en el apartado de Problema de Investigación consignado también en el capítulo uno.

Localización de las fuentes de datos.

De acuerdo a la propuesta de los autores anteriormente mencionados esta fase refiere a la selección de la estrategia para la obtención de los datos, dentro de esta fase se incluye también la

selección de los sujetos participantes del estudio. En relación a la experiencia de investigación aquí relatada, la técnica para la recolección de los datos será la entrevista semi-estructurada, y el encuentro con grupos focales que permitirán contrastar la información obtenida en las entrevistas. En cuanto a los sujetos participantes se seleccionaron cinco docentes de la Institución Educativa Oriente Miraflores, para los grupos focales se tendrán en cuenta estudiantes de secundaria de la misma institución. Tanto las técnicas de recolección de la información como la forma en que se seleccionó la muestra serán explicadas más adelante en apartados de este mismo capítulo.

Análisis e interpretación.

Montero y León (2002), caracterizan esta etapa como la más delicada del proceso, el objetivo es establecer tanto como sea posible las relaciones causa-efecto de todos los datos recolectados. Para el análisis de los datos recolectados en el proceso de las entrevistas y grupos focales se utilizó la triangulación de datos que permitirá el contraste de información entre maestros y estudiantes, también para la realización de este ejercicio se tuvo en cuenta una entrevista realizada a un administrativo de la institución

Elaboración del informe.

Montero y León (2002), establecen que en esta etapa de un estudio de caso se debe contar de manera minuciosa y cronológica los eventos y situaciones más relevantes, esto con el fin de darle al lector los elementos pertinentes que lo acerquen al contexto de la investigación y de esta manera provocar su reflexión acerca del tema. En lo referente a esta investigación, parte del cumplimiento de esta fase es este documento el cual intento exponer de forma clara y minuciosa cada una de las etapas del proceso investigativo que dieron los resultados aquí consignados.

Población, participantes y selección de la muestra

Para esta investigación se tomó como sujetos participantes de la investigación a los docentes de secundaria de la Institución Educativa Oriente Miraflores del municipio de Bucaramanga (Santander- Colombia). De esta población identificada se tomó una muestra de casos- tipo, que para Hernández, Fernández & Baptista (2010), se centra en la riqueza y profundidad de la información recolectada y no busca cantidad ni la estandarización de la misma. Además estos autores referenciados comentan que es frecuente este tipo de muestras en estudios donde se relacionan valores, ritos o significados de cierto grupo social. Por tomar las actitudes y percepciones de los docentes sobre la inclusión como punto de partida en la recolección de datos, pareció pertinente este tipo de muestra.

El número de la muestra fue de cinco docentes y fueron seleccionados de manera aleatoria entre aquellos que tenían o tuvieron algún estudiante o estudiantes con necesidades educativas especiales durante su labor profesional. El número de la muestra corresponde al 7.5 % del total de docentes vinculados a la institución. Para corroborar la información dada por los profesores de la muestra, se contó con la participación del coordinador de disciplina de la jornada de la mañana de la institución. Además del directivo se escogieron quince estudiantes de todos los grados de secundaria para conformar tres grupos focales, los cuales ayudaron a contrastar también las versiones de la muestra. En un apartado más adelante en este capítulo se explicara que son los grupos focales.

Marco contextual

La presente investigación se realizó en la Institución Educativa Oriente Miraflores de Bucaramanga, la cual es un establecimiento educativo oficial de carácter mixto y con modalidad ambiental, que ofrece educación preescolar, básica y media con un enfoque humanista basado en

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida

los principios de San Francisco de Asís, promoviendo un sentido ético de respeto hacia el entorno físico y humano, preparados en la formación de su proyecto de vida y el uso de herramientas tecnológicas para dar respuesta a los desafíos personales y laborales que plantea el entorno. La Institución se encuentra ubicada al nororiente de la comuna 14 e irradia un gran sector del municipio de Bucaramanga. Está conformado por seis sedes y dos sedes rurales asociadas, distribuidas en los barrios: Albania, Miraflores, Buenos Aires, Buena Vista y la Vereda San José, la Malaña y el Gualilo. (Institución Educativa Oriente Miraflores, 2004).

Entre los problemas que presenta la comunidad está el desempleo, la drogadicción, pandillas juveniles y el más generalizado de todos es el alto riesgo que tienen las casas allí construidas por la clase de suelos y deslizamientos frecuentes en los terrenos en los cuales se encuentran ubicadas. Estos barrios son populares con familias numerosas de estrato uno y dos, cuyas cabezas de familia laboran como comerciantes informales y oficios varios. Otra característica del sector es que no cuenta con espacios para el esparcimiento, en las sedes tampoco existen canchas deportivas, razón por la cual la mayoría de los habitantes se recrea mediante la televisión y la música (Institución Educativa Oriente Miraflores, 2004).

En la actualidad, las directivas, los docentes, el estudiantado y demás comunidad educativa propenden una tarea socializadora, con una educación esencialmente formadora y liberadora, a través de la promoción de personas agentes de cambio donde cada uno sienta que puede incidir en el desarrollo de la sociedad. Desde el 2005 la institución cumple una labor importante, realizando procesos de inclusión educativa de niños, niñas y jóvenes residentes del sector y que tienen alguna situación de discapacidad física o cognitiva. En la institución Educativa dan gran importancia a la parte espiritual, Dios como el centro que le guía y acompaña (Institución Educativa Oriente Miraflores, 2004).

Instrumentos de recolección de datos

Para la recolección de la información en esta investigación se usaron dos métodos que facilitaron el ejercicio de triangulación, el primero es el método propuesto por Hernández, Fernández & Baptista (2010), para un estudio de corte cualitativo; este es la entrevista y puntualmente la semi estructurada, la cual “se basa en una guía de preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre un tema deseado” (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010, p 418). Para otros autores la entrevista es la interrelación en donde los entrevistados, que representan a otros, transmiten lo que sintieron, vivieron, vieron oyeron, etc; y a partir de allí reconstruyen la realidad social y cultural de los grupos de donde provienen (López & Deslauriers, 2011).

El diseño del protocolo de entrevista tuvo en cuenta el modelo las preguntas realizadas por Correia (2014), en su estudio que determino los sentimientos y actitudes de profesores con algún estudiante en su aula con alguna necesidad educativa especial. La validez de las preguntas y su pertinencia dentro del protocolo se hizo a través de la prueba piloto, presentada en este capítulo en un apartado posterior.

El segundo método utilizado para la recolección de la información fue el grupo focal el cual se define como una técnica de recolección de datos, en donde la unidad de análisis es el grupo quien expresa y construye la información y tiene su origen en las dinámicas grupales muy utilizadas en la psicología (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010). Este método permite flexibilidad en la formulación de las preguntas y la naturaleza de las respuestas depende de los mismos participantes, es decir, en los grupos focales existe un acto de escucha de las opiniones y captar los el significado de lo que se está diciendo (Mella, 2000).

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida

Para Mella (2000), se consideran focales porque son creados con propósitos bien definidos por los investigadores de acuerdo a los intereses del estudio; los grupos focales además de observar comportamientos crean conversaciones concentradas, dirigidas las cuales en el mundo cotidiano de los participantes no se darían. Se sugiere que el tamaño de los grupos sea de seis a ocho personas (Mella, 2000). Para la realización de los grupos focales se adaptaron para los estudiantes las preguntas del protocolo de la entrevista aplicada a los profesores. Para garantizar la validez de este protocolo, este fue entregado a expertos en pedagogía que revisaron si cada pregunta estaba de acuerdo a la edad y nivel escolar de los estudiantes participantes.

Construcción del instrumento

Como se mencionó anteriormente, para la construcción del protocolo de entrevista se tuvieron en cuenta el modelo de pregunta de Correia (2014), que tienen que ver con los sentimientos, conocimientos, percepciones, temores y sensaciones que los maestros podrían llegar a tener acerca de la inclusión educativa. En un inicio se realizó una lista de veintinueve preguntas que se relacionaban con temas como historia de vida del docente, discapacidad, inclusión, actitudes frente a las necesidades educativas especiales, etc. Luego de un análisis del investigador con un par en relación a los objetivos de la investigación y a las categorías de análisis que en apartados posteriores se presentaran y explicaran, se filtró el listado quedando un protocolo de siete preguntas orientadoras para la entrevista, sin embargo, los interrogantes descartados para el formato final se tendrán en cuenta como complemento de las preguntas seleccionadas, a este segundo grupo de preguntas se les denominará preguntas de refuerzo. A continuación se muestra una relación de las preguntas orientadoras y un breve comentario de lo que se buscaba al realizarla:

Tabla 1 Preguntas Orientadoras

PREGUNTA	INTENCIÓN
-----------------	------------------

<p>1. ¿Qué recuerdos tiene de su época de colegio?</p>	<p>Con esta pregunta se quiere identificar las situaciones que desde su infancia pudieron acercar o alejar al docente de su percepción de inclusión. La idea es chequear si en su infancia y adolescencia el docente estuvo expuesto o fue testigo de situaciones de exclusión y que sensaciones tiene al respecto. Otras preguntas complementarias a esta tienen que ver con las relaciones con sus compañeros de curso o su rendimiento académico durante su etapa escolar. La idea básicamente es poder acercarse a la historia de vida del ser humano detrás del maestro.</p>
<p>2. ¿Cómo llego a la docencia?</p>	<p>Lo que se busca con esta pregunta es conocer cuáles fueron las motivaciones que llevaron al profesor a elegir la docencia. Puede que la elección se deba a una tradición familiar, también puede deberse a una motivación interna e interés por enseñar o pudo llegar a ella como segunda opción. Las respuestas de esta pregunta se relacionan con la pregunta 3 y la 4.</p>
<p>3. ¿Cómo se percibe como maestro?</p>	<p>Después de haber traído de vuelta esa historia de vida se quiere indagar como se ve como maestro. Poder indagar si esas situaciones positivas o negativas de su vida escolar permearon en su hacer como maestro y en la imagen que tiene de él como profesional. También es importante contrastar esta respuesta con su realidad diaria en el aula. Otras preguntas que se podrían hacer sobre este tema tienen que ver con los motivos que lo llevaron a optar por esta profesión y las cosas que pueden haber cambiado, de igual manera el cómo concibe la acción de educar, entre otras. En la actualidad se encuentran en las aulas profesionales con y sin formación pedagógica, es interesante relacionar cómo influye la existencia o no de esta formación en su autoimagen y su diario hacer con sus estudiantes.</p>

<p>4. ¿Cuáles son los elementos que usted tiene en cuenta para definir una clase como exitosa?</p>	<p>Esta cuarta pregunta está relacionada en parte con la imagen que el docente tiene de sí mismo y en donde ubica las razones del éxito en la enseñanza, lo puede hacer en factores internos como su pedagogía, en las estrategias de enseñar, en su habilidad de manejo y conocimiento de su grupo, entre otras; o en factores externos como la ambientación del aula, las herramientas pedagógicas, técnicas o informáticas a las que tiene acceso, al ritmo y rendimiento de sus estudiantes, entre otras.</p>
<p>5. ¿Describa la imagen?</p>	<p>A los profesores entrevistados se les presenta una imagen que muestra a cuatro niños acompañando a subir una rampa a un quinto niño que camina con un caminador. La escena se enmarca en el patio de un colegio. La idea con este ejercicio, es introducir con ella en el discurso de los entrevistados, el tema de necesidades educativas especiales e inclusión. Con la presentación de la imagen se espera observar cual es el discurso espontaneo que cada profesor tiene acerca de la diferencia.</p>
<p>6. ¿Qué es para usted una necesidad educativa especial?</p>	<p>Esta pregunta quiere indagar si el docente tiene claro este concepto y desde donde lo explica, es decir lo entiende como producto de una limitación fisiológica, o desde lo funcional y circunstancial (algo dinámico que puede cambiar). Las respuestas a esta pregunta se va a relacionar con la pregunta 1 y 3, pues se quiere encontrar nexos entre su experiencia personal con el concepto y percepción que hoy maneja y si intuye este concepto como razón que le dificulte tener éxito en su aula. En este aspecto se tendrán preguntas complementarias en relación a la manera cómo percibe y se relaciona desde lo personal con la discapacidad y la diversidad de quienes lo rodean.</p>

<p>7. ¿Qué entiende usted por inclusión?</p>	<p>Puede suceder que con la respuesta de la pregunta 4 se pueda intuir esta respuesta, sin embargo se intenta buscar la relación entre el entendimiento del concepto y su práctica en el aula de clase. En este aspecto se pueden establecer varias relaciones como: el maestro entiende el concepto y lo pone en práctica en su aula, el maestro entiende el concepto pero no se “siente capaz” de incluirlo en su quehacer en el aula, el maestro no entiende o no conoce el concepto pero en su quehacer en el aula realiza acciones inclusivas, el maestro no conoce/no entiende el concepto por tanto no lo aplica en su aula. Otras preguntas complementarias a esta tienen relación al conocimiento de políticas y marco legal del tema, explorar los temores que pueda tener acerca del tema y a la percepción y exposición a la exclusión.</p>
<p>8. ¿Ha tenido formación en inclusión?</p>	<p>Esta pregunta pretende relacionar el manejo del docente acerca de acciones inclusivas con la formación que ha tenido sobre el tema. También indagar las maneras como esta formación ha contribuido al mejoramiento de sus acciones dentro del aula. Las preguntas complementarias a este apartado van dirigidas al manejo en el aula de situaciones excluyentes y como las maneja el docente, de igual manera intentar entender la idea de formación sobre inclusión que tiene cada uno de los entrevistados.</p>
<p>9. ¿Para usted como sería esa formación ideal?</p>	<p>Se busca indagar con la pregunta, cuales son los elementos básicos que los docentes consideran debe contener una formación ideal en inclusión. Las respuestas de los profesores podrán mostrar proyectadas las verdaderas necesidades que ellos tienen acerca de inclusión.</p>
<p>10. ¿Qué es para usted el fracaso?</p>	<p>Se quiere relacionar la respuesta a esta pregunta con las respuesta de las preguntas 5 y 6, encontrando la afectación de la inclusión y las acciones</p>

	realizadas con esa sensación de no alcanzar las metas propuesta y cómo influye esto en su propia imagen como profesional de la educación (pregunta 2 y 3).
--	--

El listado de los interrogantes no incluidos en el protocolo final de la entrevista se puede ver en el apartado de anexos, al igual que el protocolo final. De igual manera en el apartado de anexos se relacionan los protocolos adaptados que se le aplicaran al coordinador y los grupos focales. Adicional al protocolo de entrevista se diseñó un formato recolector de información demográfica en el cual se relacionan variables como sexo y edad; otras variables que contiene el formato son: tiempo de experiencia, formación académica y asignatura a cargo; el diseño de este formato se puede encontrar en anexos.

Los datos obtenidos a partir de las entrevistas se presentaron a través de un ejercicio de caracterización. Para la definición de los elementos que conformaron esta caracterización se tuvo en cuenta el modelo realizado por el Centro de Estudios Sociales de la Universidad Nacional de Colombia para la caracterización de los docentes del sector público de la ciudad de Bogotá (CES- Centro de Estudios Sociales, 2010). Con base en dicha caracterización los componentes tenidos en cuenta para perfilar a los profesores de la muestra fueron:

Tabla 2 *Componentes de la caracterización*

COMPONENTE	DEFINICIÓN
Aspectos Demográficos	Este aspecto recoge los datos demográficos de la muestra como edad, género y origen de procedencia. Estos datos serán pertinentes para establecer relaciones de análisis durante el proceso de triangulación de la información.
Historias y Recuerdos de la Época de Colegio	En este componente se aglutinan las historias de vida de los profesores entrevistados. Aquí se expondrán los recuerdos más significativos de su

	<p>época escolar, desde la primaria hasta la secundaria, se incluirán las relaciones entre compañeros, las relaciones con profesores, los métodos de enseñanza de la época y las sensaciones que en esos años los docentes tenían acerca del concepto de diferencia.</p>
<p>Motivación a la Docencia</p>	<p>Se determina en este ítem las motivaciones de los entrevistados a optar por la docencia como profesión.</p>
<p>Formación y Experiencia Docente</p>	<p>Desde este ítem se quiere determinar cuál es la formación de base de los profesores y si esta coincide con la asignatura que dicta. Igualmente se conocerá los estudios de postgrado obtenidos. Esta información cobra relevancia, si se tiene en cuenta que en la actualidad el sistema educativo colombiano, permite acceder a la docencia dos tipos de maestros, los que tienen como base formativa una licenciatura y los que tienen de formación una carrera profesional.</p>
<p>Elementos Considerados de Éxito en la Clase</p>	<p>Con este componente se desea conocer, primero, cuales son los factores determinantes, que a consideración del profesor, para considerar una clase como exitosa y segundo desde donde se percibe el concepto de éxito.</p>
<p>Concepto de Necesidad Educativa Especial</p>	<p>Se indagara cuáles son las concepciones de los docentes sobre necesidades educativas especiales, desde donde la miran y las experiencias que los profesores tienen con ellas.</p>
<p>Percepción de Inclusión Educativa</p>	<p>Este componente mostrara las diferentes perspectivas que los docentes tienen para definir la inclusión y se medirá de igual manera la posición de cada uno frente a este tema.</p>
<p>Formación en Inclusión Educativa</p>	<p>Se determinara cual es el grado de formación que los profesores tienen acerca de inclusión educativa y la manera como la ponen en práctica al</p>

	interior del aula. En este mismo ítem se expondrán las propuestas de los maestros acerca de una formación ideal sobre este tema.
Percepción de Fracaso	La idea es determinar la percepción que los profesores tienen sobre el fracaso y como esta influye en sus vidas personales y en su quehacer en el aula de clase.

Prueba Piloto

La prueba piloto se realizó en un colegio de carácter privado con prácticas de educación inclusiva del municipio de Floridablanca. Las entrevistas se realizaron en un espacio privado con las condiciones lumínicas y sonoras adecuadas para establecer un ambiente tranquilo y relajado para las personas entrevistadas.

Para este ejercicio se seleccionaron dos docentes de sexo femenino de las áreas de matemática y español; una de ellas con pregrado en licenciaturas, la otra con pregrado en ingenierías. Las entrevistadas tuvieron la oportunidad de leer el consentimiento informado y de hacer las preguntas necesarias, asegurándose el investigador que las docentes hubieran entendido dicho documento. Posterior a la firma del documento antes mencionado, se les entrego el formato que recogió la información sociodemográfica. En el desarrollo de la entrevista se encontró que:

Cómo antesala a la pregunta 1 se hizo una entrevista previa que permitió ambientar al docente e introducir a la temática, ella indaga la procedencia del docente, el colegio de donde egreso, etc. Las docentes entrevistadas entendieron la pregunta número 1 de tal manera que la información recolectada de esta da entender que esta pregunta cumple con su función y pertinencia dentro del protocolo.

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida

Después de realizar la pregunta 2 surge una pregunta emergente con el objetivo de matizar la respuesta, la pregunta es ¿Cómo cree que es percibida(o) por las personas del entorno escolar? De acuerdo al protocolo de la investigación la pregunta 2 facilita de forma adecuada la recolección de los datos para esta investigación.

En las dos entrevistas realizadas para la prueba piloto las docentes confundieron indicadores de éxito por indicadores de logro (pregunta 3) por lo cual se debió orientar mucho esta pregunta para que las docentes logaran identificar los factores que les permite hacer una clase exitosa. Esta pregunta debe ser reformulada pues no permite la recolección de información de manera clara. Tampoco el docente relaciona esta respuesta con la percepción que tiene de sí mismo. Por esto esta pregunta queda reformulada de la siguiente manera: ¿Qué aspectos tiene en cuenta para definir su clase como exitosa?

La pregunta 4 fue entendida y respondida pertinentemente y las respuestas fueron totalmente claras y significativas para el desarrollo de esta investigación. Este interrogante cumple con el objetivo para la que fue diseñada.

Las respuestas de las preguntas 5 y 6 permitieron abrir una conversación en donde las docentes pudieron relacionar muchas experiencias personales y profesionales expuestas en anteriores preguntas de la entrevista; por otro lado aparecieron preguntas como: ¿la inclusión se aprende?, ¿se siente una persona inclusiva?, ¿ha sido excluida en algún momento?, ¿usted ha excluido? Evidentemente las preguntas referentes a la inclusión y la formación en este tema permitieron obtener mucha información acerca de los pensamientos, posiciones y sensaciones del docente frente al tema central de la investigación.

Las respuestas de la pregunta 7 fueron relacionadas por las entrevistadas con las dadas en la pregunta 3. Originalmente su formulación se hizo pensando en relacionarla con la información

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida

recolectada con las preguntas 5 y 6, sin embargo el curso de las entrevistas llevaron a una directa relación de contraste con la información de la pregunta 3 que contribuye a complementar lo que para las docentes entienden por éxito.

Procedimiento en la aplicación del instrumento

Después de haberse diseñado el instrumento de entrevista, aplicado la prueba piloto, hacer los ajustes pertinentes al instrumento y seleccionado el número de la muestra, se inició el proceso de recolección de la información de la siguiente forma: con la apoyo de la psico orientadora del colegio, designada por la rectora para el apoyo logístico de la investigación, se seleccionaron aleatoriamente los cinco profesores de secundaria y de la jornada de la mañana, que hicieron parte de la muestra, la cual quedo conformada por tres hombres y dos mujeres.

La toma datos se programó para realizarla en dos días de una misma semana, martes y viernes, en horas de la mañana. En la primera sesión se realizaron entrevistas a tres profesores y en la segunda sesión, se entrevistaron los dos restantes y ese mismo día se le realizó entrevista al coordinador de la institución; esta última actividad, se hizo por creerse pertinente conocer la versión y posición de un representante administrativo de la institución, cuyo rol le permite dar una perspectiva general acerca de los procesos de inclusión que cada profesor desarrolla en aula; a su vez esta perspectiva administrativa, permitió contrastar la información obtenida de los participantes de la muestra.

Tanto las entrevistas a los profesores y coordinador, así como los encuentros con los grupos focales se desarrollaron en las oficinas del almacén de la institución, ubicado en la primera planta de la sede A, esto se determinó de esa manera para facilitar el acceso y movilidad del investigador. El espacio seleccionado era amplio y cómodo, con buena luz y ventilación, la única limitación de la oficina fue la existencia de un parlante conectado al sistema de sonido

general de la institución, que fue mandado a desconectar por el coordinador, para no afectar la dinámica de las entrevistas.

Las entrevistas tuvieron un tiempo de duración de 45 a 60 min, este tiempo fue determinado por la extensión de las respuestas de cada profesor o del coordinador. La información recogida en cada entrevista se hizo a través de grabaciones de audio. Al inicio de cada entrevista, a cada profesor se le informo, el nombre de la investigación, el objetivo fundamental de la misma y la forma como se iba a recolectar la información; igualmente se le garantizo que para efectos de la presentación y análisis de los datos se le asignaría un código, preservando a si su identidad. Esta información verbal se reforzó con el documento de consentimiento informado (ver anexos).

Después de verificar que los profesores y coordinador hubieran entendido la información dada y previa firma del consentimiento informado, se dio paso al desarrollo del protocolo de entrevista. Como ya se mencionó anteriormente a cada profesor se le asignó un código con el cual se identificara durante el proceso de presentación y análisis de los datos. Con las iniciales de la expresión Unidad de Medida Docente (UMD) acompañado por un número de 1 a 5, se identificó a los participantes de la muestra, la asignación del dígito se hizo en el orden en el que se realizó la entrevista; al coordinador también se le asignó un código a partir de las iniciales de la expresión Docente Administrativo. El protocolo de la entrevista se cumplió en todos los casos, sin embargo el rumbo de la entrevista vario en cada caso, lo que determino esta variación fueron las preguntas de refuerzo, ya que dependiendo de la necesidad se utilizaban o no, esto con el fin de que la información suministrada fuera lo más clara posible.

La entrevista con el coordinador se realizó durante el segundo día de la entrevista y se desarrolló en los mismos términos de la de los profesores. Las preguntas que se le hicieron se

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida

adaptaron del protocolo de entrevista de la tabla 5 y estaban dirigidas a la manera como desde el área administrativa se observa a cada profesor en los temas incluidos en el protocolo.

Tabla 3 *Nomenclatura de los Códigos de Identificación.*

PROFESOR	ASIGNATURA	CODIGO ASIGNADO
Profesor 1	Ciencias Naturales	UMD1
Profesor 2	Sociales	UMD2
Profesor 3	Matemáticas	UMD3
Profesor 4	Tecnología	UMD4
Profesor 5	Sociales	UMD5
Coordinador	NA	DA

Para la conformación de los grupos focales se seleccionó una muestra aleatoria de quince estudiantes de secundaria. Posterior a la selección, se diseñó un formato de consentimiento informado por representación, que junto a una carta remisoria del mismo (ver anexos), se envió a los padres por medio de la psico orientadora de la institución. Una vez obtenido el permiso de los padres de los estudiantes, se procedió a la conformación de tres grupos, cada uno de 5 participantes, como lo recomienda Mella (2000).

Tabla 4 *Composición de los Grupos Focales*

GRUPO	GRADO	PARTICIPANTE DE LA MUESTRA
FOCAL	ESCOLAR	ASIGNADO
GF1	9 grado	UMD1 y UMD2
GF2	10 y 11 grado	UMD5
GF3	6 y 7 grado	UMD3 y UMD4

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida

El encuentro con los grupos focales se realizó durante una sola jornada, cada uno tuvo una duración de hora y media. La información recolectada de los grupos focales se hizo a través de grabaciones de audio. Como se comentó anteriormente, para las reuniones con los grupos focales se adaptó el protocolo de entrevista de la muestra. Dentro de la adaptación hecha para los grupos focales se omitieron las preguntas 2, 5, 9 y 10, las cuales hacen parte de percepciones muy personales de los profesores y a criterio del investigador serían de difícil corroboración. En el apartado de análisis de datos, se relacionan las adaptaciones hechas al protocolo de entrevista para el coordinador y para los grupos focales.

Para la pregunta que indaga sobre el concepto de inclusión educativa el investigador les dio a conocer a los estudiantes el concepto que da el Centro de Estudios de Educación Inclusiva (CSIE). Se debe aclarar que este concepto se adaptó con términos que permitieran que los estudiantes pudieran relacionarlo más con su realidad. De esta manera, el CSIE define la inclusión como: “Inclusión significa, posibilitar a todos los estudiantes con o sin discapacidad a participar de lleno en la vida y el trabajo dentro de las comunidades, sin importar sus necesidades” (Centro de Estudios de Educación Inclusiva, 2002). A partir de esta definición se pudo introducir la pregunta del protocolo.

De igual forma se realizó la pregunta que indagaba acerca de las necesidades educativas especiales. Para ello se utilizó el concepto de la página Colombia Aprende del MEN. Según esta página las necesidades educativas especiales son “situaciones de aprendizaje derivadas de talentos excepcionales o discapacidades de orden sensorial, físico, cognitivo, comunicativo o psicológico” (MEN, 2016).

Análisis de datos

Para el análisis de los datos se tomaron como base, algunos de los elementos tenidos en cuenta por Correia (2014), para ser considerados como categorías de análisis estos fueron Percepción, Sentimiento, Conocimiento y Autoeficacia. Se tomaron estas cuatro categorías porque según a juicio del investigador y tras conversaciones y reuniones con pares se determinó que enmarcan adecuadamente los intereses investigativos de este estudio, el cual las define así:

Percepción

Es un proceso biocultural porque las experiencias sensoriales se pueden interpretar y adquieren significado moldeadas por pautas culturales e ideológicas aprendidas desde la infancia, (Vargas, 1994). Es la manera como el docente percibe y entiende su labor y todo lo que la circunda.

Sentimiento

Según Lazarus (1991) el sentimiento es el componente subjetivo o cognitivo de las emociones, es decir cuando el individuo toma conciencia de las reacciones físicas que le produce la emoción, esta se convierte en sentimiento. Es entonces la conciencia que hace el docente de sus propias reacciones frente a la diferencia y la diversidad.

Conocimiento

Es todo aquello que el individuo adquiere a través de sus sentidos y lo integra a su experiencia de vida como un todo útil y funcional, (Loreman, et al., 2007). Es el conjunto de saberes que el docente a adquirido a través de su formación profesional y personal.

Autoeficacia

Es el dominio que tiene un individuo sobre una tarea determinada y puede influir en como las personas piensan, sienten y actúan en relación a la tarea que domina, (Olivari & Urra, 2007).

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida

Es la percepción que tiene el docente de sus habilidades y como las usa para cumplir totalmente su labor.

Las preguntas orientadoras y las de tipo de refuerzo fueron enmarcadas dentro de las cuatro categorías y de esta manera facilitar el proceso de triangulación de datos que según Hernández, Fernández & Baptista (2010) es el uso de varias fuentes para estudiar determinado fenómeno, en este caso se considera a las experiencias de los docentes como una fuente importante de conocimiento, otra fuente que se va utilizar son las diferentes referencias bibliográficas consultadas para la investigación y la tercera fuente son las cuatro categorías antes expuestas. A continuación en las siguientes tablas se relacionan las preguntas orientadoras con las categorías de análisis y la relación de los protocolos adaptados para el Docente Administrativo (DA) y los grupos focales:

Tabla 5 *Protocolo de Entrevista*

PREGUNTA	CATEGORIA
1. ¿Cómo fue su época de colegio?	Sentimiento
2. ¿Cómo llego a la docencia?	Sentimiento
3. ¿Cómo se percibe como maestro?	Percepción
4. ¿Cuáles son los elementos que usted tiene en cuenta para definir una clase como exitosa?	Autoeficacia
5. ¿Describa la imagen?	Percepción
6. ¿Qué es para usted una necesidad educativa especial?	Conocimiento
7. ¿Qué entiende usted por inclusión?	Percepción
8. ¿Ha tenido formación en inclusión?	Conocimiento
9. ¿Para usted como sería la formación ideal en inclusión?	Percepción
10. ¿Qué es para usted el fracaso?	Percepción

Tabla 6 *Relación de Protocolo Adaptado*

PROTOCOLO MUESTRA	PROTOCOLO ADMINISTRATIVO DOCENTE (AD)	PROTOCOLO GRUPO FOCAL
1. ¿Cómo fue su época de colegio?	¿Cómo se imagina al profesor en su época de colegio?	¿Cómo se imagina al profesor en su época de colegio?
2. ¿Cómo llego a la docencia?	NA	NA
3. ¿Cómo se percibe como maestro?	¿Cómo percibe usted al profesor?	¿Cómo percibe usted al profesor?
4. ¿Cuáles son los elementos que usted tiene en cuenta para definir una clase como exitosa?	¿Cuál cree que sea el éxito de la clase del profesor?	¿Qué es lo más chévere de la clase del profesor?
5. ¿Describa la imagen?	¿Describa la imagen?	NA
6. ¿Qué es para usted una necesidad educativa especial?	¿Qué es para usted una necesidad educativa especial?	¿Qué hace el profesor con estos estudiantes en el aula?
7. ¿Qué entiende usted por inclusión?	¿Qué entiende usted por inclusión?	¿Cómo trata el profesor a los niños con discapacidad?
8. ¿Ha tenido formación en inclusión?	¿Los profesores tienen formación en inclusión?	¿Ustedes creen que los profesores tienen conocimientos en inclusión?
9. ¿Para usted como sería la formación ideal en inclusión?	¿Para usted como sería la formación en inclusión?	NA
10. ¿Qué es para usted el fracaso?	¿Qué es para usted el fracaso?	NA

Aspectos éticos

Dentro de los aspectos previos a la realización de la entrevista como se relató anteriormente, a cada uno de los participantes que integraban la muestra, se les explico en qué consistía el estudio y sus alcances, también la importancia de participar en él y se les pidió permiso para utilizar la información que iban a entregar. Todo este proceso se realizó con un consentimiento informado que se puede conocer en el apartado de anexos. En este documento también se les informo acerca de la confiabilidad tanto de la información como en la identidad de cada uno. El mismo procedimiento se hizo con los padres de los quince estudiantes participantes de los grupos focales.

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida

De esta forma se relata cada uno de los pasos metodológicos seguidos en el proceso de investigación, que pretende entender la relación entre las actitudes y las experiencias personales que los docentes tienen frente a la inclusión educativa, buscando así el mejoramiento en la calidad educativa de niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales. En el siguiente capítulo se relatan los resultados arrojados en este proceso.

Capítulo 4. Análisis y Discusión de Resultados

Habiendo expuesto en el capítulo anterior el marco metodológico, el planteamiento y diseño de los instrumentos utilizados para la recolección de datos y después de narrar cada uno de los pasos que se llevaron a cabo para el análisis de la información de la presente investigación. Se pretende en este capítulo mostrar los resultados obtenidos en dicho proceso.

El capítulo está formado por dos partes fundamentalmente, la primera es la presentación de datos, que se realizara a partir de una caracterización de la muestra. En ella se quiere perfilar las percepciones, actitudes y sensaciones que presentan los profesores acerca de la inclusión educativa. La segunda parte del capítulo se dedicara al análisis de la información, que se dará a partir de contrastar los datos obtenidos en las entrevistas hechas a los profesores, al Docente Administrativo y los grupos focales.

Caracterización

A través del ejercicio de caracterización se quiere presentar los resultados obtenidos durante las entrevistas a los cinco profesores de la muestra. Para presentar la caracterización de una forma ordenada y lógica, se tuvieron en cuenta algunas de las categorías elaboradas por el Centro de Estudios Sociales (CES) de la Universidad Nacional, para la caracterización de los docentes del sector público de la ciudad de Bogotá durante el año 2009 (CES- Centro de Estudios Sociales, 2010). Los datos que conforman la caracterización son los obtenidos por el investigador en la etapa de entrevista de los cinco integrantes de la muestra.

Aspectos Demográficos

La muestra utilizada para esta investigación constó de cinco participantes: tres hombres y dos mujeres. Tres de los participantes tienen edades comprendidas entre los 55 y los 60 años y los otros 2 están entre los 30 y los 40 años. Dos participantes de la muestra provienen de

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida

municipios de la provincia de Santander; los otros tres son oriundos de otros departamentos. Uno de ellos proviene de una ciudad de la costa Atlántica, otro de un municipio del nororiente colombiano y el último procede del área rural del centro del país. Todos los participantes de la muestra están vinculados al sector público y los dos que tienen formación profesional accedieron por concurso docente.

Tabla 7 Datos Demográficos de la Muestra

MUESTRA/ COMPONENTE DEMOGRÁFICO	UM D1	UMD2	UMD3	UMD4	UMD5
EDAD	60	55	55	39	30
SEXO	M	F	F	M	M
ORIGEN	Ciudad costa Atlántica Colombia	Provincia en Santander	Provincia en Norte de Santander	Provincia en Santander	Provincia en Cundinamarca

Historias y Recuerdos de la Época de Colegio

De acuerdo a lo relatado por cada uno de los participantes, los recuerdos de su época escolar se enmarcan en frases como “recuerdos muy bonitos”, “convivencia bonita” (UMD1), “época maravillosa”, “la vida fue tranquila” (UMD2) o “fue una de las épocas más bonitas” (UMD3), que evidencian recuerdos agradables para los profesores de esta época, tanto con compañeros como con docentes. Las historias relatadas están compuestas por hechos positivos llenos de camaradería, respeto y confianza entre los entrevistados y personas que los rodearon en el colegio. Solo un participante hace referencia en su relato, que por la violencia vivida en su pueblo varios compañeros dejaron de estudiar y esto le generó momentos de tristeza y nostalgia. Ninguno de los entrevistados estuvo en colegios mixtos, esto podría explicar porque las historias de los participantes hombres están más marcadas por la exigencia académica “yo tuve profesores

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida

que eran muy buenos para explicar, pero también eran exigentes a la hora de calificar” (UMD1) y la disciplina estricta “el trato y la disciplina en un colegio masculino es más fuerte que un colegio femenino o mixto pero eso era parte de la formación positiva” (UMD4) en donde la palabra del docente era respetada y sus acciones formaban el carácter.

En cuatro de los cinco relatos escuchados se evidenciaron situaciones de exclusión al interior del aula en su infancia. Sin embargo, ellos expresaron que para la época, dichas conductas y comportamientos eran aceptadas dado que fortalecían el rendimiento escolar y mantenían la disciplina: “la profesora tenía una fila para estudiantes buenos, estudiantes regulares y estudiantes con dificultades o malos estudiantes” (UMD1), “el trato fuerte se hacía sin mala intención y así se aceptaba” (UMD4); lo expresado por UMD1, es conceptualizado por Goffman (2006), como un acto de estigmatización, en el cual, el realce de una limitación o dificultad sobre los atributos de la persona de frente a su colectivo de referencia, puede afectar de forma negativa su identidad, convirtiéndose así en un hecho excluyente.

Las únicas situaciones acusadas como actos de exclusión fueron las relatadas por las participantes docentes en cuanto al mismo hecho de ser mujeres “había una incomodidad bien marcada que era que para las mujeres solo había colegio hasta la básica ósea 9 grado”, “para las jóvenes de esa época había un sentimiento de nostalgia y resignación por querer continuar, todavía se manejaba la sumisión en la mujer” (UMD2), “se tenía que cuidar el uniforme y no se podía tener cercanía con los hombres, si era así nos castigaban quitándonos el uniforme” (UMD4); para las profesoras estas situaciones se tomaba con resignación y tristeza. Uno de los profesores no manifiesta recordar situaciones de exclusión durante su época escolar pero si comenta que en el momento de escoger universidad, su origen rural, su situación económica y

académica solo le permitía optar por universidades de carácter público y a las carreras que ellas ofertaban.

Dos de los profesores manifiestan haber obtenido calificaciones sobresaliente y responder de manera positiva a las estrategias que los docentes utilizaban para estimular el rendimiento académico “yo afortunadamente estuve en la fila de los buenos, yo nunca tuve problemas con eso” (UMD1), “a mí me fue rebien yo estaba dentro de los buenos” (UMD4); otros dos de los profesoras se consideraban buenos académicamente, sin embargo eran considerados tímidos y pocos participativos en clase, “el cambio del pueblo a la ciudad me volvió bastante tímida y no hablaba, eso le preocupaba a la directora de grupo” (UMD3), “yo era término medio, lo más marcado en mí era la timidez y la participación en clase” (UMD5). La quinta participante comenta que tuvo problemas con la rectora del colegio por querer ayudar a su familia en la finca, “me rebajaban conducta porque según la rectora yo me sometía a trabajos duros y eso no era de una mujer y desdecía del colegio” (UMD2).

La relación entre pares, todos los participantes la recuerdan como algo igualitario y muy positivo, no recuerdan diferencias significativas entre los compañeros que generara un trato diferente. UMD3 y UMD4 comentan que aún tienen contacto con sus compañeros de colegio de manera periódica. Uno de los profesores entrevistados, recuerda que durante la primaria tuvo un compañero gay, pero nunca fue irrespetado por su opción sexual e igualmente recuerda durante su bachillerato dos compañeros con limitación física los cuales eran tratados en las mismas condiciones que los demás y participaban activamente en actividades de tipo deportivo y cultural. Ninguno relaciona acciones que generaran matoneo.

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida

Motivación a la Docencia

Los datos obtenidos acerca de las razones que los llevaron a la docencia son diversos.

UMD1 y UMD3 tuvieron un modelo positivo de docente que les permitió “enamorar” de la profesión, reconocen que el ejemplo dado por ese modelo durante el bachillerato es el que les permite ser los profesores que son hoy, siendo multiplicadores de muchos comportamientos y formas de hacer y entender la docencia.

UMD2 y UMD4 optaron por la docencia por tradición familiar; para UMD5 y UMD1 escogieron la docencia como segunda opción ya que por motivos económicos y de desplazamiento no les fue posible estudiar lo que deseaban; en el caso de UMD3 además de tener tradición familiar reconoce que en la docencia encuentra una estabilidad económica.

Formación y Experiencia Docente

Tres de los docentes tienen formación como licenciados y uno de ellos además es normalista, las áreas en las que se formaron fueron biología, matemáticas y ciencias sociales, además de su pregrado los tres cuentan con especializaciones en las áreas de intervención académica en las que están ubicados; el tiempo de experiencia de los tres esta entre los 25 y los 33 años, de igual manera el tiempo laborado en la institución, supera los 12 años.

Los otros dos profesores participantes en la muestra son profesionales uno en el área de ingeniería y el otro en la de psicopedagogía, los dos cuentan con maestrías y uno de ellos es candidato a un doctorado. El tiempo de experiencia de estos dos profesores oscila entre los 5 y los 10 años. El tiempo laborado en la institución de estos docentes esta entre los 3 y 8 años. Las áreas académicas en las que interviene el profesor con formación en ingeniería es la de tecnología e inglés, esta ultima la ultima la dicta porque faltaba un docente para esta asignatura

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida

y porque tiene los conocimientos certificados para dictarla; el otro profesor con formación en psicopedagogía está a cargo de la asignatura de ciencias sociales.

Tabla 8 *Experiencia y Formación de la Muestra*

MUESTRA/ FORMACIÓN Y EXPERIENCIA	UMD1	UMD2	UMD3	UMD4	UMD5
TIEMPO DE EXPERIENCIA DOCENTE (Años)	32	35	25	10	5
ASIGNATURA A CARGO	Ciencias Naturales	Ciencias Sociales	Matemáticas	Inglés, Tecnología e Informática	Ciencias Sociales
FORMACIÓN PRE GRADO	Licenciatura en Biología y Química	Normativa y Licenciatura en Ciencias Sociales	Licenciatura en Matemáticas	Ingeniería Electrónica	Psicopedagogía
FORMACIÓN POSTGRADO	Especialización en Planeamiento para la Educación Ambiental	Especialización en Democracia	Especialización en Informática para Docente	Maestría en Pedagogía y Candidato a Doctor en Ciencias Contables	Maestría en Filosofía

Autopercepción como Docentes

En cuatro de los cinco profesores se encuentran autopercepciones basadas en el interés y compromiso que estos tienen por sus estudiantes y sus vidas, en estas se encuentran expresiones como “soy el amigo de mis estudiantes...me meto al estudiante en el corazón” (UMD1), “soy una docente humana, trato siempre de tener en cuenta la formación del ser, sin descuidar lo académico” (UMD2), “una maestra que le encanta la docencia y su objetivo es que sus

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida
estudiantes amen la matemática” (UMD3), “soy un ejemplo para mis estudiantes, yo les cuento que vengo de provincia pero aproveche las oportunidades e hice empresa” (UMD4).

El quinto profesor se percibe como un docente en construcción y lo expresa de la siguiente manera: “me considero un profesor con aciertos en muchas cosas y me falta fortalecer otras” (UMD5), reconoce que al iniciar su labor docente se “choco” con el ambiente del aula pues “los estudiantes confunden el trato amable con el dejármela montar, pareciera que no hago nada por hacerme respetar”.

Las percepciones de los profesores antes mencionadas se potencializan si se tiene en cuenta el entorno social en el cual está ubicada la institución y el perfil de sus estudiantes. La mayoría de estudiantes provienen de entornos familiares vulnerables y esta situación hace que los profesores generen vínculos diferentes a los académicos y se preocupen por el ámbito personal de sus alumnos.

Elementos Considerados de Éxito en la Clase

Para los profesores participantes de la muestra los elementos que ellos tienen en cuenta para definir el éxito de sus clases, tienen que ver con la atención, participación y entusiasmo que los estudiantes ponen en el tema impartido y los recursos utilizados en ellas. Tres de ellos basan el éxito además del entusiasmo y atención que los estudiantes ponen en el aula, en las metodologías utilizadas en la verificación del anclaje del conocimiento y la apropiación de los conceptos de cada asignatura “paso dos o tres estudiantes a hacer un ejercicio o le pregunto algo, a uno que me saque buenas notas y a otro que siempre va atrasado y si este me contesta algo coherente con el tema, eso me da alegría por que entendieron la clase” (UMD1); “cuando los estudiantes sin miedo me dicen, venga profe explíqueme esto, o profe si me quedo bien el mapa, o cuando una inquietud que tiene uno se la soluciona otro estudiante, para mí eso es un éxito”

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida

(UMD2); “cuando los estudiantes logran identificar conceptos como política o economía en los diferentes contextos históricos que se enseñan en la asignatura, ahí me doy cuenta que la clase me da resultados y se ha avanzado” (UMD5).

Para UMD3 y UMD4 el éxito de su clase radica en los recursos didácticos y tecnológicos usados para la enseñanza, “yo utilizo la matemática recreativa y en la oportunidad que puedo utilizar material para que ellos aprendan...en dos clases les enseñe plano cartesiano, hoy revisando la tarea, todos ya saben ubicar en el plano” (UMD3); “la oportunidad de tener un laboratorio en tecnología con todo los recursos que le permite a mis estudiantes hacer prácticas que les permite verificar o falsear hipótesis, eso es lo diferente y le gusta a los estudiantes” (UMD4), para los dos profesores antes citados el uso y manejo estos recursos hacen que el exista en el estudiante un gran entusiasmo que les facilita su tarea de enseñar.

Al margen de las respuestas dadas por los participantes acerca de los elementos de éxito de sus clases, es importante señalar algunos factores mostrados por UMD5, que según él, pueden dificultar el éxito de una clase. Estas dificultades hacen referencia a la escasa capacidad que tienen los estudiantes al análisis y la reflexión y la desmotivación que muestran algunos estudiantes por estar en el colegio “los chicos no están dados a la reflexión la parte de nuevas teorías no les interesa...ellos están acá porque les da “mamera” quedarse en la casa o les obligaron a venir”. Para este profesor estas situaciones dadas por el contexto social influyen en el avance exitoso de su clase.

Concepto de Necesidad Educativa Especial

Como introducción a esta definición, a cada uno de los participantes de la muestra se le enseñó una imagen en la cual un grupo de niños están en un patio de un colegio y uno de ellos usa un caminador (ver anexo). Los comentarios que los profesores hacen de la imagen se

relacionan con palabras o frases como “linda la imagen, describe la parte humana de ellos, se ve en ella el “yo quiero” “cuente conmigo” y el yo estoy ahí” muy diciente la imagen” (UMD2); “veo mucha colaboración” (UMD3); “una muestra de trabajo en equipo, se ve que al niño del caminador no le da pena pedir ayuda porque a veces a los niños de inclusión no les gusta pedir ayuda” (UMD4); “los niños acompañando a un compañero a subsanar un obstáculo” (UMD5); “un joven con problemas y los muchachos alrededor ayudándolo, se preocupan por él” (UMD1). De esta forma se observa en las respuestas de los profesores que la imagen les genera sentimientos de apoyo y colaboración y les hizo evocar situaciones vividas en la infancia con compañeros de clase o en su rol de docentes con algún estudiante “en bachillerato tenía un compañero con una malformación genética y los brazos eran más pequeños, le decían palomita y así jugaba muy bien bola de trapo, entraba duro” (UMD1); “los casos que hemos tenido en el colegio no han demostrado que son capaces de muchas cosas y se ha superado ese sentimiento de lastima” (UMD2); “tuvimos una estudiante con parálisis cerebral, al principio los compañeros se burlaban de como hablaba pero después de llamarles la atención la empezaron a tratar igual a todos y se destacó como buena estudiante y se pudo graduar aquí la queríamos mucho” (UMD3); “en el colegio estudio un niño con amputación de brazos y piernas y le gustaba mucho la informática y estudio tecnología en informática, no le daba pena pedir ayuda” (UMD4).

Lo que se aprecia en el concepto de cuatro de los cinco participantes de la muestra es la existencia de una dificultad o falencia para realizar una actividad al interior del aula, en todos ellos se aprecia una influencia del modelo médico de la discapacidad, pero solo en uno de los cuatro conceptos se encuentran elementos explícitos que lo evidencia. Dos de los conceptos incluyen la posible intervención docente en la generación de un ambiente de oportunidades en el aula. Un docente manifiesta que todos los estudiantes tienen necesidades de aprendizaje pero lo

que las hace especiales es la notoriedad en el componente físico, cognitivo y psicológico de los estudiantes que las poseen. Solo el quinto componente de la muestra se aleja del modelo médico y la define desde una perspectiva de aprendizaje. A continuación se presentan las diferentes respuestas:

Ambientados con la imagen las respuestas de los profesores de la muestra acerca del concepto de necesidades educativas especiales se podrían tomarse desde varias perspectivas. Para UMD1, UMD2 y UMD3 es una falencia originada de una discapacidad o patología física o mental; en las respuestas de UMD1 y UMD3 estas falencias originan una serie de estrategias por parte del profesor que permita un trato igual con el resto de alumnos “hay que hacerles las cosas de otra manera para evaluarlos, por ejemplo a los estudiantes con limitación visual las letras de las guías son más grandes” (UMD1) y “es algo que le detectan los médicos a un estudiante y que el docente debe tener en cuenta y hacer una estrategia especial en el aula, tratándolo igual a todos” (UMD3).

Para UMD2 su concepto lo genera a partir de la personificación de este en alguien: “esa personita le falta una condición más para llegar a lo normal del ser humano para poder desempeñarse en las cosas que uno dice normales para poder brindar las mismas condiciones de un aprendizaje” en esta respuesta se puede notar dos aspectos, el primero son las expresiones “personita” y “a lo normal del ser humano”, que hacen pensar en una conceptualización que se basa explícitamente en el modelo médico de la discapacidad (citar autor), que pretende explicar la discapacidad como un factor diferencial que genera situaciones de vulnerabilidad y dependencia de los otros, el otro aspecto es que a diferencia de los otros profesores este no involucra su labor dentro del concepto.

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida

Desde la perspectiva de UMD4 “todos los estudiantes del colegio tienen necesidades educativas especiales...pero cuando esta necesidad se particulariza en dificultad en el traslado o en lo cognitivo o en lo psicológico yo pienso que deben haber soluciones especiales, son los requerimientos que necesitan aquellas personas con una falencia física, cognitiva y psicológica para el logro de sus metas” , comenta que a los profesores se les entregan los niños y ellos deben “defenderse” como puedan, se le pregunta cómo se defiende él y responde “con las uñas”, estas respuestas se analizarán más adelante.

“Una persona que aprende diferente” es lo que UMD5 entiende por necesidad educativa especial; para este profesor al igual que UMD4, comenta que todos los niños y niñas del colegio necesitan una atención especial, porque todos tienen dificultades en lo afectivo y lo psicosocial, las situaciones que viven los estudiantes en ocasiones lo hacen reflexionar con frases como: “yo no entiendo como antes no es más violento”, para este profesor las historias de sus estudiantes a veces avalan sus comportamientos “ y entonces uno internamente termina felicitando al muchacho por “saberse comportar” a pesar de” (UMD5). También este profesor refiere que en ocasiones deben ignorar todas estas situaciones de vida de los estudiantes por la premura del tiempo, las tareas por cumplir y el número de estudiantes por grupo.

Percepción de Inclusión Educativa

Para el total de la muestra, el punto en común de lo que perciben como inclusión educativa, se refiere al hecho de traer al aula de clase a aquellos estudiantes que tienen una necesidad educativa especial. Sin embargo cada uno le da matices diferentes cuando explican qué es la inclusión “es traer estudiantes con una necesidad más acentuada que los que tienen inteligencia normal y el físico normal, como se vincula esos niños y niñas a la educación formal que hay en los colegios” (UMD2); “es tratar de ver la diversidad como algo normal; es sacar a los niños de

otras instituciones especiales y ponerlos con estudiantes normales para que los docentes los traten iguales” (UMD3); en estas dos percepciones dadas se evidencian la utilización de la palabra “normal” o “especial” para intentar describir diferencias entre características de los estudiantes o ambientes de aula familiares o convencionales. A pesar de que las anteriores percepciones, pueden tener validez acerca de lo que es la inclusión educativa como proceso, los términos utilizados no se acercan a los designados por los entes rectores internacionales de educación inclusiva (UNESCO, 2005).

Otros matices encontrados en las percepciones de inclusión dan cuenta de elementos más cercanos a los modelos actuales, términos como “igualdad de oportunidades” (UMD4) o “dejarlos inmersos en los problemas para que aprendan a defenderse y saquen ese espíritu que tienen los seres humanos” (UMD1), conforman las percepciones de estos docentes y dan cuenta de una perspectiva diferente que puede contribuir a los procesos inclusión desarrollados por estos docentes.

“Inclusión es cuando el currículo y la educación se adapten a los requerimientos de las personas” (UMD5); este profesor define de esta forma lo que es inclusión, pero también realiza ciertas afirmaciones acerca del tema que es importante tenerlas en cuenta. Para él, en el colegio aún no se hace inclusión se hace inserción “es tratar de que el estudiante esté ahí acomodándose a las condiciones que hay”, según este profesor, “se están metiendo los niños y niñas al aula, se está tratando que interactúen pero no se está garantizando que se potencialice todo lo que tienen”, manifiesta también que tiene la sensación que el sistema educativo deja solo al docente con estas situaciones “nos botan la situación al aula y “mire profesor como se defiende”, no están teniendo en cuenta los contextos que manejamos”. Esta percepción es compartida por UMD4, el cual agrega que él se defiende con las “uñas”.

Es importante señalar que durante las entrevistas todos los profesores participantes dejaron explícito el hecho de tener experiencia de inclusión educativa en aula y que las diversas apreciaciones aquí descritas hacen parte de esas experiencias vividas. Durante el desarrollo de las entrevistas todos los docentes referenciaron el caso de un estudiante con diagnóstico de autismo, cuyo comportamiento agresivo con sus compañeros se desbordó llegando a intentar agredirlos, situación que hizo que las directivas del colegio tuvieran que expulsarlo "tuvimos un chico con autismo, bastante terrible tenía muchos problemas, el colegio hizo todo lo posible por ayudarlo, hasta la policía tuvo que venir, la familia no apoyo el proceso, se puso muy agresivo, daba puños a cualquiera que estuviera cerca y los compañeros ya se daban cuenta y cuando no querían clase lo molestaban y se formaba el caos, se le entregó el chico a la mamá" (UMD3); "era un chico que estaba quieto y de un momento a otro le intentaba mandar una silla a alguien" (UMD4). Este caso fue referenciado por todos para ilustrar la necesidad de tener apoyo en los procesos de inclusión.

UMD3 también reconoce que "no me siento capacitada para trabajar con chicos sordos y nunca lo he vivido pero me han dicho que los chicos down son agresivos y de verdad me da miedo no poder controlar esas situaciones".

Formación en Inclusión Educativa

Los profesores entrevistados refieren haber tenido espacios de reflexión y sensibilización acerca de este tema, pero ninguno de ellos los cataloga como formativos. Hacen referencia a charlas, talleres y ejercicios vivenciales que les ha permitido acercarse y entender estos procesos, sin embargo, todos manifiestan que esto no es suficiente para el manejo de los casos que tienen en sus aulas. UMD4 relata "nos han mostrado videos de colegios de alta gama, la mayoría de España, pero que no tienen nada que ver con la realidad que nosotros tenemos en las aulas".

Igualmente ante una posible formación ideal, los entrevistados coinciden en que desearían tener formación que les permita tener estrategias en el manejo sobre todo con estudiantes con limitaciones cognitivas y de comportamiento, “con estrategias para el manejo de estos chicos le hubiéramos ayudado más al chico autista que se tuvo que entregar” (UMD3); UMD5 propone que a través de estudios de caso se permita conocer “cómo es la mejor forma de decirles, como decirles, que trabajarles, como potenciar y que potenciar en cada caso particular y diferente”; para los profesores “los estudiantes con limitación física o ciegos no tienen mucha necesidad, me preocupa los cognitivos y los de comportamiento para ellos necesitamos más apoyo profesional y formación” (UMD4). Refieren que tienen experiencia en el manejo de procesos de inclusión “a mi parecer creo que he hecho las cosas bien, pero con más herramientas se pueden hacer cosas mejores” (UMD1).

Percepción de Fracaso

Los profesores perciben el fracaso como el no poder cumplir “metas” (UMD3), “objetivos” (UMD1), que se han propuesto; también “el no cumplir lo planeado” (UMD4), “dejarse vencer por una situación” (UMD2) y “rendirse” (UMD5). Los factores que llevan al fracaso los profesores los identifican como externos “la voluntad de otros” (UMD4). Para UMD3 fracasar también significa “el no poder ayudar al otro por este no quiere dejarse ayudar” y vuelve a referenciar el caso del estudiante con autismo antes mencionado y comenta su necesidad de haberlo ayudado más.

Cuatro de los profesores participantes de la muestra reconocen haber vivido momentos de fracaso y los describen con expresiones como “quererse meter debajo de la cama” (UMD1) o “un sentimiento de gran tristeza” (UMD2); pero uno de ellos reconoce en esos momentos oportunidades de crecer “el fracaso es muy bueno....me enseñó a cómo salir de la crisis, a ver lo

bueno del error, se aprende más del fracaso que de los logros” (UMD4). UMD3 no identificó ningún momento de fracaso salvo la situación vivida con su estudiante autista. UMD2 identifica momentos de fracaso en lo profesional “cuando al final del año aunque se ha puesto el interés en los estudiantes no se dan los resultados que yo espero”.

UMD5 comenta que nunca se ha sentido fracasado pero si desilusionado y refiere el trato que la sociedad le da a la labor del docente” cuando hay un problema, caen los ojos acusadores sobre nosotros como si nosotros no hiciéramos nada y no se reconoce nuestro trabajo y la sociedad y la familia no apoyan mucho”.

Análisis de Datos

Para el análisis de datos se utilizaron las cuatro categorías definidas en el capítulo 3: Sentimiento, Percepción, Conocimiento y Autoeficacia y las preguntas del protocolo de entrevistas fueron clasificadas en cada una de las categorías de la siguiente manera:

CATEGORIA	PREGUNTAS
SENTIMIENTO	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué recuerdos tiene de su época de colegio? - ¿Cómo llegó a la docencia?
PERCEPCIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo se percibe como maestro? - ¿Describa la imagen, que percibe en ella? - ¿Qué entiende usted por inclusión? - ¿Para usted como sería esa formación ideal en inclusión? - ¿Qué es para usted el fracaso?
CONOCIMIENTO	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué es para usted una necesidad educativa especial? - ¿Ha tenido formación en inclusión?
AUTOEFICACIA	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuáles son los elementos que usted tiene en cuenta para definir una clase como exitosa?

Categoría Sentimiento

En esta categoría se encuentra la pregunta 1: ¿Qué recuerdos tiene de su infancia y época de colegio? Las historias relatadas por los participantes de la muestra denotan situaciones que generan expresiones positivas y buenos recuerdos. Los sentimientos que generaron estos recuerdos son la alegría de recordar las experiencias vividas con sus compañeros.

Por provenir de contextos y culturas diferentes cada uno de los participantes en las entrevistas, dejaron ver en sus historias elementos de su personalidad que coinciden con las percepciones que el DA y los grupos focales tienen de cada uno de ellos.

Tabla 9 *Historias de Vida*

MUESTRA/HISTORIAS DE VIDA	DOCENTE ADMINISTRATIVO	GRUPO FOCAL
MD1: “estudie en un ambiente costeño, allí se toma todo folklóricamente, recuerdo mi época de colegio con mucha gratitud, se estudió de manera humilde y sencilla...la profesora tenía una fila de buenos estudiantes una de regulares y otra de malos estudiantes, yo siempre estaba en la fila de los buenos estudiantes, me iba muy bien...yo me considero una persona afable y tranquila, no me gustan los problemas, nunca he peliado, nadie me ha dado una “trompada” ni yo se le he dado a nadie. Yo busco el respeto sin usar la violencia”	“El debió tener una niñez muy feliz, debió ser muy tranquilo y amable, fue muy buen estudiante porque sabe de muchos temas”.	GF1: el grupo se imagina al profesor, “extrovertido, cansón en el colegio, dedicado en lo que hacía, hiperactivo, con los compañeros se lo imaginan recochando, con un grupo grande de amigos, inteligente se ve que fue rebelde y buen estudiante”

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida

<p>UMD2: “Fue una época maravillosa en un pueblo donde no había miseria, la vida fue tranquila tenía lo necesario para vivir...yo le ayudaba a mi papá en la finca y eso a la rectora del colegio no le gustaba, por eso me rebajaban conducta porque según ella yo me sometía a trabajos duros y eso no era de una mujer y desdecía del colegio, pero yo no iba a desamparar a mi papá por eso, en esa situación me sentía rebelde, pero yo era muy obediente en mi casa y en el colegio....en esa época había una incomodidad entre las niñas y era que existía la sumisión de la mujer, nosotras no podíamos tener novio durante el colegio y el colegio era hasta noveno para las mujeres si uno quería seguir estudiando tocaba trasladarse a otra parte y a veces las familias no tenían recurso para mandar a estudiar a las hijas a fuera, así que les tocaba quedarse así, estas cosas lo hacían sentir uno frustrado, había mucho machismo en esas épocas.... La relación entre compañeras era muy buenas y maravillosas, cuando llegaban niñas nuevas se integraban fácilmente, no había envidias, era puro y honesto, había</p>	<p>“La imaginó una niña muy juiciosa respetuosa de su familia que vivió bajo el ejemplo de su mamá que era la profesora del pueblo, muy devota y piadosa”</p>	<p>GF1: “La profesora debió ser muy juiciosa, responsable con las cosas, dedicada, con los compañeros se la imaginan ayudadora, porque cuando uno no entiende algo ella le explica”.</p>
---	---	--

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida

<p>respeto por la palabra dada, el trato con todas era igual”</p>		
<p>UMD3: “Fue una de mis épocas más bonitas... era muy unida a mi papá, él fue mi modelo... aun me reunió con mis compañeras....yo era muy tímida y no hablaba, tal vez porque venía de un pueblo a una ciudad grande con otras costumbres, eso influyó mucho; la profesora estaba preocupada por eso y puso a dos compañeras para que me colaboraran en esa época tener novio era terrible, a la que pillaban con novio le quitaban el uniforme durante un tiempo como castigo, había mucho respeto por el uniforme, las que tenían novio, este no podía ni acercarse a la puerta del colegio”</p>	<p>“tuvo una mamá muy querida, una relación muy estrecha con sus papás de muchas amigas, y le gustaba los deportes, una niña muy feliz, con una infancia con recelo con las niñas y poco contacto con los hombre”</p>	<p>GF3: “De pronto de carácter duro, juiciosa, responsable, responsable, organizada, amigable con sus compañeros”</p>
<p>UMD4:”Yo estude en un colegio masculino y técnico, la jornada era todo el día, fue un disfrute total, en el colegio habían</p>	<p>“Me lo imagino un niño normal, muy inteligente,</p>	<p>GF3:“Así como es ahora, recochero, amigable, divertido,</p>

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida

<p>talleres y se contaba con los recursos suficientes para aprender, también habían grupos culturales y equipos de deportes para escoger...la disciplina y el trato era fuerte pero eso ayudo a formar el carácter....entre compañeros había camaradería y una rivalidad sana por demostrar quién era mejor académicamente...el trato fuerte afectaba a los estudiantes que venían de otros colegios...los apodos eran comunes pero formativos...el trato docente- estudiante era estricto y se etiquetaba a los estudiantes de acuerdo a sus actitudes o formas de ser y eso si llevo afectar alguno de mis compañeros en cuanto a inseguridades que generaron estas etiquetas.”</p>	<p>muy buen estudiante y juicioso”</p>	<p>bondadoso, él tiene todas las cualidades”</p>
<p>UMD5: “Por ser gente de campo había mucho respeto y compromiso entre los compañeros, nunca se vi situaciones de violencia entre nosotros, había mucho respeto por la autoridad... la relación con los profesores era buena con todos, algunos eran estrictos y a ellos se les aprendía, había otros laxos que no exigían casi. Entre los compañeros uno distinguía a los chachos y a</p>	<p>“Me lo imagino un niño juicioso, respetuoso y cercano a su familia”</p>	<p>GF2: “Debió ser un nerd, muy serio, callado tímido, reservado”</p>

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida

<p>los muy estudiosos... en ese tiempo los pilos eran reconocidos por ayudar a los que no les iba tan bien, yo era término medio, era tímido y los llamados de atención de los docentes era porque no participaba en clase, mi fuerte era la filosofía...la mayoría de nosotros vivíamos en fincas, entonces cuando nos dejaban trabajos, los hacíamos rápido para poder ponernos a jugar el resto de tarde....recuerdo a la profesora de sociales que fue la que me recibió en el colegio, tenía carisma para ser profesora...en el campo todos éramos iguales y no recuerdo situaciones de exclusión en el colegio”</p>		
---	--	--

Los elementos que componen las respuestas de la tabla 8 , permiten conocer que las capacidades desarrolladas en la escuela y la formación adquirida a lo largo de la vida, marcan la proyección de las acciones de los profesores como adultos con su entorno y con quienes interactúan (Cordero, 2005). Tal afirmación se observa en el acercamiento existente de los elementos que conforman las respuestas de DA y los grupos focales con las vivencias relatadas por los profesores de la muestra.

El pensamiento Kantiano acerca de la educación y el papel de la disciplina y la instrucción en ella para la “domesticación” del instinto animal del hombre llevándolo a un estado de humanización (Kant, 2012), se ve reflejado en el relato de cada uno de los profesores acerca de la manera como fueron formados. Para los participantes de la muestra las situaciones

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida

encaminadas a generar disciplina y formación de carácter son vistas como algo corriente en la educación de la época y en el caso de UMD4 lo asume como algo positivo dentro de su formación.

Dentro de estas situaciones están las relatadas por los profesores como las de tener filas para buenos, regulares y malos estudiantes contada por UMD1; o el trato fuerte y las etiquetas que los profesores ponían a los compañeros de UMD4; a pesar que como se dijo anteriormente para ellos estas circunstancias eran corrientes dentro del diario vivir del aula de su tiempo y no son reconocidas como prácticas excluyentes, si se encontró que para las participantes mujeres de la muestra, ellas sí reconocen abiertamente circunstancias excluyentes que limitaron su educación, solo por el hecho de ser mujeres; el comportarse de cierta forma, las restricciones en el trato social con el sexo opuesto so pena de recibir un escarnio público o no poder tener una educación completa como la tenían los estudiantes hombres, generaron en ellas incomodidad y frustración como se puede apreciar en las apreciaciones consignadas en la tabla 8.

Lo anteriormente descrito confirma las ideas acerca del origen de la escuela como una institución social excluyente, expuestas por García, de la Fuente y Ortega (1993), ellos afirman que la escuela es una construcción social que resulta de las relaciones de poder de los individuos de una sociedad y como estas relaciones y conflictos llevan a los humanistas y reformadores a establecer para cada clase social estándares para todos los aspectos de la vida definiendo conceptos de comportamiento de acuerdo al género, edad, estado civil o condición social.

Asimismo, los reformistas generaron conceptos que construyeron una educación solo para varones, las mujeres eran excluidas de estos procesos, formándolas solo para ser buenas esposas y madres. La vinculación en Colombia de la mujer a la escuela pública se empezó a dar alrededor de 1784 con la creación de las escuelas Normales que les permitió a las mujeres avanzar en la

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida

consolidación de la educación femenina (Villegas, 2006). Esta situación planteada es confirmada por UMD2 cuando dice en la respuesta de la pregunta 2 que ella tuvo la opción de continuar sus estudios en la escuela Normal.

Se deduce entonces de esta pregunta que los profesores de la muestra conservan recuerdos positivos de su época de colegio y que muchos de los aspectos formativos aprendidos allí impregnan las acciones que estos tienen con quienes los rodean; de igual manera reconocen la importancia que tuvo en su formación la estricta disciplina impartida por sus maestros que facilitó el desarrollo de un carácter, las acciones llevadas a cabo para cumplir con estos objetivos eran vistas como algo común en el aula de clase, aunque reconocen que algunas podrían catalogarse hoy en día como excluyente; también se evidenció la incomodidad que generó la manera como el sistema educativo de la época educaba a las mujeres y la conciencia que tienen las profesoras de la muestra de haber sido excluidas en su época escolar.

Dentro de la categoría de sentimiento se encuentra también la pregunta 2: ¿Cómo llegó a la docencia? En esta pregunta la información dada por los profesores de la muestra no fue triangulada con el DA ni con los grupos focales, pues según criterio del investigador, las motivaciones o razones por las cuales cada profesor escogió la docencia como profesión son estrictamente personales y se hace muy difícil confrontar ese ámbito; sin embargo estas motivaciones estarían directamente relacionadas con las percepciones que cada uno tiene de sí mismo como maestro y estas si se confrontaran con las fuentes en la categoría de percepción.

Tabla 10 *Respuestas de la Muestra acerca de sus Motivaciones para la Docencia.*

PREGUNTA	RESPUESTAS UNIDADES DE MEDIDA DOCENTE
----------	---------------------------------------

<p>¿Cómo llego a la docencia?</p>	<p>UMD1: “Yo quería estudiar medicina y solo había en Cartagena y la facultad de medicina era muy costosa e incipiente, entonces me ubique en algo que tuviera que ver con eso y estudie ciencias naturales, biología y química, como yo tenía ganas y me gustaba eso, me fue muy bien en la carrera. En primero bachillerato mi profesor de ciencias naturales nos llevó al laboratorio y nos mostró por el microscopio los organismos unicelulares y eso me cambio la vida, me enamore de las ciencias naturales y de la biología, ese profesor era muy bueno, explicaba muy bien pero también era muy exigente y sabia llegarle a uno, al evaluar era muy fuerte y yo le sacaba muy buenas notas y me hizo amar la biología.”</p>
	<p>UMD2: “Mi familia es de docentes, entonces me empezó a llamar la atención, de niña acompañaba a mi mamá a la escuela y me sentaba en un pupitre cerca a ella y veía como enseñaba y le ayudaba a sus alumnos, cuando llegue a noveno y yo quería seguir estudiando, mi mamá me pregunto si quería continuar estudiando en la normal y yo le dije que si entonces me consiguieron el cupo.”</p>
	<p>UMD3:”Yo en el colegio era tan tímida y callada que nunca pensé en ser maestra, en noveno grado tuve una profesora de matemáticas, que fue mi directora de grupo hasta once; ella se esmeraba por las estudiantes, era cariñosa y por respeto a ese esmero que tenía por nosotras yo le hacia las tareas; el modelo que yo tuve para ser docente fue mi profesora de matemática y su ejemplo de dedicación. Yo quería estudiar ingeniería de sistemas pero no pase y la universidad me llamo para estudiar matemática, me gusto y me quede allí. Yo en el colegio no era tan buena para la matemática pero con esta profesora de matemática y mi papá, aprendí a</p>

	<p>quererla; mi papá me la enseñaba no de memoria sino por deducción, él me decía "lo que bien se aprende nunca se olvida" y con esta frase empieza sus clases”</p>
	<p>UMD4:”Soy hijo de docentes y aunque soy ingeniero electrónico tengo una empresa, vi en la docencia una oportunidad de tener estabilidad y por eso me presenté al concurso y pase. Además durante mi época de la universidad dictaba clases para solventar sus gastos de fotocopias, entonces lo llevo en la sangre.”</p>
	<p>UMD5:“Yo quería ser psicólogo, pero en Bogotá solo existen tres universidades públicas con psicología y los niveles de formación eran muy altos para alguien que viene de un colegio rural, así que los puntajes me alcanzaron para entrar a una universidad pública de corte pedagógico y todas las carreras que ofrecen tienden al campo de la docencia, la carrera me daba dos opciones, ser orientador o ser docente, y yo quería vivir la experiencia de enseñar desde el hacer y no desde el deber ser, también porque me gusta lo académico y estar actualizado, cuando empecé a ser profesor me estrellé con la manera como debo mantener la disciplina pues en mi casa nunca hubo gritos para mantener la norma.”</p>

Frente a las motivaciones que hicieron que los profesores optaran por la docencia como profesión, se observa en la tabla No 10, explícitamente dos grandes razones: la primera cuenta acerca de la tradición familiar que le permitió a UMD2 y UMD4 encontrar su desarrollo profesional, sin embargo junto a esta razón inicial, para ellos existen otras razones como la estabilidad económica que expresa UMD4 y la necesidad de seguir estudiando de UMD2 a pesar de las limitaciones que el medio educativo ponía por su condición de mujer.

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida

La otra gran razón la comparten UMD1 y UMD3 al afirmar que tuvieron un modelo de referencia que les facilitó esta decisión. No obstante, refieren al igual que UMD5 que la docencia fue su segunda opción al seleccionar carrera profesional. Se encuentra también que la decisión de UMD1 y UMD5, estuvo mediada por las limitaciones que en su momento les mostraba sus entornos físicos y sociales, como son la no existencia de una oferta educativa con calidad en su ciudad de origen o que la poca oferta de algunas carreras del sector público en educación superior tengan altos niveles de exigencia para su acceso.

En la expresión “los niveles de formación eran muy altos para alguien que viene de un colegio rural”, dada por UMD5, y que expresa su sentir frente a su experiencia personal y en la cual se puede percibir la existencia de límites dados por el mismo profesor y tal vez no por el medio, pero que le justifican las pocas posibilidades que el sistema educativo le ofreció en el momento de acceder a la universidad y que refleja según Freire (2005), una práctica educativa conservadora en la cual los contenidos de los textos se adecuan y adaptan a un mundo ideal, sin espacio a la crítica, imposibilitando su articulación con una práctica social transformadora que permitan que los estudiantes escriban su propia historia, siendo capaces de superar cualquier límite o circunstancia que la condicione.

Categoría Percepción

En esta categoría se encuentran cinco de las 10 preguntas del protocolo realizado a la muestra con sus respectivos equivalentes para las fuentes DA y grupos focales. La primera pregunta en esta categoría que se va a analizar es la pregunta 3: ¿Cómo se percibe como maestro? En ella los profesores reflexionaron acerca de la autopercepción que ellos tienen como maestro, estas reflexiones se contrastaron con las percepciones que de ellos tienen el Docente Administrativo y los grupos focales.

Tabla 11 *Percepción como Maestro.*

MUESTRA/PERCEPCIONES COMO MAESTRO	DOCENTE ADMINISTRATIVO	GRUPO FOCAL
<p>UMD1: “Llevo 32 años de experiencia como docente, lo primero que hago es meterme al estudiante en el corazón, en el alma, mis estudiantes son mis amigos. Soy el amigo de mis estudiantes, comprometido con mis clases y los estudiantes me respetan, mis estudiantes me llaman por el nombre, me preocupo por mis estudiantes de manera integral no solo lo académico.”</p>	<p>“No es tan metódico los muchachos lo quieren mucho y explica muy bien. Lo percibo como un docente amigo de sus estudiantes y de sus compañeros, su origen costeño le hace un tipo alegre.”</p>	<p>GF1: “Es buena gente, a veces tiene sus ratos malos, a veces se pone tenso porque a veces en los salones se hace desorden y a él no le gusta eso, comparte con nosotros, le pregunta cosas de la vida de uno y le da consejos y eso es bueno para nosotros; es divertido y recochero, pero exigente con los trabajos que nos deja pero nos da chance de presentar los trabajos tarde... a veces es chévere pero le sacan la piedra que haya basura en el colegio, o ponernos los audífonos en clase”</p>

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida

<p>UMD2: “Me percibo como una docente humana trato siempre de tener en cuenta la formación del ser sin descuidar lo académico, si yo veo que puedo orientar a un estudiante en su vida para que mejore lo hago, eso me hace sentir satisfecha.”</p>	<p>“Ella es muy ordenada, se nota la Normal en sus procesos, es muy respetuosa con los estudiantes, es muy metódica para dictar su clase. Se esfuerza porque sus estudiantes aprendan.”</p>	<p>GF1: “Ella es seria, ella se preocupa por nosotros, cuando nos ve enfermos nos ayuda a llamar a la casa...en clase está pendiente que todos entendamos.” Un integrante del grupo focal dijo: “a mí su clase me parece aburrida pero ella es buena gente.”</p>
<p>UMD3: “Me percibo como una maestra que le encanta la docencia y mi objetivo es que mis estudiantes amen la matemática ya que para la mayoría de colegios esta asignatura es un problema, quiero que la vean como la más bonita, yo tengo un algo que hace que los estudiantes me tengan cariño, y es la dedicación, el respeto y el empeño que pongo a enseñar la matemática...yo escogí venir a este colegio porque sabía que podía ayudar a los jóvenes de este sector”</p>	<p>“Es una profesora metódica y ordenada tiene toda la información que uno le pide...al ser de formación matemática es muy lógica y así muestra su trabajo lleva las cosas al día, ella es muy colaboradora y dedicada con los estudiantes le interesa que todos los estudiantes aprendan eso es bueno y malo porque no deja avanzar los procesos, y hasta que el</p>	<p>GF3“En parte es buena, en parte ruda, tiene un comportamiento duro, ella por el lado bueno, es tierna pero cuando se le sale el genio pone los puntos sobre las ies, es muy malgeniada, pero uno aprende mucho y nos explica lo que no entendemos.”</p>

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida

	ultimo estudiante no entienda un tema no pasa al siguiente.	
<p>UMD4: “Yo creo que se enseña con el ejemplo, yo creo en esta comunidad y los docentes hemos contribuido con la transformación del pensamiento de los jóvenes residentes aquí, las posibilidades de estos jóvenes son limitadas para construir un proyecto de vida digno. Me percibo como un ejemplo para sus estudiantes teniendo en cuenta que vengo de provincia y aproveche las oportunidades que la vida me puso eso me formo y pude hacer empresa, entonces intento transmitirles eso a los estudiantes.”</p>	<p>“Lo percibe como alguien disperso, pero cuando hablo con él lo encuentro muy metódico en lo que dice, tiene dificultades con la disciplina en el aula. Él tiene una maestría y eso le ha ayudado en lo pedagógico. Es muy ingeniero porque cumple con su horario y sus tareas y se va, no le dedica más tiempo de su horario a sus estudiantes.”</p>	<p>GF3: La percepción del grupo de este profesor es muy positiva una integrante lo describe como "su ángel, porque ha estado en las buenas y en las malas. Lo considero mi papá". Los demás participantes del grupo concuerdan que “es un buen profesor, nos da consejos, es muy chévere y cariñoso con nosotros, nos deja jugar en clase con los computadores.”</p>
<p>UMD5: “Esa pregunta es ambigua...me considero un profesor con aciertos en muchas cosas y necesito fortalecer otras...los aciertos están en el interés por prepararme, el aprender nuevas teorías para enseñar,</p>	<p>“Es muy organizado y muy puntual en la entrega de sus notas e informes, lo considero uno de los mejores docentes de la institución, destaco la perseverancia que</p>	<p>GF2: “Es muy exigente con los trabajos y exámenes... es buena gente, es muy reservado con su vida personal y no habla mucho de ella. Lo</p>

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida

<p>mi debilidad creo que es la paciencia porque los estudiantes confunden el trato amable con el “dejársela montar” y siempre busco la estrategia para llamar la atención de los estudiantes... pareciera que no hago nada por hacerme respetar cuando uso el dialogo y la conciliación.”</p>	<p>tiene para trabajar con los estudiantes, es muy comprometido y cuando tiene un proyecto se esfuerza y lo saca adelante.”</p>	<p>que él dice que se haga hay que hacerlo... fuera del salón es muy recochero y habla mucho con nosotros es más relajado... es una persona que cuando hay que trabajar se trabaja y cuando se recocha se recocha”</p>
---	---	--

Claramente se evidencia en las respuestas de los profesores de la muestra expresiones positivas sobre ellos mismos y dejan manifiesto el efecto de su hacer en las vidas de sus estudiantes. Existe cierta coherencia entre lo que los profesores expresan y la versión que DA tiene de ellos, a excepción de UMD4, en donde se encuentran diferencias en las perspectivas de las respuestas dadas. Es evidente que el hacer del docente con sus estudiantes y los métodos utilizados generan tensiones con la visión administrativa que DA tiene de este profesor, sobre todo en lo referente al manejo de la disciplina y esto se comprueba cuando se observa la percepción muy positiva que tiene el grupo focal de UMD4. Algo parecido ocurre con la visión que DA tiene de UMD3, pues aunque reconoce como positivo la dedicación y el empeño que ella pone al enseñar, ese mismo “empeño” administrativamente conflictua los resultados académicos esperados del área.

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida

El modelo de maestro guía y orientador preocupado por las necesidades y sentir de sus alumnos, dado por Dewey (2004), puede explicar el compromiso que los profesores de la muestra manifiestan por el mejoramiento de la calidad de vida de sus estudiantes no solo desde la perspectiva académica sino también la personal; este compromiso es refrendado por los comentarios de los grupos focales, en donde los adolescentes reconocen que a su manera sus profesores están pendientes de sus vidas y de apoyarlos.

Sin embargo, no siempre lo que percibe el profesor de sí mismo es interpretado por los estudiantes de la misma manera. Un ejemplo de esto es UMD1 quien se percibe como “amigo de sus estudiantes” sin embargo el grupo focal no utiliza la palabra “amigo” para describirlo; otro ejemplo es la “dedicación y el empeño” que describe UMD3, es percibido por el grupo focal como “rudeza y malgenio”. Esta diferencia de percepciones puede deberse a las relaciones de poder existentes entre el profesor y los estudiantes y a las formas en las que los primeros llevan el control de la disciplina al interior del aula, que impiden que los educandos puedan percibir a sus profesores como personas cercanas a sus vidas fuera del ámbito escolar o que las acciones de enseñanza sean vistas como tareas en beneficio del crecimiento de los mismos estudiantes.

Una situación interesante y contraria a la descrita anteriormente en el caso de UMD4, es la que presenta UMD5, pues su descripción de él mismo como maestro es más autocrítica que la de sus compañeros, presentando en ella además de aspectos positivos, situaciones por mejorar; sin embargo la percepción que tiene AD de este profesor es realmente buena, catalogándolo como “uno de los mejores profesores de la institución” y contrario a lo que él mismo profesor plantea frente “al dejársela montar” de sus alumnos, estos en el grupo focal lo catalogan al interior del aula como “estricto” y por fuera de ella “recochero”.

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida

De acuerdo con lo que se evidencia en la tabla en relación con lo expresado por los grupos focales, existe una diferencia entre la percepción del profesor al interior del aula: estricto, exigente, normativo y otra apreciación de éste fuera del aula: más cercano, relajado, preocupado por ellos. Esta fragmentación de la visión de los grupos focales sobre los profesores, presume que puede existir al interior del aula una idea de un profesor tradicional, la cual es criticada por Dewey por tener siempre en una postura de control, frente a un profesor fuera del aula que se acerca al modelo del sociólogo citado, interesado por el sentir y necesidades de sus alumnos (Dewey, 2004).

Durante la realización de las entrevistas se les presento a los participantes de la muestra una imagen en la cual se observa en el contexto de un patio de recreo a cinco niños, uno de ellos utiliza un caminador para movilizarse y es acompañado por los cuatro a subir una rampa. A partir de esta imagen surge la pregunta número 5 perteneciente a la categoría de percepción: ¿Describe la imagen, qué ve en ella? Esta pregunta sirvió de introducir en la conversación temas como discapacidad y necesidades educativas. En el análisis de esta pregunta no se tuvo en cuenta la versión de los grupos focales ya que la pregunta refiere puntos de vista muy personales y estos no se pueden confrontar; la versión del coordinador acerca de la fotografía se incluye dentro del cuadro y hará parte del análisis

Tabla 12 *Percepción de la Imagen.*

PREGUNTA	RESPUESTAS UNIDADES DE MEDIDA DOCENTE
¿Describe la imagen, qué ve en ella?	UMD1: “Veo a un joven con un problema y los muchachos alrededor tratan de ayudarlo se preocupan por el joven, ojala en el futuro la ciencia pueda quitarle esa ayuda al joven y pueda caminar sin apoyo, los otros jóvenes ojala la experiencia los halla sensibilizado. En el bachillerato tuve un compañero que tenía malformación genética, una

	<p>amputación parcial de brazos y así jugaba bola de trapo y era muy bueno, atacaba duro y los demás jugaban como si él no tuviera nada, los compañeros le decían palomita y él tomaba el pelo a otros, lo último que supe de él es que estudio derecho. Otro muchacho tenía las piernas más cortas y usaba una bicicleta para movilizarse y era muy buen estudiante y representaba al colegio en cosas de música, le decían Cochise. Los docentes trataban a palomita normal y tenía una letra hermosa mejor que los que teníamos las extremidades bien. Yo nunca he visto a una persona diferente aunque físicamente lo sea, mentalmente lo veo igual. En el colegio hubo un niño con difícil manejo el “pelao” me buscaba para hablar, era inteligentísimo me sacaba muy buenas notas, al muchacho no le gustaba escribir entonces le hacia los previos orales y le iba muy bien, yo le explotaba sus habilidades verbales y me respondía mejor que los demás.”</p>
	<p>UMD2: “Me parece linda la imagen describe la parte humana, veo en ella el "yo quiero" "cuente conmigo" "yo estoy ahí". En el futuro cada uno estará haciendo sus vidas, siendo solidarios juntos o separados, el niño con caminador estará perseverando, logrando sus metas, va “pa’lante”. Los niños con necesidades educativas llegaron a las escuelas, pero los maestros no estábamos listos para recibirlos, con el tiempo ellos nos han demostrado de lo que son capaces de hacer y eso ha ayudado a superar ese sentimiento de pobrecitos, pero nosotros necesitamos más formación para eliminar definitivamente ese sentimiento.”</p>
	<p>UMD3:”Veo unos chicos que están ayudando a otro chico con caminador, percibo mucha colaboración, ese sentido de colaboración</p>

	<p>pudo haber sido transmitido por un profesor, o tal vez un sentimiento salido de ellos mismos, el futuro del chico con caminador depende de él mismo y de su empeño por salir adelante. Aquí en el colegio hubo una estudiante con parálisis cerebral al inicio del colegio, un día la niña llegó llorando y me dijo que unos niños le estaban diciendo borracha, me indigné mucho y les llame la atención fuertemente, y no se volvió a tener dificultad con ella, académicamente fue buena y la mamá le exigía igual que a sus demás hijos, y a veces quería que le sacara notas sobresalientes y a veces le castigaba por ello; esta estudiante terminó su bachillerato y quiso estudiar pero situaciones de la familia no pudo seguir estudiando, pero tenía todas las facultades para sobresalir. Hubo otro caso de un muchacho que tuvo muchos problemas, era muy agresivo y autista, el colegio hizo lo que pudo para apoyarlo, pero la familia no apoyó mucho y sus compañeros cuando no querían tener clase lo molestaban para que se acabara la clase, otro caso fue un estudiante con TDH, muy inteligente pero sabía manipular esa situación y se aprovechaba de eso para sacar provecho. Él tuvo una compañera que lo apoyaba pero no funcionó y tuvo que salir. Cuando la familia se compromete con el chico los resultados siempre son buenos. A mí me da miedo con los chicos agresivos que se me pueda salir de las manos alguna situación en el aula. Yo no sabría trabajar con chicos sordos por la forma de comunicarme con ellos, me han dicho que los niños con síndrome de Down son agresivos, la verdad no sabría qué hacer con ellos.”</p> <p>UMD4:”Es una muestra de trabajo en equipo los chicos están colaborándole a un compañero, hay ambiente de camaradería, se están</p>
--	---

	<p>desplazando a una clase, y el chico del caminador no le da pena pedir ayuda, porque a veces los chicos de inclusión no les gusta pedir ayuda. Aquí hubo un estudiante con discapacidad física que le gustaban los sistemas y no le daba pena pedir ayuda, él estudio una tecnología en sistemas. En el futuro si el chico decide continuar estudiando muy seguramente cumplirá sus objetivos de vida.”</p>
	<p>UMD5: “Ve en la imagen solidaridad, están los niños acompañando a un compañero a subsanar un obstáculo, en el futuro, los chicos que acompañan seguirán ayudando a otras personas, y el niño ayudado va a seguir superando sus obstáculos en el sentido que está aprendiendo a superarlos ahora para seguirlo haciendo.”</p>
	<p>AD: “El niño que lleva el caminador no es el que tiene discapacidad, el que la tiene es el que está enseñando algo y los demás está mirando. Para mí UMD1 es el más asequible a recibir niños con discapacidad, no le pone problemas a nada, busca los métodos para enseñar y evaluar a los niños.</p> <p>Para los otros cuatro profesores es muy complicado hablar de procesos de inclusión, porque tienen una dicotomía entre el "ser" y la parte académica, por mucho tiempo en el colegio apuntamos por trabajar el ser de los estudiantes pero el sistema educativo nos ha llevado a trabajar más lo académico para estar en buenas posiciones frente a otros colegios. El gobierno nos dice que tenemos que apoyar a los niños con discapacidad, pero no nos da las herramientas suficientes para atender todos los tipos de necesidades educativas especiales...el ICFES solo está adaptado para tres tipos de discapacidad, pero para el resto no. Entonces</p>

	<p>la dicotomía está en ayudar a los estudiantes con dificultades pero el profesor me dice “pero como lo paso si no sabe nada y al llegar al ICFES los resultados de ellos afectan el ponderado total del colegio... aquí dentro del grupo de profesores podemos tener también profesores disléxicos, los hay, lo que pasa es que en los adultos es más difícil de detectar.”</p>
--	---

La imagen presentada a los profesores de la muestra es percibida como un acto de apoyo, colaboración y ayuda entre compañeros y para todos es claro el hecho que el futuro del niño con caminador y de sus compañeros será positivo. Es evidente, como UMD5, tal vez por su poca experiencia en la docencia (cinco años), se limita a contestar la pregunta, en cambio sus compañeros de la muestra, punto seguido a la descripción y percepción de la fotografía, relatan situaciones de su vida personal y profesional que involucran estudiantes en situación de discapacidad. Otro hecho que llama la atención es que UMD1 es el único que deja ver que en su época de colegio tuvo cercanía con compañeros con alguna situación de discapacidad y termina su historia diciendo: “yo nunca he visto a una persona diferente.”

Igualmente se observa que existe en las cuatro respuestas de los profesores anteriormente mencionados una experiencia importante en el manejo de casos de estudiantes con necesidades educativas especiales y esto es corroborado por el DA cuando afirma que UMD1 es el más asequible a recibir niños o niñas en situación de discapacidad y también cuando comenta acerca de la dicotomía que tienen los profesores entre el apoyar a los estudiantes con necesidades en el aprendizaje y los resultados que el ICFES solicita al colegio de los estudiantes. Esta preocupación de DA frente a las exigencias del ICFES, parece desconocer el parágrafo 1 del artículo 4 de la resolución 569 del 2011, que afirma que: “Los cálculos de las categorías de

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida

rendimiento de las instituciones educativas no incluirán los resultados de sus estudiantes que presenten las discapacidades cognitivas definidas en el Decreto 366 de 2009 (síndrome de Down y síndrome de Asperger) (ICFES, 2011).

Por otro lado, afirmaciones como: “Yo no sabría trabajar con chicos sordos por la forma de comunicarme con ellos. Me han dicho que los niños con síndrome de down son agresivos, la verdad no sabría qué hacer con ellos” (UMD3). Igualmente frases como “a veces los chicos de inclusión no les gusta pedir ayuda” (UMD4), denotan ciertas preconcepciones alrededor de lo que es la discapacidad, que parten tal vez de las experiencias propias o cercanas pero que pueden ser una limitante en el momento de intervenir a un niño en aula con estas discapacidades. Estas afirmaciones ilustran las críticas que hace Infante (2010) frente a la formación superior de docentes en América Latina sobre la importancia de la diversidad en el aula, manteniéndola en niveles de conversación y sensibilización con una orientación formativa homogénea.

También en esta categoría de percepción encontramos la pregunta 7: ¿Qué entiende usted por inclusión? Las respuestas de los profesores muestran la manera como entienden los procesos de inclusión al interior del aula. Para realizar el ejercicio de contraste en las respuestas se hizo a partir del comentario único que hace DA sobre la pregunta y lo que dijeron los grupos focales acerca de la percepción de estos sobre el manejo que tienen los docentes del concepto de inclusión. La contextualización acerca del concepto de inclusión para los estudiantes participantes de los grupos focales se realizó a partir de la definición que hace el Centro de Estudios en Educación Inclusiva de Gran Bretaña sobre el tema

Tabla 13 *Percepción de Inclusión.*

MUESTRA/PERCEPCIÓN DE INCLUSIÓN	DOCENTE ADMINISTRATIVO	GRUPO FOCAL
------------------------------------	---------------------------	-------------

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida

<p>UMD1: “Estoy de acuerdo con ella, el mundo no está diseñado para determinado tipo de persona y tiene que afrontar el mundo desde el punto de vista como este, hay que incluirlo con los demás hay que dejarlo inmerso en los mismos problemas de los demás para que aprenda a defenderse ya sea por ese espíritu que tenemos los seres humanos de supervivencia para hacer las cosas, si al muchacho se estigmatiza se hace retroceso en él.”</p>	<p>“Que todos los niños tengan la oportunidad de estar en el sistema educativo, sin importar como sean, con las mismas condiciones e igualdad que los demás niños...en el colegio ha existido procesos de inclusión mucho antes del decreto 366, el decreto fue más malo que bueno, porque el colegio hacia</p>	<p>GF1: "Así se tenga discapacidad o no todos tenemos derecho a estar en un salón de clase...en el salón de clases todos son diferentes, pero el profesor nos trata iguales a todos y respeta a los que no entendemos y busca la manera de explicarnos.”</p>
<p>UMD2: “Es traer estudiantes con una necesidad más acentuada que los que tienen inteligencia normal y el físico normal, es la forma como se vincula esos niños y niñas a la educación formal que hay en los colegios.”</p>	<p>estos procesos a su ritmo y a su manera, al salir el decreto la población aumento en número y en patologías que no conocemos y el trabajo se aumenta y nos sentimos solos frente al tema.”</p>	<p>GF1" Así se tenga discapacidad o no todos tenemos derecho a estar en un salón de clase...la profesora nos trata con respeto e intenta que todos los estudiantes entendamos los temas y saquemos buenas notas.”</p>

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida

<p>UMD3: “Es tratar de ver la diversidad como algo normal, es sacar a los niños de instituciones especiales y ponerlo con estudiantes normales para que los docentes los traten iguales.”</p>		<p>GF3: “La profesora no tiene metodologías en inclusión porque en el salón ella deja que los niños con discapacidad hagan lo que quieran y no les enseña nada.”</p>
<p>UMD4: “Permitir igualdad de posibilidades a aquellos chicos con necesidades educativas especiales teniendo en cuenta esa necesidad y buscando la solución más apropiada para que esa necesidad sea compensada y se puedan lograr las metas.”</p>		<p>GF3: “El profesor escucha y está pendiente de los compañeros que tienen alguna discapacidad, ellos aprenden con el algunas cosas.”</p>
<p>UMD5: “Inclusión es diferente a inserción, lo que se está haciendo ahora es inserción, es tratar de que el estudiante estén ahí acomodándose a las condiciones que hay, inclusión es cuando el currículo y la educación se adaptan a los requerimientos de las personas,</p>		<p>GF2: “Los estudiantes con alguna discapacidad tienen el mismo derecho de estar en un colegio y de ser parte del parche, el trato de parte del profesor con estos</p>

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida

<p>ahora sí se están metiendo al aula, se está tratando que interactúen pero no se está garantizando que se potencie todo lo que puede tener.”</p>		<p>estudiantes es igual a la que le da al resto de estudiantes, un integrante dice: " a veces ellos entienden más rápido de lo que uno entiende y los profesores les explican varias veces hasta que entienden, como con uno".”</p>
--	--	---

Lo que se puede evidenciar en la tabla 12 es que para los profesores de la muestra, existiendo la experiencia previa antes mencionada, tienen claro que la inclusión educativa es la necesidad de generar oportunidades de educación con calidad para los niños y niñas con algún tipo de discapacidad y en este aspecto se encuentran una concordancia con lo establecido por la UNESCO (2008), sin embargo, este organismo internacional también plantea que la diversidad que genera las diferencias individuales de las personas no se deben ver como un problema, sino como la oportunidad de enriquecer la sociedad a través de la participación activa de estas personas en los diferentes ámbitos vitales de la misma, UNESCO (2005); situación que no se evidencia en las respuestas de los profesores de la muestra.

Es en la forma en cómo se utiliza el término “normal” y la posición pasiva en la que se presenta al niño o niña sujeto de la intervención inclusiva, donde las respuestas de los profesores se alejan de la propuesta de inclusión de la UNESCO (2005). Los profesores sugieren

percepciones basadas desde el modelo médico de la discapacidad, en el cual, la persona es solo receptora paciente de acciones que le permiten “normalizar” su situación en relación al contexto social (Ferreira, 2011) y no ser participante proactivo de su propio proceso inclusivo, en el cual su manera diferente de ver el mundo es el factor enriquecedor del mismo, como lo propone el organismo internacional.

Aunque en la percepción de inclusión dada por UMD1 existen algunas similitudes con las de sus compañeros en relación a la actitud pasiva de los estudiantes frente a los procesos inclusivos, él presenta una perspectiva diferente, manifestando desde el inicio el estar de acuerdo con ella y plantea su visión desde el entorno y la manera como los estudiantes deben ser funcionales en este. Tal vez en esta percepción tenga relación su experiencia durante su época de colegio con compañeros en situación de discapacidad y el desarrollo académico y social de ellos al interior de su escuela (ver tabla 11). De igual forma cobra sentido aquí lo referenciado por AD sobre este profesor cuando afirma que UMD1: “es el más asequible a recibir niños con discapacidad, no le pone problemas a nada”.

En relación a la visión de inclusión que expone AD, es muy parecida a la de los participantes de la muestra, lo relevante de sus comentarios es la crítica que hace a los cambios que produjo al interior de la institución la puesta en vigor del decreto 366, pues según el administrativo, se aumentó la población y la complejidad de los casos matriculados. Manifiesta que se sienten solos frente al cómo manejar estos nuevos casos al interior del aula. Reconoce que antes del decreto se realizaba en la institución procesos de inclusión pero mediados más por un ritmo y forma dada por la misma institución, al existir el decreto esto se descontroló.

Los grupos focales reconocen en primer lugar la importancia de la inclusión al interior del aula y el sentimiento de “todos somos iguales” como manifestación de la misma, prueba de ello

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida

es la frase de un participante de un grupo focal al decir “" a veces ellos entienden más rápido de lo que uno entiende y los profesores les explican varias veces hasta que entienden, como con uno". De igual forma identifican en los profesores intenciones, habilidades y acciones hacia los estudiantes con algún tipo de necesidad educativa y el esfuerzo que ponen para explicar los temas hasta que todos entiendan.

Sin embargo se encontró que el grupo focal no reconoce en UMD3 intención ni metodologías para trabajar con estudiantes con discapacidad, esto es argumentado con la frase: “La profesora no tiene metodologías en inclusión porque en el salón ella deja que los niños con discapacidad hagan lo que quieran y no les enseña nada.” De acuerdo a lo relatado por UMD3 en la pregunta acerca de los elementos exitosos de su clase (ver categoría de autoeficiencia), refiere la utilización del juego y la lúdica matemática como método de enseñanza; puede ser que, la interpretación que los estudiantes hacen de esta forma de enseñar sea que los estudiantes con discapacidad no aprenden nada, pero esto puede estar pasando porque no vean el juego como una manera de aprender, como lo indican Campos, Chacc y Gálvez (2006), cuando afirman que el juego se ajusta a los ritmos y necesidades de aprendizaje de los estudiante y por eso sientan que UMD3 no tiene metodologías para la inclusión.

También puede ser que la percepción de los estudiantes se puede deber a la sensación que según Galli (2012) tiene el maestro que los estudiantes con necesidad educativa no van a poder aprender, entonces “¿para qué lo tengo en el aula?” La limitación del maestro está en que, lo intelectual es una barrera para la adquisición del conocimiento.

La siguiente pregunta en la categoría de percepción surge del inconformismo que los profesores de la muestra dejaron ver acerca de los procesos de formación en inclusión; por ello la pregunta que se realizó y se analizara en este apartado es: ¿Para usted como sería esa formación

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida

en inclusión ideal? En ella los profesores manifiestan lo que ellos manifiestan debe ser una formación que supla las necesidades reales acerca de los procesos de inclusión que ellos cotidianamente viven. El análisis de esta pregunta se hace con base en las respuestas de los mismos docentes y la versión de DA es incluida en el análisis de la pregunta.

Tabla 14 *Percepción de Formación Ideal en Inclusión.*

PREGUNTA	RESPUESTAS UNIDADES DE MEDIDA DOCENTE
<p>¿Para usted como sería esa formación en inclusión ideal?</p>	<p>UMD1: “Que nos especifiquen y relacionen bien las discapacidad o problemas de los jóvenes con la forma de actuar con ellos, un ejemplo, yo soy licenciado, yo se algo de dislexia pero no tengo todos los elementos actualizados para saber cómo manejarla en el aula. Por la experiencia que he adquirido manejo algunas cosas, intento tratar a los estudiantes de manera igual y según mi parecer están bien hechas, pero con herramientas se pueden hacer cosas mejores.”</p>
	<p>UMD2:”Tener el conocimiento de las situaciones que viven los estudiantes y con ese conocimiento y la experiencia hacer propuestas de trabajo teniendo en cuenta el origen de las necesidades para poder ponerlo en práctica para dar mejores resultados.”</p>
	<p>UMD3:”Me gustaría que me dieran estrategias de manejo, por ejemplo como hacer con estudiantes ciegos. Siento que no pude ayudar al chico que sacaron del colegio por agresivo, siento que pude hacer más. Yo en el concurso docente escogí este colegio porque estaba en una comunidad vulnerable y poder ayudar a los estudiantes. Con las estrategias que he desarrollado</p>

	<p>he podido hacer algo pero siento que con más herramientas podría ayudar a más jóvenes.”</p>
	<p>UMD4:”Más que formación docente lo que necesitamos es acompañamiento en el aula sobre todo en los casos de estudiantes cognitivos, porque con los físicos la cosa es más fácil.”</p>
	<p>UMD5:“A partir de estudios de caso, que nos permita saber cómo es la mejor forma de decirles, cómo decirles, qué trabajarles, cómo potenciar y que potenciar en cada caso particular y diferente, de acuerdo a la necesidad, porque si no solo estamos haciendo inserción.”</p>
	<p>DA: “los docentes quieren estrategias que les permita saber cómo manejar cada caso, tuvimos un caso en donde el medico dio el diagnostico de atención dispersa y dio las recomendaciones necesarias para su atención y los docentes han acatado estas y ha funcionado, el gran miedo de los docentes es la disciplina y garantizarle que no le hagan bulling para evitar que las familias utilicen recursos legales. Cuando llega un niño nuevo con necesidades educativas especiales al aula, yo mismo hablo con el grupo contándoles quien va a llegar y como se debe tratar y la importancia del respeto por el otro.”</p>

Lo observado en la información dada por los profesores, es que la formación ideal en el tema de inclusión se basa en tener estrategias específicas y el estudio de casos que les permita en primer lugar entender las diferentes situaciones que generan estas necesidades educativas y de

esta manera asumir la actitud y comportamiento adecuado ante las situaciones particulares de cada estudiante que les facilite el manejo de la disciplina al interior del aula previniendo de esta forma el bullying según lo comenta DA.

Por otro lado la formación ideal para los profesores de la muestra debe ir dirigida al desarrollo de estrategias pedagógicas que según se entiende en las versiones de los participantes de la muestra estén fundamentadas en el conocimiento y experiencia de especialistas, que puedan fortalecer y avalar de cierta forma las ya realizadas por ellos, esto se argumenta con la expresión de UMD2 cuando comenta que “Tener el conocimiento de las situaciones que viven los estudiantes y con ese conocimiento y la experiencia hacer propuestas de trabajo...”; también se fundamenta con la expresión de UMD1 al decir que: “yo soy licenciado, yo se algo de dislexia pero no tengo todos los elementos actualizados para saber cómo manejarla en el aula.”

Las anteriores expresiones hacen presumir que los profesores no perciben su experiencia en el aula con niños con necesidades educativas como un conocimiento válido y competente que facilite adecuadamente un proceso de inclusión eficiente de frente a las particularidades de cada caso. Esta sensación en los profesores se podría explicar desde los vacíos que puede generar una formación superior homogénea que, como lo comenta Infante (2010), se limita a sensibilizar a cerca de una educación inclusiva y diversa pero no desarrolla las competencias en los futuros docentes para intervenir procesos educativos inclusivos.

La última pregunta de la categoría de percepción es la número 10: ¿Qué es para usted el fracaso? En esta pregunta los profesores de la muestra expresaron sus sensaciones acerca de lo que es para ellos el fracaso. El análisis de la información se realizó a partir de las respuestas de los profesores participantes de la investigación y de las impresiones dadas por AD. En este análisis no se tuvo en cuenta a los grupos focales, pues a criterio del investigador, el resultado de

esta pregunta se deriva de experiencias netamente personales de los entrevistados y no se podría cuestionar o confrontar.

Tabla 15 *Percepción del Fracaso.*

PREGUNTA	RESPUESTAS UNIDADES DE MEDIDA DOCENTE
¿Qué es para usted el fracaso?	<p>UMD1: “No cumplir los objetivos propuestos no llegar a la meta...la vida está llena de fracasos, cuando he fracasado me quiero meter debajo de la cama y no querer salir, luego reflexiono y salgo adelante, en este momento estoy viviendo un momento de plenitud y se ve reflejado en los muchachos de aquí.”</p>
	<p>UMD2:”Es cuando uno se deja vencer por una situación, e intenta por un lado y por otro y no se da, entonces es mejor dejarlo fluir. Yo no he tenido en mi vida personal momentos de fracaso pero si momentos de fracaso cuando me dedicó y pongo el interés en el aula y no se dan los resultados esperados. Entonces hago momentos de stand by para no dejarme alterar por los estudiantes.”</p>
	<p>UMD3:”No poder ayudar a alguien no porque uno no haya querido sino porque no haya sido capaz, no cumplir las metas que se tienen, a parte del caso del estudiante agresivo que entrego el colegio y que me hubiera gustado ayudar, no recuerdo ningún momento de fracaso en mi personal ni profesional.”</p>
	<p>UMD4:”No lograr lo planeado, no poder hacerlo por una voluntad ajena, eso es fracasar, dos veces ha tenido que cerrar la empresa pero eso le me ha ayudado a hacer mejor las cosas. Fracaso es no tener ni la voluntad de cumplir las metas.”</p>

	<p>UMD5: “Es como rendirse, una persona que fracasa es una persona que se rinde pero los únicos límites son los que pone la mente, porque siempre habrá salidas para todo. Me he sentido desilusionado más no fracasado, porque como docente no tenemos apoyos de los diferentes entes de la sociedad y a veces nos dan mucha responsabilidad en la formación de los estudiantes, los entes sociales no saben todo lo que tenemos que hacer para formar a los chicos pero siempre nos están criticando si hacemos o no hacemos.”</p>
	<p>DA: “Nosotros hemos sentido el fracaso en el proceso por el acompañamiento de las familias. Nos sentimos fracasados cuando tuvimos que entregar al chico que era muy agresivo pero la familia nunca apoyo el proceso. Fracaso es cuando no se cumplen las metas como institución.”</p>

Las respuestas de la tabla No 14 presenta dos tipos de tendencias acerca de la percepción sobre el fracaso. Una de ellas, podría considerarse una posición racional y estratégica de ver el fracaso, en la cual, los profesores lo conciben como la incapacidad en el cumplimiento de una meta, objetivo o un plan proyectado, pero que tras reflexiones internas que permiten aprender de las situaciones vividas, se intenta de nuevo. Esta actitud frente al fracaso, se puede considerar una actitud resiliente, Garmezy (1991), que le permite a los profesores mantenerse positivos y adaptarse fácilmente a situaciones adversas que limitan lo deseado.

La otra posición observada es una que parece más emocional y que denota una desmotivación y abandono ante lo que se busca (Yagosesky, 2016). En las respuestas de UMD2 y UMD5 se encuentra la palabra “rendirse” lo que puede suponer que ante los esfuerzos por

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida

lograr algo y no conseguirlo, se pierde la motivación por obtenerlo y se deja pasar “Es cuando uno se deja vencer por una situación, e intenta por un lado y por otro y no se da, entonces es mejor dejarlo fluir...” UMD2.

De los 5 profesores entrevistados, solo UMD4 es el único que expresa haber vivido experiencias de fracaso independientes al ámbito docente. El resto de entrevistados no registraron en sus historias momentos de fracaso en el ámbito personal, pero si en su quehacer docente, especialmente UMD3 quien su visión sobre fracaso la aborda desde la imposibilidad de ayudar a terceros, especialmente a sus estudiantes, mostrando su frustración por no poder haber ayudado a mantener en la institución a un estudiante expulsado por su agresividad.

La percepción que DA tiene acerca del fracaso coincide con la visión racional y estratégica comentada anteriormente, sin embargo, reconoce que a nivel institucional el fracaso es mediado por las limitaciones que presentan las situaciones de algunos estudiantes y las respuestas de sus familias. Prueba de ello es el caso del estudiante con comportamiento agresivo que tuvo que ser expulsado muy a pesar de la buenas intenciones que tenían los profesores por apoyarlo.

Dentro de las respuestas de los profesores, sobresale la desilusión que siente UMD5, por el poco reconocimiento y la mucha presión que la sociedad pone en su quehacer docente exigiéndole resultados formativos en los adolescentes que el educa. Para este profesor, las exigencias de la sociedad sobre pasan las realidades personales de sus estudiantes y no se ajustan a los recursos físicos con los que él cuenta para desarrollar su quehacer docente.

Categoría Conocimiento

En esta categoría se encuentran las preguntas número 6 y 8 del protocolo de entrevista a los participantes de la muestra. Estas preguntas también fueron formuladas al Docente Administrativo y a los grupos focales. La intención de las preguntas es identificar en los

profesores de la muestra los elementos conceptuales a cerca sobre necesidades educativas y la formación adquirida sobre procesos inclusión, relacionándolos con la aplicabilidad al interior del aula.

De esta forma la pregunta 6 indaga en los profesores cual es la noción que tienen acerca de una necesidad educativa especial. El análisis de la pregunta se realiza cotejando las respuestas de los profesores de la muestra, la respuesta única del docente administrativo y los comentarios de los grupos focales. Durante la realización de los grupos focales se les explica a los estudiantes sobre el concepto de necesidad educativa especial, para ninguno de los estudiantes era familiar este concepto aunque si identificaron fácilmente a los compañeros que tienen estas necesidades

Tabla 16 *Concepto de Necesidad Educativa Especial.*

MUESTRA/CONCEPTO DE NECESIDAD EDUCATIVA ESPECIAL	DOCENTE ADMINISTRATIVO	GRUPO FOCAL
<p>UMD1: "Es cuando una persona tiene una incapacidad en alguna situación, en lo físico o lo mental, y hay que hacerle las cosas de otra manera para evaluarlos. Por ejemplo a los estudiantes que tienen limitación visual hay que hacerle las cosas más grandes. Tenemos muchachos que no les gusta escribir pero mentalmente están bien y sacan mejores notas, en el colegio estudio un niño sin brazos ni piernas, no fue</p>	<p>"Es aquel muchacho que necesita una ayuda extra para resolver una situación específica, sea por que no entendió la pregunta o tiene baja visión. Los profesores están reacios al cambio, es el miedo a tener a estos chicos en el aula y lo ven como un trabajo extra y no saben hasta donde exigir al</p>	<p>"Si conocemos compañeros con estas necesidades. En el grupo de nosotros hay una niña con hiperactividad y en otro salón hay otra niña con problemas físicos"</p>

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida

<p>mi estudiante pero desarrollo una gran habilidad para los computadores.”</p>	<p>niño, sienten que se le debe acompañar al niño y eso hace descuidar al</p>	
<p>UMD2: “Es esa personita que le falta una condición más para llegar a lo normal del ser humano, para poder desempeñarse en las cosas que uno dice normales, para poder brindar las mismas condiciones de un aprendizaje....a mí me preocupan las necesidades que vienen de lo cognitivo.”</p>	<p>grupo. Nosotros no somos expertos para trabajar con estos niños y es importante conocer los diagnósticos, porque a pesar de que los docentes tienen diversas estrategias de trabajo no saben si esa estrategia utilizada es la más adecuada y el diagnóstico</p>	<p>GF1: “Si conocemos compañeros con estas necesidades. En el grupo de nosotros hay una niña con hiperactividad y en otro salón hay otra niña con problemas físicos”</p>
<p>UMD3: “Es algo que le detectan los médicos a un estudiante y que el docente debe tener en cuenta y hacer una estrategia especial en el aula, tratándolo igual a todos.”</p>	<p>permitiría eso. Los maestros me comentan que sin ese diagnóstico la estrategia es como "palazos de ciego", claro que esta situación se da con las estrategias que no funciona. Con los diagnósticos vienen los tips para manejar el comportamiento. Los docentes trabajan a los</p>	<p>GF3: “Hay un niño con hiperactividad que a veces es muy grosero con los profesores y compañeros, los profesores hablan mucho con él, también lo hace la psicorientadora, en ocasiones lo hacen firmar el observador. Los profesores a los</p>

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida

	estudiantes desconociendo que tienen un diagnostico por que la familia no lo	demás casos que hemos visto les ayudan y les colaboran”
<p>UMD4: “Todos los estudiantes tienen necesidades educativas especiales, pero se evidencia cuando esta necesidad se particulariza a partir de su desplazamiento o de aprendizaje. Son los requerimientos que necesitan aquellas personas con algún tipo de falencia, física, psicológica, cognitiva para el logro de sus metas. Aquí han venido a mostrarnos videos de España, de colegios de alta gama donde se tienen los recursos para atender esas necesidades. Aquí nos entregan los niños y cada docente se defiende, yo me defiende con las uñas. Se han hecho guías de acuerdo a las necesidades particularizadas para estudiantes con limitaciones visuales y cognitivas pero no hay herramientas por ejemplo para estudiantes con limitación física. Yo</p>	<p>menciona y eso ha ocasionado intentos de expulsión que se evitan cuando la familia da el diagnostico de los niños y niñas en especial los casos de TDH o Asperger.</p>	<p>GF3: “Hay un niño con hiperactividad que a veces es muy grosero con los profesores y compañeros, los profesores hablan mucho con él, también lo hace la psicorientadora, en ocasiones lo hacen firmar el observador. Los profesores a los demás casos que hemos visto les ayudan y les colaboran”</p>

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida

<p>por ejemplo a Jesús lo evaluaba pero me demoraba mucho en hacerlo, y le iba bien al muchacho...cuando los mismos estudiantes demuestran el interés por aprender y dar resultados es más fácil... a veces el estudiante se escuda en su necesidad para no hacer las cosas o no dar los resultados, también a veces se desatiende el grupo por atender al estudiante.”</p>		
<p>UMD5: “Una persona que aprende diferente.”</p>		<p>GF2: "Si los hay pero uno no sabe diferenciarlos, esa información lo que hace los directivos es guardársela, porque tal vez los padres se lo dicen, de los casos que conocemos los profesores los tratan bien y les tienen paciencia.”</p>

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida

Lo que describe la tabla 15, es que los profesores de la muestra basan sus nociones sobre necesidades educativas, desde las limitaciones producidas por una situación de discapacidad, apareciendo por segunda vez en la respuesta de UMD2 la palabra “normal”. Pareciera entonces, que los profesores asocian las necesidades educativas a las preconcepciones aprendidas tal vez por tradición sobre discapacidad o tal vez, sean resultado de la información que sobre el tema han recibido.

Lo que es evidente en estas respuestas, es la marcada influencia que el modelo médico de la discapacidad tiene sobre el concepto de necesidad educativa especial (Ferreira, 2011). Esta situación puede ser una limitación que genera tensión entre estas concepciones tradicionales de la discapacidad (modelo médico) y las formas inclusivas de intervención de estas necesidades, sugeridas por la UNESCO (2005), las cuales se fundamentan en el modelo social de la discapacidad.

Esta tensión anteriormente referenciada se puede ilustrar a través de los comentarios críticos que realiza UMD4, hacia los ejemplos con los cuales se les muestra la manera de atención de las necesidades educativas especiales, específicamente en España. Puede ser que, lo que para UMD4 sea la idealización de ejemplos acerca de las formas de atención en el aula de niños con necesidades educativas, sea el reflejo de un sistema educativo soportado por un modelo contemporáneo de la discapacidad, en donde esta es vista como un elemento enriquecedor que aporta diversidad al aula (UNESCO, 2005) y no como una necesidad que hay que suplir, en ocasiones con pocos recursos, como lo manifiesta el profesor en su discurso.

Claramente existe una coherencia entre lo expresado por los profesores acerca del tema y lo que DA comenta del mismo. Además de la noción de necesidades educativas, el administrativo realiza algunas reflexiones acerca las posibles causas que les generan limitaciones

a los profesores la atención de las necesidades educativas de sus alumnos. Primero manifiesta que los profesores tienen miedo al cambio y por eso tienen actitudes resistentes, esto puede estar ocurriendo porque según Galli (2012) las personas en situación de discapacidad enfrentan a los maestros a sus propias representaciones de lo que implican las dificultades y esta confrontación, genera temor que lo imposibilita para pensar y actuar. Por esta razón, para esta autora surge la necesidad de tener las herramientas idóneas o los apoyos especializados que medien la relación de aprendizaje entre el maestro y el estudiante con la necesidad educativa, en vez de conocerlo para saber cómo trabaja o que puede aprender. La posición que presenta Galli podría explicar muchas de los comentarios expresados por DA y los profesores acerca del concepto de necesidades educativas especiales y su relación con ellas. Todos los grupos focales reconocen el apoyo brindado por los profesores a sus compañeros con necesidades educativas. Identifican fácilmente las necesidades de compañeros con características físicas o conductuales explícitas como limitaciones físicas o conductas agresivas.

La segunda y última pregunta de la categoría de conocimiento es la número 8 ¿Ha tenido usted formación en inclusión? En ella los profesores manifestaron si han o no tenido formación en este tema y la forma como se ha dado esta. Para el análisis de la pregunta se relacionó la información suministrada por los profesores, la entregada por el docente administrativo y en esta ocasión se tiene en cuenta la suministrada por la encargada de la oferta educativa de la población estudiantil en situación de discapacidad, del municipio de Bucaramanga. Los comentarios de los grupos focales acerca de la formación de los profesores acerca de inclusión educativa coinciden en esencia por ello, se tendrán en cuenta en el análisis, aunque no se presenten en los resultados.

Tabla 17 *Formación en Inclusión.*

MUESTRA/FORMACION EN INCLUSION	DOCENTE ADMINISTRATIVO	REFERENTE ALCALDIA
<p>UMD1: "En el colegio se han hecho charlas y talleres pero lo que se hace un una jornada no es suficiente para las cosas que se encuentran en los muchachos, es importante que el gobierno apoye con más información y formación."</p>	<p>"Se han hecho talleres de sensibilización y de conceptualización acerca del tema...los primeros años el tema causo caos, porque no nos avisaron y solo nos dijeron</p>	<p>"En el 2009 se inicia el proceso más formal los docentes con la conceptualización sobre discapacidad con el Tecnológico de</p>
<p>UMD2: "Se realizó un acompañamiento en el 2015 y fue más como una propuesta de trabajo a partir de unos talleres donde nos preguntaban cuáles eran los temas que nos gustaría trabajar y nada más, pero me parece necesario."</p>	<p>"recíbanlos" y ya."</p>	<p>Antioquia, formación en braille con el Centro de Rehabilitación para el Adulto Ciego (CRAC), la caracterización de los estudiantes se hizo con la Universidad de</p>
<p>UMD3: "Nos han dictado unas charlas y talleres...nos hicieron un taller donde nos vendaron los ojos, nos hicieron caminar mucho , subir y bajar escaleras...nos han hecho un proceso de acompañamiento, pero hace falta más."</p>		<p>Manizales. Con el equipo de apoyo pedagógico se ha hecho acompañamiento y formación de docentes</p>

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida

<p>UMD4: “No he tenido salvo las charlas y videos mostrados por la alcaldía y que no fueron bien recibidos por que no muestran una realidad cercana.”</p>		<p>en temas como adaptaciones y flexibilización curricular, estrategias en clase para una educación para todos;</p>
<p>UMD5: “He tenido capacitaciones. Casi todas sobre sensibilización, pero faltan más estudios de caso, generalmente en las capacitaciones no se particulariza en el manejo que se le debe hacer a los casos de inclusión, se da una información estándar.”</p>		<p>a pesar de estas actividades, esto no ha sido suficiente y no se ha impactado al 100% de todos los docentes, pues el municipio tiene 3100 maestros y los recursos son limitados y se espera que lo que se ha hecho a través de un trabajo en red se pueda multiplicar. El tema no sido fácil, uno de los logros alcanzados es la creación de una cultura de inclusión en las prácticas docentes y la visibilización de esta</p>

		<p>población y sus necesidades, otro logro importante del proceso es el empoderamiento que se ha hecho con las familias de estos estudiantes, dándoles los recursos conceptuales, legales e institucionales para que velen por el cumplimiento del derecho a la educación. Hasta la fecha se han formado 500 docentes, una de las dificultades ha sido que la renovación de maestros que tienen las instituciones educativas cada año, sea por jubilación de estos o por la provisionalidad de los cargos, esto hace que</p>
--	--	--

		<p>en ocasiones se deba iniciar de nuevo todo y se limite el avance.”</p>
--	--	---

La experiencia formativa sobre inclusión educativa de los profesores de la muestra se basa, de acuerdo a lo relatado por ellos mismos, en talleres de sensibilización y de conceptualización sobre el tema; esto es igualmente corroborado por DA quien reconoce situaciones caóticas durante el primer año por la llegada de estudiantes con necesidades educativas de forma masiva a la institución.

La anterior información no coincide con lo expresado por la referente de la alcaldía de Bucaramanga, pues la funcionaria describe una serie diferente de acciones realizadas por parte de este ente público, las cuales los profesores no las referencian en sus respuestas, a excepción de la sensibilización, conceptualización que describe DA y algunas acciones de acompañamiento, comentadas por los mismos profesores.

Esta situación puede ocurrir por las limitaciones de recursos que posee la administración y que le impide llegar de forma adecuada a todos los profesores del municipio, es por esto que la funcionaria municipal reconoce que lo hecho hasta el momento no es suficiente para la necesidad existente. También esto se puede dar porque el ente municipal durante la etapa de planeación las acciones son diseñadas desde una perspectiva general y no teniendo en cuenta las características particulares de las instituciones y las necesidades de sus profesores. De igual manera puede suceder que los profesores asumen el aprendizaje de estrategias pedagógicas inclusivas como la única solución para desarrollar procesos inclusivos, desconociendo que la sensibilización y la

conceptualización les permiten desarrollar un pensamiento flexible y una actitud abierta a la inclusión.

Al respecto Ainscow (1995) citado por Díaz y Caballero (2014), plantea que la existencia de una capacitación docente sobre inclusión y la presencia de recursos pedagógicos que la apoyen, no garantizan que los procesos inclusivos se den exitosamente, la diferencia fundamental de esto se da en la actitud y disposición de los maestros en asumir las situaciones derivadas de la diversidad de sus estudiantes.

Para los estudiantes que participaron en los grupos focales la formación docente en inclusión, hace parte del conocimiento adquirido por los profesores durante su época universitaria. Es posible que esta sensación de los adolescentes se derive de las acciones que los profesores tienen al interior del aula con sus compañeros con alguna necesidad educativa especial. También puede desprenderse de la presunción de que, el manejo de estrategias inclusivas hace parte del currículo de formación como maestro, esta posibilidad se acerca a la sugerencia de UNESCO (2008), cuando se refiere a un modelo de formación basado en la heterogeneidad del aula.

Categoría Autoeficiencia

En esta última categoría se encuentra la pregunta 4 ¿Cuáles son los elementos que usted tiene en cuenta para definir una clase como exitosa? En ella los profesores definen las estrategias o herramientas con las cuales considera que una clase sea exitosa y lo hace sentirse mejor docente. Para el análisis de esta pregunta se utilizó la información suministrada por los profesores de la muestra, el docente administrativo y los grupos focales.

Tabla 18 *Elementos de Éxito en la Clase.*

MUESTRA/ELEMENTOS DE ÉXITO DE UNA CLASE	DOCENTE ADMINISTRATIVO	GRUPO FOCAL
<p>UMD1: “La atención de los muchachos, que entiendan el tema, que yo le pueda preguntar a un estudiante bueno, a uno regular y a otro malo y si ese último me responde manera coherente, para mí la clase estuvo bien, eso me hace sentir buen maestro y recompensa las dificultades que tuve al preparar el tema.”</p>	<p>“La espontaneidad del profesor es el éxito, es el feeling que hay entre los estudiantes y él. Los alumnos lo quieren mucho. Él les da muchas oportunidades a los estudiantes, no es regañón, ni se enoja fácilmente, si lo hace es porque ya es algo realmente grave.”</p>	<p>GF1: “La clase del profesor es muy relajada porque cuando alguien se equivoca nos reímos y él no se molesta por eso...es muy chistoso cuando canta, nos gusta como explica las cosas, es muy bueno porque él explica y explica hasta que uno entiende. Nos da tiempo para entregar los trabajos y entiende las situaciones por las cuales no se presentan los trabajos.”</p>
<p>UMD2: “Cuando terminó cada guía, y los estudiantes me preguntan espontáneamente acerca</p>	<p>Los estudiantes se sienten respetados por ella y eso hace que se</p>	<p>GF1: Nos gusta que la profesora explica bastante los</p>

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida

<p>del tema o cuando se generan debates entre ellos por algún tema de la guía.”</p>	<p>enganchen a la clase...ella se preocupa mucho por los chicos”</p>	<p>temas y le gusta que estemos actualizados con lo que está pasando.” Un solo integrante dice que no le gusta la clase, le da pereza ella y la materia porque no es divertida</p>
<p>UMD3: “Me gusta la matemática recreativa y utilizo material para que mis estudiantes aprendan un tema, después de tener el concepto lo ponemos en práctica mediante el juego, eso genera entusiasmo en los estudiantes siempre y cuando estén disciplinados.”</p>	<p>“la tenacidad que la docente pone al dictar su materia.”</p>	<p>GF3: “Explica súper bien sus temas y lo que uno no entiende se lo vuelve a explicar, cuando explica es amable.”</p>
<p>UMD4: “El éxito de mi clase en los recursos tecnológicos con los que cuento para dictar mi clase y las prácticas y experimentos que se puede realizar con ellos.”</p>	<p>“Él no es el profesor tradicional es muy laxo en la disciplina...en su clase uno ve a los estudiantes haciendo cosas diferentes, no es tan riguroso en el</p>	<p>GF3: “Nos gusta todo, nos deja jugar en las clases y no es exigente deja muchos plazos para entregar las tareas y los</p>

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida

	<p>orden de clase. Pero por ejemplo ha hecho innovaciones al utilizar las tics. Los estudiantes se aprovechan de esa laxitud porque el que quiera hacer, hace y el que no, no. Algunos estudiantes me dicen "hoy perdí dos horas con este profesor, no hice nada" a otros les parece súper la permicidad de él. En las evaluaciones algunos estudiantes lo evalúan mal."</p>	<p>trabajos y no quita puntos por eso."</p>
<p>UMD5: "considero exitosa mi clase cuando los estudiantes se apropian de los conceptos teóricos y esto lo hago a través de preguntas, aunque los estudiantes se les dificulta leer y reflexionar."</p>	<p>"La persistencia y dedicación que el profesor le pone a cada estudiante, no es una persistencia a la brava es mas de acercarse y trabajar cercano a las necesidades y problemas de los estudiantes."</p>	<p>GF2: "La exigencia que el profesor tiene para la entrega de los trabajos es buena porque nos enseña hacer responsables, pero la presión que nos pone para entregar los</p>

		trabajos no nos gusta mucho.”
--	--	-------------------------------

Lo que la tabla deja observar acerca de las respuestas de los profesores, es que el éxito de una de clase depende, según ellos, de lo fácil que resulte para sus estudiantes el aprendizaje de algún tema. En este aspecto los estudios de Ashton (1983) demuestran que la capacidad de los estudiantes para aprender influye de forma positiva en la autoeficiencia de los profesores, aunque aclara que este efecto es menor cuando existe en el aula diversidad en la capacidad de aprendizaje de sus alumnos. En este estudio el autor define dos tipos de profesores, los que basan la autoeficiencia en los resultados cognitivos de sus estudiantes, mientras que el otro tipo de profesores identificados por Ashton, la fundamentan en el desarrollo social de los jóvenes.

En el caso particular de la muestra y de acuerdo a las respuestas dadas por los profesores, se podría pensar que están ubicados en el primer grupo, sin embargo, en varias instancias de la entrevistas, el investigador encontró en sus respuestas una genuina preocupación por apoyar a sus estudiantes por lograr cambios en sus vidas personales, más allá de los resultados académicos y esto los ubicaría también en el segundo grupo de Ashton.

En relación a la información dada por DA sobre los elementos de éxito en las clases de los profesores, se evidencian expresiones positivas que refuerzan las versiones de los participantes de la muestra, a excepción de UMD4, con el cual no existe concordancia en las respuestas. El DA reconoce en el profesor la fortaleza en el uso y manejo de las tics, sin embargo, identifica al profesor como una persona laxa en el manejo de la disciplina al interior del aula y poco exigente con los trabajos de los estudiantes. La versión dada por DA es corroborada por el grupo focal, pero de forma positiva es decir, lo que para el administrativo docente es una dificultad disciplinaria y normativa, para los estudiantes es algo muy bueno. Para los estudiantes, que

UMD4 sea tan relajado y poco exigente con los trabajos y tareas lo convierten en un buen profesor. Esto puede deberse a una forma con la cual el profesor quiere incentivar la autonomía en sus estudiantes, o también a una limitación por parte del profesor para mantener la disciplina. Según DA, algunos estudiantes de la institución reconocen que en ocasiones sienten que pierden su tiempo en la clase de UMD4.

Al margen de la pregunta, DA reconoce que la institución educativa está muy orgullosa de su cuerpo docente y del trabajo que estos realizan por el bienestar académico y social de los estudiantes; lo que les ha permitido escalar posiciones en relación a otros colegios del municipio de Bucaramanga. Para este funcionario administrativo sus profesores no solo se preocupan por el rendimiento académico de los estudiantes sino también por su bienestar personal y social. Durante las entrevistas el investigador encontró en cada uno de los participantes de la muestra una clara filiación hacia la comunidad en donde está inmersa la institución y que se materializa en el compromiso que ellos tienen por la vida de sus estudiantes. Tal vez esta sensibilidad social observada es lo que les ha permitido desde el 2005 asumir de manera voluntaria estudiantes con alguna discapacidad.

En cuanto a lo comentado por los grupos focales del resto de profesores de la muestra, se evidencia que las respuestas dadas, al igual que versiones de los mismos profesores, se centran en la cualificación de las acciones que les permiten a los jóvenes facilitar su aprendizaje.

De esta manera se presentan y se hace el complejo ejercicio de análisis de los datos obtenidos durante esta investigación. El análisis de la información servirá como insumo pertinente para la realización de las conclusiones y ofrecerá, a partir de los silencios encontrados en este ejercicio, la oportunidad de hacer recomendaciones que permita, profundizar en algunos temas acerca de la inclusión educativa.

Capítulo 5. Conclusiones y Recomendaciones

Durante el capítulo anterior se mostraron los resultados generados por el proceso de esta investigación. Los datos fueron presentados a través de una caracterización de la muestra y el análisis de los datos se realizó a partir de un ejercicio de triangulación de las tres fuentes principales de datos: profesores, docente administrativo y grupos focales, estos últimos conformados por estudiantes de la institución.

En este capítulo se consignaran las conclusiones de este estudio, con las cuales se pretenderá demostrar el cumplimiento o no del supuesto investigativo planteado desde inicio en la etapa de contextualización de la experiencia. De igual manera se darán las recomendaciones necesarias, que busquen el desarrollo de estudios o acciones a mayor profundidad de temas que durante la etapa de análisis aparecieron pero que por la naturaleza y objeto de esta investigación no se pudieron intervenir con el detalle requerido.

Se espera que las conclusiones de esta investigación contribuyan al desarrollo de mejores prácticas inclusivas en comunidades educativas, en donde la discapacidad sea entendida y aceptada como una característica más de la diversidad del aula de clase. Se espera también que el conocimiento aquí validado sea una contribución positiva al conjunto conceptual que hoy en día se viene dando en la búsqueda de sociedades más justas y equitativas.

Conclusiones de la Investigación

El modelo de inclusión educativa basado por la UNESCO plantea que, la inclusión es un sinónimo de diversidad y que esta es la oportunidad de plantear por parte de los Estados, políticas efectivas de participación (UNESCO, 2008). En esta perspectiva la discapacidad es una característica más que puede existir dentro del aula y que el maestro no debe ver como un problema, sino que debe potencializar generando oportunidades de participación, enriqueciendo

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida

así los procesos al interior del aula (UNESCO, 2005). Se podría decir entonces que los planteamientos dados por la UNESCO, describen a la inclusión educativa, en lo que a discapacidad se refiere, desde un modelo social, en la cual, el estudiante en esta situación debe ser visto desde una perspectiva funcional y autónoma y desde la potencialización de sus competencias, pueda tomar sus propias decisiones en los procesos del aula que lo involucren a él (Ferreira, 2011).

Lo que se encontró en el proceso de investigación, es que los profesores, describen la inclusión como un proceso delimitado solo para estudiantes con necesidades educativas especiales basadas en una situación de discapacidad, es decir, la visión desde donde entienden la inclusión de estos estudiantes se desprende de un modelo médico de la discapacidad (Ferreira, 2011), en el cual los “estudiantes de inclusión” como así los llaman, son vistos como sujetos pasivos dentro del proceso de aprendizaje; hay la tendencia por parte de los profesores en centrarse en la necesidad, en lo que no tienen o les hace falta y las estrategias pedagógicas utilizadas intentan suplir esas necesidades o falencias. Los estudiantes con alguna necesidad educativa son percibidos por los profesores como necesitados de “ayuda” y “apoyo” en un contexto escolar de “normalidad”. Esta percepción limita las posibilidades que estos estudiantes tienen de participar de forma activa y autónoma en la construcción de aulas diversas y democráticas como lo sugiere la UNESCO.

Esta tensión encontrada entre el concepto de inclusión dada por el ente internacional y la percepción con la que los profesores interpretan el mismo, puede estar mediada por la forma como el Estado colombiano ha implementado las políticas sobre el tema. El marco legal referente sobre inclusión educativa en Colombia (MEN Ministerio de Educación Nacional, 2009), contempla políticas y acciones enfocadas a la población en edad escolar que tienen

situaciones de discapacidad y capacidades o talentos excepcionales. Por esta posible razón los maestros entienden la inclusión educativa centrada en el proceso de aprendizaje de un niño o niña con determinada patología y no en la oportunidad de participación colaborativa del estudiante en el espacio del aula, siendo su diferencia una característica más que suma y no resta.

Desde la perspectiva de la diferencia, anteriormente dicha, es importante hacer relevante el hecho de como con la denominación “necesidades educativas especiales” se está estigmatizando a niños y niñas con diferencias físicas, cognitivas, sensoriales o de desarrollo, dejándolo de ver como un estudiante integral, reduciéndolo a la dificultad que posee, desconociendo habilidades y aptitudes que puedan llegar a tener (Goffman, 2006). Entonces, a pesar de que exista un marco legal a favor de la inclusión educativa y que se estén desarrollando acciones para facilitarla, estas denominaciones siguen generando exclusión en el aula.

Sería importante que las acciones diseñadas para el apoyo de los procesos de inclusión educativa estén basados en un modelo libre de etiquetas en donde los profesores no solo reconozcan las dificultades de los estudiantes sino también identifiquen las habilidades que puedan tener y desde el aula de clase sean potencializadas, permitiendo así su avance escolar, como también el reconocimiento social de su comunidad.

Para Kant (2012) el objetivo de la escuela es sacar de los estudiantes lo mejor de sí, humanizándolos a través de la disciplina y la instrucción. Según el pensamiento Kantiano por medio de la disciplina el maestro regula la conducta del educando a las necesidades del entorno y con la instrucción se culturiza al mismo. Lo anterior puede mostrar en esencia la dinámica de la escuela tradicional.

Sin embargo, Binet (2003) al analizar las practicas pedagógicas de la escuela tradicional encuentra que el uso de una dura disciplina, que generaba en los estudiantes temor al regaño y a

la sanción, el desconocimiento de una personalidad particular en cada niño o niña, los inflexibles métodos de enseñanza que reinaban en la época y las técnicas de medición del rendimiento académico de los alumnos, son algunos de los errores que durante décadas se cometieron en la formación de los futuros ciudadanos de la época. De igual forma, se encontró que la escuela tradicional también era un derecho exclusivo de los varones, dejando la educación de la mujer en una formación para ser buenas esposas y madres desconociendo el potencial académico que estas podían tener; solo hasta finales del siglo XIX, con la aparición de las primeras normales en Colombia, se generan las primeras opciones de formación educativa y laboral para ellas (Villegas, 2006)

A pesar que el pensamiento de Dewey viene a flexibilizar el concepto de escuela y el rol del maestro en ella (Zuluaga, Molina, Velazquez, & Osorio, 1993), y que Freire dinamiza el proceso de aprendizaje, dándole al estudiante un rol más activo (Torres, 2009), además teniendo en cuenta que, en Colombia las prácticas de la Escuela Nueva permitió centrar la enseñanza de los alumnos en sus necesidades reales, intentando mejorar sus condiciones sociales (Patiño, 2012); las experiencias narradas por los profesores participantes de la muestra, acerca de su época escolar, dejan ver rezagos de esa escuela tradicional criticada por Binet.

Estas prácticas criticadas por Binet, serian consideradas por la UNESCO como situaciones que promueven la exclusión escolar, sin embargo, para los profesores de la muestra, solo son reconocidas como excluyentes por las mujeres que participaron en ella. Para las profesoras su condición de mujeres las ponía en desventaja en relación a la educación que recibían los hombres. El recato ante el sexo opuesto, la presión social por tener determinados comportamientos y las limitaciones encontradas en la continuidad de su formación académica, fueron las principales situaciones que ellas identificaron como situaciones de exclusión.

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida

A diferencia de las mujeres, los varones de la muestra identifican situaciones de exclusión en su proceso escolar, pero no sienten que haberlas vivido les trajera consecuencias negativas aparentes sus vidas, al contrario, para ellos estas situaciones eran parte regular de la dinámica de ambientes de educación masculina y reconocen en ellas beneficios que les ayudaron a “formar el carácter”.

Podría entonces decirse que, a la luz de lo expuesto hasta ahora, los profesores participantes de esta investigación son el resultado formativo de prácticas excluyentes y que dichas experiencias, buenas o malas, pueden estar influyendo en la mirada que los profesores tienen sobre los procesos de inclusión desarrollados al interior del aula, porque como lo afirma Kant (2012) “los hombres son educados por hombres que a su vez están educados” (p. 3). Lo que quiere decir esto en el contexto de la experiencia aquí consignada, es que los profesores además de impartir el conocimiento de su área específica, multiplican también en el aula el sistema de valores, costumbres y temores con los cuales fueron formados.

Sería interesante que los profesores involucrados en los procesos de inclusión realicen ejercicios de reflexión que les permita identificar experiencias excluyentes en su historia escolar y desde allí intentar comprender sus reacciones que como adultos tienen frente a la diversidad no solo al interior del aula sino también fuera de ella. Tal vez sea esto el primer paso para que la inclusión deje de ser cuestión de estrategias pedagógicas.

Echeita (2012) plantea tres tipos de docentes en relación a su actitud frente a la inclusión educativa. El maestro inclusivo, el cual valora a todos sus estudiantes y tiene el convencimiento de que todos pueden aprender, porque tienen la capacidad y las competencias para hacerlo. Define el autor al maestro segregador, como aquel que tiende a clasificar a sus estudiantes de acuerdo a supuestas categorías para aprender. La última clasificación de Echeita es la del docente

integrador el cual asume la presencia del estudiante en el aula, pero no se compromete con el proceso de aprendizaje, reconoce la importancia de buscar mecanismos que apoyen al estudiante en su aprendizaje pero esperan a que se los den, también coarta la participación del estudiante en aras de mantener el control del aula. También Cedeño (2006), comenta que la actitud positiva del docente es fundamental en el desarrollo de procesos de inclusión educativa, que sin ella es casi imposible el desarrollo de la inclusión. Para Ainscow (1999) la esencia de la diferencia está marcada por las personas y su disposición afrontar la variedad que esta puede tener.

De acuerdo a lo planteado en la clasificación de Echeita se encontró que un profesor de los cinco de la muestra, responde al perfil de profesor inclusivo. Esta particularidad del docente es corroborada por los datos dados por el docente administrativo y los grupos focales. Los factores por las cuales este profesor presenta estas características no están claramente determinadas. Se podría presumir dos razones; la primera es la que se inclina por la mediación de su cultura de origen (costa Atlántica), como facilitadora de estas características en su personalidad y que según palabras del mismo profesor “el costeño se toma todo folklóricamente, allá todo el mundo se toma el pelo unos con otros sin importar como sea” UMD1. Sin embargo, el estudio de Díaz y Franco (2010), que indaga sobre las percepciones y actitudes de los docentes en un municipio de la costa Atlántica Colombiana, no devela que sea la cultura costera un factor facilitador de actitudes positiva frente a la inclusión.

El segundo presunto factor que hace al profesor inclusivo, tiene que ver con el contacto que durante su época escolar tuvo esté con compañeros en situación de discapacidad y orientaciones sexuales diferentes. Aunque no se encontró información documental que ayude a afirmar o negar esta situación, la experiencia del investigador como persona en situación de discapacidad y resultado de procesos de inclusión educativa, puede ser evidencia que esta

segundo factor es el que más se acerque a explicar la comodidad de este profesor ante la diferencia. Además, esta razón podría cobrar sentido al comparar el relato de vida de este profesor con los de sus cuatro compañeros, los cuales no develan este tipo de contacto ni relaciones dentro ni fuera del entorno escolar de la época.

Una situación que devela la información suministrada por los miembros femeninos de la muestra, durante la entrevista, es la utilización en varias ocasiones de la palabra “normal” para referirse a las diferencias entre los estudiantes con o sin necesidades educativas. Esta situación es relevante si se tiene en cuenta que fueron ellas las únicas que reconocieron haber sido sujetos de experiencias de exclusión en su época escolar. Es posible que ¿estas situaciones vividas sean una limitante para que las profesoras perciban la diversidad física o cognitiva como algo “normal”? O puede ser que estas expresiones verbales sean el reflejo de ese modelo médico de la discapacidad y que afecta la percepción del concepto de inclusión. Realmente frente a este tema no se encontró documentos teóricos que permitan discutir esta situación.

En estos cuatro profesores se encontró, de acuerdo a las entrevistas realizadas, que su actitud frente a la inclusión tiene un perfil que se acerca al de un profesor integrador (Echeita, 2012). Ellos están de acuerdo con la inclusión, teniendo en cuenta que antes de la reglamentación del decreto 366, la institución ya recibía estudiantes con alguna discapacidad y en sus egresados se encuentran varios de ellos; pero su inconformismo radica en la falta de herramientas y apoyos profesionales que les permita dar los resultados esperados por el Estado. Además de esto, se encontró que para todos los profesores, incluido el docente administrativo el control de la disciplina es un factor determinante en el desarrollo de una clase.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto y tomando en cuenta la experiencia de los profesores participantes en la investigación se podría decir que las experiencias vividas en la

época escolar si influyen en la percepción del concepto de inclusión, pero estas experiencias pueden estar mediadas por el contacto frecuente con personas con características diversas. Desde esta afirmación cabría la posibilidad de estar dando respuesta al supuesto investigativo planteado en este estudio, sin embargo, como los argumentos con los que se realiza la anterior afirmación, no son lo suficientemente contundente, se proponen dos nuevos supuestos que podrían complementar la anterior respuesta.

El primer supuesto se podría plantear de la siguiente manera: La cultura es un factor facilitador para el desarrollo de actitudes y percepciones positivas en los docentes sobre la inclusión educativa. El segundo nuevo supuesto podría ser el siguiente: el contacto con personas con alguna situación de discapacidad durante la infancia puede ser determinante en el desarrollo de actitudes y percepciones positivas en los docentes sobre la inclusión educativa.

Para la UNESCO (2008), los profesores encargados de procesos inclusivos deben tener una formación especial que les permita potencializar en sus estudiantes competencias que le faciliten desarrollar su participación y autonomía en el aula. Según el ente internacional esta formación debe estar determinada por la investigación y el desarrollo de estrategias pedagógicas que le permita a los docentes flexibilizar el currículo y los métodos de evaluación, de acuerdo a las necesidades de los estudiantes, determina que los Estados a través de sus políticas de inclusión deben ser los proveedores de estos procesos.

De acuerdo con Chacón (2016), el municipio de Bucaramanga ha desarrollado desde el 2011 un proyecto que ha provisto, con sus respectivas limitaciones a los maestros de los conocimientos, instrumentos, herramientas y apoyos necesarios para el mejoramiento de la cobertura y calidad en los servicios educativos ofrecidos a los niños y niñas con alguna situación de discapacidad y matriculados en las instituciones educativas de Bucaramanga.

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida

Frente a este tema los maestros mantuvieron una actitud inconforme. Todos coinciden haber recibido sensibilizaciones y talleres de conceptualizaciones pero en relación al desarrollo de estrategias y apoyo pedagógico, se sienten solos y trabajando “con las uñas” UMD4. Sin embargo, durante las entrevistas se encontró que todos han diseñado y ejecutado estrategias de acuerdo con las necesidades de sus estudiantes y conforme a lo informado por el docente administrativo, estas estrategias aparentemente funcionan si se tienen en cuenta los resultados de los estudiantes con los cuales se aplicó la estrategia.

Lo que se puede interpretar de lo anterior es que por un lado puede ser cierto que el apoyo estatal es limitado y se queda corto en la satisfacción de las necesidades que se desprende de los procesos de inclusión educativa, pero las expresiones recolectadas de los profesores sobre este tema, sus sensaciones de “abandono” y “desamparo” los ubica en palabras de Echeita (2012), en posturas del docente integrador que espera la solución por fuera de él mismo sin asumir la responsabilidad de educar para la diversidad. Estas soluciones en la mayoría de las ocasiones les funcionan generando buenos resultados académicos en sus alumnos; sin embargo, pareciera que el docente tiene la sensación que estas estrategias por ser producto de su experiencia no tuvieran la misma validez y grado de confiabilidad que las diseñadas por un profesional de apoyo especializado en el tema ¿acaso la experticia no es producto de la experiencia? Puede ser también que el profesor necesita sentirse respaldado por el experto para sentir que hace las cosas bien y medie entre el miedo que le produce la diferencia y su estudiante (Galli, 2012).

Sería positivo que los profesores dentro de los procesos de inclusión educativa brindados por el municipio dejen de ver la estrategia como la única opción de intervención de aprendizaje para niños en situación de discapacidad y confíen más en ellos mismos y en las acciones que

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida

diariamente realizan dentro del salón de clase, pues en muchas ocasiones el conocimiento adquirido a partir de la experiencia puede superar el producido detrás de un escritorio.

Por último, se quiere evidenciar una situación encontrada durante el proceso de investigación realizado y que resultó determinante durante las entrevistas a los profesores de la muestra. La ubicación del colegio Oriente Miraflores en la comuna 14 de Bucaramanga ha desarrollado en los profesores una conexión, sensibilidad y compromiso con las realidades de sus estudiantes que en su mayoría residen en ella.

Para Ruay (2010) las competencias del docente del siglo XXI deben estar ligadas al concepto de calidad, equidad y participación, lo que le exige en su acción un compromiso ético y de responsabilidad social con la formación de sus estudiantes. De acuerdo a este autor las teorías pedagógicas y las herramientas que de ellas se derivan deben afectar la realidad social que rodea la escuela promoviendo la transformación de su entorno. De igual forma Echeita (2012) argumenta que una de las cualidades del docente inclusivo y que potencializa los procesos de atención a la diversidad es el interés y la calidez como este se interesa por la vida de sus estudiantes, esa cercanía por parte del profesor desarrolla en el estudiante la confianza necesaria para superar sus limitaciones.

El estudio de Díaz y Franco (2010), concluyo que los profesores presentan ambivalencias en su actitud frente a la inclusión educativa, la cual esta mediada entre el compromiso que las instituciones tienen con los procesos inclusivos que el sistema educativo les exige, y la aceptación y el rechazo que estas situaciones les generan y que tienen su origen en la formación recibida sobre inclusión y en la motivación y compromiso por enseñar.

Los profesores participantes de esta investigación presentan actitudes ambivalentes frente a los procesos de inclusión efectuados en la institución. Las experiencias vividas con estudiantes

egresados y con alguna limitación, los convence que la inclusión no es un proceso imposible de realizar, sin embargo se sienten limitados e inseguros en relación a las estrategias utilizadas por ellos y por las preconcepciones que en ocasiones tienen de algunas situaciones de discapacidad. Estas inseguridades y limitaciones son expresadas por ellos desde la preocupación por sentirse desorientados en el tema y desde un discurso de crítica a las acciones que el sistema educativo realiza para apoyarlos en la inclusión.

Al respecto el sistema educativo y los operadores de los proyectos de inclusión educativa deben dejar de ver a los estudiantes como los únicos beneficiarios de las acciones derivadas de estos y empezar a asumir a los profesores como beneficiarios de la inclusión educativa; no solo formándolos desde la conceptualización y la generación de estrategias pedagógicas incluyentes, sino también atendiendo esas necesidades de índole personal frente a la diferencia, que en ocasiones pueden las verdaderas barreras hacia una educación diversa y democrática.

En el ejercicio de las entrevistas se encontró progresivamente por parte de los profesores un sincero sentimiento de conexión y preocupación por las historias de vida de sus estudiantes, más allá del vínculo académico que los puede unir, los profesores manifestaban querer contribuir al cambio de vida de estos y como estas historias les han dejado lecciones de vida. Al parecer trabajar en este entorno vulnerable y contribuir al crecimiento y formación de varias generaciones de jóvenes de este sector ha fortalecido su percepción como maestros. De esta afirmación da cuenta la información suministrada en el transcurso de toda la entrevista por los grupos focales, en ella los adolescentes destacan el apoyo, respeto y cuidado que los profesores tienen por ellos.

Puede ser que esta conexión y sensibilidad a la realidad del contexto social de la institución, sean los elementos facilitadores que les permiten a los profesores participantes de la

investigación ser más tolerantes a la idea de la inclusión. La interacción con el entorno social de la comuna 14, les ha hecho entender que su labor como docentes está más allá de las cuatro paredes de un aula y que el rendimiento académico, depende de las circunstancias y particularidades de vida de sus estudiantes que de la capacidad para retener conceptos. Igualmente el entorno les ha permitido obtener una percepción diferente de su labor docente, encaminada a la formación de sus estudiantes desde el ser que busca superarse.

Recomendaciones

Como complemento a la información que esta investigación pudo aportar acerca de la percepción de los profesores sobre la inclusión educativa, y de acuerdo con las limitaciones documentales encontradas, se sugiere adelantar estudios desde dos áreas específicas de las ciencias sociales. La primera es la antropología social y desde ella intentar encontrar los fundamentos culturales y sociales que afectan las concepciones y percepciones de la inclusión educativa. La segunda área de intervención es la psicología educativa o social, con la cual se puedan conocer los efectos que producen situaciones de exclusión escolar en los docentes y la relación que estos causan en el quehacer docente.

Las bases formativas de los procesos de inclusión educativa deberían estar fundamentadas sobre dos conceptos importantes, diversidad y funcionalidad. El concepto de diversidad ampliaría en el maestro su mirada sobre inclusión, le permitiría incorporar a esta mirada otras alternativas diferentes a las situaciones de discapacidad. El concepto de funcionalidad lograría que el maestro dejara de mirar lo que el estudiante no puede, no tiene o no se sabe y se centrara en las habilidades y capacidades que si tiene y por las cuales podría ser reconocido socialmente por su comunidad. De igual forma los procesos de formación docente en inclusión, deben asumir

al profesor como un sujeto más de intervención, no desde una perspectiva conceptual y operativa sino desde el entendimiento de la persona y sus necesidades emocionales y sociales frente a la diferencia.

Sería interesante desarrollar un proceso investigativo parecido a este, pero escuchando la voz de los estudiantes catalogados con alguna necesidad educativa especial, saber qué piensan y que proponen acerca de los procesos de inclusión educativa. Este ejercicio estimularía la participación de estos estudiantes, siendo en sí mismo un ejercicio de inclusión que permitiría el entendimiento de estos procesos desde la mirada de los estudiantes, dándoles la oportunidad de evaluar y ajustar las acciones realizadas hasta el momento a las necesidades reales que estos estudiantes tienen.

De esta manera se cierra este ejercicio de investigación que le permitió a este investigador ahondar desde lo teórico y desde la praxis las miradas que desde un enfoque personal e íntimo tienen los profesores de la Institución Educativa Oriente Miraflores acerca de sus percepciones sobre inclusión educativa. Este trabajo le aportó en lo personal al investigador la oportunidad de enriquecerse y entender mejor a los docentes que en ocasiones criticó, gracias a este ejercicio podrá enriquecer y mejorar la labor de acompañamiento que realiza en los colegios del departamento de Santander.

Se espera que, como ya se dijo al principio de este capítulo, este trabajo de investigación contribuya al conjunto de saberes que hoy en día existen sobre inclusión educativa y que a la vez sirva para nutrir las prácticas de inclusión educativa de Colombia.

Referencias

- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Palmer Press.
- Amaro, A. (2014, Febrero). La integración de alumnos con necesidades educativas especiales a la escuela regular como parte de los principios de diversidad e igualdad en el desarrollo de futuros ciudadanos. *revistadecooperación.com*(3). Retrieved from <http://www.revistadecooperacion.com/numero3/03-05.pdf>
- Ashton, P. y. (1983). *A study of teachers sense of efficacy. Final report*. Washington D.C.: National Ins. of Education.
- Asopormen. (2016). Entrevista personal. (C. Ramón, Interviewer)
- Atkinson, P., & Hammersley, M. (1994). Ethnography and participant observation. In D. Norman K, & L. Yvonna S, *Handbook of qualitative research* (pp. 248-261). California.
- Barton, L. (2000). Sociedad y multiculturalismo. *Educación, Desarrollo y Diversidad*.
- Beltrán, J. (1998). Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. Síntesis. Madrid.
- Binet, A. (2003). *Las ideas modernas sobre los niños*. Madrid: Biblioteca virtual universal.
- Camarera, J. (2014). *De los derechos del hombre a los derechos humanos*. México: Editorial Flores.
- Campos, M., Chacc, I., & Gálvez, P. (2006). *El juego como estrategia pedagógica: Una situación de interacción educativa*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Castilla, M. (2008). *Habilidades sociales en la formación docente de maestros en la Universidad Nacional de Cuyo (Argentina)*. Argentina: Universidad de Málaga.
- Cedeño, Á. (2006). *Congreso internacional de discapacidad Medellín*. Medellín. Retrieved from <http://www.mineducacion.gov.co>
- Centro de Estudios de Educación Inclusiva. (2002). *Índice de inclusión, desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol: UNESCO.

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida

- CES- Centro de Estudios Sociales. (2010). *Caracterización de docentes del sector público de Bogotá-2009*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Chacón, C. (2016, Abril 11). (C. Ramón, Interviewer)
- Cordero, G. (2005). Immanuel Kant: tres comentarios a su pensamiento educativo . *Praxis, Revista de Filosofía* (58). Retrieved Diciembre 6, 2015, from <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/praxis/article/view/4643>
- Correia, J. (2014). *Educación inclusiva, indicadores de sentimiento, actitudes, preocupaciones y autoeficiencia de los profesores*. Badajoz: Universidad de Extremadura.
- Crosso, C. (2010). El derecho a la educación de las personas con discapacidad: impulsando el concepto de educación inclusiva.
- De los Reyes, J. (2007). La enseñanza de los niños pobres, el colegio de San Ildelfonso y el círculo humanista de Madrid en el siglo XVI. *Actas del XVI Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas: nuevos caminos del hispanismo*. París.
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva.
- Díaz, O., & Franco, F. (2010). Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico (Colombia), 2008. *Zona Próxima, Revista de Estudios en Educación, Universidad del Norte* .
- Díaz, V., & Caballero, F. (2014). Los recursos educativos que los profesores de Secundaria estiman necesarios para desarrollar procesos educativos inclusivos. *Revista Española de la Discapacidad*, 2(1). Retrieved Junio 15, 2016, from <http://www.cedd.net/redis/index.php/redis/article/view/95>
- Dorantes, C., & Matus, G. (2007). La educación nueva: la postura de John Dewey. *Odiseo, Revista Electrónica de Pedagogía*(9). Retrieved Diciembre 3, 2015, from <http://www.odiseo.com.mx/2007/07/dorantes-matus-dewey.html>
- Durkheim, É. (1976). *Educación como socialización*. Salamanca: Sigueme.
- Durkheim, É. (1990). *Educación y pedagogía ensayos y controversias*. Bogotá.
- Durkheim, É. (2009). *Educación y sociología*. Barcelona: Península.

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida

- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa: "voz y quebranto". *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación.*, 9-18.
- Echeita, G. (2012). *Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la Agencia Europea para el desarrollo de las necesidades educativas especiales.* México: UAM.
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2010). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Un marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de sistemas de educación incluyentes.* Granada.
- Echeita, G., Martín, E., & López, M. (2009). Dilemas en los Procesos de Inclusión: Explorando Instrumentos para una Comprensión de las Concepciones. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 169.
- Fernández, A. (1983). *Derecho natural. Introducción filosófica al derecho.* Madrid.
- Ferreira, M. A. (2011). Discapacidad, globalidad y educación: ¿una nueva "política del cuerpo"? *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpo, Emociones y Sociedad.*, 6-19.
- Finocchio, S., & Legarralde, M. (2007). *Pedagogía de la inclusión, gestión pedagógica para equipos directivos.* Caracas: Federación Internacional de Fé y Alegría.
- Foucault, M. (1981). *Espacios de poder.* Madrid: La Piqueta.
- Freire, P. (1983). *El acto de leer y el proceso de liberación.* México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *La educación en la ciudad.* México: Siglo XXI.
- Fundación Carlos José Ramón. (2011). *Informe final de gestión "Santander Aprende sin Límites".* Bucaramanga: Fundación Carlos José Ramón.
- Fundación Carlos José Ramón. (2013). *Informe Final de Gestión Proyecto "Escuelas Inclusivas" JEC CAJASAN.* Bucaramanga.
- Fundación Progresá. (2013). *Apoyo pedagógico a la permanencia y a la inclusión educativa con calidad para estudiantes con necesidades especiales educativas de establecimientos educativos de municipios no certificados de santander- Informe final.* Bucaramanga.

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida

- Galli, M. (2012). El miedo Límita. *Saberes, publicación del Ministerio de Educación, Gobierno de la provincia de Cordoba.*
- Gantiva, J. (2009). La ilustración la escuela pública y la revolución francesa. *Revista de la Universidad Nacional de Colombia .*
- García de León, M., de la Fuente, G., & Ortega, F. (1993). *Sociología de la educación.* Madrid : Barcanova Temas Universitarios.
- Goffman, E. (2006). *Estigma, la identidad deteriorada.* Buenos Aires: Amorrortu.
- González, A. (2015, Julio 15). Entrevista con Alba Elisa Gonzalez, Alcances de proyectos de inclusión educativa en santander. (C. J. Ramón, Interviewer)
- Gorodokin, I. C. (2012). *La formación docente y su relación con la epistemología.* Buenos Aires: Revista Iberoamericana de Educación.
- Granada, M., Pomes, M. P., & Sanhueza, S. (2013, Junio). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. Rosario: Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. d. (2010). *Metodología de la investigación.* México: McGraw-Hill Companies, Inc.
- ICFES. (2011). *Resolución 569 de Octubre 2011.* Bogotá.
- Infante, M. (2010). Desafios a la formación docente: Inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos.*
- Institución Educativa Oriente Miraflores. (2004). *PEI.* Bucaramanga.
- Kant, I. (2012). *Pedagogía.* Librodot.com. Retrieved Diciembre 4, 2015, from <http://dspace.ugal.ac.za:8888/bibliotecas/librodot/pedagogia.pdf>
- Ley 115 . (1994). *Congreso de la Republica.* Bogotá, Colombia.
- López, M. (2001). La cultura de la diversidad o el elogio de la diferencia y la lucha contra las desigualdades. In A. Sipan, *Educación para la diversidad en el siglo XXI* (pp. 31-66). Zaragoza: Mira Editores.

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida

- López, R., & Deslauriers, J. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social. *Margen*(61), 1-19.
- Loreman, T., Earle, C., Shrama, U., & Forlin, C. (2007). The development of an instrument for measuring pre-service teacher's sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education. *International Journal of Special Education*, 22(2), 150-159.
- Marchesi, A. (1999). Del lenguaje de la deficiencia a las escuelas inclusivas. In A. Marchesi, C. Coll, & J. Palacios, *Desarrollo psicológico y educación* (2 ed., Vol. III Trastorno del desarrollo y necesidades educativas especiales). Madrid: Alianza.
- Martín, A. (2013). Diferentes prismas para estudiar la exclusión social. Marco teórico y propuesta de reconceptualización de la exclusión basado en el sujeto. *Documentos de Trabajo Social*(49). Retrieved from <http://www.trabajosocialmalaga.org/revistadts/articulo.php?id=53>
- Mella, O. (1998). Naturaleza y orientaciones teórico-metodológicas de la investigación cualitativa. 8. Retrieved from Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación: <http://www.reduc.cl/>
- Mella, O. (2000). Grupos focales ("focus groups") técnica de investigación cualitativa. *Documento de trabajo #3 CIDE*.
- MEN. (2001, Diciembre 21). Ley 715. Bogotá.
- MEN. (2016, Junio 21). *Colombia Aprende* . Retrieved from <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-228163.html>
- MEN Ministerio de Educación Nacional. (2009, Febrero 9). *Decreto 366 de 2009*. Bogotá, Colombia.
- Midgley, J. (1995). *Social Development: The Developmental Perspective in Social Welfare*. Londres.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2012). Clarificar nuestros valores. Igualdad en la diferencia. *Educación Inclusiva. Iguales en la diferencia*. España.
- Moncayo, N., Muñoz, A., Nárvaez, Y., & Sonia, V. (2016). *Concepciones en docentes y directivos sobre educación inclusiva*. Manizalez: Universidad de Manizalez.

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida

- Montero, I., & León, O. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 2(3), 503-508.
- Morales, M. (2011). ¿Qué significa una educación inclusiva? Aportes desde las neurociencias y la experiencia de Aprendizaje Mediado. *Revista de la Universidad de Feira de Santana*.
- Moriña, A., & Parrilla, Á. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la inclusión educativa. *Revista de Educación*.
- Murguialday, C., & Alberdi, J. (2006). *Diccionario de acción humanitaria y cooperación al desarrollo*. Retrieved Julio 16, 2015, from <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/167>
- OEA. (2000). Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas Portadoras de Deficiencias., (p. 2). Washinton.
- Olivari, C., & Urra, E. (2007). AUTOEFICACIA Y CONDUCTAS DE SALUD. *CIENCIA Y ENFERMERÍA*, 9-15.
- OMS. (2015). *Organizacion Mundial de la Salud*. Retrieved Julio 12, 2015, from <http://www.who.int/topics/disabilities/es/>
- ONU. (1948). Anexo 1. In ONU, *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.
- ONU. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Retrieved Julio 18, 2015, from ¿Por qué una convención?: <http://www.un.org/spanish/disabilities/convention/qanda.html>
- ONU. (2012). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, material de promoción. *Serie de capacitación #15*.
- ONU. (2012). *Enable*. Retrieved Julio 18, 2015, from Los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad : <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=497>
- Organización Panamericana de la Salud. (2006). *DISCAPACIDAD, todo lo que debemos saber*. Washington: E. Alicia Amate, Armando J. Vásquez.
- Padilla, A. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 679.

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida

- Patiño, C. (2012). *Apuntes para una historia de la educación en Colombia*. Cali: Escuela de Comunicación Social, CELYC, Universidad del Valle.
- Pérez, G. (2004). *Módelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural aplicaciones prácticas*. Madrid: Narcea,S.A.
- Picardo Joao, O. (2005). *Diccionario enciclopédico de ciencias de la educación*. . Retrieved Julio 18, 2015, from <http://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/Diccionario%20enciclopedico%20de%20Educacion.pdf>
- Rosales, P. O. (2007). La nueva convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad. Lexis #0003/013151.
- Ruay, R. (2010). El rol docente en el contexto actual. *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias REDEC*, 115-123.
- Senado de la Republica de Colombia. (1991). *senado de la republica de Colombia*. Retrieved Julio 17, 2015, from información general: http://www.senado.gov.co/images/stories/Informacion_General/constitucion_politica.pdf
- Shugurensky, D. (2002). La contribucion de Freire a la educación: una perspectiva histórica. *Unipluri/versidad*, 2(1). Retrieved Diciembre 3, 2015, from <https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/issue/view/1177/showToc>
- Significados*. (2015). Retrieved Julio 17, 2015, from <http://www.significados.com/general/>
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos* (cuarta ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Subirats, J. (2004). Pobreza y exclusión social. Un Análisis de la realidad española y europea. *Colección de Estudios Sociales, Fundación "La Caixa"*, 16.
- Torres, A. (2009). Paulo Freire y la educación popular. *Revista EAD- Educación de Adultos y Desarrollo*. Retrieved Diciembre 3, 2015, from <http://www.dvv-international.de/es/educacion-de-adultos-y-desarrollo/ediciones/ead-692007/el-decimo-aniversario-de-la-muerte-de-paulo-freire/paulo-freire-y-la-educacion-popular/>

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida

- UNESCO. (2001). *Archivo abierto sobre inclusión educativa*. París: UNESCO.
- UNESCO. (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas del Aprendizaje. *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos* (p. 10). Jomtien: UNESCO.
- UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. *Conferencia sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad* (pp. 7-8). Salamanca: UNESCO.
- UNESCO. (2000). *Informe Final, Foro Mundial sobre Educación*. Dakar: UNESCO.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to education for all*. París: Unesco.
Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>
- UNESCO. (2008). Conferencia internacional de la educación. *La Educación Inclusiva: El camino Hacia el Futuro*. Ginebra: UNESCO.
- UNESCO. (2012). *Lucha contra la exclusión en la educación, guía de evaluación de los sistemas educativos rumbo a sociedades mas inclusivas y justas*. París.
- UNESCO. (2015). *UNESCO*. Retrieved Julio 14, 2015, from <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/right-to-education/>
- Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2014). *Comité Institucional de Currículo*. Retrieved Julio 15, 2015, from <http://comunidad.udistrital.edu.co/cic/>
- Usagui, E. (2005). Durkheim: Conflicto y Educación. *Espacio y Tiempo: Revista de Ciencias Humanas*, 165-182.
- Uzcátegui, R. (2008, Junio). La educación escolar en perspectiva humanística y pedagógica. *Odiseo, revista electrónica de pedagogía*(10). Retrieved Diciembre 3, 2015, from <http://www.odiseo.com.mx/2008/5-10/uzcategui-educacion.html>
- Varela, J. (1986). Figuras de Infancia. *Revista de Educación* .
- Vargas, L. M. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteraridades*, 47-53.

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida

Vélez, L. (2013). La educación inclusiva en docentes en formación: su evaluación a partir de la teoría de facetas. *Folios*.

Villegas, L. (2006). *Educación de la mujer en Colombia*. Medellín: Academia Antioqueña de historia.

Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa*. México: Prentice Hall.

Yagosesky, R. (2016, Junio 12). *Gestiopolis*. Retrieved from la desesperanza aprendida:

<http://www.gestiopolis.com/la-desesperanza-aprendida/>

Zuluaga, O., Molina, A., Velazquez, L., & Osorio, D. (1993). La pedagogía de John Dewey. *Educación y Pedagogía*(10-11). Retrieved Diciembre 4, 2015, from

<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/5697/5117>

Apéndices

Apéndice 1.

Formato de Caracterización a Docentes

FORMATO DE CARACTERIZACION A DOCENTES							
DATOS PERSONALES							
Edad		Sexo	M		F		Asignatura a cargo:
Tiempo de experiencia docente:							
Formación académica:			Pregrado				
			Postgrado				
			Otros				

Apéndice 2.*Protocolo de Entrevista.*

PREGUNTA	CATEGORIA
1. ¿Cómo fue su época de colegio?	Sentimiento
2. ¿Cómo llego a la docencia?	Sentimiento
3. ¿Cómo se percibe como maestro?	Percepción
4. ¿Cuáles son los elementos que usted tiene en cuenta para definir una clase como exitosa?	Autoeficacia
5. ¿describa la imagen?	Percepción
6. ¿Qué es para usted una necesidad educativa especial?	Conocimiento
7. ¿Qué entiende usted por inclusión?	Percepción
8. ¿Ha tenido formación en inclusión?	Conocimiento
9. ¿Para usted como sería esa formación ideal?	Percepción
10. ¿Qué es para usted el fracaso?	Percepción

Apéndice 3.*Relación de Componentes con Preguntas*

COMPONENTE	PREGUNTAS
PERCEPCION	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué sensación le da una persona en situación de discapacidad? - ¿Qué entiende usted por inclusión? - ¿Qué entiende por exclusión? - ¿Qué es para usted el fracaso? - ¿Cómo se percibe como maestro? - ¿Describa la imagen?
SENTIMIENTO	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Se siente cómodo con personas en situación de discapacidad? - ¿Cuál es su temor frente a la inclusión? - ¿Se ha sentido excluido alguna vez? - ¿Cómo fue su época de colegio? - ¿Cómo llego a la docencia? - ¿Recuerda a sus compañeros más cercanos y cómo eran? - ¿Se acuerda cual era la materia en la que peor le iba? - ¿Existió en su curso alguna persona en situación de discapacidad? - ¿Se acuerda de alguna situación de exclusión en su curso?
CONOCIMIENTO	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué es para usted una situación de discapacidad? - ¿Qué es para usted una necesidad educativa especial? - ¿Conoce y entiende la normativa acerca de inclusión? - ¿Ha tenido formación en inclusión? - ¿Cómo maneja la inclusión en su aula?
AUTOEFICIENCIA	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuáles son los elementos que usted tiene en cuenta para definir una clase como exitosa? - ¿Se ha sentido alguna vez un mal profesor? - ¿Cómo maneja los casos difíciles en su aula?

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida

Apéndice 4.

Consentimiento Informado

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Título de la investigación: percepción de los docentes del municipio de Bucaramanga acerca del concepto de inclusión educativa.

.....

Identificación del estudio.

Investigador: Carlos José Ramón Flórez.

Institución: Universidad Autónoma de Bucaramanga, Facultad de Educación.

Dirección: Avenida 42 No 48 - 11 Altos de Cabecera, Bucaramanga.

Teléfono: 6436111

Asesor: Román Eduardo Sarmiento Porras. Avenida 42 No 48 - 11 Altos de Cabecera, Bucaramanga, Teléfono: 6436111 ext: 218

Propósito y procedimientos

Se me ha comunicado que el título de esta investigación es “Percepción De Los Docentes Del Municipio De Bucaramanga Acerca Del Concepto De Inclusión Educativa.”. En este estudio se pretende conocer las apreciaciones de docente acerca del concepto de discapacidad.

Este proyecto está siendo realizado por Carlos José Ramón Flórez, bajo la supervisión del Dr. Román Eduardo Sarmiento Porras, Director del centro de investigación Prisma, de la Universidad Autónoma de Bucaramanga.

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida

La entrevista tiene un tiempo de duración de aproximadamente 60 minutos, será grabada y transcrita. La información obtenida en la entrevista será analizada y se publicará únicamente lo relevante para este estudio.

En esta publicación yo seré identificado por un número. Alguna información personal básica puede ser incluida como: mi edad y sexo, mi asignatura a cargo y la formación académica.

Riesgos del estudio

Se me ha dicho que no hay ningún riesgo físico asociado con esta investigación. Pero como se obtendrá alguna información personal, está la posibilidad de que mi identidad pueda ser descubierta por la información de la entrevista. Sin embargo, se tomarán precauciones como la identificación por números para minimizar dicha posibilidad.

Beneficios del estudio

Como resultado de mi participación tendré la oportunidad de obtener información sobre los avances y resultados del estudio. No hay compensación monetaria por la participación en este estudio.

Participación voluntaria

Se me ha comunicado que mi participación en el estudio es completamente voluntaria y que tengo el derecho de retirar mi consentimiento en cualquier punto antes que el informe esté finalizado, sin ningún tipo de penalización. Lo mismo se aplica por mi negativa inicial a la participación en este proyecto.

Preguntas e información

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida

Se me ha comunicado que si tengo cualquier pregunta acerca de mi consentimiento o acerca del estudio puedo comunicarme con:

Carlos José Ramón Flórez

Carrera 43 #33ª-89

Tel: 6807926

carlos_jose72@hotmail.com

He leído el consentimiento y he oído las explicaciones orales de las investigadoras. Mis preguntas concernientes al estudio han sido respondidas satisfactoriamente.

Como prueba de consentimiento voluntario para participar en este estudio, firmo a continuación

.....

Firma del participante y fecha Nombre del participante

.....

Firma del investigador y fecha Nombre del investigador

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida

Apéndice 5.

Carta Remisoria Consentimiento Informado por Representación.

Bucaramanga, Mayo 3 de 2016

Señores

PADRES DE FAMILIA

Institución Educativa Oriente Miraflores

Ciudad

ASUNTO: Presentación Investigación Maestría

Atento saludo,

La institución educativa Oriente Miraflores viene apoyando en el último mes la investigación titulada “Percepción de los docentes del municipio de Bucaramanga acerca del concepto de inclusión educativa”, con la cual podré optar al título de Magister en Educación.

Esta investigación busca conocer cuáles son las actitudes y percepciones que tienen los docentes de la institución educativa mencionada sobre inclusión educativa.

Una de las acciones a desarrollar son los grupos focales con estudiantes de la institución para conocer las impresiones que tienen los estudiantes acerca de las acciones y percepciones de los docentes en el tema.

Para tal fin, su hijo ha sido seleccionado para participar en dichos grupos focales, por lo cual, anexo a esta carta el documento de consentimiento informado por representación, el cual solicito de manera formal y atenta, sea firmado por usted como representante legal de su hijo.

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida

La información suministrada por su hijo será de carácter confidencial y permitirá confrontar la información dada por los docentes.

Esperando su confianza y apoyo.

CARLOS JOSE RAMON FLOREZ

Estudiante de Maestría UNAB

C.C. 91.286.970

Apéndice 6.*Consentimiento Informado por Representación.***FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO POR REPRESENTACION**

Título de la investigación: percepción de los docentes del municipio de Bucaramanga acerca del concepto de inclusión educativa.

Identificación del estudio.

Investigador: Carlos José Ramón Flórez.

Institución: Universidad Autónoma de Bucaramanga, Facultad de Educación.

Dirección: Avenida 42 No 48 - 11 Altos de Cabecera, Bucaramanga.

Teléfono: 6436111

Asesor: Román Eduardo Sarmiento Porras. Avenida 42 No 48 - 11 Altos de Cabecera, Bucaramanga, Teléfono: 6436111 ext: 218

Yo _____ identificado con número de cedula No _____ y representante legal del niño (a) o joven _____, autorizó a mi hijo (a) a participar en la investigación “percepción de los docentes del municipio de Bucaramanga acerca del concepto de inclusión educativa”.

Su participación se dará a través de grupos focales en donde se quiere conocer las impresiones que tienen los estudiantes acerca de las actitudes y acciones inclusivas de los docentes de la Institución Educativa Oriente Miraflores.

Este proyecto está siendo realizado por Carlos José Ramón Flórez, bajo la supervisión del Dr. Román Eduardo Sarmiento Porras, Director del centro de investigación Prisma, de la Universidad Autónoma de Bucaramanga.

La sesión del grupo focal tiene un tiempo de duración de aproximadamente 30 minutos, será grabada y transcrita. La información obtenida en la entrevista será analizada y se publicará únicamente lo relevante para este estudio.

Esta investigación no significa un riesgo físico asociado para ninguno de los participantes y los datos personales de cada uno serán protegidos en el momento de la socialización de los resultados.

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida

La participación en esta investigación es voluntaria y cualquiera de los participantes podrá retirarse si lo desea o lo estime conveniente por vulnerar algún derecho o susceptibilidad a los temas tratados; de igual manera su participación no tendrá ningún beneficio de carácter económico.

Si existe alguna duda acerca de este documento o de la investigación aquí expuesta, se podrá comunicar con:

Carlos José Ramón Flórez
Carrera 43 #33ª-89
Tel: 6807926
carlos_jose72@hotmail.com

He leído el consentimiento y acepto las condiciones de esta investigación para que mi hijo (a) participe en ella.

Como prueba de consentimiento por representación, firmo a continuación

Firma del representante legal y fecha Nombre del representante legal

.....

Firma del responsable.

Apéndice 7.

Imagen de Sensibilización para Entrevista.



Currículo Vitae

Trabajador Social, Universidad Industrial de Santander en el año de 1997, con experiencia laboral en el área de familia y Asesoría en manejo Social de la Discapacidad, y de conductas en menores y jóvenes al margen de la Ley. Tallerista y Conferencista en Colegios y Universidades en temas relacionados con el desarrollo personal. Entrenamiento en liderazgo juvenil y universitario de la Central de Juventudes de Bogotá, Monitor de la Corporación INSER (Integración al Ser) Entidad Colombo Venezolana que se dedica al trabajo del desarrollo humano con énfasis en el Ser. Estudió teatro en la Escuela Taller del Teatro Arte de Bucaramanga.

En la actualidad dirige la Fundación de su mismo nombre y en ella coordina programas de Rehabilitación Basada en Comunidad, (RBC), promoviendo en los municipios de la región nororiental del país la formación de madres, padres y cuidadores como cooterapeutas de niños, niñas y jóvenes en situación de discapacidad; además, con esta entidad ha dirigido proyectos de inclusión educativa con los cuales se ha buscado la equiparación de oportunidades de educación con calidad para estudiantes matriculados en instituciones educativas del sector oficial, que presentan necesidades educativas especiales.

Las habilidades como Profesional están centradas en el manejo de Grupos y de trabajos individualizados que le han permitido proyectarse de manera integral y profesional en Instituciones como el Centro de Rehabilitación San Juan Bautista, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Asociación de Scout de Colombia, Juzgado Sexto de Familia, Universitaria de Santander y Centro Protección del Niño Clínica de Conducta, quienes dan testimonio del trabajo de este profesional. En los últimos años ha podido ejecutar proyectos de la mano de la

Estudio de Caso: Percepción Docente Sobre Inclusión Educativa: Historias de Vida

Gobernación de Santander, CAJASAN, las Alcaldías de Barrancabermeja, Girón, Duitama y Yondo, Ecopetrol y Teletón que propenden por el mejoramiento de la calidad de vida y el desarrollo funcional de niñas, niños y jóvenes en situación de discapacitada del departamento de Santander.