



TEORÍAS IMPLÍCITAS DE TRES MAESTRAS DE ESCUELA PÚBLICA ACERCA DE
LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESTUDIANTES EN SITUACIÓN DE
DISCAPACIDAD

Proyecto de Grado

LAURA ISABEL AGUIRRE GUZMÁN
DANIELA MONTES ÁLVAREZ

Asesora de Investigación
JACKELINE CANTOR JIMENEZ

**UNIVERSIDAD ICESI
FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS PSICOLÓGICOS
SANTIAGO DE CALI 2019**

Contenido

Resumen	1
Introducción	2
Planteamiento del problema	3
<i>Justificación</i>	3
Objetivos	6
<i>Objetivo general</i>	6
<i>Objetivos específicos</i>	6
Estado del Arte	6
Marco teórico	11
<i>Teorías Implícitas</i>	11
<i>¿Discapacidad o discapacidades? Conceptualización de los distintos tipos de discapacidad dentro del sistema educativo</i>	13
<i>Trastornos del espectro autista (TEA)</i>	14
<i>Discapacidad intelectual</i>	15
<i>Discapacidad auditiva</i>	15
<i>Discapacidad visual</i>	16
<i>Sordoceguera</i>	16
<i>Discapacidad física</i>	16
<i>Discapacidad psicosocial</i>	17
<i>Trastornos permanentes de voz y habla</i>	17
<i>Discapacidad sistémica</i>	18
<i>De integración a inclusión: El nacimiento de la educación inclusiva</i>	19
Metodología	23
<i>Población</i>	24
<i>Categorías de análisis</i>	25
Análisis y Resultados	27

Primer nivel de análisis	27
<i>Trayectoria Profesional</i>	27
<i>Teorías Implícitas acerca de la Educación Inclusiva</i>	29
<i>Teorías implícitas sobre los alumnos en situación de discapacidad</i>	31
<i>Teorías implícitas acerca de la Enseñanza y de Aprendizaje</i>	34
<i>Conocimiento de estrategias pedagógicas</i>	36
<i>Conocimiento acerca de políticas nacionales sobre educación inclusiva para estudiantes con Discapacidad</i>	39
Segundo nivel de análisis	41
Maestra 1	42
Maestra 2	44
Maestra 3	46
Discusión y conclusiones	49
Referencias bibliográficas	52

Resumen

El presente trabajo es el resultado de un ejercicio investigativo realizado desde el marco de la psicología educativa con el objetivo de determinar las teorías implícitas de un grupo de tres maestras de educación pública en relación a la educación inclusiva de estudiantes en situación de discapacidad. Para ello se propuso una metodología de corte cualitativo con una técnica de recolección de datos a partir de entrevistas semi estructuradas. Las participantes del estudio fueron tres maestras de la Institución Educativa Ciudad Córdoba de Cali, las cuales tienen a su cargo niños con alguna discapacidad.

En los resultados se encontró que las teorías implícitas de las maestras derivan en concepciones relacionadas con el paradigma de integración escolar, ya que desconocen los nuevos modos de hacer y de pensar la educación inclusiva a partir del marco legal vigente. Adicionalmente, se halló que existe una tensión permanente entre el deseo de incluir a los estudiantes con discapacidad y la dificultad para implementar estrategias pedagógicas que puedan responder a la diversidad.

Introducción

El presente trabajo es el resultado de un ejercicio de investigación cualitativa que se enmarca en la perspectiva de la psicología educativa en un interés académico por indagar sobre las teorías implícitas de un grupo de maestros frente a la inclusión de alumnos en situación de discapacidad. Desde esta área de la psicología se concibe que cada sujeto establece una relación con el proceso educativo a partir de las concepciones y las experiencias que ha construido de acuerdo a sus significados, los cuales orientan su práctica y/o modos de hacer. En este sentido, el maestro es quien se encarga de presentarle y transmitirle al alumno, aquellos conocimientos culturalmente considerados necesarios para ser parte del mundo social. Sin embargo, cada maestro aborda y presenta sus conocimientos de una forma particular, así mismo cada maestro utiliza diferentes metodologías creadas a partir de sus experiencias personales y profesionales, y el propósito de cada maestro varía según su construcción de lo que es la educación.

Por otro lado, el interés por los procesos inclusivos dentro del contexto educativo es relativamente reciente en Colombia y actualmente se ha dado una modificación en la que se considera el paso de integración a inclusión, esta última basada tanto en la aceptación de la diversidad, como en la adaptación del sistema para responder de manera adecuada a las necesidades de todos y cada uno de los alumnos en situación de discapacidad. En este trabajo de tipo descriptivo se pretende revisar el discurso de los maestros, para identificar sus creencias, concepciones e ideas en relación a la inclusión de alumnos en situación de discapacidad, y así mismo poder acercarnos a la comprensión de su quehacer frente a la diversidad y particularidad de sus estudiantes. Como técnica de recolección de los datos, se hizo uso de la entrevista semi-estructurada basándonos en la propuesta de Packer (2013), el cual concibe a ésta como una conversación cotidiana, en donde debe evitarse la artificialidad de la entrevista convencional (la cual hace énfasis énfasis en el control y la estandarización) para así lograr retomar la sensibilidad propia de las experiencias únicas y la subjetividad del entrevistado (p.55). Al utilizar una metodología cualitativa en el diseño de la investigación, su configuración, la recolección de la evidencia y su interpretación, reconocemos nuestro papel como investigadoras y como personas que forman parte de un proceso intersubjetivo en el que se construye el conocimiento en conjunto con las tres maestras normalistas que colaboraron para la realización de este proyecto. Todas tienen estudiantes en situación de discapacidad del grado primaria de la Institución Educativa Ciudad Córdoba, un colegio de carácter público al cual

tuvimos acceso gracias a su coordinador, quien nos refirió con las profesoras que, a pesar de tener una agenda limitada, se tomaron el tiempo y demostraron interés por contribuir al trabajo en cuestión.

El trabajo está organizado en cinco partes; en la primera parte se delimitan el problema de investigación, la justificación y los objetivos. En la segunda parte, se expone el estado del arte, el cual condensa una revisión de investigaciones acerca de teorías implícitas e inclusión de estudiantes en situación de discapacidad. En la tercera parte, se abordan los planteamientos de diversos autores a la luz de los cuales se analizaron los datos obtenidos. En la cuarta parte, se encuentra el marco metodológico, el cual incluye la descripción de la población, el tipo de investigación, el procedimiento y las categorías de análisis y finalmente, se presentan los resultados con su respectivo análisis, concluyendo con una discusión final. Se destaca que, si bien las políticas públicas sostienen un marco inclusivo dentro del contexto educativo, en la práctica la educación inclusiva resulta ser una tarea pendiente. Como futuras psicólogas consideramos que se deben abrir espacios de discusión que retomen la problemática ya que nuestro principal interés radica en ampliar la base de conocimiento acerca de la educación, sus dinámicas, los actores que en ella participan y la importancia del rol del psicólogo para construir un modelo pedagógico incluyente que dé un lugar y una voz a todas las subjetividades.

Planteamiento del problema

Justificación

Actualmente en Colombia se ha desarrollado paulatinamente un modelo inclusivo que valora la diversidad y toma en consideración tanto la modificación del entorno como de las prácticas escolares para hacer de la inclusión algo real y efectivo, la cual según Marchesi, Coll y Palacios (2014a), es el proceso que permite que los estudiantes que habitualmente han estado escolarizados y fuera de las instituciones educativas ordinarias puedan acceder a ellas. Esta concepción no implica únicamente el traslado de lo que se ha denominado como “educación especial” a los colegios regulares, sino que su objetivo principal es la vinculación al espacio escolar atendiendo a las características y necesidades particulares de todos los estudiantes. Tal

y como lo afirman dichos autores, la discapacidad ya no es vista como una problemática interna del alumno, sino que es vista en relación con diversos factores y, en particular, con la respuesta que la escuela proporciona. Por ende, el sistema educativo tiene la tarea de intervenir para favorecer el desarrollo y el aprendizaje de toda la población escolar diversa.

A pesar de que en Colombia se han ido implementando políticas inclusivas por parte del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2017a), como las expuestas en el decreto 1421 por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad, autores como López (2011a) afirman que aún existen muchos obstáculos para que dichas políticas sean llevadas a la práctica: la existencia de normas contradictorias en el contexto escolar, la permanente actitud de clasificar y establecer normas discriminatorias entre el alumnado de manera explícita o implícita (etiquetaje) y las barreras didácticas¹, son algunas de las dificultades que enfrenta la inclusión educativa. En este sentido, resulta pertinente reconocer que las culturas, las políticas y las prácticas inclusivas se sostienen en gran medida gracias a las concepciones articuladas del profesorado (Urbina, C., Simón, C., & Echeita, G.2011). Dichas concepciones se encuentran en estrecha relación con las teorías implícitas y son los referentes principales que guían el quehacer docente y su respuesta efectiva o no frente a la necesidad de realizar adaptaciones curriculares, pedagógicas y de infraestructura con el objetivo de dar respuesta a la diversidad en el ámbito escolar.

Tal y como apuntan Marchesi, Coll y Palacios (2014b), la inclusión resulta ser la opción educativa más favorable para los alumnos con alguna discapacidad ya que según el MEN (2017) garantiza que todos los estudiantes, bajo un enfoque de derechos humanos logren aprender, desarrollarse y ejercer sus derechos y responsabilidades como sujetos. A partir del reconocimiento de la diversidad, la educación inclusiva logra responder de manera pertinente a las características, intereses y posibilidades de los niños y niñas al lograr eliminar las barreras para que aprendan y participen en la escuela.

Ahora bien, la calidad de la educación y la promoción de un ambiente inclusivo en el aula escolar dependen en cierta medida de las concepciones de los docentes, ya que éstas favorecen la cooperación, el logro de objetivos comunes y derivan en una mejora del desarrollo, de la

¹ El autor define algunas barreras didácticas tales como: la competitividad en las aulas frente al trabajo cooperativo y solidario, el currículum estructurado y basado únicamente en disciplinas y un texto y la concepción de profesorado como un profesional técnico-racional y no como un investigador, entre otras.

calidad de vida y de la independencia funcional de los estudiantes. Teniendo en cuenta lo anterior, el presente trabajo de investigación pretende indagar acerca de *¿Cuáles son las teorías implícitas que poseen un grupo de maestras de una institución pública del sur de Cali en relación a la inclusión educativa de estudiantes en situación de discapacidad?* Puesto que, los agentes educativos juegan un papel fundamental para la creación de espacios y herramientas que permitan responder a las necesidades de todos los estudiantes, especialmente de aquellos en situación de discapacidad, resulta importante indagar sobre cómo han vivenciado los profesores el proceso de inclusión escolar en el aula. Es necesario dar cuenta de los procesos de inclusión desde la perspectiva de los agentes que intervienen; el identificar qué saben, qué sienten y qué barreras experimentan estos colectivos en relación al tema, permitirá comprender más a profundidad las condiciones idóneas que se requieren para una verdadera inclusión educativa en la ciudad Santiago de Cali. Así pues, consideramos importante resaltar que, aunque se han ido implementando políticas inclusivas por parte del MEN, aún existen muchas dificultades para que sean llevada a cabo de manera integral. Por lo anterior, consideramos que este estudio resulta relevante ya permitirá explorar las dificultades que se han dado en algunos casos para implementar la inclusión escolar en nuestra ciudad. Además, existe poca información acerca de estudios sobre teorías implícitas de los docentes en relación con el tema dentro del contexto caleño.

Se espera que los datos obtenidos ayuden a conocer cuál es el estado de la cuestión frente a las teorías implícitas de la inclusión educativa en un colegio de Cali, qué piensan los maestros acerca de la inclusión y qué estrategias educativas utilizan para atender a las necesidades de estudiantes con alguna discapacidad. También se espera que los datos obtenidos resulten de utilidad para la realización de otros proyectos de investigación y/o de intervención que pretendan mejorar la calidad de vida de los niños con alguna discapacidad y sus familias en relación con el ámbito escolar. Por último, consideramos que como futuras profesionales es importante abrir espacios de reflexión sobre esta problemática y pensarnos el rol que ocupa el psicólogo dentro del ámbito educativo.

Objetivos

Objetivo general

- Determinar las concepciones de un grupo de tres maestras de educación pública en relación a la educación inclusiva de estudiantes en situación de discapacidad.

Objetivos específicos

- Identificar las creencias de los maestros en torno a la enseñanza y el aprendizaje de niños en situación de discapacidad.
- Determinar el saber que tienen los maestros acerca de las políticas nacionales sobre educación inclusiva de estudiantes en situación de discapacidad.
- Identificar qué sentimientos y emociones tienen los maestros frente a la presencia de un alumno en situación de discapacidad.
- Caracterizar las diferentes estrategias pedagógicas que implementan las maestras para promover la inclusión dentro del contexto educativo.

Estado del Arte

El estudio de las concepciones y experiencias acerca de la educación inclusiva que atraviesan el discurso del docente, develan que el acceso y la permanencia de la población en situación de discapacidad a las instituciones educativas aún es una tarea pendiente. En la investigación realizada por Paredes, Gianchero y Sueiro (2015) se exploran los sentidos y significados sobre la diversidad y cómo éstos permean las relaciones dentro de la escuela. Mediante revisión de documentos oficiales, observación no participante y entrevistas semi estructuradas a directivos, profesores y cargos administrativos de dos escuelas en Argentina, concluyen que lo diverso se reduce a estereotipos variados. La idea de integración está vinculada a aquellos que “portan” los rasgos de las diferencias (físicas, intelectuales, sexuales, entre otras), destacando así la dimensión excluyente que se disfraza bajo un discurso de inclusión, en donde la escuela

encarna un papel homogeneizador y se erige como la “salvadora de todos los males”². Se presenta entonces una segregación al incluir, pues se le atribuye un estatus diferenciador a determinados estudiantes que son percibidos como una amenaza; la inclusión, reducida a la noción de “integración”, no es una cuestión pedagógica, sino que es una característica del alumno que requiere el reconocimiento de la escuela.

La perspectiva en donde las respuestas frente a la diversidad y el fracaso escolar se explican desde las características individuales de los niños y de sus familias también fue encontrada por Muñoz, López y Assáel (2015). Dichos autores realizaron entrevistas episódicas y grupales en 3 escuelas de educación básica y media de Chile, con el objetivo de conocer las diferentes concepciones y respuestas frente a la diversidad educativa de profesores tanto de educación regular como de educación especial, que trabajan de manera conjunta en el aula con Programas de Integración Escolar (PIE). Encontraron que el quehacer docente se encuentra permeado por los principios del modelo médico; los esfuerzos pedagógicos se centran en el diagnóstico de los estudiantes para buscar su “rehabilitación”, sin considerar los elementos del contexto ni sus potencialidades. Otros hallazgos relevantes de la investigación mencionada muestran que, para los docentes, el paso del modelo de integración a uno inclusivo se asemeja en mayor medida a la continuación de las mismas prácticas bajo un nuevo léxico ya que la segregación de estudiantes es una práctica común.

Dicho lo anterior, se evidencia que a pesar de que existan leyes que promulguen una “Educación para todos”, los países latinoamericanos han pretendido que personas en condición de discapacidad hagan parte de colegios regulares sin generar las condiciones básicas a nivel pedagógico, administrativo, financiero, de formación docente, entre otras, que permitan una educación de calidad que valore la diversidad. Autores como Díaz y Franco (2008) identificaron las actitudes de profesores del Atlántico mediante entrevistas y la aplicación de “la Escala de Actitudes de los Profesores hacia la Integración Escolar (EAPROF)”. Encontraron que, a pesar de que perciban la inclusión como una realidad y una política social que debe ser asimilada, los docentes manifiestan en su discurso un rechazo hacia la misma que se justifica por la falta de preparación y por la idea de que los estudiantes con necesidades

² Para los autores los agentes educativos invisibilizan y naturalizan discursos y prácticas estereotipadas y excluyentes en torno a los estudiantes. Desde el lenguaje se da la la mención de un “diferente” que conlleva una carga negativa y/o problemática: el diferente sexual, el diferente étnico, el diferente cultural, el diferente de clase, el diferente “especial”.

educativas especiales deben formar parte de instituciones también especiales, con profesores preparados para tal fin.

La percepción que equipara y reduce la educación inclusiva como “educación especial” también se evidencia en un estudio realizado por Saavedra (2015), el cual indaga acerca de los conocimientos sobre educación inclusiva de estudiantes próximos a obtener el título de Licenciatura en Educación Básica de la Universidad del Valle. Los resultados muestran que el significativo que se le otorga a los términos de inclusión, integración y educación especial suele ser el mismo y que también existe un desconocimiento generalizado de la normatividad que regula la educación inclusiva en Colombia. Los docentes y estudiantes en formación no conocen los documentos generados por el MEN para orientar pedagógicamente su quehacer profesional. En un mismo orden de ideas, autores como Talou et. al (2010) y López (2011b) afirman que, de manera general, en Latinoamérica existen diversas dificultades para que dichas políticas sean llevadas a la práctica. Los autores consideran que la existencia de normas contradictorias, la permanente actitud de clasificar y establecer normas discriminatorias entre el alumnado de manera explícita o implícita (etiquetaje) y las barreras físicas, institucionales y de formación son algunas de las dificultades que enfrenta la inclusión escolar.

Por otro lado, Molina (2011) ahonda en las configuraciones de sentidos y significados que ha tejido la comunidad educativa frente al proceso de inclusión escolar en dos colegios de básica primaria y secundaria de la ciudad de Cali. Mediante grupos focales, esta investigadora da voz a los padres de niños con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E), los cuales manifiestan inconformidades frente al sistema educativo puesto que sienten que dentro del aula no existen las condiciones adecuadas para responder a las necesidades de sus hijos, quienes muchas veces terminan siendo de alguna manera excluidos al ser colocados en ambientes en los cuales han tenido poca o ninguna posibilidad de participación, ni éxito en el desarrollo de sus competencias académicas y sociales. Según los padres de familia, las dos “soluciones” más recurrentes suelen ser: pasar a los estudiantes o retenerlos. Es decir que, por un lado, los padres perciben que sus hijos son promovidos de un grado a otro con un sentimiento de conmiseración y lástima, no por el desarrollo de sus habilidades. Por otro lado, hay niños a quienes han retenido en el aula hasta 3 años sin que se vea algún progreso. Este actuar por parte de la institución y los agentes que la conforman hace que muchas veces los padres retiren a sus hijos de los colegios.

Respecto a lo anterior, si bien algunas prácticas educativas derivan en la deserción escolar de estudiantes en situación de discapacidad, existen algunas estrategias pedagógicas que han posibilitado la inclusión de dichos estudiantes. Un estudio de caso realizado por González (2018) demuestra que el juego es posibilitador de desarrollo del lenguaje en cuanto a la función comunicativa, mediatizadora y reguladora en un niño de cuatro años diagnosticado con TEA (Trastorno del Espectro Autista). La investigación tuvo como diseño pretest-postest y su duración fue de tres años. Este proceso se llevó a cabo en el aula a la que asistía el estudiante, por lo que se le sugirió al docente realizar unos ajustes específicos³ que consideraran las necesidades de desarrollo del alumno. Se evidencia que el juego como estrategia facilita el desarrollo de conductas prosociales o altruistas.

El MEN (2017) plantea adaptaciones al currículo escolar para la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad, a partir de elementos que le permitan al estudiante acceder a éste, incluyendo el uso de materiales especiales y sistemas alternativos de comunicación, que ilustran el acceso a los contenidos, conceptos y situaciones que se pretenden enseñar al alumno. Con estas adaptaciones, se logra que el estudiante pueda culminar el proceso educativo además de tener una participación activa en un contexto escolar y social. Siguiendo este orden de ideas, existen investigaciones evidencian la búsqueda por parte de los docentes de mejorar sus estrategias pedagógicas en aras de la inclusión. Tal es el caso del trabajo realizado por Espinosa & Valdebenito (2016), el cual tuvo como objetivo conocer las concepciones de los docentes respecto a la educación inclusiva, con el objetivo de generar propuestas de mejora a partir de la implementación de prácticas pedagógicas que respondan de forma ajustada la diversidad de un centro educativo chileno. La investigación tuvo una muestra de 22 docentes a quienes se les aplicó un cuestionario de dilemas sobre creencias y entrevistas semiestructuradas. Se clasificaron sus respuestas según tres tipologías: segregadoras, integradoras e inclusivas. Los resultados indican que existe una alta preferencia por teorías inclusivas, aunque la práctica de los docentes se acerca a supuestos segregadores e integradores, y por ello, se plantea una propuesta de mejora relacionada con el diseño y gestión de instancias de comunicación y participación, reflexión pedagógica para el análisis de sus concepciones y la potenciación del trabajo colaborativo como estrategia para facilitar los procesos de educación inclusiva.

³ El maestro hizo uso de diversas herramientas culturales en el ámbito educativo tales como; dibujos, gestos, llavero de imágenes, etc. Con la finalidad de que el niño con TEA pudiese comprender la importancia de aprender a comunicarse con los otros estudiantes.

En otro estudio realizado por Damm (2009), los profesores evidencian en sus prácticas pedagógicas actitudes positivas y negativas, que oscilan entre la indiferencia, sobreprotección, bajas expectativas y aceptación hacia los niños con NEE. Las actitudes negativas o de indiferencia se ven reflejadas, por una parte, en la ubicación del alumno integrado al final de la sala de clases, impidiendo tener mayor contacto con el educador y por consiguiente dificultando la comprensión de las instrucciones y contenidos. De igual forma, se evidencia falta de preocupación por hacer partícipes a los niños/as con NEE de las actividades planificadas para el curso. De acuerdo a esto, se evidencia que los docentes aún conciben la discapacidad desde la limitación y el déficit, por lo que se generan así actitudes de exclusión y de invisibilización frente a los estudiantes que presentan NEE; así mismo, los maestros asumen los procesos de inclusión como una carga difícil de llevar.

Por otro lado, un estudio realizado por Salazar, Castaño, Valencia & Aristizabal (2013), tuvo como objetivo comprender las concepciones y representaciones que los actores educativos tienen frente a la política pública de inclusión, y la relación de ésta con la gestión directiva. Para ello, se analizaron desde una perspectiva cualitativa tres tipos de factores: los limitantes (condiciones ausentes o insuficientes que afectan el colectivo), los inhibidores (condiciones que impiden o suspenden el desarrollo esperado) y los potenciadores (condiciones que impulsan), en dos instituciones. De acuerdo a los resultados, se encontró que la política pública de inclusión en las instituciones educativas Camilo Torres y los Quindío de la ciudad de Armenia, está potenciada por el clima escolar, inhibida por la no comprensión del concepto “escuela para todos” y limitada por la ausencia de la gestión directiva. A pesar de que existe aceptación frente a la política, los estudiantes en situación de discapacidad son integrados, pero no incluidos en el aula. Si bien se destaca el crecimiento de políticas frente a la inclusión, no se identifica la puesta en práctica de las mismas.

Diversos estudios acerca de procesos inclusivos en el ámbito escolar exploran las emociones que evoca la población escolar diversa ante los docentes. Tal es el caso de la investigación planteada por Garnique (2012), la cual da cuenta de las representaciones sociales que han construido un grupo de maestros de primaria frente a la inclusión escolar en un centro educativo mexicano. Mediante observación participante, revisión de documentos, la administración de un cuestionario y la realización de entrevistas a 17 docentes de educación básica se obtuvo en general una posición favorable frente a la inclusión. Sin embargo, algunos testimonios resaltan

ciertas dificultades en las que afloran las emociones experimentadas por los docentes tales como el miedo, la desesperación, la pérdida de control y la decepción.

Como vimos anteriormente, diversos estudios recogen evidencias que nos acercan a la comprensión del entramado de imaginarios, pensamientos y significaciones que constituyen las teorías implícitas de los docentes frente a la inclusión de niños con discapacidad. Se resalta el hecho de que los maestros apoyen explícitamente la idea de inclusión escolar, pero en la práctica se limiten a integrar alumnos con diversidad funcional y se les dificulte implementar estrategias pedagógicas que respondan a la diversidad. Por último, se evidencia que al ser experiencias de índole subjetivo, la entrevista se destaca en sus diversos formatos como una herramienta indispensable para recolectar información valiosa que dé cuenta de las vivencias y las perspectivas de los agentes educativos frente al tema de la inclusión escolar de niños en situación de discapacidad.

Marco teórico

Teorías Implícitas

Las teorías implícitas según Rodrigo (1985) son unidades representacionales complejas que incluyen multitud de proposiciones organizadas en torno a un dominio concreto del mundo social. Sus funciones son múltiples; permiten interpretar o explicar comportamientos, establecer predicciones y tienen un valor prescriptivo marcando pautas o directrices a nuestra propia conducta social. Es por ello, que las personas que comparten el mismo escenario socio-cultural y de interacción social, elaboran teorías del mundo “hasta cierto punto compartidas y convencionales” (Vogliotti & Macchiarola, 2003, pág. 3). De acuerdo a esto, Pozo (citado en Vogliotti & Macchiarola, 2003) plantea que las teorías implícitas son el resultado de la construcción del mundo a partir de las representaciones de naturaleza abstracta, estable y en cierta manera, independientes del contexto y elaboradas a partir de las experiencias del diario vivir. Asimismo, el autor habla del carácter implícito de las teorías, puesto que, son inaccesibles a la conciencia y no pueden convertirse en modelos mentales. Por ello, estas teorías

se utilizan para evocar, interpretar, predecir, controlar los sucesos que ocurren y tomar decisiones respecto a situaciones de la vida cotidiana.

En este orden de ideas, Jiménez y Correa (2002) manifiestan que el pensamiento de los docentes se configura mediante un continuo extenso y minucioso de ideas sobre la enseñanza que van desde las más típicas o representativas hasta las menos distintivas, de forma que es posible establecer un continuo de creencias o concepciones sobre la enseñanza. Los investigadores del ámbito del pensamiento del profesor coinciden en la consideración de que “los docentes manejan en su profesión un conjunto de conocimientos, habilidades y creencias que necesitan para afrontar las diversas y complejas situaciones de la vida del aula y que éstas concepciones guían, implícita o explícitamente, su práctica docente” (Jiménez y Correa, 2002, p.526).

De acuerdo a esto, las teorías implícitas se construyen a partir del grupo social al cual el docente pertenece, por lo que asume así una identidad frente a los saberes adquiridos en la relación y la interacción con su entorno y sus pares, permitiéndole así mismo desde su experiencia, concebir unas maneras únicas de ver y asumir la realidad. Pues tal y como lo mencionan Levy y su equipo (citado en Estrada y Oyarzún, 2007), las teorías implícitas cumplen ciertas funciones tales como: comprender el mundo y simplificar la realidad social, organizar la realidad social, asignando etiquetas a las experiencias y observaciones de la vida cotidiana, compartir el “sentido común” que reúne y resume los valores y las formas de interpretar la realidad y proteger el autoconcepto y el del grupo, puesto que, les otorgan un marco justificativo a las desigualdades sociales. Así mismo, Ana Vogliotti y Viviana Macchiarola (2003), expresan que las personas utilizan las teorías implícitas para expresar sus ideas sobre un tema en especial, para reflexionar y discriminar sobre ellas. Por otro lado, el carácter explícito o implícito de las teorías es vinculado por Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) con el nivel funcional de las representaciones: nivel de conocimiento y nivel de creencia. En las síntesis de conocimientos, las personas utilizan las teorías de manera declarativa para expresar verbalmente ideas sobre un dominio, reflexionar sobre ellas o discriminar entre varias de ellas. Surgen ante demandas de tipo teóricas y permiten al sujeto acceder a puntos de vista alternativos. Son acciones epistémicas que sirven para modificar nuestra relación cognitiva con el mundo, para comprenderlo.

De acuerdo a estas definiciones y opiniones respecto a las teorías implícitas, se puede asumir que estas son originadas a partir de la constante exposición a vivencias de aprendizaje en las que el individuo conoce, representa y finalmente analiza, y por las cuales construye su propio saber y su propio actuar. Es por esto que, retomamos en la presente investigación el análisis de las teorías implícitas de las maestras de primaria frente a la educación inclusiva, pues a partir de la identificación de las mismas se puede alcanzar una relación con las actitudes que presentan los maestros para atender desde salón de clase las particularidades individuales presentes en cada sujeto, específicamente para este caso aquellos que se encuentran en situación de discapacidad.

Por otro lado, Pozo (citado en Vogliotti Macchiarola, 2003) menciona que las teorías implícitas representan el tercer nivel en el análisis de las representaciones mentales, siendo precedido por un primer nivel denominado superficial o de respuestas que hace referencia al conjunto de predicciones, juicios, interpretaciones, acciones y verbalizaciones que el sujeto realiza sobre las situaciones que enfrenta, de manera accesible, consciente, explícito o inmediato con un carácter situacional y un segundo nivel llamado teorías de dominio constituidas por representaciones diversas que los sujetos activan en diferentes contextos, que pertenecen a un dominio o ámbito de conocimiento y que han sido inferidas a partir de las acciones del nivel anterior. Es así como se llega al tercer nivel, teorías implícitas, definidas como representaciones mentales constituidas por un conjunto de restricciones en el procesamiento de la información que determinan, a la manera de un sistema operativo, la selección de la información que se procesa y las relaciones entre los elementos de esa información.

¿Discapacidad o discapacidades? Conceptualización de los distintos tipos de discapacidad dentro del sistema educativo

A continuación, se abordará el concepto de discapacidad y las diferentes discapacidades que lo engloban desde el documento del Ministerio de Educación Nacional (2017). El concepto de discapacidad es entendido según el MEN (2017) como “un conjunto de características o particularidades que constituyen una limitación o restricción significativa en el funcionamiento cotidiano y la participación de los individuos, así como en la conducta adaptativa, y que precisan apoyos específicos y ajustes razonables de diversa naturaleza.” (p.20). Así pues,

Marchesi, Coll y Palacios (2014c) afirman que la discapacidad ya no es vista como una problemática interna del alumno, sino que es vista en relación con diversos factores y, en particular, con la respuesta que la escuela proporciona para promover y potenciar las capacidades del alumno en situación de discapacidad. De acuerdo a los anteriores autores, el sistema educativo tiene la tarea de intervenir para favorecer el desarrollo y el aprendizaje de todos sus alumnos sin importar su condición.

Trastornos del espectro autista (TEA)

En este sentido, el Trastorno del Espectro Autista (TEA) es considerado una discapacidad, pues es definido desde el Ministerio de Salud (2015) como un trastorno neurológico con “fuerte base genética que desde edades tempranas se manifiesta en una serie de síntomas basados en la tríada de Wing que incluye: la comunicación, flexibilidad, imaginación e interacción social” (p.29). Además, el TEA implica comportamientos atípicos en la interacción social, el lenguaje y en una serie de capacidades emocionales, cognitivas, motoras y sensoriales. También se dan comportamientos específicos, y uno de los más característicos es alinear objetos o repetir palabras sin sentido, aunque son características que parten de los mecanismos de interacción, comunicación y pensamiento. El lenguaje, la cognición y las competencias sociales para un niño con autismo varían dependiendo la descripción del Autismo y el Espectro.” (Pérez & Martínez, 2014, p.15).

Por otro lado, según la OMS (2016) define el TEA como “un grupo de afecciones caracterizadas por algún grado de alteración del comportamiento social, la comunicación y el lenguaje, y por un repertorio de intereses y actividades restringido, estereotipado y repetitivo”. Estas definiciones abren un panorama en el que enmarca al sujeto diagnosticado con TEA en el concepto de discapacidad, pues una de las principales características de este, es la dificultad para interactuar directamente con su entorno, lo cual implica que se debe trabajar desde las orientaciones pedagógicas que se plantean en el documento del MEN (2017) para facilitar su inserción en el mundo escolar.

Discapacidad intelectual

La Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD, 2011) en su undécima edición, reemplazó el término de retraso mental por el de discapacidad intelectual (DI), las personas con dicha condición se caracterizan por la presencia de limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa, en relación con aquellas habilidades conceptuales, sociales y prácticas, indispensables para una vida autónoma e independiente. Sin embargo, en la quinta edición del Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5, 2015), se modificó el término discapacidad intelectual, por desarrollo intelectual, resaltando que los estudiantes que poseen esta discapacidad tienen la posibilidad de adquirir habilidades, a través de procesos educativos adecuados y con sus respectivos ajustes. Por lo que, la inclusión educativa entra a ser un elemento crucial para la formación de estos alumnos, mediante diversas estrategias se busca desarrollar y potenciar aún más las capacidades deterioradas e inexistentes.

Discapacidad auditiva

Desde el MEN (2017), se aborda dos enfoques el concepto de “persona sorda” refiriéndose a la discapacidad auditiva. Por un lado, se encuentra el enfoque audiológico, en el cual el foco de atención se sitúa en “los distintos grados de pérdida auditiva del sujeto, la localización de la lesión y sus causas, así como en las ayudas técnicas que se le pueden proporcionar para compensar o paliar la pérdida auditiva” (Domínguez y Velasco, 2013, p. 233). Por otro lado, el enfoque sociocultural y antropológico define a la persona sorda como aquella que se caracteriza por ser usuaria de la lengua de señas (LS), entendida esta como una comunidad lingüística, que es reconocida por crear su identidad y configurar su cultura, pues en lugar de tomar la pérdida auditiva como elemento central, la capacidad visual de estas personas sordas toma protagonismo en el uso de sistemas de comunicación. En este sentido, en 1996 sale el Decreto 2369, a través del cual se reglamenta parcialmente la Ley 324, la cual hace énfasis en la atención a las personas con discapacidad auditiva, fundamentado en los principios de igualdad y participación, autonomía lingüística y desarrollo integral. Otra definición con la cual se hace referencia a personas sordas según la Ley 982 de 2005, es aquellas que no poseen la audición suficiente y que en algunos casos no pueden sostener una comunicación y socialización natural y fluida en lengua oral alguna, independientemente de cualquier evaluación audiométrica que se les pueda practicar.

Discapacidad visual

Las personas con discapacidad visual según Caballo y Núñez (2013) son “aquellas que evidencian distintas condiciones oculares y de capacidades visuales que pueden dar lugar a diversos grados de pérdida de la visión” (p. 260). Así pues, en este grupo se puede encontrar personas con limitaciones visuales, que tienen desde una reducción significativa en su percepción visual, hasta la percepción del campo visual o de la luz. Por lo tanto, cuando se habla de discapacidad visual se hace referencia a una población que incluye un conjunto amplio de sujetos con dificultades visuales que no pueden ser corregidas mediante tratamiento o aditamentos convencionales, tales como gafas o lentes de contacto (Ochaíta y Espinosa, 2003).

Sordoceguera

Desde el MEN (2017) se plantea que la sordoceguera no es la suma de dos dificultades sensoriales (sordera más ceguera, o viceversa); sino una entidad en la que se combinan la disminución o pérdida del sentido de la visión y de la audición. Dicho en palabras de Keller (1989) “La sordoceguera no significa ceguera con la discapacidad adicional de la sordera ni tampoco sordera con el agregado de la deficiencia que implica la ceguera. Es una discapacidad diferente que exige servicios especializados” (citada por Colell y García, 2004, p. 461). Dichos servicios especializados deben hacerle frente a la incomunicación y la desconexión inicial con el mundo a la que se enfrentan las personas con esta discapacidad. Reyes (2004) argumenta que las barreras más comunes que experimenta esta población radican en la comunicación, en el acceso a la información, a la educación, a la capacitación profesional, al trabajo, a la vida social y a las actividades culturales. De igual forma el autor plantea que el entorno educativo puede ser un factor determinante al momento de acceder a los programas específicos diseñados para mejorar la calidad de vida de este colectivo y su mayor o menor inserción social.

Discapacidad física

Según el MEN (2017) la discapacidad física es una de las condiciones más heterogéneas dentro del espectro de la discapacidad, puede ser producto de una condición genética, de alteraciones en el desarrollo o adquirida, y hace referencia a todas aquellas dificultades relacionadas con la movilidad que implican distintas partes o áreas del cuerpo. Puede suponer dificultades para

desplazarse, cambiar o mantener distintas posiciones, manipular objetos, escribir, realizar actividades de cuidado personal, entre otras

Discapacidad psicosocial

Se identifican como discapacidad psicosocial a diversos tipos de trastornos mentales, de ansiedad, depresión y otros, que alteren significativamente la adaptación del individuo y el desarrollo de actividades cotidianas que impliquen la modulación del estrés y las emociones. Algunos trastornos identificados dentro de esta categoría son la esquizofrenia, el trastorno afectivo-bipolar, el trastorno obsesivo-compulsivo, la fobia social, el trastorno de estrés postraumático, entre otros (Ministerio de Salud y Protección Social, 2014).

El surgimiento de la discapacidad psicosocial se podría considerar un triunfo y avance en materia de reconocimiento a la diversidad y la promulgación de derechos que garanticen la inclusión educativa de este colectivo. Antes de que surgiera La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU (2006), las personas con esta condición eran consideradas como “enfermas mentales.” Este documento resulta ser el instrumento internacional más reciente que no sólo distingue a la discapacidad psicosocial de las demás discapacidades, sino que también vincula jurídicamente a los Estados para que adopten medidas con el propósito de que las personas con discapacidad gocen y ejerzan todos los derechos en condiciones de igualdad con las demás personas.

Trastornos permanentes de voz y habla

Según el MEN (2017) son aquellos trastornos que limitan de manera considerable la capacidad de generar mensajes verbales y suponen una grave dificultad para establecer una comunicación fluida con los demás. Hacen referencia a las alteraciones en la vocalización, el ritmo y la velocidad del habla, la dicción, etc. Aguado (2009) puntualiza sobre algunas de las consecuencias negativas que conllevan las limitaciones cognitivas para el desarrollo del niño, tales como el deterioro de la imagen del niño al no ser tomado como interlocutor y la reducción en las interacciones sociales del mismo. Este autor también resalta que el origen de los trastornos permanentes de voz y habla puede ser congénito o adquirido y que, de manera general, están asociados a limitaciones en los procesos cognitivos encargados de las representaciones fonológicas.

Discapacidad sistémica

Según el MEN (2017) esta clasificación hace referencia a la discapacidad entendida como producto de ciertas condiciones de salud que están relacionadas con diferentes sistemas del cuerpo y que limitan y restringen la participación del individuo en su vida cotidiana. Las enfermedades crónicas, neurovasculares, óseas, cardiovasculares, el cáncer o la insuficiencia renal son algunas de las condiciones que impiden que los estudiantes asistan regularmente al aula y se desenvuelvan en actividades con sus pares.

Una vez definidas las diversas discapacidades que pueden encontrarse en el contexto educativo, resulta pertinente abordar la transformación de las formas de concebirlas. A continuación, retomamos elementos sobre los diferentes modelos que explican las diferentes concepciones sobre discapacidad que ha delimitado el Ministerio de Educación Nacional:

MODELO TRADICIONAL	MODELO DE REHABILITACIÓN	MODELO SOCIAL CONSTRUCTIVISTA	MODELO BIOPSIOSOCIAL	MODELO DE LA CALIDAD DE VIDA
La discapacidad es un conjunto de deficiencias y dificultades de ciertas personas, de carácter permanente	De la discapacidad se deben ocupar sólo profesionales especializados	La discapacidad centrada en las barreras del contexto y no en las “dificultades” del individuo.	La discapacidad se define en términos de las particularidades del sujeto y la manera como éstas interactúan con el contexto	La discapacidad se centra en las necesidades de apoyo que precisa la persona y los factores contextuales que pueden contribuir a su desarrollo

Tomado de: Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). Orientaciones para la atención educativa a estudiantes con autismo. Bogotá: Autor.

Por último, consideramos necesario realizar una reflexión en torno a las emociones que despiertan los estudiantes con diversidad funcional en los docentes. Al pensar sobre las diversas discapacidades encontramos una multiplicidad de diagnósticos, maneras de concebirlas y abordarlas. Resulta entonces comprensible el sentir de los maestros cuando expresan sentimientos de aprensión, angustia o temor frente a la consideración de no saber qué hacer y cómo afrontar las dificultades o barreras que puedan presentarse a la hora de enseñar a alumnos con alguna discapacidad.

De integración a inclusión: El nacimiento de la educación inclusiva

La educación en general se ha visto históricamente retada por lo que se ha considerado como “atípico”. Tal y como señala Ainscow (1998), los criterios normativos impuestos por la sociedad condicionan las percepciones negativas frente a la diferencia, por lo que aquellos alumnos que no se correspondan con los estándares son considerados diferentes, problemáticos o con dificultades y, por ende, deben ser objeto de programas y servicios diferenciados o simplemente deben ser excluidos del sistema escolar. Por lo anterior, y de acuerdo con Valbuena (2017) abordar el tema de la inclusión educativa nos conlleva indirectamente a hablar de la exclusión, pues incluir presunta de ser excluido. La exclusión tiene como implicación el no formar parte del conjunto social, la marginación de algunos individuos y el favorecimiento de otros, específicamente la exclusión educativa se define como un acontecimiento que se ha normalizado en la sociedad y que como consecuencia invisibiliza de tal manera a los sujetos excluidos, que las voces y las opiniones de estos no son tomadas en consideración respecto a las decisiones que se toman en un grupo determinado.

El incluir a todos los alumnos en el sistema educativo resulta ser entonces una tarea compleja que responde a la dicotomía entre el papel adoptado por la escuela al tratar de homogeneizar, y las condiciones reales que exigen transformar el rol tradicional de la educación para responder a la diversidad. Una de las características más importantes de la escuela inclusiva radica en la aceptación de las diferencias, el sentido de cohesión de comunidad y la respuesta a las necesidades individuales. García (2009) argumenta que el pilar central del currículo en las escuelas inclusivas es la diversidad y no la norma al centrarse en cómo apoyar las cualidades y las necesidades de cada uno de los sujetos de la comunidad educativa. Por otro lado, en la Escuela Tradicional como modelo educativo imperante prima, tal y como lo afirma dicha autora, el autoritarismo, la exaltación a la competitividad y el desconocimiento de los intereses de los niños y niñas, su subjetividad y los problemas del medio en el que se desarrollan (García, 2009). Por ello, existe una necesidad de cambio en relación con las formas tradicionales de educación; todo proyecto educativo debería ser pensado considerando por un lado, las diferencias del alumnado y, por otro lado, en cómo mejorar las propias instituciones, su organización, sus procesos de enseñanza y aprendizaje etc.

A pesar de esta tensión entre las necesidades reales de diversidad entre el alumnado y la respuesta de la escuela tradicional, en la actualidad se ha desarrollado paulatinamente un modelo inclusivo que valora la diversidad y toma en consideración un cambio de perspectiva frente a la concepción del estudiante y el papel que juegan el entorno, las prácticas escolares y el rol del maestro, con el objetivo de promover y consolidar la inclusión. Dicho concepto es definido por el Ministerio de Educación Nacional (2017) como:

Un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, necesidades, intereses, posibilidades y expectativas de todos los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, con pares de su misma edad, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras para el aprendizaje y la participación; garantizando en el marco de los derechos humanos cambios y modificaciones en el contenido, los enfoques, las estructuras y las estrategias. (p. 4)

Esta concepción se corresponde con el enfoque de derechos promulgado en la constitución del 1991 y brinda un reconocimiento a la diversidad e inclusión de la misma, no como algo exclusivo para la población con discapacidad, sino como un tema que compromete a todos los sectores (especialmente el educativo) para crear condiciones que respondan a las necesidades y posibilidades de todos los alumnos. Es “considerar que cada alumno tiene unas capacidades, intereses, motivaciones y experiencia personal única, es decir, la diversidad está dentro de «lo normal»” (Blanco, 1999, p.2). Vemos entonces que el énfasis está en desarrollar instituciones educativas que valoren la diferencia como una oportunidad para fomentar la calidad de vida humana y el desarrollo social, no como un obstáculo que impide la formación educativa.

Históricamente en Colombia la transición a este paradigma inclusivo se puede dilucidar, tal y como lo afirma Cantor (2018), a partir de tres momentos. En el primer momento la propuesta educativa se centraba en la rehabilitación de niños y niñas que tuvieran alguna discapacidad física, mental o cognitiva, los cuales eran categorizados como estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E). Esta categorización, tal y como afirma Ferreira (2008), promovió un modelo educativo segregacionista cuya finalidad era la institucionalización de las personas con discapacidad en centros de educación especial. La discapacidad, concebida entonces desde el modelo médico rehabilitador, se constituye como una enfermedad de sustrato fisiológico que debe ser diagnosticada e intervenida por profesionales especializados con el objetivo de suplir la demanda de un canon ideal (y normalizador) de salud.

Las escuelas de educación especial y sus currículos diferenciales nacen entonces para dar cumplimiento al derecho universal de educación, sin embargo, con ellas surge también la paradoja de “integrar excluyendo”; en la práctica era una segregación de lo anormal, una forma de intolerancia y rechazo a lo diverso pues no se consideraba como una posibilidad el incluir a niños y niñas con alguna discapacidad en grupos considerados “normales” (Juárez, Comboni, Garnique, 2010, p. 60). En este sentido, nace una normalización de las prácticas de aislamiento, de segregación y del papel de la escuela como formadora de ciudadanos saludables, íntegros y productivos.

El segundo momento corresponde a la integración de estudiantes con necesidades especiales en colegios regulares durante la década de los 60's, alternativa que nace como respuesta a la segregación escolar (Cantor, 2018). Para Blanco (1999) la integración resulta ser una consecuencia directa del principio de normalización, es decir, del derecho de las personas con alguna discapacidad a recibir un apoyo efectivo para participar en todos los ámbitos de la sociedad.

Si bien se buscaba luchar en contra de la discriminación de los alumnos con NEE, el modelo de integración le daba continuidad a la propuesta anterior en tanto se concibe al estudiante con discapacidad con deficiencias que deben ser rehabilitadas por la escuela. Se transfiere entonces el modelo de atención propio de la educación especial a las escuelas regulares y, como propone Mogollón (2014, p.96) “persiste una visión individual, obviando la gran influencia que tienen los entornos educativo, familiar y social en el desarrollo y aprendizaje”.

Respecto a las características de la integración escolar, existen diferentes clasificaciones (Warnock Report, 1979), dentro de las cuales se destacan: la integración física, en donde se crean clases de educación especial dentro de una escuela regular pero con una organización independiente (sólo se comparten zonas comunes como el comedor o el patio); la integración social, que implica tanto una integración física de los alumnos con discapacidad como que compartan algunas actividades extracurriculares con los demás alumnos y por último, la integración funcional, en donde los estudiantes con necesidades especiales se incorporan como uno más en la escuela y comparten total o parcialmente actividades comunes . Aunque el objetivo de la integración escolar era luchar contra la discriminación de individuos etiquetados como estudiantes con N.E.E, algunos autores resaltan que no se estaba realizando una transformación real en los centros educativos, los cuales “acogían” a aquellos individuos que

tuvieran “deficiencias leves” bajo la tutoría de un especialista “no comprendía la adaptación del centro a las necesidades del sujeto – proyecto educativo, organización y prácticas escolares– por el contrario, seguía siendo el estudiante quien debía luchar por alcanzar tal adaptación” (Cruz, Pérez-Rodríguez, Jenaro, Sevilla,. & Cruz, 2016, p. 39)

Por último, nos encontramos con la creación de un modelo pedagógico incluyente que busca contrarrestar la integración escolar. Este modelo pone el acento en las barreras existentes del contexto que impiden el aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes ya que tal y como afirman autores como la ONU (2006), Luckasson y cols., (2002) y Verdugo y Gutiérrez (2009) (citados en MEN, 2017, p. 20):

Al interactuar con diversas barreras (actitudinales, derivadas de falsas creencias, por desconocimiento, institucionales, de infraestructura, entre otras), estas pueden impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, atendiendo a los principios de equidad de oportunidades e igualdad de condiciones.

No se conciben las características particulares como algo problemático, sino como algo que debe potenciarse en construcción conjunta con el estudiante. En este sentido, la discapacidad ya no está centrada en el sujeto, ni es una falencia que debe corregirse para lograr cierta funcionalidad en la vida cotidiana. Toma especial relevancia entonces la visión de un alumno con características y necesidades únicas, que posee la capacidad para agenciar su propio desarrollo mediante el acompañamiento y la orientación tanto de maestros y adultos, como de sus propios pares y al cual le debe ser respetado su ritmo particular de aprendizaje. En resumen, un modelo pedagógico incluyente parte entonces de: a) una visión constructivista⁴, b) un enfoque de derechos que concibe la posibilidad de que todas las personas se formen y eduquen sin que se le discrimine o limite su participación y c) los principios de participación, equidad, pertinencia, calidad e interculturalidad.

Por último, es necesario resaltar los conceptos de Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) y los apoyos, acomodaciones o ajustes razonables asociados a la educación inclusiva que rescata el Ministerio de Educación Nacional (2017). El primero hace referencia a “los entornos,

⁴ El modelo constructivista está centrado en el aprendiz y concibe que los individuos son participantes activos y deben construir el conocimiento y, en este sentido, se corresponde con los principios de un modelo pedagógico incluyente.

programas, currículos y servicios educativos diseñados para hacer accesibles y significativas las experiencias de aprendizaje para todos los estudiantes, ayudando a reconocer y valorar la individualidad”. (p.6). Es una propuesta pedagógica que comprende que no existe un único modelo de aprendizaje y, por ende, las prácticas de enseñanza deben reconocer la diversidad facilitando métodos, materiales y apoyos que respondan a esas diversas realidades. Por otro lado, los ajustes razonables denominados PIAR (Plan Individual de Ajustes Razonables) nacieron en el 2017 mediante el decreto 1421 para que las instituciones educativas y especialmente los docentes hagan uso de mejores herramientas que faciliten la flexibilización curricular con estudiantes que posean dificultades de aprendizaje. Mediante una caracterización de los estudiantes que tome en cuenta factores como su contexto familiar, sus habilidades intelectuales, sus conductas adaptativas, su bienestar emocional etc. se determinan los apoyos pedagógicos necesarios para impactar positivamente su proceso y garantizar el éxito escolar.

Metodología

La presente investigación está basada en la metodología cualitativa, la cual según Salgado (2007) se orienta en la búsqueda de definiciones y sentidos de una situación, tomando como base la forma como el sujeto expresa sus pensamientos y reflexiones sobre sus vivencias. Nuestro interés radica en conocer y comprender las realidades educativas, para identificar las teorías implícitas frente a la inclusión de alumnos en situación de discapacidad, presentes en los sujetos participantes del estudio, con la intención de documentar la relación existente entre ambas, desde la voz de las maestras. Se entiende por teorías implícitas conjuntos más o menos integrados y consistentes de ideas que se construyen a partir de las experiencias cotidianas. Son versiones incompletas y simplificadas de la realidad, que, si bien permanecen inaccesibles a la conciencia, tienen algún nivel de organización interna, estructuración y sistematicidad (Pozo, 2001; Rodrigo, 1993). En este sentido es determinante dar lugar a la voz de las maestras en relación a sus vivencias y su conocimiento frente a la discapacidad y la inclusión.

Para obtener la información se utilizó como técnica la entrevista, ya que, por medio del proceso de comunicación que implica la entrevista, el entrevistador obtiene información para poder reconocer e identificar la posición subjetiva del entrevistado en relación a un tema o situación

particular, que es planteado durante la entrevista. Blasco y Otero (2008) la definen como un proceso de diálogo entre dos interlocutores definidos como el entrevistador y el entrevistado, el primero es quien dirige la conversación pues tiene el propósito de conocer determinada información del entrevistado, el segundo es quien provee la información y retroalimentación para el entrevistador. La entrevista puede ser estructurada (las preguntas están preparadas previamente y solamente esas se pueden abordar), semi-estructurada (sugiere tópicos o preguntas clave, sin embargo, si surge algún tema adicional, se puede abordar) y no estructurada (se realiza de forma totalmente libre). Por lo que, las entrevistas realizadas fueron semiestructuradas, pues la iniciativa de la conversación fue dada por el entrevistador siguiendo una estructura flexible de preguntas, ya que se tenía la libertad para cambiar el orden, contenido y la forma de preguntar, así como de formular nuevas preguntas de acuerdo al ritmo de la entrevista y de las respuestas dadas (Ruiz, 2008;168).

Población

En la investigación participaron tres maestras de primaria de la Institución Educativa Ciudad Córdoba, en la jornada mañana que tienen a su cargo estudiantes en situación de discapacidad. Todas son normalistas superiores y llevan ejerciendo su profesión desde hace más de 20 años. El acercamiento a la institución se logró al establecer comunicación con el coordinador de la misma. Al manifestarle sobre el trabajo, sus alcances y limitaciones nos remitió a una de las maestras, quien con mucho interés por el tema accedió a participar y ser entrevistada. A su vez, esta maestra nos puso en contacto con las otras dos participantes. Destacamos que, a pesar de sus múltiples ocupaciones dentro de la jornada laboral, estuvieron muy dispuestas desde el primer contacto a colaborar y sacar un espacio en medio de sus obligaciones, pues para ellas el tema de la inclusión educativa ocupa un lugar importante en su cotidianidad y constantemente están en búsqueda de elementos para aprender, comprender y promoverla dentro de las aulas de clase.

Procedimiento

Para iniciar la investigación fue necesario tener un primer acercamiento con la Institución Educativa, donde se explicó al coordinador de la jornada de la mañana acerca de los objetivos del trabajo y la metodología para obtener la autorización de realizar las entrevistas y contar con

la participación de las maestras. Posteriormente, se acordaron las fechas y horarios en que se podían realizar las entrevistas, teniendo en cuenta que estas no afectarán el desarrollo de las actividades programadas. Al momento de hacer las entrevistas se les solicitó a las maestras revisar y firmar el consentimiento informado para poder utilizar la información recogida. Una vez las maestras manifestaron estar dispuestas a participar, se realizaron las entrevistas, usando una grabadora de audio como instrumento de registro. Posteriormente se realizó la transcripción de las entrevistas y el respectivo análisis de la información.

Categorías de análisis

Para llevar a cabo el análisis de los resultados obtenidos, se establecieron seis categorías: 1. Trayectoria, 2. Teorías implícitas acerca de la Educación Inclusiva, 3. Teorías implícitas sobre alumnos en situación de Discapacidad, 4. Teorías implícitas acerca de Enseñanza y Aprendizaje, 5. Conocimiento en Estrategias Pedagógicas, y 6. Conocimiento acerca de políticas nacionales sobre educación inclusiva para estudiantes con Discapacidad.

CATEGORÍAS	DEFINICIÓN
<i>Trayectoria profesional</i>	<p>Con esta categoría se pretende realizar la caracterización de las maestras que conformaron la muestra de la presente investigación, por lo que se pretende identificar datos de las docentes en relación a su formación profesional y la experiencia que tienen con alumnos en situación de discapacidad.</p> <p>¿Por qué decidiste ser docente?</p> <p>¿Dónde realizaste tus estudios?</p> <p>¿Durante tu formación académica qué contenidos fueron más significativos para ti y por qué?</p> <p>¿Qué es lo más difícil de ser docente?</p>
<i>Teorías Implícitas acerca de la Educación Inclusiva</i>	<p>Esta categoría corresponde a las significaciones que las maestras han ido construyendo en torno a la inclusión dentro del contexto escolar, a partir de su trayectoria profesional con alumnos en situación de discapacidad.</p>

	<p>¿Para ti qué es la educación inclusiva?</p> <p>¿Cuál crees que es el propósito de la educación inclusiva?</p>
<p><i>Teorías implícitas sobre los alumnos en situación de Discapacidad</i></p>	<p>En esta categoría se identifican el conjunto de representaciones que tienen las docentes respecto a los alumnos en situación de discapacidad; se exploran los sentimientos y emociones que genera la presencia de un estudiante en situación de discapacidad en el salón de clase, así como el lugar que le asignan en el proceso de enseñanza y aprendizaje.</p> <p>¿Para ti qué es la discapacidad?</p> <p>¿Qué tipos de discapacidades conoce?</p>
<p><i>Teorías implícitas acerca de la Enseñanza y de Aprendizaje</i></p>	<p>Esta categoría busca determinar qué significa para las maestras la enseñanza, como conciben la educación y cómo esta determina su acción como docentes. Así mismo, determinar qué entienden por aprendizaje, y reconocer el modelo pedagógico en el que se encuentran.</p> <p>¿Cuáles considera usted que son las principales características de la enseñanza?</p> <p>¿Cuál considera usted que es la mejor forma de enseñar?</p> <p>¿Tiene en cuenta las necesidades de los educandos a la hora de enseñar?</p> <p>¿Cuáles considera usted que son las principales características del aprendizaje?</p> <p>¿Cómo cree usted que aprende un estudiante?</p>
<p><i>Conocimiento de estrategias pedagógicas</i></p>	<p>Con esta categoría se pretende indagar sobre el conocimiento y uso de estrategias pedagógicas que consideren la inclusión de alumnos en situación de discapacidad. Además, se pretende indagar sobre los recursos o las herramientas que utilizan las maestras dentro del aula para lograr el aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>¿Qué necesita y/o utiliza para llevar a cabo una clase? ¿Qué tipo de estrategias utilizas?</p> <p>¿Qué tipo de materiales usas?</p> <p>¿Qué tipo de actividades realizas?</p>
<p><i>Conocimiento acerca de políticas nacionales sobre educación inclusiva para estudiantes con Discapacidad</i></p>	<p>Esta categoría indaga sobre los conocimientos e imaginarios que las maestras han ido construyendo en relación con las políticas públicas que fomentan la inclusión. Se pretendió indagar si el discurso oficial respecto</p>

	<p>a la educación inclusiva en Colombia es ampliamente conocido y si se corresponde o diverge con las formas en que las maestras configuran su posición en torno al tema.</p> <p>¿Tienes algún conocimiento sobre políticas de inclusión? ¿Qué es lo que más has aprendido en relación a la inclusión de niños con discapacidad en la escuela?</p>
--	--

Análisis y Resultados

El análisis de los datos se realizó en dos niveles; el primer nivel de análisis corresponde a los hallazgos encontrados en cada una de las categorías. En el segundo nivel, se presentan un análisis individual de cada una de las maestras.

Primer nivel de análisis

A continuación, se presentará el análisis de los resultados obtenidos de las entrevistas realizadas a las maestras, a partir de las seis categorías de análisis y a la luz del marco teórico.

Trayectoria Profesional

Con esta categoría se pretende hacer la caracterización de las maestras que formaron parte de la presente investigación. Por lo que, se pretende identificar datos de las maestras en relación a su formación profesional y la experiencia que tienen con alumnos en situación de discapacidad.

Las tres maestras entrevistadas son normalistas superiores, la maestra 1 es licenciada en educación artística y es especialista en lúdica y recreación, la maestra 2 es licenciada en básica primaria con énfasis en lengua castellana, y la maestra 3 es licenciada en educación básica. Cabe mencionar, que el tiempo de experiencia en educación de las participantes se encuentra entre los 20 y 40 años.

De acuerdo al discurso de las tres maestras, se puede encontrar una diversidad en las significaciones que cada una ha tenido para encaminarse en la práctica docente. Por un lado, la

maestra 1, atribuye su gusto por la docencia en recuerdos de su infancia, y las vivencias familiares que la llevaron a escoger este camino. *“desde pequeñita siempre he tenido como, este...uno juega a la maestra, juega a las muñecas entonces siempre como desde pequeña tenía esa inclinación por la docencia... cuando yo tenía 13 años entonces mi abuela dijo: “ve vamos a llevarnos a una de las nietas para el chocó, entonces hice toda la Normal, fui la mejor bachiller, pues en esa época.”*. Por otro lado, las otras dos maestras vivenciaron etapas en las cuales experimentaron las necesidades sociales y de la comunidad que les demandaban su participación a través de la educación.

Maestra 2 “desde niña empecé a trabajar con los niños de la iglesia, entonces tenía 12 años cuando me dieron como el privilegio de trabajar con niños”

Maestra 3 “me gustó porque uno siempre en la normal como desde octavo empieza las prácticas directamente con niños, entonces empieza uno como a formarse en esa parte”

Atribuyendo de esta manera su inserción en el mundo educativo. Por otro lado, se puede evidenciar un lugar de convergencia en las tres docentes frente al que hacer y al rol del maestro, pues éstas consideran que el ser maestras es lo mejor que les ha podido pasar, estas maestras se encuentran fascinadas por tener la oportunidad de ser parte del proceso de formación de los alumnos que han tenido. En este sentido las maestras refieren;

Maestra 1 “es lo mejor que le puede pasar a uno, es un regalo que, es algo que uno cuando ya los ve, cuando son personitas, ver que ellos aprenden día a día, y uno aprende de ellos, ver todo, todos los días uno aprende algo nuevo”

Maestra 2 “Ser maestra es lo mejor, yo pienso que es el mejor don que Dios le haya podido dar a alguien, Para mí ser maestra es tener la capacidad de transformarte y volverte igual que tus niños. Ser maestra es poder sentir y conocer a tus niños.”

Maestra 3 “Para mí ser maestra con ellos es pues tratar de potencializarlos, de ayudarlos a que se inmersan en ese mundo que tenemos”

Este acercamiento desde tan temprana edad contribuye al deseo de enseñar y de formar a otros en las tres maestras entrevistadas.

Teorías Implícitas acerca de la Educación Inclusiva

Esta categoría corresponde a las significaciones que las maestras han ido construyendo en torno a la inclusión dentro del contexto escolar, a partir de su trayectoria profesional con alumnos en situación de discapacidad. De acuerdo con los datos obtenidos, se evidencian dos puntos de vista diferentes respecto al concepto. Por un lado, la inclusión es concebida como un proceso de integración del individuo que posee dificultades a nivel físico, cognitivo y emocional. En este sentido, el alumno tiene el deber de adaptarse a su contexto inmediato y el maestro, debe posibilitar dicha adecuación haciendo uso de sus conocimientos y capacidades:

Hoy día yo lo veo así, no solamente esa parte física esa parte cognitiva, sino que yo pienso que la gran inclusión, yo no sé, yo lo meto allí, la gran inclusión que tenemos que hacer hoy día los maestros es, esa parte de, de cómo afrontar los problemas en el aula de clase con esos niños que son problema (Maestra 2).

La inclusión se percibe entonces como el proceso que facilita el manejo y la adaptación del estudiante con discapacidad, el cual es concebido como problemático. Se trata de realizar invenciones desde su rol de maestra para adecuar la manera de impartir clases de tal forma que sea posible la escolarización del alumno que «presenta una dificultad». De igual forma, la escuela se concibe como ese punto de partida para que dichos individuos puedan vivir en sociedad:

Maestra 3: La inclusión viene es como con la parte de la interacción con el niño al mundo que es el colegio, porque yo siempre he pensado que el colegio es como ese mundo pequeño que uno va a vivir después (...)

Si bien existe una respuesta positiva frente a la participación de niños con alguna discapacidad en el entorno escolar, existe un desconocimiento conceptual frente a lo que significa la educación inclusiva. La acción de incluir no trasciende la integración y se centra en las dificultades o el déficit de los alumnos con diversidad funcional y, por ende, las teorías implícitas de las maestras parten más desde una visión tradicional en tanto “la inclusión educativa refleja una visión más cerrada que sugiere la adaptación de la persona al sistema y no al revés”. (MEN, 2017, p. 5). Ahora bien, en contraposición a esta perspectiva, la maestra 1 concibe la educación inclusiva como una manera de visibilizar a aquellos alumnos que poseen

otros ritmos de aprendizaje distintos y que, al igual que todos los individuos, merecen un lugar y una voz:

Maestra 1: Incluir es traer al mundo el desconocido al conocido, porque es que es como, el que no puede decir: “aquí estoy”, traigámoslo a visibilizarlo a decir: “aquí estoy, yo también soy, yo también sirvo, yo también sé”.

En general, en el discurso de las maestras se evidencia explícitamente una aceptación y un compromiso por trabajar en pro de la inclusión. Mediante un análisis de sus discursos podemos entrever que a lo largo de su trayectoria profesional han ido construyendo sus propias concepciones a partir de experiencias significativas obtenidas en la cotidianidad de la escuela. Dichas concepciones parecen corresponderse con la idea de atender a los niños en situación de discapacidad bajo el término de NEE. Además, se evidencia que en las experiencias que han tenido las maestras con niños en situación de discapacidad se ha transformado la concepción de inclusión, pues a pesar de que no tienen un concepto que se corresponda plenamente con el de educación inclusiva, asumen la inclusión como un reto que moviliza en ellas la habilidad para la creación de estrategias que abarquen la diversidad de sus estudiantes.

Para ellas, resulta importante que todos los estudiantes, incluyendo los que poseen diversidad funcional, perciban a la escuela como un contexto enriquecedor en el que pueden potencializar sus capacidades, a pesar de que en la práctica se encuentren con barreras de carácter institucional y personal que no les permite llevar a cabo plenamente un proceso inclusivo. Manifiestan que, la falta de recursos, de capacitación y acompañamiento, la dificultad para involucrar plenamente a otros agentes educativos (padres, coordinador, rector, etc) y la ausencia de políticas específicas en relación a la atención de la población con discapacidad son algunas de las barreras que experimentan. Además, si bien surge una concepción tradicional de la escuela, en ocasiones se fusiona con una perspectiva constructivista en la que el niño requiere vivenciar de manera dinámica, interactiva y participativa su proceso de aprendizaje para tomar elementos de su medio y favorecer su proceso de desarrollo y formación como individuo.

Teorías implícitas sobre los alumnos en situación de discapacidad

En esta categoría se identifican el conjunto de representaciones que tienen los docentes respecto a los alumnos en situación de discapacidad; se exploran los sentimientos y emociones que genera la presencia de un estudiante en situación de discapacidad en el salón de clase, así como el lugar que le asignan en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En relación a la discapacidad surgen nuevamente dos posiciones contrapuestas en las respuestas de las maestras: la discapacidad vista como un “problema” o “falencia” y la discapacidad como una(s) particularidad(es) en relación a los diferentes ritmos de hacer y aprender. Esta última concepción, define la diferencia no como algo negativo, sino que parte de la normalización de la pluralidad dentro del aula escolar:

Maestra 3: “Para mí eso es la discapacidad, algo diferente en ellos, que casi todos los seres humanos tienen en realidad porque uno no tiene las mismas habilidades del otro, sino que en ellos es como más marcado como en la parte cognitiva, la parte de la movilidad, yo digo que es eso (...)

Esta noción se corresponde con la de aprendizaje diverso⁵, en la que “cada alumno tiene unas capacidades, intereses, motivaciones y experiencia personal única, es decir, la diversidad está dentro de «lo normal»” (Blanco, 1999). La discapacidad para las maestras 1 y 3 se corresponde con la definida por Moreno (2010, p.69) en donde las personas poseen ciertas capacidades diferentes para apropiarse del entorno, por lo que hacen uso de rutas, rutinas, procedimientos y/o un procesamiento de la información de manera distinta. Por otro lado, la maestra 2 resalta:

La discapacidad es una falencia, para mí es una falencia que tiene, que tiene en este caso hablemos de una persona, que no es competente en hacer las cosas en un determinado espacio, lugar, tiempo, como la gran mayoría de personas piensa que debe ser; pero que obviamente sí pueden llegar a hacerlo desde...diferente, y con un ritmo diferente.

⁵ Al respecto, Cantor (2018) rescata este término, el cual surge como oposición al de estudiante con NEE y parte de un paradigma de la diversidad y el respeto a la diferencia, donde se conciben los distintos ritmos y formas de aprendizaje de todos los estudiantes en un aula de clases sin importar su condición.

De acuerdo con Gómez y Cuervo (2007), la maestra 2 ve la discapacidad bajo el modelo individual o médico, en el que es concebida como un problema de la persona causado por su condición de salud, por lo que esta es abordada desde la deficiencia o ausencia. Sin embargo, esta considera que el alumno en situación de discapacidad puede hacer las cosas de manera distinta y los afronta haciendo uso de todos sus sentidos o los que puede utilizar, la maestra espera que el niño dé cada vez más por medio de su deseo por aprender.

Un punto importante en el discurso de las maestras corresponde a las emociones, las cuales evocan desde sus experiencias con niños en situación de discapacidad. Surge entonces la impotencia por no recibir el apoyo institucional necesario y la frustración al verse limitadas por la falta de capacitación y apoyo para trabajar dentro del aula con sus estudiantes de funcionalidad diversa. Al respecto, la maestra 2 manifiesta:

Todos los maestros traemos un sinnúmero de experiencias, un sinnúmero de vivencias, un sinnúmero de, de sentirnos a veces impotentes en medio de, cuando te llega a un aula y, y tienes que incluir a ese niño y tiene que sentirse también como todos los demás y llega porque, nosotros no somos especialistas en niños con problemas de aprendizaje ni de movimiento ni nada de eso. Nosotros nos preparamos para dar nuestras clases y ser unos guías en nuestra aula de clases y...garantizar o trabajar con los padres de familia...

Así pues, se hace recurrente la queja frente a la falta de acompañamiento y/o capacitación en la atención a niños con discapacidad. Existe una queja inicial en relación con su formación de base ya que manifiestan que como docentes no se les brindaron (ni se les brinda actualmente) elementos en relación con un modelo pedagógico incluyente; aunque dentro del marco legal vigente se pugna por la transformación hacia una escuela inclusiva esto no se corresponde de manera efectiva en la práctica. En cierta medida sigue vigente la visión anterior. Históricamente no se concebían los centros educativos regulares como espacios de escolarización para los estudiantes con diversidad funcional (Vega, 2009). Desde las concepciones de las maestras 2 y 3, se logra dilucidar las perspectivas de los modelos educativos que anteceden al de la educación inclusiva: por un lado el modelo “rehabilitador”, que conciben a la discapacidad como un conjunto de deficiencias que deben ser atendidas en otros contextos educativos especializados; por otro lado se percibe el modelo “integrador” que busca abrir los espacios de educación regular para los alumnos en situación de discapacidad sin cambiar realmente sus

prácticas, culturas y modelos para que todos los estudiantes gocen de la participación en la escuela.

Adicionalmente se da lugar a determinar que los niños en situación de discapacidad tienen características que pueden desarrollar para hacerlos productivos, motivándolos desde el conocimiento empírico a que se ajusten a sus necesidades. De igual forma, reconocen que el temor y la incertidumbre formó parte de su quehacer al enfrentarse con nuevos casos, pero que resultan ser gratificantes porque derivan en un proceso de aprendizaje para ellas tanto profesional como personalmente:

Maestra 1: “Son experiencias que cada día le enseñan algo a uno. Cada día le enseñan que la vida es de disfrutarla, de gozarla, de esforzarse por alcanzar lo que uno quiere a través y con ellos.”

La alegría y satisfacción también se manifiestan en relación con su rol de educadoras al percibir que las estrategias pedagógicas que implementan logran en alguna medida generar resultados positivos, ya que tal y como argumenta la Maestra 3: “para uno es muy satisfactorio que el niño pueda seguir su vida normal dentro del colegio, entonces lo más significativo es que ellos aprendan”. Desde su rol de maestras, vemos que una de las experiencias más importantes radica en asegurar que sus estudiantes no abandonen la escuela y continúen con su proceso de aprendizaje. Hay una gratificación al ver que los estudiantes en situación de discapacidad no desertan, sin embargo, aún existen dificultades en torno al reconocimiento de la diferencia y la formulación de un Plan de Ajustes Razonables (PIAR) que permita que cada estudiante en situación de discapacidad despliegue todas sus posibilidades. En este sentido, las maestras desconocen y no hacen uso de una herramienta como el PIAR, pero utilizan recursos pedagógicos tales como: el apoyo de otros profesionales, el acompañamiento personalizado al estudiante y la flexibilización en torno a la calificación de las actividades programadas. Han funcionado en la medida en que algunos estudiantes no desertan, pero es importante cuestionarse si realmente se están atacando las barreras que no sólo impiden la permanencia, ya que también es indispensable garantizar el aprendizaje, la participación y la promoción de todos los estudiantes.

Las actitudes de las profesionales son fundamentales también. Promueven un ambiente cálido y de aceptación. Al respecto la maestra 1 comenta:

¡Siempre les doy positivismo (...)Pues si llegaron aquí es por algo! Y así ojalá pudieran venir otro día para que conozcan y miren el trabajo con Sebastián; hoy no vino porque pues está en...pero ese es, ese sí me enamoró. Si los otros me enamoraron este me dejó tragada porque es...no, es que yo he llorado con ese chico de la emoción. Yo le decía a la terapeuta⁶ cuando él llegó: “ay no Dios mío y este muchacho, más trabajo, qué voy a hacer”. ¡Porque es que es duro! Porque uno está solo, a pesar de que ella (la terapeuta) está, pero pues...El trabajo tiene que hacerlo es uno como maestro.

Se evidencia entonces la creación de un vínculo afectivo importante con sus estudiantes en situación de discapacidad, el cual impacta de manera significativa los procesos de enseñanza, ya que la interacción entre maestro-alumno deriva en una relación de reciprocidad e influencias mutuas que son la base para muchos aprendizajes, incluso de las habilidades académicas (Gordillo, Ruiz, Sánchez & Calzado, 2016).

Teorías implícitas acerca de la Enseñanza y de Aprendizaje

Esta categoría busca determinar qué significa para los docentes la enseñanza, cómo conciben la educación y cómo esta determina su acción como docentes. Así mismo, determinar qué entienden por aprendizaje, y reconocer el modelo pedagógico desde el cual se sitúan ya que éste puede concebirse como el puente conector entre la teoría orientadora y la práctica y “contribuye entonces a una presentación coherente de un conjunto que une los actores a los actos de enseñanza (o de la educación) y de aprendizaje en un principio de organización y de conducta” (Gómez, 2004, p. 135).

Se evidencia en el discurso de las maestras que para ellas la educación tiene como propósito formar personas integrales, no sólo desde la parte académica sino también desde la vivencia en sociedad y las circunstancias de la vida. Así pues, estas maestras buscan formar personas autónomas con habilidades y valores para vivir dentro de su contexto social:

⁶ La maestra hace referencia a la terapeuta que la EPS le ha asignado al niño y que hace las veces de cuidadora. En ocasiones acompaña al estudiante a clases, sin embargo, no existe un trabajo interdisciplinar entre ésta y la maestra.

Maestra 3 *“Para mí ser maestra con ellos es pues tratar de potencializarlos, de ayudarlos a que se inmersan en ese mundo que tenemos” “para uno es muy satisfactorio que el niño pueda seguir su vida normal dentro del colegio, entonces lo más significativo es que ellos aprendan y que hayan superado esas barreras”*

Así mismo, las maestras se basan en algunos de los planteamientos de la pedagogía dialogante, puesto que esta propone que en la educación no todo gira en torno al conocimiento y aprendizaje sino también en la formación de los sujetos a nivel afectivo, se busca el desarrollo en todas las dimensiones, cognitiva y afectiva (De Zubiría, 2006). Además, para estas maestras la enseñanza es concebida como un proceso de acompañamiento, en el que el docente es un guía que imparte su conocimiento, reconoce la diversidad en sus alumnos y los apoya para que estos se apropien de sus capacidades y puedan manejar sus emociones.

Maestra 2: *“porque estamos hablando del manejo de las emociones, del manejo de las relaciones interpersonales, el manejo de controlarse ellos mismos, el manejo de conocerse ellos mismos, y fuera de eso tenemos la carga académica, pero hoy día nosotros nos hemos vuelto, aunque somos guía de conocimientos, no solamente conocimientos teóricos, sino que nos hemos vuelto psicólogos, nos hemos vuelto médicos, nos hemos vuelto padres de familia”*

En cuanto al aprendizaje, las maestras proponen actividades que son significativas para los niños, la concepción de aprendizaje está basada en el hacer, en la interacción del alumno con objetos y con su cuerpo, la experimentación y las vivencias que permiten que sea el alumno quien descubre y construye el conocimiento.

Maestra 2: *“trabajamos el conocimiento, pero es desde las vivencias de los niños desde la experimentación de todo lo que ellos experimentan”*

Maestra 1: *“Es un trabajo [de] doble vía, nos alimentamos mutuamente, no es una sola línea, es recíproco. Ellos aprenden yo también aprendo.”*

Se infiere que las maestras se ubican desde un modelo pedagógico constructivista, puesto que este se caracteriza por un proceso activo en la construcción de conocimiento como resultado de la interacción con el medio y de comprenderlo por medio de la reflexión, convirtiendo a los estudiantes en generadores de información (Tünnermann, 2011). Sin embargo, implícitamente en el discurso de las maestras se encuentra arraigada aún una concepción de escuela tradicional,

puesto que hablan sobre la escuela como un lugar en el que la obediencia y la norma son un aspecto que parece fundamental:

Maestra 2: *“porque la norma es todos los días, a todo momento, en todo lugar, siempre está la norma”*

Maestra 3: *“era como la adaptación al colegio entonces él no seguía normas, entonces cuando él llegó eh fue bien complicado por las normas”*

Adicionalmente, podemos dilucidar que las maestras conciben la enseñanza, por un lado, como un proceso activo, en donde el aprendizaje se da a partir de la relación directa y vivencial con los objetos y los otros. Por otro lado, como un proceso que tiene como fin la formación del sujeto en todas las dimensiones humanas, no sólo en lo cognitivo, sino también en lo afectivo. Las maestras acompañan al alumno en la búsqueda de su autonomía, y es por ello que se mueven entre varios modelos pedagógicos, y presentan contradicciones en su discurso, porque desean guiar al niño como maestros y al mismo tiempo desean que este sea un sujeto activo constructor de su conocimiento.

Conocimiento de estrategias pedagógicas

Con esta categoría se pretende indagar sobre el conocimiento y uso de estrategias pedagógicas que consideren la inclusión de alumnos en situación de discapacidad. Además, se pretende indagar sobre los recursos o las herramientas que utilizan las maestras dentro del aula para lograr el aprendizaje de los estudiantes.

Se evidencia en el discurso de las maestras, que el conocimiento que poseen sobre estrategias pedagógicas tiene dos vertientes; por un lado, se encuentra el trabajo que han realizado con la maestra de apoyo que actualmente colabora en la institución, el cual está dirigido a ajustar el plan de trabajo para los alumnos en situación de discapacidad, sin embargo, esta adaptación está guiada a disminuir la carga que puedan tener las actividades para estos alumnos y no para trabajar desde la particularidad de cada uno. En este sentido, se infiere que hay aún un desconocimiento sobre las estrategias que han sido ajustadas para trabajar dependiendo de las diferentes discapacidades que se pueden encontrar en el salón de clase. Así pues, las maestras refieren:

Maestra 1: “Pues como yo planeo mis clases y tengo que hacer con la maestra de apoyo hacemos eh un trabajo con los chicos incluidos toca hacer un trabajo diferente”

Maestra 2: “ Si tenemos que incluir ese tipo de niños en nuestras aulas, deberían de capacitarnos, antes de que haya la inclusión deberían de capacitarnos, pero aquí en nuestro país siempre todo es al revés”

Maestra 3: “la maestra de apoyo pues ella nos da como pautas para que el currículo sea más flexible con ellos, para que no se les exija pues tanto, sino que se le exija como a la medida del niño”

De acuerdo a esto, autores como López (2011) afirman que aún existen muchas dificultades que enfrenta la inclusión escolar para que diferentes estrategias inclusivas sean llevadas a la práctica, pues se evidencia que en este tipo de procesos la institución aún tiene barreras didácticas y una clasificación discriminatoria para el alumnado de manera implícita. Por otro lado, encontramos que las estrategias desarrolladas por las maestras están encaminadas a resolver la diversidad de habilidades y conocimientos de todos sus alumnos, ya que, como bien mencionan, estas crean estrategias y actividades a partir de su experiencia como docentes y lo que observan en sus estudiantes, esto les permite transmitir el conocimiento de una manera más grata y significativa para ellos. En este sentido, las maestras refieren:

Maestra 1: “yo soy de las que trabajo con trabajo cooperativo, siempre. El trabajo cooperativo fortalece el equipo y se aprenden ellos a tolerar... todos son diferentes entonces cada uno aporta desde algo”

Maestra 2: “la creatividad, la imaginación cuando tú te sientas a planear y empiezas a pensar en tus chicos y sabes las falencias, las dificultades y todo entonces a ti tu cabeza se vuelve, te vuelves una estratega, y empiezas a planear y hacer cosas que empiezas como a experimentar con tus niños y llega un momento que te das cuenta que eso funciona” “buscando las herramientas y la investigación de cómo enseñar ese conocimiento a mis niños y que les quede fácil adquirirlo y que, que pueda ser no obsoleto sino que vayan a la vanguardia”

Además, las maestras refieren que el vínculo que puedan tener los padres de familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que sus hijos se desenvuelven es fundamental, pues

estas consideran que hay un trabajo integral cuando los padres acompañan a sus alumnos en todas las actividades que se deben realizar.

Maestra 1: *“El trabajo tiene que hacerlo es uno como maestro. Ingeniarse cómo, pero es un niño que tiene todo el apoyo de los papás entonces...están muy comprometidos.”*

Maestra 2: *“Garantizar o trabajar con los padres de familia, porque me imagino que ustedes saben que el conocimiento definitivamente eh, no se va a conseguir un verdadero conocimiento (estoy hablando teórico) de los niños, que alcancen unas competencias, esa parte del conocimiento si no hay padres de familia.”*

Maestra 3: *“Pero en los otros años sí es como esa parte de apoyo, o sea esa parte de que alguien más esté ahí con uno como un auxiliar porque de todas maneras son niños y tiene que dedicarles más tiempo.”*

Por otro lado, cada una de las maestras ha tenido el apoyo de personas particulares que les comparten herramientas y estrategias para trabajar con la diversidad de alumnos con los que se encuentran en sus sesiones de clase. Este tipo de recurso les ha permitido a ellas ampliar su panorama en la forma en la que intervienen con sus alumnos, y consideran valioso el trabajo que se hace con un equipo interdisciplinar para abordar la diversidad de estudiantes.

Maestra 1: *“conocí a una terapeuta que me enganché con ella yo le dije que era maestra... vino al colegio nos dio capacitaciones gratuitas a las compañeras, le generamos espacio ella hacía trabajo de aula aquí. ¡No! fue una experiencia única”*

Maestra 2: *“estuvo con nosotros muy poco tiempo una psicóloga María Zoe, nunca supe más de ella, pero fue espectacular, aprendí muchísimo con ella, ella, nos decía que había que trabajar, o sea las figuras geométricas siempre se trabajan desde el cuerpo del niño” “también tuvimos una fonoaudióloga muy buena, y éramos muy buenas amigas y trabajamos mucho esa parte que era de grafomotricidad y desde trabajar toda esa parte de grafomotricidad ”*

Maestra 3: *“llegó la fundación Carvajal entonces ellos tienen un programa que es todos aprendamos a leer se trabaja a partir de un cuento, pero o sea no solo el texto porque ellos también nos dieron también como la didáctica a seguir con cada letra”*

En este sentido, se evidencia que el apoyo de agentes externos para las maestras es una gran ventaja, y esto les permite abordar positivamente a sus alumnos. Se constata que, si bien realizan su trabajo en solitario a la hora de abordar sus estudiantes en la cotidianidad del aula, reciben ayuda de algunas instituciones como la Fundación Carvajal o el Instituto Tobías Emanuel, las cuales implementan algunos proyectos de apoyo para facilitar la escolarización de estudiantes en situación de discapacidad.

Conocimiento acerca de políticas nacionales sobre educación inclusiva para estudiantes con Discapacidad

Esta categoría indaga sobre los conocimientos e imaginarios que las maestras han ido construyendo en relación con las políticas públicas que fomentan la inclusión. Se pretendió indagar si el discurso oficial respecto a la educación inclusiva en Colombia es ampliamente conocido y si se corresponde o diverge con las formas en que las maestras configuran su posición en torno al tema.

A partir de las entrevistas realizadas se puede dilucidar que, en general, las tres participantes no poseen un conocimiento consolidado respecto al tema y no conocen a profundidad el marco legal vigente o la normativa que propende por la inclusión en nuestro país. Las maestras aceptan su desconocimiento y lo atribuyen a la incapacidad de los agentes institucionales de brindar una capacitación adecuada al respecto. Existe un reconocimiento de la inclusión como deber en tanto el Estado les exige como institución de carácter público acoger y escolarizar a niños en situación de discapacidad⁷:

Maestra B: ¿Bueno lo que sabemos, como políticas la institución pública es obligación no? Por ley es que tienen que tener la institución esa inclusión de los niños con problemas de discapacidad. En este momento no me acuerdo la ley específica ni el artículo

⁷ Ley 361 de 1997 Artículo 10, señala: “El Estado Colombiano en sus instituciones de Educación Pública garantizará el acceso a la educación y la capacitación en los niveles primario, secundario, profesional y técnico para las personas con limitación, quienes para ellos dispondrán de una formación integral dentro del ambiente más apropiado a sus necesidades especiales”.

Surge nuevamente una construcción de la discapacidad como problema y de la inclusión como la respuesta o solución para integrar y acoger la demanda de estudiantes con diversidad funcional. En este sentido, la maestra 3 rescata que el colegio se ha destacado por recibir niños con discapacidad, incluso antes de que las políticas inclusivas entraran en vigor:

nosotros no hemos excluido, desde mucho, desde antes que se inventara lo de la maestra de apoyo y lo de la inclusión acá siempre con la rectora que teníamos tratábamos de recibir a los niños y ya en el camino uno veía pues que tenía esta dificultad, que tenía la otra pero siempre se ha acogido a los niños que hayan venido. De pronto que hay unos niños que en realidad no pueden estar acá, porque sí tuvimos unos casos.

A pesar de ello, dentro del discurso de las maestras no se evidencia una introspección acerca de la elaboración de políticas inclusivas, entendidas estas como el apoyo a todas las actividades que aumentan la capacidad de la escuela para dar respuesta a la diversidad de sus estudiantes, con el objetivo de fortalecer una cultura inclusiva que permita consolidarse en la práctica (MEN, 2017, p.7). La acepción de “acoger” es entendida en este caso como suficiente para considerar que la institución promueve la inclusión, pero esta acción pareciera corresponderse más con la noción de integración escolar de niños que poseen necesidades educativas especiales.

Dentro del enfoque de educación inclusiva en la actualización pedagógica de los educadores (MEN, 2017) se establece que los distintos actores juegan un papel crucial para hacer efectivo el cumplimiento de las normas vigentes y así lograr una inclusión real. Respecto al reconocimiento de cuáles son los actores de la educación inclusiva, las maestras logran identificar a la profesional de apoyo. Si bien actualmente el colegio cuenta con una persona encargada de darles soporte en relación con los estudiantes que poseen alguna discapacidad, encontramos que en su quehacer no representa o ejerce un papel plenamente efectivo para responder a las demandas de su rol, pues en la mayoría de casos se limita a realizar actividades de control y remisión:

Maestra C: (...) pero la maestra de apoyo aquí en el colegio solamente hace la parte de la remisión, o sea ella no trabaja directamente con los niños no, ella remite, si nosotros le decimos vea parece que el niño necesita terapia ocupacional entonces ella

remite, llama a los padres conversa con ellos, les hace como una pruebita a los niños a ver si en realidad amerita, entonces ella hace ya como el proceso de hacer una solicitud directa más que todo pero no trabaja con los niños

Esta persona generalmente se hace cargo de recibir casos especiales, realizar una evaluación diagnóstica y de acuerdo a ella, comunicarse con los padres para establecer una remisión a la EPS que corresponda. Sin embargo, la ruta de atención educativa para la población con discapacidad asigna al personal de apoyo en las instituciones públicas la función de realizar los acompañamientos educativos, ajustes metodológicos y didácticos para la permanencia los estudiantes con discapacidad y/o capacidades diversas en la educación regular, de acuerdo a lo establecido en la normatividad vigente.

Se podría afirmar entonces que, si bien en Colombia se promulga una política inclusiva que busque adaptar los ambientes escolares a las necesidades particulares de los estudiantes con diversidad funcional, algunos maestros no conocen a cabalidad dichos lineamientos y buscan dar respuesta desde sus posibilidades. La falta de apoyo institucionalidad, capacitación y recursos de diversa índole se interponen como barreras para la construcción de imaginarios acerca de lo que es una verdadera educación inclusiva.

Segundo nivel de análisis

A continuación, se establecerá de manera individual un análisis de cada entrevista, en los cuales se permita evidenciar la posición que asumen las maestras frente a la atención de estudiantes en situación de discapacidad incluidos en el aula regular. teniendo en cuenta las categorías establecidas anteriormente.

Para llevar a cabo el análisis de los resultados obtenidos, se establecieron seis categorías: 1. Trayectoria, 2. Teorías implícitas acerca de la Educación Inclusiva, 3. Teorías implícitas sobre alumnos en situación de Discapacidad, 4. Teorías implícitas acerca de Enseñanza y Aprendizaje, 5. Conocimiento en Estrategias Pedagógicas, y 6.

Conocimiento acerca de políticas nacionales sobre educación inclusiva para estudiantes con Discapacidad.

Maestra 1

La maestra 1 ha ejercido su carrera como docente desde 1984, en su trayectoria ha trabajado en 3 instituciones aproximadamente y la mayor parte de su experiencia la ha construido en la Institución Educativa Ciudad Córdoba. De acuerdo a esto, la maestra comenta haber tenido experiencia con alumnos en situación de discapacidad desde el primer momento, por lo que, considera que no hay barreras que no se puedan superar en relación con la inclusión: *“Yo digo que para mí no hay barreras que no se puedan superar”*. Se ha caracterizado, además, por ser una persona que indaga e investiga constantemente acerca de la historia de sus alumnos y sobre las dificultades de aprendizaje que puedan tener, así pues asiste a todas las capacitaciones que se ofertan y se mantiene al tanto de lo que pueda estar pasando con sus alumnos: *“como yo pues soy muy inquieta para leer entonces yo investigaba empezaban a llegar capacitaciones acá al colegio que se llamaba en ese entonces CENDOE”*

Por otro lado, el lugar que le da la maestra a sus estudiantes se basa en reconocer que cada uno se destaca por ser diferente en su ritmo y su forma de aprender. *“los procesos con los niños son: paso a paso”* *“Bueno con ellos tengo que tener un trabajo, tengo que mirar qué tipo de trabajo él puede hacer y que no se sienta excluido de la actividad que vamos a hacer”*. Además, la maestra incluye a sus alumnos en situación de discapacidad en las actividades de manera que estos no se sientan excluidos, busca ajustar actividades que puedan ser realizadas por los estudiantes y que tengan el mismo nivel de aprendizaje que todos tienen. La maestra concibe la discapacidad como una característica especial que tiene cada persona, por lo que habla de discapacidad como algo que todos tienen. *“porque yo creo que todos tenemos una discapacidad, sino que no la hemos descubierto o no la hemos aceptado”*

Sin embargo, esta visión de discapacidad no contempla la limitación del funcionamiento cotidiano del alumno, tal como se entiende en el concepto de discapacidad según el MEN (2017)

un conjunto de características o particularidades que constituyen una limitación o restricción significativa en el funcionamiento cotidiano y la participación de los

individuos, así como en la conducta adaptativa, y que precisan apoyos específicos y ajustes razonables de diversa naturaleza. (p.20)

En este orden de ideas, la maestra no concibe que se hable de alumno en situación de discapacidad como alguien que no puede llevar a cabo alguna actividad, para ella todos sus alumnos pueden cumplir con los objetivos que se les planteen y se debe respetar el proceso que cada alumno tiene.

Respecto a la enseñanza y el aprendizaje, la maestra 1 considera que el propósito de la educación es lograr el desarrollo integral de cada uno de sus alumnos, en el que se tenga en cuenta lo social, lo cognitivo y sobre todo lo emocional, porque es fundamental que los estudiantes aprendan primero a ser personas, es por ello que esta maestra ha decidido trabajar en primaria, pues tal como menciona *“yo siempre he dicho soy una convencida de que para ser persona, se hace desde pequeñito”*. Además, expresa que el conocimiento se forja a través del intercambio de experiencias, que permiten que sea el alumno quien construya y comprenda información por medio de la reflexión con un otro.

“cuando uno ve que interiorizan así sea una norma mínima no digamos en ser profesionales, porque el ser persona se adquiere en el diario vivir entonces cómo eso de lograr que uno hace esa formación”.

De acuerdo a esto, se evidencia que la maestra 1 concibe que el enseñar está ligado a hacer las cosas con amor, a transmitir el conocimiento con sabiduría teniendo en cuenta las necesidades que tiene cada estudiante. *“Hacer todas las cosas con amor con voluntad de servir de ayudar, eso se va dando en los caminos.”* En cuanto a las estrategias pedagógicas, la maestra 1 menciona que a lo largo de su experiencia ha utilizado diferentes recursos que ha adquirido en las capacitaciones y su conocimiento en el folclor, que hay herramientas que le funcionan para hacer un trabajo individual con el alumno en situación de discapacidad que tiene actualmente:

“yo soy folclorista, entonces también me lo llevaba para los talleres al Petronio entonces se me ocurrió, yo le dije a la rectora en ese entonces, pero le dije vea aquí el trabajo es con papás porque sola veo que no voy a poder porque tenía muchos niños”.

Se evidencia que, como estrategia principal, la maestra involucra a los padres de sus alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y hace un trabajo conjunto para poder responder a la diversidad de necesidades de cada estudiante, especialmente de los que están en situación de discapacidad. Además, usa frecuentemente la motivación e incentiva a los estudiantes a participar y a asistir al colegio por medio de un reconocimiento que puede ser material o simbólico:

“Este año eh me inventé las estrellas pues... Si ellos participan, si llegan temprano, que cuando llueve no les gusta venir entonces, les doy la estrella entonces al final de la jornada ¿cuántas estrellas tienen? Así sea un bombón, un lápiz, un borrador, algo me las invento pues para que a ellos les guste venir a estudiar.”

Cabe mencionar que la maestra 1, menciona que el trabajo que ha podido realizar con la diversidad de estudiantes que tiene a cargo es gracias a que al contacto que tiene con personas de diferentes profesiones y a las capacitaciones a las que ha asistido. “yo me la juego como dice el dicho y con el diplomado la maestra de apoyo ahora, mi amiga que es terapeuta, el amigo que es psicólogo entonces cuando uno encuentra equipo interdisciplinario entonces yo creo que no hay barreras”.

Maestra 2

A lo largo de su trayectoria profesional en instituciones educativas (especialmente de carácter público), la maestra ha ido construyendo una noción de inclusión que implica abordar a sus estudiantes pensando no sólo en las dificultades o limitaciones físicas y/o cognitivas, sino también emocionales: “la inclusión que tenemos hoy día los maestros, no solamente es física, no solamente es cognitiva, sino que es emocional...”. Al enfrentarse a casos difíciles de historia personal en un colegio público, concibe que el maestro no sólo imparte conocimientos, también debe reconocer, valorar y responder a la diversidad de necesidades de sus estudiantes. Al respecto la docente comenta:

“Aunque somos guía de conocimientos, no solamente conocimientos teóricos, sino que nos hemos vuelto psicólogos, nos hemos vuelto médicos, nos hemos vuelto padres de familia (...).”

“Tú eres maestra: sí tienes que ser amiga, sí tienes que ser consejera, si tienes que ser una guía de conocimiento, tienes que ser, eh, acompañar al niño, acompañar a los papás, estar dispuesta en todo momento”.

“Yo soy maestra, yo soy maestra y hoy ese niño por un día que yo no pueda darme cuenta que llegó con esto o aquello, eh puede ser algo, algo crucial para él”.

En este sentido, para ella el maestro es un modelo a seguir para el niño; es una guía que imparte conocimientos, brinda apoyo emocional, educa para la vida y, sobre todo, imparte la norma para que sea internalizada:

Nosotros educamos para la vida y el día de mañana un niño que no tenga normas, un niño que no sepa manejar sus emociones, un niño que no pueda cumplir una norma, que no pueda vivir en sociedad, cuando crezca entonces seguirá siendo el niño problema...

Hay un estado deseable: educar al niño para que sea un sujeto que se adapte a la sociedad y el propósito de la educación debe ser el de facilitar dicha adecuación. El niño no construye su propio conocimiento, es un individuo que debe ser moldeado y que recibe los conocimientos teóricos y/o prácticos que el maestro tiene para ofrecerle.

Respecto a la discapacidad, la maestra 2 se posiciona más desde un modelo médico; la define como una limitación, una falencia que impide al estudiante llevar un ritmo considerado como “normal” en referencia con su grupo normativo. En este sentido, se le asigna una etiqueta en relación con la disfuncionalidad y no hay un reconocimiento real de la diversidad funcional, las capacidades diferentes que poseen las personas y los distintos ritmos de aprendizaje. Al igual que las demás maestras, ella no puede dar cuenta de las diversas clasificaciones en relación con las discapacidades existentes ni caracterizarlas de manera puntual.

En cuanto a las estrategias pedagógicas que utiliza, enfatiza en un caso que posee actualmente con una alumna que parece tener lo que ella denomina problemas de aprendizaje. La maestra ha hecho un seguimiento a la estudiante y ha conversado con su madre para lograr conseguir

una remisión a la EPS. Al respecto ella comenta que busca establecer un trabajo colaborativo entre sus pares:

Trato de trabajar con ella, de llamarla, vincularla normal en todas nuestras actividades. Trabajo con los mismos niños, que sean ese apoyo, le expliquen, estén allí, sino lo hago yo, el paso a paso.

Si bien las metodologías cooperativas de enseñanza y aprendizaje favorecen la interacción y promueven las actitudes inclusivas (Velázquez, Fraile & López, 2014), resulta necesario que el estudiante elija y domine los distintos apoyos de los que puede disponer, “vincularla de manera normal”, sin hacer una evaluación integral de sus capacidades y de las posibles barreras que puedan estar impidiendo su escolarización, puede derivar en una integración al espacio físico, más no en un proceso inclusivo:

Yo siempre la llamo y le explicó, así, muy personalizado, no mucho, no les voy a decir que un resto porque no puedo, es que tengo 33 estudiantes, pero sí siempre la incluyo, o no la cambio, no le quito el privilegio de que haga lo mismo que sus compañeros, no le hago cosas diferentes (Maestra 2).

El recurso que ha parecido funcionar hasta el momento es trabajar de manera personalizada cuando la maestra lo considere pertinente, incluso utiliza jornadas extralaborales para completar algún proyecto junto con ella. Dentro de su discurso parece compaginarse la visión del estudiante como un sujeto pasivo junto con la perspectiva de la discapacidad centrada en el sujeto, sus limitaciones y dificultades.

La participación activa del estudiante en su proceso de aprendizaje tomando en cuenta sus potencialidades es un eje central de la educación inclusiva. La maestra en este caso parece utilizar un método de reforzamiento, en el que generalmente por medio de repetición logra que la niña interiorice ciertos elementos.

Maestra 3

La maestra 3 posee más de 20 años de experiencia, es Normalista Superior y graduada de la Licenciatura en Educación Básica de la Universidad San Buenaventura. A lo largo de su

experiencia en la institución educativa en la que se encuentra ha tenido varios estudiantes con diversidad funcional a su cargo; actualmente tiene uno cuyo diagnóstico es síndrome de Down.

En relación con la inclusión, manifiesta que es una manera de evitar el aislamiento de los niños que poseen alguna discapacidad, para que logren formarse como sujetos y experimenten la vida de una manera un poco más “normal”; argumenta que *“si uno se pone a pensar, si el niño está como aislado entonces no va a tener como esa posibilidad de ver qué está pasando a su alrededor y de vivir”*. Desde este punto de vista realiza una reflexión importante respecto al impacto negativo que genera la exclusión y segregación de personas que no se corresponden con las características o los estándares concebidos como “normales”. Tal y como afirman Jiménez, Luengo y Taberner (2009, p. 33) desde el propio contexto escolar *“se combinan, agudizan y retroalimentan distintos factores de riesgo, que configuran trayectorias que pueden desembocar en procesos de exclusión educativa y, con posterioridad, también social”*. En este sentido, la maestra concibe la escuela como un punto de partida para luchar contra la exclusión mediante el cumplimiento del derecho fundamental a la educación. Para ella es imperativo acoger y visibilizar a los estudiantes con discapacidad, y el contexto educativo debería ser un espacio enriquecedor al que se tenga acceso para poder desarrollarse como sujetos que puedan vivir en sociedad. A pesar de ello, existe una tensión permanente entre su posición de la escuela como un espacio para todos y un imaginario que concibe que hay estudiantes con discapacidad que deben estar en instituciones especiales que se acomoden a sus limitaciones y ritmo de aprendizaje:

(...) De pronto que hay unos niños que en realidad no pueden estar acá, porque sí tuvimos unos casos. Una vez nos llegó un niño que pues en realidad necesitaba esa parte que tiene James, alguien que estuviera pendiente todo el tiempo de él porque podía ocurrir un daño personal para él, y nos llegó sólo. Cuando se le pidió el apoyo a la mamá de que ella estuviera con el niño dijo que mejor lo sacaba. Entonces sí, nosotros no hemos tenido como, como exclusión (Maestra 3)

Este elemento discursivo parece corresponderse con la idea de que solo algunas instituciones educativas son para los niños en situación de discapacidad y que ellos sólo pueden aprender si van a instituciones especiales. Además, se subraya que, si bien la intención es incluir, el niño o niña con discapacidad debe adaptarse a la escuela y no al contrario.

El rol del educador para las maestras debe radicar en brindar una educación de base que desarrolle las capacidades y brinde elementos para la vida. Al respecto manifiesta: *“para mí ser maestra con ellos es pues tratar de potencializarlos, de ayudarlos a que se inmersa en ese mundo que tenemos, por ejemplo, en el mundo de la lectura”*. Puesto que para ella la discapacidad se define como “algo más” o algo distinto en la parte física o cognitiva de una persona, su finalidad en relación con los estudiantes con discapacidad es brindarles herramientas necesarias para desenvolverse en el mundo.

En relación con los conocimientos que posee sobre las distintas discapacidades la maestra argumenta:

pues sí más que todo se maneja como déficit de atención; que a uno le digan: vea es que el niño Down es así, no. Uno a medida que va en el transcurso de la experiencia uno va como sacando esas cositas que uno va viendo que sirven ¿no?

En el colegio han recibido apoyo interinstitucional para capacitarse en relación al tema. Sin embargo, no posee conocimientos muy específicos y replica que el tópico central suelen ser los problemas de aprendizaje. Los conocimientos adquiridos a partir de la experiencia son los más resaltados por ella y argumenta que existe una falta de apoyo institucional en relación con su quehacer, ya que, desde su punto de vista, muchos maestros no se sienten capacitados para brindar todos los contenidos curriculares de las diversas materias:

Y siempre hemos dicho, nosotros no solamente que sea el maestro, sino que sea un grupo interdisciplinar, qué bueno pues que tuviéramos aquí en el colegio ¿cierto? Y que por ejemplo el maestro de primaria nos toca dar todas las áreas, entonces usted tiene que dar deporte, usted tiene que dar artística, tiene que dar sistemas y pues en realidad uno no alcanza a tener como toda las, o sea uno intenta hacerlo lo mejor, pero en realidad uno no tiene todas las...pues digamos el estudio, la preparación para asumir todas esas cosas. Eso es como la dificultad que yo veo.

La falta de preparación en relación con los contenidos no resulta ser la única queja recurrente; también hay una manifestación de incertidumbre a la hora de abordar casos de niños con discapacidad. Por lo que, para la maestra, resulta esencial el acompañamiento de un profesional de apoyo que esté a cargo del niño. El MEN (2017) sostiene que dentro de los imaginarios más comunes en relación con la inclusión se encuentra la falsa creencia de que los maestros no son los profesionales adecuados para ocuparse de la educación de los estudiantes con diversidad

funcional ya que se piensa que los abordajes pedagógicos con ellos deben ser correctivos y/o de compensación y que en este sentido, los terapeutas son los que deben facilitar esta tarea de “completar una habilidad o capacidad carente, con aquello que le falta para acercarse a la normalidad” (p.38).

Ahora bien, las estrategias pedagógicas que la maestra utiliza para abordar a sus estudiantes en las sesiones de clase, incluyendo al alumno con síndrome de Down, se basan en el trabajo que la fundación Carvajal ha propuesto como prueba piloto para que los docentes de la institución lleven a cabo durante sus sesiones de clase⁸. Esta estrategia contempla el cuento como una herramienta esencial en la adopción del conocimiento, en este caso la adquisición de habilidades lectoescritoras. sin embargo, este plan de trabajo no contempla un ajuste para desarrollar con el alumno en situación de discapacidad, por lo que este debe trabajar lo que pueda de dicho programa. En este sentido la maestra refiere:

“entonces en el caso de James como él no tiene una lectura todavía digamos creemos que lo que yo le he visto, no le he visto ni silábica, entonces él por ejemplo estoy pensando que tengo que mirarlo bien porque creo que no lo voy a poder pasar al grado segundo”

De acuerdo a esto, se evidencia que la docente no busca otro tipo de alternativa para trabajar con el alumno, y atribuye la falta de apropiación del conocimiento a un problema del mismo, por lo que, no contempla un ajuste en la actividad como parte del proceso de incluir al estudiante que, si bien tiene condiciones diferentes, su ritmo y manera de aprender están encaminadas a otro tipo de procesos.

Discusión y conclusiones

Con este proyecto de investigación logramos determinar que las teorías implícitas de las maestras sobre la educación inclusiva de alumnos en situación de discapacidad, se sitúan desde la perspectiva de integración escolar, es decir, el paradigma anterior al marco inclusivo vigente. Estas concepciones giran en torno a las dificultades para acceder a recursos y herramientas que les permitan promover una educación inclusiva en el colegio, pues consideran que no tienen la

⁸ La fundación Carvajal ha venido implementando un proyecto Cali llamado *Aprendamos a Leer* que tiene como objetivo fortalecer los procesos de aprendizaje en relación con la lectura y la escritura de niñas y niños de primaria en instituciones educativas públicas de Cali.

formación ni las condiciones necesarias para intervenir de manera apropiada teniendo en cuenta la diversidad y necesidad de este tipo de estudiantes. Por un lado, las maestras resaltan que a la institución se le dificulta promover políticas, prácticas y una cultura de carácter inclusivo. Es importante repensar el papel determinante del sistema educativo frente a la inclusión. En los casos puntuales que se exploraron en esta investigación, vemos que la falta de una articulación entre los diversos agentes educativos y la carencia de apoyo institucional se constituyen en la mayor barrera; la consideración de que es el docente en el aula el que debe hacer frente a las dificultades mediante invenciones particulares, sin que la escuela misma genere y promueva una cultura inclusiva a nivel institucional es un imaginario que debe deconstruirse. Por otro lado, se evidencia que las docentes poseen una formación de base contraria a la visión actual de aprendizaje diverso, lo que les impide apropiarse de los conceptos de discapacidad e inclusión para así reflexionar acerca de su quehacer educativo y lograr un cambio de perspectiva.

Teniendo en cuenta que “las teorías implícitas se expresan, no tanto en el discurso declarado, sino sobre todo en las prácticas” (Pozo et al., citado en Constanza, Herrera, Pérez y Echeita, 2016) evidenciamos a partir de las narrativas de las docentes que las prácticas pedagógicas implementadas aluden a saberes concebidos más desde la escuela tradicional, donde el currículo es poco flexible y la construcción del saber no se realiza de manera conjunta con el estudiante. Por ello, aunque las maestras deseen escolarizar a los estudiantes con diversidad funcional, equiparan la inclusión con integración y/o un trato igualitario que deriva en la utilización de los mismos elementos didácticos, el mismo material, la misma forma de enseñar, de calificar, etc., sin que éstas sean pensadas desde las particularidades y posibilidades de todos los estudiantes. De acuerdo a esto, las maestras se sienten poco preparadas para enseñar a estudiantes en situación de discapacidad, y desean contar con el apoyo de profesionales para responder efectivamente a la cantidad de necesidades que presentan sus alumnos en el aula de clase. De igual manera, las docentes desconocen en gran medida las orientaciones brindadas por el Ministerio de Educación Nacional para atender a la población en situación de discapacidad. Esto se evidencia, por ejemplo, en el rol que ocupa la profesional de apoyo del centro educativo asignada por la Secretaría de Educación, pues las funciones que ejecuta dentro de la institución no están enfocadas en realizar una intervención directa con los estudiantes en situación de discapacidad y los agentes educativos. En este orden de ideas se evidencia que la profesional de apoyo no forma parte de la lógica escolar porque las maestras no logran integrar al aula de clases lo que la profesional de apoyo propone en relación con el Plan Individual de

Ajustes Razonables. Esto demuestra una inconsistencia en las intervenciones dirigidas a promover la inclusión.

En cuanto a las creencias de las maestras frente a la enseñanza y el aprendizaje se evidencia que hay una fluctuación entre el constructivismo y la escuela tradicional. Por un lado, existe la idea de que la escuela es el lugar en el que se transmite el conocimiento, y es el docente quien forma para la vida y refuerza las normas sociales y los valores. Por otro lado, las maestras se conciben como las guías que acompañan a sus estudiantes en el proceso de exploración, así mismo consideran que el estudiante por sí sólo construye y transforma ese conocimiento que se le imparte. En este orden de ideas, las maestras conciben que la enseñanza se da a partir del desarrollo del individuo en todas sus dimensiones, cognitiva, afectiva y social. Además, consideran que el proceso individual del alumno se basa en la particularidad, en el respeto del ritmo aprendizaje y reconociendo la diversidad de cada estudiante. De esta manera, las maestras conciben al estudiante en situación de discapacidad como un ser humano diverso, más allá de querer educar al niño para que construya conocimientos y los reciba, se busca que haya un desarrollo integral que permita la adecuación de este al mundo social respetando sus particularidades. Este proceso de enseñanza está dirigido por algunos de los planteamientos de la educación inclusiva, principalmente con la idea de que la educación debe estar basada en el respeto y el reconocimiento del otro como sujeto capaz, con potencialidades, expectativas e intereses, que pueden ser las mismas de cualquier otro sujeto que no tenga discapacidad (MEN, 2006).

En relación con los sentimientos y las emociones que tienen frente a la presencia de un alumno en situación de discapacidad, las maestras se enfrentan a la angustia, el temor y la incertidumbre que evocan las situaciones en las que no saben cómo afrontar las situaciones difíciles con estos casos particulares. Por otro lado, vemos que la satisfacción y la alegría se hacen presentes cuando los alumnos con discapacidad logran completar actividades de manera eficiente, relacionarse con sus pares y aprender.

Por último, a manera de reflexión personal consideramos que debe generarse una discusión en cuanto a la implementación efectiva de las políticas inclusivas, ya que son evidentes, en este caso, las incongruencias entre la difusión y/o apropiación de la información y lo implementado en las prácticas educativas de un colegio público de Cali. Es importante generar conciencia entre los distintos agentes educativos para que se fortalezca el compromiso de garantizar la

premisa fundamental de la inclusión educativa: el acceso permanente a una educación de calidad para todos. De igual manera, esperamos que la presente investigación fomente el interés por continuar indagando sobre el tema para así seguir contribuyendo al estado de la cuestión del mismo. Es alentador, en medio del panorama presentado que las maestras soliciten de manera especial, más formación que les permita abordar de una manera más integral los casos de alumnos con capacidad.

Referencias bibliográficas

- Aguado, G. (2009). *El trastorno específico del lenguaje (TEL): un trastorno dinámico*. Manuscrito enviado para publicación.
- Álvarez, D. (2004) La sordoceguera. Una discapacidad singular. En Martínez, F. (Ed.), *La sordoceguera. Un análisis multidisciplinar*. Madrid, España: Organización Nacional de Ciegos Españoles.
- Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD). (2011). *Discapacidad intelectual: definición, clasificación y sistemas de apoyo* (11.a ed.) Madrid: Alianza.
- Asociación Americana de Psiquiatría (APA). (2015). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5.a ed.). Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Blanco, R. (1999). *Hacia una escuela para todos y con todos*. Boletín 48.
- Blasco, T. & Otero, L. (2008). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: La entrevista (I). *Nure investigación*, (33).
- Booth, T. y Ainscow, M. (Eds) (1998). *From them to us. An international study of inclusion on education*. Londres: Routledge.
- Caballo, C. y Núñez, M. (2013). *Personas con discapacidad visual*. En M. Verdugo y R. Schalock (Coords.), *Discapacidad e inclusión manual para la docencia* (pp. 259-283). España: Amarú.
- Cantor, J. (2018). *Las prácticas inclusivas y la implementación de la tertulia literaria como estrategia pedagógica: tensiones*. En: E. Herrera, J. Cantor, J. Sánchez, M. Nader, O. Bravo y X. Castro, ed. 1, *Una década del programa de Psicología en la Universidad Icesi. Trayectorias y enfoques plurales*. Cali: Universidad Icesi.
- Cruz, M., Pérez-Rodríguez C., Jenaro C, Sevilla- D. & Cruz, S. (2016). *Cuando las diferencias no importan: la inclusión en una escuela primaria mexicana*, *Cultura y Educación*, 28:1, 72-98

- Damm, X. (2009). *Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de niños/as con necesidades educativas especiales al aula común*. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 3, 25-35.
- De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.
- Decreto N° 1421. *Ministerio de Educación Nacional, Bogotá, Colombia, 29 de agosto de 2017*.
- Díaz, O., & Franco, F. (2008). *Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico (Colombia), 2008*. Revista Del Instituto De Estudios En Educación Universidad Del Norte, 12, 12-39.
- Domínguez, A. y Velasco, C. (2013). Estrategias, recursos y apoyos para la inclusión del alumnado sordo. En M. Verdugo y R. Schalock (Coords.), *Discapacidad e inclusión manual para la docencia* (pp. 231-257). España: Amarú.
- Espinosa Dávila, J., & Valdebenito Zambrano, V. (2016). *Explorar las concepciones de los docentes respecto al proceso de educación inclusiva para la mejora institucional*. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 10(1), 195-213.
- Estrada, C., Oyarzún, M. & Yzerbyt, V. (2007). *Teorías implícitas y esencialismo psicológico: herramientas conceptuales para el estudio de las relaciones entre y dentro de los grupos*. Psykhe, 16 (001), 111-12.
- Ferreira, M. (2008). *Modernidad, individuo y diversidad funcional: una infundamentación ética*. Intersticios: Revista sociológica de pensamiento crítico, Vol.2 N°2; pp. 3-13: <http://www.intersticios.es/article/view/2719/2119>
- García Jiménez, M. C. (2009). Corrientes críticas a la escuela tradicional. *Innovación y experiencias educativas*, 14, 1-9. Recuperado de http://www.csicsif.es/andalucia/mod_ense-csifrevistad_14.html
- Garnique C., Felicita. (2012). *Las representaciones sociales: Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar*. Perfiles educativos, 34(137), 99-118.
- Gómez, M. (2004). *El modelo como herramienta para el análisis de las escuelas y corrientes pedagógicas*. En: Revista Perspectivas, núm. 11, pp. 131-140.
- Gómez, C.A & Cuervo, C. (2007). *Conceptualización de discapacidad: reflexiones para Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Medicina.
- Gordillo Gordillo, M., Ruiz Fernández, M., Sánchez Herrera, S., & Calzado Almodóvar, Z. (2016). *Clima afectivo en el aula: vínculo emocional maestro-alumno*. International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología., 1(1), 195-202.
- Herrera-Seda, Constanza M, Pérez-Salas, Claudia P, & Echeita, Gerardo. (2016). *Teorías Implícitas y Prácticas de Enseñanza que Promueven la Inclusión Educativa en la*

Universidad. Instrumentos y Antecedentes para la Reflexión y Discusión. Formación universitaria, 9(5), 49-64.

Jiménez, A. y Correa, A. (2002). *El modelo de teorías implícitas en el análisis de la estructura de creencias del profesorado universitario sobre la enseñanza*. Revista de Investigación Educativa. Vol. 20. N° 2: 525-548. Disponible en <http://revistas.um.es/rie/article/view/99051>.

Jiménez, M., & Luengo, J., & Taberner, J. (2009). *Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación*. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 13(3)

Juárez N. J., Comboni S., & Garnique, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Argumentos (México, D.F.)*, 23(62), 41-83. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952010000100003&lng=es&tlng=es.

Ley N° 324. Diario Oficial No. 42.899 de la República de Colombia, Bogotá, Colombia, 16 de octubre de 1996.

Ley N° 982. Diario Oficial No. 45.995 de la República de Colombia, Bogotá, Colombia, 09 de agosto de 2005.

López Melero, M. (2011). *Barreras que Impiden la Escuela Inclusiva y Algunas Estrategias para Construir una Escuela sin Exclusiones*.

Marchesi, Á, Coll, C. y Palacios, J. (2014a). *Del Lenguaje de las Deficiencias a las Escuelas Inclusivas*. En: Luca de Tena, J (coord.), *Desarrollo psicológico y educación. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*, (pp.45-67). Madrid: Alianza Editorial.

Marchesi, Á, Coll, C. y Palacios, J. (2014b). *La Práctica de las Escuelas Inclusivas*. En: Luca de Tena, J (coord.), *Desarrollo psicológico y educación. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*, (pp.45-67). Madrid: Alianza Editorial.

Marchesi, Á, Coll, C. y Palacios, J. (2014c). *Del Lenguaje de las Deficiencias a las Escuelas Inclusivas*. En: Luca de Tena, J (coord.), *Desarrollo psicológico y educación. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*, (pp.45-67). Madrid: Alianza Editorial.

Ministerio de Educación Nacional (2017). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. Bogotá: Autor.

Ministerio de Educación Nacional (2017a). *Enfoque de educación inclusiva en la actualización pedagógica de los educadores*. Bogotá, Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Ministerio de Salud y Protección Social. (2014). *Guía de gestión territorial en discapacidad para gobernadores y alcaldes*. Recuperado de:

<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/Guia-TerritorialDiscapacidad-Gobernadores-Alcaldes.pdf>

- Ministerio de Salud, (2015). *Protocolo clínico para el diagnóstico, tratamiento y ruta de atención integral de niños y niñas con trastornos del espectro autista*. Recuperado de: <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/CA/Protocolo-TEA-final.pdf>
- Mogollón, D. & Falla, B. (2014). La escuela inclusiva: Desafíos y oportunidades del psicólogo escolar. *Alteridad*, 9(1), 92-107. Quito, Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana of Ecuador.
- Molina, R. (2011) Configuración de nuevos sentidos y significados de mundo que ha tejido la comunidad educativa a partir del proceso de inclusión escolar vivido en la última década en Colombia: Estudio de caso de dos instituciones de básica primaria y secundaria de la ciudad de Santiago de Cali. (Tesis de maestría). Universidad San Buenaventura, Cali.
- Moreno, M. (2010). Concepción de discapacidad. En: Moreno, M. (2010). *Infancia, políticas y discapacidad*. (p.p. 55 – 83). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Muñoz Villa, M., López Cruz, M., & Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas. Individuo Y Sociedad*, 14(3).
- Ochaíta, E. y M. A. Espinosa (2005). *Hacia una teoría de las necesidades infantiles y adolescentes*, Madrid, McGraw-Hill/ UNESCO.
- Organización Mundial De la Salud. (enero de 2016). *Trastornos del espectro autista*. Recuperado de: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/autism-spectrumdisorders/es/>
- Packer, M. (2013). *La ciencia de la investigación cualitativa*. Ediciones Uniandes-Universidad de los Andes.
- Paredes, S., Gianchero, F., & Sueiro, M. (2015). La diversidad en la escuela: discursos que interpelan las prácticas. *Educación, Formación E Investigación*, 1(1).
- Pérez Rivero, P. & Martínez G., L. (2014). Perfiles cognitivos en el Trastorno Autista de Alto Funcionamiento y el Síndrome de Asperger. *CES Psicología*, 7(1), 141-155.
- Rodrigo M. J., Rodríguez A., y Marrero J., (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Rodrigo, M. J. (1985). *Las teorías implícitas en el conocimiento social*. En: *Infancia y aprendizaje*, 8(31-32), 145-156.

- Ruiz, J. I. (2008). La entrevista. En: Metodología de la investigación cualitativa. España: Universidad de Deusto. p.p. 165 – 210.
- Saavedra, Y. (2015). Formación de docentes inclusivos una tarea pendiente de la educación superior; indagación de conocimientos en educación inclusiva de estudiantes del programa de licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias naturales y educación ambiental. (Tesis de pregrado) Universidad del Valle, Cali.
- Salazar, C. A., Castaño, L. M. C., Valencia, A. G., & Aristizábal, B. R. (2013). *Comprensiones y representaciones que se derivan de la incorporación de la política de inclusión desde la gestión directiva*. Plumilla Educativa, 12(2), 227-249.
- Salgado Lévano, A. C. (2007). *Investigación Cualitativa: Diseños, Evaluación del Rigor Metodológico y Retos*. Liberabit, 13(13), 71-78.
- Talou, C., Borzi, S., Sánchez, M., Gómez, M., Escobar, S., & Hernández, V. (2018). *Inclusión escolar: Reflexiones desde las concepciones y opiniones de los docentes*. Memoria Académica. Revista De Psicología, 11, 125-145.
- Tünnermann Bernheim, Carlos (2011). *El constructivismo y el aprendizaje de los estudiantes*. Universidades, (48),21-32.
- Urbina, C., Simón, C. y Echeita, G. (2011). *Concepciones de los profesores acerca de las conductas disruptivas: análisis a partir de un marco inclusivo*. Infancia y Aprendizaje, 34 (2), 205-217.
- Valbuena, W. (2017). *La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza aprendizaje*. Cuadernos de Lingüística Hispánica, (30), 211-230.
- Vega, A. (2009). Integración de alumnos con necesidades educativas especiales: ¿Existe coherencia entre el discurso y las prácticas pedagógicas ejercidas por los profesores básicos? *Estudios pedagógicos*, 35(2),189-202.
- Velázquez C, Fraile A., & López Pastor, V. (2014). *Aprendizaje cooperativo en Educación Física*. Movimiento, 20(1).
- Vogliotti, A., & Macchiarola, V. (2003). *Teorías implícitas, innovación educativa y formación profesional de los docentes*. Ponencia Congreso de Educación Superior. Río Cuarto.
- Warnock Report. (1979). *Special Educational Needs. Report of the Committee of inquiry into Education of Handicapped Children and Young People*. London: HMSO.