

**CONCEPCIONES EN DOCENTES Y DIRECTIVOS SOBRE EDUCACIÓN
INCLUSIVA**

**NORALBA MONCAYO MUÑOZ
ALVENIS MUÑOZ RUIZ
YOHANA MARCELA NARVAEZ LAMILLA
SONIA CONSTANZA VASQUEZ CARDENAS**

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
INSTITUTO PEDAGOGICO
MAESTRÍA EN EDUCACION DESDE LA DIVERSIDAD
MANIZALES**

2016

**CONCEPCIONES EN DOCENTES Y DIRECTIVOS SOBRE EDUCACIÓN
INCLUSIVA**

**NORALBA MONCAYO MUÑOZ
ALVENIS MUÑOZ RUIZ
YOHANA MARCELA NARVAEZ LAMILLA
SONIA CONSTANZA VASQUEZ CARDENAS**

TUTORA

María Inés Menjura Escobar

**Trabajo de grado presentado para optar al título de
Magíster en Educación desde la Diversidad**

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
INSTITUTO PEDAGOGICO
MAESTRÍA EN EDUCACION DESDE LA DIVERSIDAD
MANIZALES**

2016

Nota de Aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Manizales, Marzo de 2016

Contenido

Resumen	6
Abstract	7
Introducción	9
Capítulo 1. Planteamiento del problema, antecedentes y justificación	10
1.1 Planteamiento del problema	10
1.2 Antecedentes	14
1.3 Justificación.....	26
Capítulo 2. Referente conceptual y objetivos de la investigación	30
2.1 Referente conceptual	30
2.1.1 Los Estudios sobre Concepciones Docentes	30
2.1.2 Concepciones Docentes Sobre Educación Inclusiva.....	38
Tabla 1. Concepciones Docentes en la perspectiva de varios autores	39
2.1.3 La diversidad en la escuela	48
2.1.4 Educación inclusiva	54
Tabla 2. Integración e Inclusión.....	56
2.2 Objetivos	62
Capítulo 3. Metodología	63
3.1 Tipo de estudio.....	63
3.2 Unidad de análisis	64
3.3 Unidad de trabajo	64
3.4 Técnicas e Instrumentos	64
3.4.1 Cuestionario de Dilemas en los Procesos de Inclusión – Versión Adaptada	

3.4.2	Entrevista Semiestructurada.....	65
3.5	Procedimiento.....	66
3.6	Plan de Análisis	68
Capítulo 4.	Hallazgos de la investigación.....	69
Tabla 3.	Características de los Docentes y Directivos	69
4.1	Concepciones de Directivos y Docentes sobre Educación Inclusiva.....	70
4.1.1	Concepciones facilitadoras de procesos de inclusión	71
Tabla 4.	Concepciones Facilitadoras de la inclusión de Directivos y Docentes	72
4.1.3	Concepciones que indagan por el origen de las situaciones en los estudiantes.....	77
4.1.4	Concepciones Docentes Facilitadoras de Procesos Inclusivos	79
4.1.5	Concepciones Barrera de Directivos y Docentes	82
Tabla 5.	Concepciones Barrera en Docentes y Directivos.....	83
4.1.6	Concepciones Barrera que están presentes en los Directivos	83
4.1.8	Concepciones híbridas de Docentes y Directivos	105
4.2	Discusión	108
4.2.1	Prácticas pedagógicas tradicionales Vrs Prácticas pedagógicas inclusivas 108	
5.	Conclusiones	112
6.	Recomendaciones.....	115
Referencias	131

Resumen

El presente estudio se orientó con el propósito de develar las concepciones sobre educación inclusiva en un grupo de docentes de una institución educativa del departamento del Huila, caracterizada por tener una amplia diversidad estudiantil, debido a la influencia múltiples culturas con las cuales deben interactuar los actores educativos. De esta manera, es imprescindible reconocer el papel que cumple el docente como mediador y gestor de procesos educativos y sociales.

Se utilizó una metodología cualitativa con un diseño hermenéutico, apoyándonos en la interpretación y la construcción de un discurso subjetivo, asignándole un sentido y significado particular a la experiencia de los docentes, frente a los procesos de inclusión. Los datos fueron obtenidos a partir de un cuestionario de dilemas y una entrevista semi estructurada.

Los resultados del estudio se estructuraron alrededor de tres tendencias en las concepciones docentes, la primera, referida a concepciones que favorecen los procesos de inclusión, en segundo lugar, las concepciones barrera, las cuales inhiben los procesos de atención a la diversidad, y en tercer lugar, las concepciones híbridas caracterizadas por reflejar interpretaciones, que desde diferentes perspectivas segregadoras, integradoras e inclusivas, reflejan las ambigüedades en el pensamiento de docentes y directivos sobre el tema de la inclusión.

Entre los principales hallazgos, se encuentran que existen diferencias entre el grupo de docentes y el grupo de directivos, haciéndose visible que los docentes de aula presentan una mayor tendencia hacia las concepciones facilitadoras, mientras que el grupo de directivos una mayor inclinación hacia las concepciones barrera.

Palabras clave. Concepciones, Concepciones Facilitadoras, concepciones barrera, Concepciones híbridas, Educación Inclusiva, Diversidad.

Abstract

Conceptions on inclusive education in teachers

The article which is presented here arises from a research called Conceptions on Inclusive Education in Elementary School Teachers, whose purpose was to reveal conceptions on inclusive education in a group of teachers and administrators at an educational institution of Huila, characterized by having a wide student diversity because of the cultures multiples influence, on which should interact with educational actors. Thus it is essential to recognize the role of the teacher as a mediator and agent of educational and social processes.

A qualitative methodology was implemented with a hermeneutical design, relying on the interpretation and construction of a subjective discourse, giving a particular significance and meaning to the experience of teachers, compared to the processes of inclusion. Data were obtained from a questionnaire of dilemmas and a semi-structured interview. To carry out this information analysis, data were processed through the matrixes design, doing systematization and coding of information process.

The results of this study were structured about three positions, the first one, Conceptions in favor of Inclusion Processes, secondly barrier Conceptions and the third, Hybrid Conceptions. In the first one the conceptions which are in favor of inclusion are presented, in which emerged categories such as: School as a promoter of human development, the right to education as inclusion, causal conceptions, teacher as a promoter of diversity, importance of emotional on inclusion: first conceptions that favor inclusion processes, which emerged as presented categories on inclusion, teacher training as potentiating inclusion. Secondly the barrier conceptions, that is, those which inhibit the processes of attention to student diversity, among these we find: diversity and inclusion as a dilemma and issue for Educational institutions, being a model of particular practices, resistance to attend student diversity, extra institutional factors that hinder inclusion, regulations are against the uniqueness and diversity. Thirdly, a group

of hybrid conceptions, are characterized by reflecting a mixture of interpretations, from different integrative, inclusive and secreting perspectives reflect ambiguities in thinking of teachers and principals on inclusion.

Among the main findings, there are differences between the group of the classroom teachers and the principals, making visible that the classroom teachers show a greater tendency towards facilitating conceptions, while the group of principals showed a greater tendency towards barriers conceptions.

Key words: Conceptions, Conceptions Teachers, Facilitators Conceptions, barrier Conceptions, Hybrid, Inclusive Education, Exclusion, Diversity.

Introducción

La presente investigación contiene las comprensiones y sentidos construidos, en torno a las concepciones sobre Educación Inclusiva, de un grupo de docentes de una institución educativa del Departamento del Huila. El tema se problematiza, subrayando que los presupuestos, ideas y creencias de los docentes hacia la inclusión y la atención a la diversidad, influyen decisivamente en su actuación en las aulas, en las dinámicas que establecen con los educandos y en la forma de entender y valorar la diversidad.

El empleo de un enfoque cualitativo con un diseño hermenéutico, permitió exteriorizar y profundizar en las concepciones de los docentes y directivos que participaron en el estudio, realizando un proceso de decantación de las categorías que emergieron a partir de sus relatos.

El estudio se presenta en cuatro capítulos. El primero, contiene el planteamiento del problema, los antecedentes y la justificación. El segundo capítulo, presenta el referente conceptual y los objetivos. El referente conceptual se estructura retomando algunos aspectos de las teorías implícitas y la línea de investigación relacionada con la epistemología de los profesores, las cuales aportaron elementos relevantes, para la comprensión de las concepciones docentes. Asimismo contiene diferentes tópicos, abordados desde la pedagogía, específicamente lo referente a la educación inclusiva y la atención a la diversidad. En el tercer capítulo se presenta la metodología de la investigación, las técnicas e instrumentos para la recolección de la información, así como el respectivo plan de análisis. Finalmente en el capítulo cuarto, se plasman las discusiones de las investigadoras conjugadas con la voz de los actores y la teoría, en un proceso de triangulación que dio lugar al planteamiento de los hallazgos, las conclusiones y recomendaciones. Esta última parte del documento también contiene las referencias y los anexos.

Capítulo 1. Planteamiento del problema, antecedentes y justificación

1.1 Planteamiento del problema

La Educación Inclusiva es una nueva perspectiva educativa de interés mundial, que busca modificar la propuesta pedagógica en los establecimientos escolares para dar respuesta a la diversidad de todos los estudiantes, a través de la implementación de políticas y principios, que instituyen la educación como un derecho para todos, sin que exista ningún tipo de discriminación.

No obstante, en países como Colombia es palpable el preocupante estado de inequidad en materia educativa, en lo relacionado con la cobertura, calidad y eficiencia de la educación, de acuerdo con el diagnóstico realizado por el Ministerio de Educación Nacional (2002-2006) en el que participaron instituciones educativas públicas y privadas de la ciudad de Bogotá, reflejándose la urgente necesidad de responder a los intereses y necesidades de los grupos más vulnerables, en sectores donde el aumento de la cobertura y las estrategias de calidad, están supeditadas al desplazamiento forzado, la violencia, la restringida oferta de cupos en educación básica, la extra-edad y la variedad de problemáticas identificadas en los estudiantes (Díaz y Franco, 2008, p. 38).

En este mismo orden, la UNESCO en un informe presentado en el Taller Regional sobre Educación Inclusiva en América Latina, llevado a cabo en Buenos Aires (Calvo, 2007), ratificó que Colombia es uno de los países en los que persiste una aguda situación de desigualdad y exclusión en cuanto a la atención a poblaciones diversas y vulnerables por diferencias socioculturales, económicas, biológicas, ideológicas, de desplazamiento forzado, violencia, discapacidad y procedencia, entre otras.

En concordancia con lo anterior, los análisis sobre la educación en Colombia señalan la inequidad del sistema, a pesar de los esfuerzos realizados de distinta índole, encontrando disposiciones de orden legal y político, como la Constitución Política Colombiana de 1991, que en sus artículos 7, 13, 19, 44, 47 y 68 señalan el derecho a la

diversidad cultural, a la igualdad, a la libertad religiosa, a la educación, y a recibir una atención educativa especializada según las necesidades específicas en los educandos. Así mismo La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), en el artículo 46 instituye la educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, como deber de los centros escolares, al hacer parte del servicio público educativo; forma en la cual se hace evidente la preocupación por lograr, desde lo educativo, una nación más incluyente.

Hablar de inclusión en Colombia implica reconocer no sólo su heterogeneidad regional, étnica y cultural, sino las múltiples problemáticas que fragmentan cada vez más la población. De esta forma, los cinturones de pobreza, el desplazamiento forzado, el conflicto armado, entre otros, generan nuevos sectores poblacionales que deben ser objeto de la inclusión educativa, por cuanto persisten índices de inequidad, donde el 27.6% de la población se encuentra con sus Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI); así mismo, se registran marcadas diferencias regionales en indicadores de desarrollo como Chocó, con un 79.1% de NBI; elevadas tasas de embarazo en adolescentes, indicadores de desempleo cercanos al 12%, bajos niveles de cobertura en preescolar (34%); altos índices de deserción escolar (7%); diferencias en los resultados de los aprendizajes, entre establecimientos educativos públicos y privados y amplias diferencias en los años de escolaridad alcanzados por la población (Calvo, 2007).

Lo anterior evidencia que en el país la brecha existente entre los diferentes grupos poblacionales es ampliamente significativa, afectando el desarrollo y el proceso educativo de los menos favorecidos. De acuerdo con Blanco (2008), la discriminación o exclusión en la educación no solo se circunscribe a quienes están fuera de la escuela, porque nunca han ingresado a ella o han desertado, sino porque este fenómeno también impacta a quiénes estando escolarizados son segregados por género, procedencia social, etnia, capacidades o características personales, y a quienes no alcanzan los aprendizajes porque reciben una educación de baja calidad.

Indistintamente del país al que se esté aludiendo, ninguno ha podido escapar al nefasto “círculo de la reproducción de la desigualdad” (Echeíta, 2008, p. 100), encontrándose en los ámbitos escolares grupos diversos de vivencias personales, sociales y étnicas, representadas en estudiantes estigmatizados por sus características, que probablemente dejarán la escuela o terminarán sus estudios pero en precarias condiciones, sin las competencias básicas para insertarse a una vida social y laboralmente productiva.

El autor, subraya igualmente que pese a la perspectiva de inclusión, se sigue encontrando en un estado de “exclusión educativa”, reflejada en múltiples formas frente a lo que plantea; es preciso que el profesorado cuente con escenarios escolares, capacitación y recursos educativos apropiados, que les permitan afrontar un proceso inclusivo con éxito, donde los docentes puedan apoyarse en herramientas pedagógicas y didácticas que les permitan estar preparados para orientar a todos los educandos, independientemente de sus características o particularidades (Echeita, 2008, p. 101).

Por su parte Díaz y Caballero (2014), identifican, algunos factores que han entorpecido la inclusión, como la escasa capacitación dirigida a los docentes para atender situaciones enmarcadas dentro de la diversidad, tales como estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), alumnos con una orientación sexual distinta, con costumbres o con un carácter diferente, por proceder de otras culturas. A esta explicación se ha sumado como argumentación la debilidad que representa el elevado número de estudiantes por aula y por docente, la ausencia de recursos didácticos apropiados, así como el escaso tiempo para la planeación y/o preparación de actividades (Díaz y Caballero, 2014).

En esta misma línea, autores como Talou, Borzi, Sánchez, Gómez, Escobar y Hernández (2010), Díaz y Caballero (2014), señalan algunas condiciones necesarias para que la inclusión educativa sea posible, como los procesos de formación integral y actualizada en los docentes que les permitan planificar las clases, los recursos de gestión directiva, material didáctico pedagógico, así como el compromiso real de los gobiernos,

que permitan hacerla efectiva. Por su parte, Díaz y Franco (2008) expresan la percepción negativa de muchos docentes ante la inclusión, a causa del acompañamiento personalizado y especializado que demandan algunos estudiantes, lo que representa mayores exigencias para el profesorado.

No obstante estos planteamientos, Ainscow (1995), citado por Díaz y Caballero (2014) subraya que los factores relacionados con “la capacitación docente y la presencia de recursos pedagógicos, por si mismos no garantizan los procesos inclusivos” (p. 98), debido a que en esencia la diferencia está marcada por las personas y su disposición para afrontar la variedad de situaciones inherentes a la diversidad del estudiantado.

En este sentido, varios estudios desarrollados en diferentes países, afirman que la debilidad en los procesos de inclusión educativa, más que en la ausencia de capacitación, de recursos, de tiempo, o de políticas, ha radicado en la actitud y en las concepciones de aquellos que han orientado los procesos educativos con los estudiantes, concluyendo que la explicitación de todo el cumulo de ideas y creencias en el profesorado constituye un valioso elemento en el hecho de asumir la inclusión desde otra perspectiva y avanzar en los procesos de atención a la diversidad (Larrivee y Cook, 1979; Avramidis y Norwich, 2002, citados por Echeita, Martín y López (2009); y Talou, et al (2010).

Estos trabajos concluyen que los presupuestos, ideas, creencias y actitudes de los docentes hacia la diversidad, construidas a partir de sus creencias psicopedagógicas, influyen poderosamente en su actuación en las aulas, en el tipo de dinámica que establecen con sus educandos y en la forma de entender y valorar la atención a la diversidad. De esta manera, llegar a comprender cómo algunas concepciones pueden convertirse en barreras para una verdadera inclusión y atención a la diversidad en las aulas, requiere indagar sobre los pensamientos, creencias e ideas docentes, para conocerlas, saber en qué consisten, cuál es su naturaleza y cómo se relacionan con las prácticas docentes.

Desde esta óptica, el interés del presente estudio, está encaminado a develar las concepciones sobre educación inclusiva de docentes de una institución educativa del Departamento del Huila, que se caracteriza por tener una amplia diversidad estudiantil y sociodemográfica debido a la influencia multicultural de habitantes procedentes de los Departamentos del Putumayo, Caquetá, Cauca, Chocó y Nariño (Tumaco). Esta población es víctima del desplazamiento forzado por el conflicto armado, disputas por tierras y usurpación ilegal de predios, con las respectivas repercusiones sobre el municipio, como elevación de los índices de pobreza, agudización de los conflictos armados internos, modificación en las formas de ocupación y prácticas culturales. Así mismo en el municipio se identifica la presencia de población en situación de discapacidad en edad escolar y adulta (Dirección Local de Salud y Secretaria de Gobierno Municipal Timaná, 2014).

Como se observa, es un ámbito educativo en el que convergen una multiplicidad de circunstancias estudiantiles, que reflejan la inevitable diversidad humana, y que hacen imprescindible reconocer el papel que cumple el docente como mediador y gestor de procesos educativos y sociales, desde cuya perspectiva se asume que los hallazgos encontrados, permitirán proponer estrategias para el mejoramiento de los procesos pedagógicos, encaminados a la consecución de una verdadera inclusión educativa en la institución y en consecuencia, el estudio responde a la pregunta ¿Cuáles son las concepciones sobre educación inclusiva en Docentes y Directivos de una institución educativa del municipio de Timaná - Huila?

1.2 Antecedentes

El estudio de las concepciones docentes, ha sido un tema de gran importancia para la educación en el ámbito nacional e internacional y más aún si se trata de conocer el contenido de las concepciones que los maestros tienen sobre la Educación inclusiva. Por ello como investigadoras, fue importante consultar diferentes trabajos realizados sobre el tema.

En España, la investigación realizada por López, Echeíta y Martín (2007), denominado *Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado*, se orientó con el propósito de conocer las concepciones sobre los procesos de enseñanza aprendizaje, a partir de las teorías implícitas, el estudio de las barreras para el aprendizaje y la participación del alumnado, que permitieran mejorar los procesos de educación inclusiva. Para ello, los investigadores elaboraron un cuestionario de dilemas para explorar las concepciones de los docentes sobre inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual; es de anotar que este instrumento ha sido utilizado en varios estudios para explorar, reconocer y categorizar las concepciones de los docentes.

Cabe señalar que entre los aspectos más relevantes de este estudio, se menciona la identificación de contenidos de exclusión e inclusión en las concepciones de los docentes, es decir la presencia de concepciones barrera y concepciones facilitadoras en los educadores. Así mismo, los investigadores lograron explorar aspectos que permiten dar respuesta a las necesidades educativas de todos los estudiantes a través de la presencia, el aprendizaje y la participación. Finalmente concluye este estudio que las teorías implícitas de los docentes se manifiestan según los contextos y las situaciones, es decir, que no existen concepciones estáticas o permanentes.

En respuesta a estos dilemas frente a los procesos de inclusión, Echeita (2012), desarrolló en España, el Proyecto denominado *Competencias Esenciales en la Formación Inicial de un Profesorado Inclusivo*, donde enfatiza que la formación docente es uno de los más importantes aportes a los procesos de atención a la diversidad. Para ello empleó encuestas de opinión a expertos, la realización de 14 visitas de estudio a países tanto para conocer experiencias dignas de ser conocidas y analizadas, como para validar el Perfil de competencias elaborado; la revisión de la normativa y de la literatura internacional; discusión con expertos en distintos foros y niveles; visitas de estudio a más de 450 personas, representando todos los sectores y agentes educativos: profesorado, alumnado, familias, técnicos de la administración, asesores psicopedagógicos. Identificó como elementos esenciales dentro del perfil de un docente

inclusivo: La valoración de la diversidad en el estudiantado; la consideración de las diferencias en el aprendizaje como un recurso y un valor educativo; su disposición por apoyar a todos los aprendices, mostrando altas expectativas sobre el rendimiento de todo su alumnado; su inclinación por el trabajo colaborativo, tanto entre estudiantes como entre compañeros de trabajo, así como su interés por el desarrollo profesional, personal, de autoformación y capacitación permanente.

En este mismo orden se encuentra el estudio titulado: Concepciones en estudiantes de Magisterio sobre Inclusión Educativa, llevado a cabo por Sandoval (2009), en España, en el cual también se empleó un Cuestionario de Dilemas. A diferencia de otras investigaciones que se han centrado en indagar las concepciones respecto a grupos vulnerables específicos, como los estudiantes considerados con discapacidad intelectual, en su estudio Sandoval, no se restringe sólo al colectivo de alumnos con Necesidades Educativas Especiales, sino a todos los escolares, en su amplia variedad de características. A través de este estudio se identificó que las concepciones de los estudiantes de magisterio hacia la inclusión, se ubican en tres categorías: Perspectiva Inclusiva (Los profesores asumen la responsabilidad del progreso de todos los alumnos.); individual (Los profesores delegan su responsabilidad en los especialistas (Pedagogía Terapéutica; Audición y Lenguaje) y estática (Los alumnos deben adaptarse a la escuela, no la escuela a los alumnos o a las nuevas circunstancias sociales). Los resultados señalan, que la mayoría de los universitarios muestran una postura positiva hacia el derecho que tienen todos los niños sin excepción a estar incluidos, haciéndose evidente la necesidad de fortalecer los procesos de formación en los futuros docentes, en temas de inclusión educativa, encaminados a prepararlos para enfrentar la diversidad estudiantil.

El estudio sobre Concepciones y Estilos Pedagógico-Didácticos que subyacen en las Prácticas Docentes del Oriente Lejano del Departamento de Antioquia, realizado por Valencia y Sánchez (2009), señala que las concepciones de los educadores se combinan y se relacionan con distintas teorías, razón por la cual no existe una sola concepción generalizada o convencional. Así mismo, se encontró que no siempre existe coherencia

entre las concepciones y las prácticas pedagógicas, las cuales se inscriben en una perspectiva tradicional, en respuesta a criterios curriculares y academicistas.

En esta misma línea, Urbina (2013) en el estudio denominado Concepciones psicopedagógicas sobre los procesos de inclusión educativa, de López, Echeita, Martín y Montero (2013), realizado en España, cuyo propósito se centró en el análisis del contenido de las concepciones respecto a las experiencias sobre inclusión y la percepción sobre el apoyo recibido de los profesionales de cada institución, utilizó el cuestionario de dilemas para profundizar en las concepciones de los docentes.

En este trabajo se concluye que las concepciones de los docentes sobre inclusión educativa están relacionadas con la percepción que tiene el docente sobre el apoyo del centro educativo para atender a la diversidad de los estudiantes, evidenciándose tendencias hacia la facilitación de la inclusión, por parte de los orientadores y profesores de apoyo e inhibición, por parte de los demás profesores.

El estudio realizado por Moliner et al. (2008) sobre La Atención a la Diversidad en los Centros de Educación Secundaria Obligatoria: Análisis de las Variables Facilitadoras y Limitadoras de las Prácticas Docentes, realizado en España mediante una metodología integradora, empleando de forma complementaria diversos tipos de estudios descriptivos, como el estudio de encuesta, estudios observacionales, fenomenológicos y un estudio de caso, identificaron como variables facilitadoras: Crear culturas inclusivas (nuevos centros, normativa clara y estructura dialógica), Crear políticas Inclusivas (actividades extraescolares, centros pequeños, medidas de atención a la diversidad, ubicación rural o en la periferia de las ciudades, colaboración y apoyo personal y colaboración con otras instituciones) y Desarrollar Prácticas Inclusivas (profesorado joven, alta motivación y voluntariedad del profesorado, cambios en la metodología docente, optimización de los recursos personales, la diversidad del alumnado y las expectativas del mismo).

De acuerdo con los hallazgos, las variables limitadoras, están referidas a la falta de colaboración entre familias y escuela, la confusión terminológica de diversidad, la avalancha de la inmigración, el uso indiscriminado de las medidas de atención a la diversidad, el antiguo concepto de educación secundaria, la organización piramidal del sistema educativo y la burocracia administrativa.

En la categoría creación de políticas, solamente identificaron tres variables obstaculizadoras, relacionadas con la organización del centro (falta de espacios y falta de tiempo de coordinación) y la transición de primaria a secundaria. En cuanto a las variables que dificultan el desarrollo de prácticas más inclusivas hallaron la falta de recursos, la falta de formación del profesorado, un alumnado en secundaria que está desmotivado y la actitud de “cierre” o aislamiento de algunos profesores.

La investigación realizada por Almeida y Alberte (2009), sobre Concepciones de los Profesores y la Respuesta a la Inclusión en Lisboa - Portugal, se orientó con el objetivo de conocer las concepciones del profesorado en función del género, edad, habilitaciones académicas, formación especializada y funciones a desempeñar, con la participación de 804 profesores, empleando una metodología de carácter mixto.

Los resultados de la investigación señalan que las concepciones de los profesores están significativamente influenciadas por la formación en el área de educación especial, así mismo se encuentran concepciones diversas entre los profesores sobre inclusión, algunos coinciden teóricamente con el modelo de la inclusión y la consideración positiva de la educación de los niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Sin embargo, otros profesores consideran aspectos que obstaculizan el trabajo docente, la falta de material educativo, así como la escasa formación en el campo de la educación especial o atención a las Necesidades Educativas Especiales (NEE) y la carencia de profesores especializados.

La investigación titulada La Atención de Niños, Niñas y Jóvenes considerados con Necesidades Educativas Especiales: Una Mirada desde la Integración y desde la

Inclusión, realizada por Soto (2007), en cinco instituciones educativas de zonas geográficas diferentes de Colombia, reconocidas por el Ministerio de Educación Nacional como experiencias significativas de atención a poblaciones con necesidades educativas especiales, con la participación de padres de familia, maestros, administrativos y estudiantes, se orientó metodológicamente desde la teoría fundamentada.

Entre las conclusiones más relevantes de este estudio se menciona que la integración de los grupos excluidos no se adoptó en Colombia como respuesta a la necesidad existente, sino como una propuesta internacional; así mismo, el estudio indica que a pesar que en el país se habla más de inclusión, se continúa mirando al sujeto desde la perspectiva de la educación especial. Las instituciones educativas se deben acoger a la normatividad y apropiarse de ella para dar respuesta a su población. La inclusión, pretende mirar al sujeto desde su diferencia, proponiendo transformar las prácticas para responder a la diversidad estudiantil.

Por otra parte, se evidencia la falta de formación de los maestros sobre los temas de integración e inclusión desde la perspectiva de la ética, lo político y lo cultural que les permita tener una mirada diferente del sujeto y así lograr transformar sus prácticas.

Por otra parte, con el objetivo de visibilizar las condiciones y posibilidades para la educación inclusiva que a la vez aportará elementos que facilitarán el acceso a la escolarización de todas las niñas y los niños de la comunidad, Ochoa (2007), llevó a cabo el estudio titulado: El Camino de la Inclusión Educativa en Punta Hacienda: “La Escuela de la Diversidad: Educación Inclusiva, Construyendo una Escuela sin Exclusiones”, de la Universidad Internacional de Andalucía.

En este estudio se describen e interpretan las prácticas y concepciones de los docentes y padres de familia, y se evidenciaron así mismo, situaciones de exclusión de niños y niñas en edad escolar que no asistían a la escuela.

Los resultados de la investigación dan cuenta del interés por parte de los docentes de la participación de niñas y niños en los procesos educativos, sin ningún tipo de exclusión; los educadores manifiestan la necesidad de capacitación para la atención de la diversidad escolar y la adopción de la Educación inclusiva; en los docentes se identificaron percepciones sobre la integración y la educación especial, relacionados con la discapacidad, por ello, manifiestan la necesidad de contar con el apoyo de un docente especializado, para llevar a cabo procesos inclusivos.

El estudio sobre Percepción y Actitudes de los Docentes Hacia la Inclusión Educativa en Soledad (Atlántico), realizado por Díaz y Mejía (2008), concluye que la mayoría de los docentes presentan una buena actitud frente a la inclusión educativa, ya que reconocen su importancia; sin embargo, consideran que la carencia de capacitación en el tema, dificulta el proceso. Así mismo identificaron docentes con actitudes de rechazo hacia la inclusión, pues consideran que las necesidades educativas especiales deben estar orientadas por docentes especializados, al considerar que estos estudiantes constituyen un problema para el docente a nivel disciplinario y de rendimiento académico.

En este estudio fue posible identificar varias instituciones educativas denominadas inclusoras, con escasa tolerancia y mínima respuesta a la atención de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

La investigación titulada Desesperanza Aprendida: Categoría Emergente de los Docentes Frente a la Inclusión Educativa de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) de Instituciones educativas de Popayán, realizada por Flórez y González (2001), se orientó metodológicamente desde la teoría fundada, cuya observación no participante se llevó a cabo en dos Instituciones Educativas de la ciudad de Popayán, en las cuales se desarrollaron entrevistas semi-estructuradas, diálogos informales y la experiencia de convivencia en el medio por parte de las investigadoras.

Los resultados de este trabajo muestran, que el profesorado en algunos casos intenta llevar a cabo prácticas inclusivas, independientemente de la formación que ha recibido o de los recursos de que dispone en la institución educativa, evidenciándose que al no obtener los resultados esperados, los invade la desesperanza aprendida, reflejada en desmotivación, impotencia, exclusión y la predisposición que se genera en ellos, en el momento de orientar estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales. Este estudio concluye que el desconocimiento de los docentes sobre temas relacionados con la atención a la diversidad, es un factor importante en sus actitudes y percepciones, puesto que se persiste en prácticas excluyentes.

En esta perspectiva, el estudio El Reto Pedagógico de Hoy, realizado por de la Asunción Gil, Mercado y Zapata (2011) en Galapa Atlántico, tuvo el propósito de hallar alternativas que permitieran a los niños con limitaciones visuales acceder en igualdad de condiciones a la educación y elaborar un programa de formación docente para la atención de estudiantes con limitación visual. Este estudio utilizó un diseño no experimental de tipo transversal, mediante la aplicación de cuestionarios y la observación

Los resultados del estudio, muestran la presencia de desmotivación en los docentes para llevar a cabo procesos de inclusión, la cual es asumida con escepticismo, debido a que implica un mayor compromiso e incremento en su trabajo, desde su quehacer pedagógico, lo cual genera cierta apatía y poca participación en los procesos de formación y capacitación docente.

El equipo de investigadores concluye que la limitación visual no es una barrera en el aprendizaje para acceder a la educación, lo que se requiere es que el docente se interese por tener un proceso de autoformación permanente.

Arias, Bedoya, Benítez, Carmona, Castaño, Castro, Pérez y Villa (2006), en su estudio realizado sobre La Formación Docente como una Propuesta para Promover una Institución con Prácticas Pedagógicas Inclusivas en Antioquia Colombia, se orientó con

el propósito de propiciar espacios de reflexión y de construcción colectiva de los docentes en torno en la Educación Inclusiva, obteniendo como resultados, que después de recibir procesos educativos y de capacitación, la mayoría de los docentes presentaron evolución en la concepción que tienen de las personas en situación de discapacidad. Asimismo, los autores consideran que los educadores son más conscientes de que los estudiantes con necesidades Educativas Especiales requieren de acompañamientos y respuestas a su diversidad. Solo unos pocos docentes no mostraron cambios en las concepciones sobre las personas en situación de discapacidad posterior a los procesos de formación y finalmente consideraron que los docentes que participaron de este programa adquirieron aprendizajes significativos en inclusión educativa.

En este mismo sentido, otros estudios han explorado las dificultades que conciben los docentes para lograr la educación inclusiva, tal como lo describe el estudio realizado en España por Nogales (2012), titulado *La Atención a la Diversidad en la Educación Primaria: Actitud y Formación de los Maestros*, a través de una metodología cualitativa, destacando que en general la mayoría de los maestros encuestados conciben difícil la atención a la diversidad de los estudiantes, expresada en aspectos como: el número de escolares por aula, el presupuesto destinado a la educación, las adaptaciones curriculares como trabajo extra para ellos. Los hallazgos además, revelan que el equipo de orientación educativa y psicopedagógica, no apoya los procesos de inclusión educativa; la mayoría de docentes no adaptan los contenidos curriculares a las necesidades de cada educando, e igualmente consideran que el equipo directivo de sus instituciones debería asumir la atención a la diversidad.

En general, los docentes señalan que adolecen de la formación y la preparación necesaria para atender las necesidades educativas de todos sus estudiantes. Sin embargo, se identificó que los maestros de Educación Primaria están más preparados para ejercer en aulas inclusivas, se sienten capaces y demuestran una actitud positiva para llevar a cabo procesos inclusivos y responder a las necesidades educativas de cada estudiante.

La investigación *Concepciones de los Profesores acerca de las Conductas Disruptivas: Análisis a partir de un Marco Inclusivo* de Urbina, Simón y Echeita (2011), fue realizada por investigadores españoles en Santiago de Chile. En esta subrayan la presencia de tres vectores que posibilitan los procesos de inclusión: el primero implica el incremento de la participación de todos los estudiantes, y la reducción de la exclusión en el currículo, las culturas y las comunidades escolares; el segundo involucra la reestructuración de las culturas, las políticas y las prácticas en las escuelas, de forma que respondan a la diversidad de las necesidades del alumnado; el tercero valora la presencia, participación y el rendimiento de todos los estudiantes vulnerables a las presiones excluyentes, no sólo las de aquellos con discapacidades o con necesidades educativas especiales. A partir de este último vector acentúan la amplitud de los procesos de inclusión, aclarando – al igual que en la investigación de Sandoval (2009) - que la diversidad no se limita solamente a estudiantes con discapacidad intelectual, sino que comprende la vasta pluralidad humana, incluyendo las características comportamentales y de personalidad. Como conclusiones se encuentran que las concepciones docentes frente a la diversidad varían, no se activan por igual ante todas las situaciones escolares, en razón a lo que ven preciso desarrollar diferentes líneas de investigación, según los distintos grupos de estudiantes vulnerables y las situaciones asociadas a estos. Así mismo plantean, innegable que los procesos de inclusión se perciben en los docentes como difíciles y estresantes, por lo cual la percepción de apoyo y redes de colaboración para enfrentarse a esta compleja tarea, constituye un factor que media las formas de afrontamiento ante los dilemas que representan las diferencias. Los dos perfiles identificados frente a las conductas disruptivas, corresponden al polo de las concepciones inhibitoras frente a la disrupción y el polo de concepciones facilitadoras de la inclusión ante la disrupción, caracterizada por una postura más solidaria, reflexiva y dialógica con el estudiante. El instrumento de recolección empleado en este estudio fue el Cuestionario de Dilemas.

La investigación, *Inclusión Escolar: Reflexiones Desde las Concepciones y Opiniones de los Docentes*, realizada por Talou, Borzi, Sánchez, Gómez, Escobar, Hernández, en Buenos Aires Argentina (2006 - 2008), presenta los resultados de un

estudio destinado a indagar las concepciones y opiniones sobre la inclusión de niños con discapacidades, proporcionadas por dos tipos de actores técnico-docentes. Un primer grupo, conformado por directivos y docentes procedentes de Institutos Superiores de Formación Docente y el segundo, por directivos, docentes y personal de los Equipos de Orientación Escolar de escuelas destinadas a niños con Necesidades Educativas Derivadas de las Discapacidades (NEDD) y de escuelas de Educación Primaria Básica (EPB).

Este estudio se dirigió a obtener información que permitiera el diseño de estrategias destinadas a propiciar las condiciones para un aprendizaje escolar cooperativo y colaborativo, que vislumbrara la problemática de la diversidad y de las diferencias individuales. La información se obtuvo a través de entrevistas en profundidad.

Las dimensiones incluidas dan cuenta del tipo y calidad de la formación recibida en distintas instancias (grado, en ejercicio, posgrado); conocimientos de los problemas de las personas con discapacidades (tipos y determinantes causales); actitudes frente a la integración e inclusión escolar y sus condiciones de posibilidad; valoraciones sobre los derechos de los niños con discapacidad a ser incluidos en la EPB y las posibilidades de reflexionar sobre la problemática.

Los resultados evidencian, la necesidad de formación en orientación escolar que manifiestan docentes, directivos y profesionales en temas específicos como el manejo de estudiantes con Necesidades Educativas Derivadas de las Discapacidades (NEDD), ya que aunque han sido capacitados en diversos contenidos, adolecen de formación para dar respuesta a las particularidades de la población.

Los educadores manifestaron interés por conocer estrategias dirigidas al grupo de pares para promover el respeto y la inclusión de estudiantes con NEE, para lo cual consideran algunas condiciones relacionadas con el tamaño del grupo, los recursos didácticos y pedagógicos, la eliminación de barreras físicas y adecuación de los

espacios, la presencia permanente de personal especializado y de apoyo, además del respaldo institucional en cuanto a tiempos, currículos apropiados y normatividad que posibilite lograr la educación inclusiva.

En el estudio: *La Compleja Relación entre las Concepciones sobre los Procesos de Inclusión y la Práctica Docente*, desarrollado en España, por Urbina (2013), se empleó cuestionario de dilemas inspirado por Martín et al y Pérez et al (2006), la observación participante y las entrevistas a profundidad. Para la comprensión de los fenómenos educativos, se empleó una perspectiva de análisis en la que consideraron tanto al estudiante como los contextos en los que se desenvuelve, siendo uno de los más importantes la familia, incorporando así, una mirada sistémica a los procesos de inclusión educativa. Así mismo, identifica la relevancia de los elementos relacionales y afectivos, los cuales inciden en la calidad de vida de los estudiantes, siendo crucial el papel que desempeñan los afectos, las emociones y las relaciones, en la vida escolar de los estudiantes, surgiendo la categoría "querer a los estudiantes", en donde se incluyen todas aquellas explicaciones sobre la propia práctica, asociadas al cariño hacia los estudiantes, como principio que guía las acciones docentes, la preocupación por conocerles y considerar sus necesidades, como algo fundamental.

La revisión de antecedentes investigativos permitió derivar algunos aspectos comunes, entre los cuales se destacan los aspectos metodológicos:

Se identificó que un gran número de estudios sobre las concepciones docentes, se inclinan por emplear metodologías cuantitativas, sin embargo también se encuentran estudios de corte cualitativo. Entre los instrumentos de recolección empleados están: los cuestionarios de dilemas, los cuales se destacan por ser una herramienta predominante utilizada, en varios estudios revisados; las escalas tipo Likert, la observación participante, los diarios de campo, registros personales, entrevistas semi estructuradas y en profundidad, matrices descriptivas, diálogos informales y grupos focales, entre otros, siendo los estudios de carácter cualitativo los que mayores aportes han proporcionado a nuestra investigación.

Las investigaciones consultadas, reafirman que el tema de develar las concepciones implica utilizar instrumentos sensibles, que permitan el acceso al pensamiento docente, encontrando que una de las herramientas más utilizadas es el cuestionario de dilemas.

En los hallazgos de las diferentes investigaciones es claro, que en general las concepciones docentes oscilan entre posturas incluyentes y excluyentes hacia la diversidad escolar, con solicitudes reiterativas de capacitación y formación docente. De igual forma un porcentaje significativo de los maestros consideran la Educación inclusiva desde la perspectiva de la integración y la educación especial, por lo cual requirieren contar con el apoyo de un docente especializado, que se responsabilice de la inclusión de los estudiantes en el aula, lo cual evidencia – como se mencionó previamente - la carencia de capacitación en el profesorado para la atención a la diversidad escolar y la adopción de la Educación inclusiva. Algunos de ellos ratifican que dentro de las dificultades que presentan para atender las necesidades educativas de sus estudiantes, está la escasez de recursos pedagógicos necesarios para dar una respuesta efectiva, en tanto, los docentes más proclives a los procesos inclusivos, son aquellos que constantemente realizan procesos de formación académica.

Para finalizar, se concluye que a pesar de los numerosos estudios realizados, aún prevalecen en el contenido de los pensamientos de los maestros, ideas de integración, currículos tradicionalistas y prácticas educativas homogéneas que desdibujan la diferencia y las particularidades de los estudiantes, imposibilitando tener una mirada diferente del sujeto que den respuesta a sus necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje.

1.3 Justificación

La educación inclusiva ha tenido “tropiezos y barreras para trasladarse tanto al espacio político e ideológico en el ámbito educativo, como al espacio real de las instituciones educativas”, por ello se estima que el trayecto por medio del cual el discurso de la diversidad y la inclusión ha de llegar a calar en la educación, constituye

un verdadero desafío, que implica un compromiso real de todos los involucrados en los contextos educativos, como lo expresa Jiménez y Vilá (1999), citado por Arnaiz (2000, p. 6), pero fundamentalmente de aquellos actores, que día a día están en interacción directa con el estudiantado: los docentes.

En este orden de ideas debe plantearse que actualmente los principios de Educación Inclusiva aparecen plasmados en las políticas educativas de muchos países, y en Colombia, en la filosofía institucional de gran parte de establecimientos educativos.

No obstante, la realidad refleja que los resultados no han sido los esperados, hallando escasos avances, variadas discusiones y dilemas, así como multiplicidad de opiniones respecto a sus alcances, en torno de lo cual Echeita (2008) enfatiza que si bien los procesos de inclusión requieren formación y ayudas pedagógicas para el profesorado, otra parte condicionante e ineludiblemente importante en la atención a la diversidad, la constituyen las creencias, opiniones, supuestos e ideas que los docentes tienen frente a la inclusión (Echeita, et al, 2009).

Por ello, el presente estudio surge del interés por contribuir con el mejoramiento continuo de la calidad educativa; en este sentido, se enfocó como punto de partida, las concepciones que sobre inclusión tienen los principales artífices del proceso escolar, en la búsqueda de adentrarse en el ámbito de la diversidad estudiantil, por ser quien da vida y sentido a la inclusión.

Al respecto Zemelman (1992) señala que “iniciar relaciones de conocimiento”, exige como primera medida ubicarse de frente a la realidad específica, en este caso – la Educación Inclusiva vista desde la perspectiva de los docentes- lo que implica “ver cómo esta influye en los sujetos y cómo estos pueden transformarla” (p. 309), es decir, cómo se influyen y transforman recíprocamente, por ello, un aspecto subyacente, es propiciar procesos de descubrimiento y autodescubrimiento, a través de la indagación de las concepciones sobre Educación Inclusiva en el profesorado.

Si bien, el tema de las concepciones docentes sobre educación inclusiva es un campo que ha sido investigado en países como España y en contextos como el nuestro, el nivel de apropiación y la presencia de líderes y científicos sociales, que abanderan procesos de investigación en el ámbito de la inclusión, es aún escaso. Por lo tanto, cobra relevancia analizar e investigar las concepciones de los docentes respecto a la educación inclusiva, así como sus actuaciones profesionales, reflejadas a través de sus prácticas pedagógicas, en cuyo sentido Porlan (1986, 1987b y 1989^a) y Martín (1994b); Porlan y Martín (1996) subrayan que una parte importante de las concepciones y de las actuaciones de los profesores, “expresan una determinada mirada epistemológica, que juega un papel estructurador, bien sea dinamizando o bloqueando dimensiones importantes de su conocimiento y quehacer profesional“ (p. 161).

En este orden de ideas, las concepciones de los docentes sobre diversidad e inclusión en las aulas, constituyen los pilares que definen en ellos posturas y actitudes, reflejadas en sus prácticas docentes, de lo que se deriva la apremiante necesidad de replantear dichas concepciones, empezando primero por conocerlas, para transformarlas, en razón de lo cual “si los docentes no tienen una actitud positiva hacia la inclusión educativa es muy difícil, si no imposible, que aquella se logre” (Cedeño, 2006, p. 7).

Diversos autores ratifican la relevancia que representan las creencias, supuestos, interpretaciones y concepciones, que sobre los procesos de inclusión educativa han construido los distintos actores educativos, así como la manera cómo afrontan los retos y exigencias que este proceso demanda.

Fullan (2001) es uno de estos autores, en los que se apoya Echeita para argumentar que la indagación, identificación y profundización de los presupuestos pedagógicos y teorías implícitas construidas subrepticamente sobre las prácticas educativas, constituyen una de las dimensiones claves en el proceso de modificación e implementación de nuevas propuestas y prácticas pedagógicas inclusivas.

En este mismo sentido, Ainscow, Booth y Dyson (2006), sostienen que una actitud “reflexiva” e “interrogativa”, cuestionadora y de auto observación por parte de los docentes, respecto a sus propias concepciones y creencias acerca de las dificultades, vulnerabilidad y diversidad de sus estudiantes, puede conducir a un avance significativo en el desarrollo de nuevas formas de enfrentar las barreras, que durante décadas han obstaculizado los procesos de educación inclusiva.

En la perspectiva de Echeita (2011), para que los maestros tengan la posibilidad de hacer conscientes sus propias concepciones, presupuestos y creencias en torno a la inclusión, se requiere de un proceso de gran valor formativo, dado que propicia enriquecedoras discusiones, controversias y auto cuestionamientos, que promueven el reconocimiento y comprensión de dichas concepciones, reflejadas en los contextos escolares a través de las practicas docentes.

Por su parte, Pozo et al. (2006), corrobora que las interpretaciones, representaciones y concepciones adquiridas a través de procesos de aprendizaje implícitos, pueden modificarse en la medida que se desarrollen procesos de re conceptualización, que dan cabida a nuevos significados y abran la posibilidad de materializarse por medio de nuevas prácticas y acciones al interior de los centros escolares, ámbitos caracterizados por albergar poblaciones ampliamente diversas.

Realizar procesos de reconocimiento y reflexión de la experiencia pedagógica en la atención a la diversidad, desde el interés por identificar e interpretar las concepciones docentes, permite hacer uso de la información para direccionar aquellos aspectos que desde el estudio se muestren pertinentes, necesarios y útiles para los procesos de inclusión institucional, en el ámbito local y regional, así como proponer estrategias de formación encaminadas a dotar a los maestros de elementos y herramientas, que hagan posible minimizar las barreras que impiden la presencia, participación, aprendizaje y sana convivencia en todo el estudiantado, evitando así la exclusión en sus diferentes manifestaciones.

Capítulo 2. Referente conceptual y objetivos de la investigación

2.1 Referente conceptual

2.1.1 Los Estudios sobre Concepciones Docentes

Los estudios sobre concepciones docentes han sido abordados desde conceptos como «creencias», «constructos», «conocimiento personal», «teorías personales», «teorías implícitas», «conocimiento práctico» o conjunto de ideas y comportamientos para hacer frente a las diferentes situaciones, aunque es claro, que todas estas expresiones aluden a un tipo de conocimiento experiencial, representado en imágenes y vivencias de índole subjetivo, personal y situacional (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1992).

A pesar de lo ambiguo que puede resultar el uso de estos términos, finalmente son aspectos, que si bien tienen diferencias, también guardan puntos de convergencia, siendo altamente complejo demarcar un límite exacto entre ellos.

El estudio de las concepciones en el profesorado ha sido abordado desde varios autores, entre los cuales se destacan Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1992), quienes desde la perspectiva de las teorías implícitas aportan al análisis de las concepciones, exponiendo que son las que permiten interpretar la realidad y construir un marco de referencia para las acciones.

Por su parte, Porlán, Rivero y Martín del Pozo (1997), han estudiado el conocimiento en la escuela, abordando el tema de las concepciones como creencias, que definen en los docentes principios de actuación. Asimismo, Pozo, et al. (2006), acentúa la complejidad en el estudio de las concepciones, expresando la relevancia de sondearlas, a través de diferentes herramientas metodológicas, teniendo en cuenta los diversos matices o perfiles con que estas se manifiestan.

Porlán et al. (1997), basándose en Bachelard (1938), Pope y Gilbert (1983), Claxton (1984), Novak (1987), y Porlán et al. (1988), señalan que los profesores, al igual que el resto de las personas, poseen un conjunto de concepciones sobre el mundo en general, y sobre el medio escolar en particular, describiéndolas como esas herramientas que bien les permiten interpretar la realidad y actuar frente a esta, o constituirse en barreras que les impiden asumir diferentes perspectivas y planes de actuación.

Para estos autores, las concepciones pueden analizarse según su contenido, atendiendo a su nivel de complejidad, avanzando desde lo simple hasta lo más complejo, así el grado de complejidad de un determinado sistema de ideas – concepciones - está determinado por la cantidad y la calidad de los elementos o significados que lo constituyen y de las interacciones entre estos (García, 1995b).

En tal sentido, la complejidad en el estudio de las concepciones es el resultado de que el sistema cognitivo humano, comprendido como el conjunto de esquemas de significados, no es homogéneo, sino que evidencia diversos grados de complejidad, de interacciones e integraciones en los contenidos de dichas concepciones. Existe un tipo de concepciones especialmente importantes en este paso de lo simple a lo complejo, que son las concepciones sobre las concepciones, es decir, el conocimiento sobre el conocimiento, o como más concretamente lo expresa Porlán (1993):

Las concepciones epistemológicas, que hacen alusión a las propias ideas sobre la naturaleza de los conocimientos, sus formas de organización y sus procesos de cambio, y al papel que dichas meta ideas pueden jugar en el sistema cognitivo, todo lo cual representa grados de complejidad, que pueden favorecer procesos de generalización, transferencia e integración en diversos ámbitos del conocimiento (p. 156).

El análisis de las concepciones epistemológicas en los docentes cobra una particular relevancia, debido a que son las responsables de estructurar otros aspectos y niveles del saber profesional en los maestros.

Las concepciones docentes, constituyen el resultado de la relación íntima entre sus intereses y conocimientos, encontrando que las deformaciones, limitaciones y barreras que se puedan identificar, no son sólo consecuencia de una visión simplificadora de la realidad, sino que también se derivan de los intereses particulares como individuos, grupo de edad, sexo, raza, especie, grupo profesional y clase social. En otras palabras, se concibe, ve y vive la vida de una determinada manera, no sólo porque se tiene una racionalidad más o menos compleja, sino también porque se toma una postura insoslayablemente condicionada por determinadas preferencias (Habermas, 1965).

En la perspectiva de autores como Clandinin (1985), Hollon y Anderson (1987), Kouladis y Ogborn (1989), Brickhouse (1990), Smith y Neale (1991) y Lederman (1992), las concepciones en los docentes se refieren al conjunto de ideas que los profesores desarrollan durante el ejercicio de su profesión, acerca de los diferentes aspectos relacionados con la labor educativa, ideas que se manifiestan como creencias explícitas y derroteros de actuación, que se comparten habitualmente entre los compañeros de trabajo y que tienen un fuerte poder socializador, relativamente orientador de la conducta profesional.

Estas concepciones, ideas y significados en los docentes, no mantienen un alto grado de organización interna, ya que epistemológicamente hablando pertenecen al ámbito del conocimiento común o cotidiano, y por lo tanto, comparten con él gran parte de sus características en cuanto a presentar contradicciones internas, carecer de método, estar guiado por valoraciones morales e ideológicas, basadas en argumentos inconsistentes - como los relacionados con la tradición - y estar fuertemente influenciados por los significados socialmente imperantes.

Desde otro ángulo, en lo referente al tema del origen de las concepciones, su naturaleza y consolidación, Porlán et al. (1993), expresa que el conocimiento profesional docente “suele ser el resultado de mezclar cuatro tipos de saberes de naturaleza diferente, generados en momentos y contextos no siempre coincidentes” (p. 159), que permanecen relativamente aislados unos de otros en la memoria de los sujetos y que se exteriorizan en distintos tipos de situaciones:

-Los Saberes Académicos: Referidos al conocimiento formal que integra el conjunto de concepciones disciplinares y metadisciplinares que tienen los profesores, tanto de los contenidos escolares tradicionales, como de los saberes psicológicos, pedagógicos y didácticos, es decir del ámbito metodológico, así como de los diversos tipos de conocimientos y sus relaciones con la realidad (saberes epistemológicos).

Los saberes académicos o disciplinares se generan fundamentalmente en el proceso de formación inicial y se dan de manera explícita en el mejor de los casos, atendiendo a la lógica disciplinar. De acuerdo con Porlán (1986), los componentes psicopedagógico y epistemológico suelen tener una escasa influencia en la actividad profesional y constituyen lo que muchos profesores llaman teoría.

- Los Saberes basados en la Experiencia, es decir las ideas conscientes que los profesores construyen en el transcurso de su profesión sobre diferentes aspectos educativos, estos saberes se manifiestan como creencias explícitas o principios de actuación, que se comparten con compañeros y colegas, como conocimientos empíricos, comunes y cotidianos, por lo cual son saberes que aunque se mecanizan e interiorizan, suelen no tener un método específico, caer en contradicciones internas y basarse en argumentos relativamente inconsistentes (Clandinin (1985), Hollon y Anderson (1987), Kouladis y Ogborn (1989), Brickhouse (1990), Smith y Neale (1991) y Lederman (1992).

- Las Rutinas y Guiones de acción, referidas a la parte práctica y cotidiana en el aula de clase, que se llevan a cabo a partir de un conjunto de esquemas tácitos o

encubiertos, que predicen el curso inmediato de los acontecimientos en el aula y la manera estándar de abordarlos. Pertenecen a una categoría de significados que ayudan a resolver una parte importante de la actividad cotidiana, especialmente aquella que se repite con cierta frecuencia (conducir un coche, el aseo personal, las rutas de desplazamiento, etc.) constituyen el saber más próximo a la conducta y son muy resistentes al cambio (Norman, 1982, Lowyck, 1983, Claxton, 1984), citados por Porlán, (1986). Por ello cualquier reestructuración que se promueva en la escuela debe encaminarse hacia el cambio de rutinas en las actividades de aula.

- El cuarto elemento según Porlán (1993, p. 159) son las mencionadas Teorías Implícitas, en donde el autor basándose en Rodrigo (1985), y Rodrigo et al. (1994), relaciona las concepciones con dichas teorías, al afirmar que estas concepciones o conocimiento profesional “suelen ser el resultado de yuxtaponer cuatro tipos de saberes”, entre los que se encuentran las teorías implícitas, aclarando que estas se refieren a un “no-saber” más que a “un saber”, en cuanto que son teorías que pueden dar cuenta de los por qué de las creencias y actuaciones de los profesores, respondiendo a categorías externas, mientras que, con frecuencia, los propios docentes no suelen saber de la existencia de estas posibles relaciones entre sus ideas e intervenciones y determinadas posturas conceptuales (Marrero, 1994).

De lo anterior, se desprende que las teorías implícitas son un tipo de concepciones que sólo pueden ponerse en evidencia con la ayuda de otras personas: compañeros de trabajo, formadores de profesores, investigadores, estudiantes, puesto que no son formulaciones teóricas conscientes, ni aprendizajes académicos que se hayan convertido en creencias y pautas de actuación concreta, sino “interpretaciones a posteriori acerca de lo que creemos y de lo que hacemos, aunque lo creamos y lo hagamos sin saberlo” (Polanyi, 1967, citado por Porlán, 1993, p. 159).

En correspondencia con lo anterior, Porlán (1993, p. 159), afirma que las teorías y concepciones implícitas más comunes, suelen resultar de “estereotipos sociales dominantes” sobre la educación y sobre la escuela, que por su carácter imperante,

perviven sin necesidad de tener que apoyarse en justificaciones y argumentaciones conscientes y exhaustivas, camufladas en el peso de la tradición y de las evidencias aparentes de sentido común.

En todo este proceso se identifica que las concepciones y las acciones de los sujetos, que se constituyen en concepciones-obstáculo y que suponen una «barrera» para el desarrollo profesional, demandan procesos de investigación de problemas, experimentación de alternativas, construcción y reestructuración de significados, por cuanto es lo que facilita que dichas concepciones y sistemas de significados evolucionen y progresen, individual y colectivamente, desde posiciones simplificadoras, fragmentarias, dependientes y acríticas, hacia posturas más complejas, relativas, integradoras, autónomas y críticas (Porlán y García, 1992).

De todo lo anteriormente expuesto se concluye, en cuanto a la naturaleza de las concepciones, que terminan siendo una mezcla de la influencia sociocultural, del contexto educativo específico, de las experiencias personales y de la formación profesional recibida (Rodrigo et al., 1992, p. 233), lo cual refleja la complejidad de las mismas y lo intrincado en el proceso de acceder al enmarañado mundo de las concepciones docentes.

El conocimiento profesional en los docentes no resulta de decisiones autónomas y conscientes, sino que es la consecuencia del proceso de adaptación y socialización de los profesores a la cultura tradicional escolar, la estructura del puesto de trabajo, del currículo, de los modelos de formación inicial y permanente y, en definitiva de los estereotipos sociales dominantes sobre la educación y sobre la escuela (Porlán, 1986).

Rodrigo et al. (1992), ha aportado al estudio de las Concepciones desde la perspectiva de las Teorías Implícitas, las cuales define como esas “representaciones individuales que han sido construidas en la interacción con lo colectivo”, basadas en la acumulación de experiencias personales; de lo que se deriva que el contenido de estas

teorías está naturalizado por las prácticas que se dan en el seno de los distintos grupos sociales (Rodrigo et al., 1992, p. 10).

En el caso específico de los profesores, las teorías implícitas son las que les permiten interpretar la realidad, desarrollando un marco de valores que se constituye en referentes de sus actuaciones. En tal sentido, los autores mencionados expresan que, para el estudio del pensamiento del profesor, las teorías implícitas proporcionan unos lineamientos teóricos más rigurosos que otros constructos puramente descriptivos, sin que sea posible establecer aspectos sobre su naturaleza representacional y funciones en el sistema cognitivo.

Desde la óptica de los autores, el enfoque de las Teorías implícitas tiene la ventaja de superar la tendencia a la excesiva individualización y particularización del conocimiento del profesor, resultando ser mucho más abarcadoras, al tener en cuenta el origen sociocultural del conocimiento – perspectiva socioconstructivista.

Sin embargo, pese a todas estas aclaraciones Rodrigo et al. (1992, p. 243) no deja de considerar el carácter singular del conocimiento del profesor, situación que una vez más refleja la relatividad de todo lo relacionado con la naturaleza humana y la inconveniencia de establecer límites tajantes en el continuo individuo, escuela, sociedad, cultura.

Por otra parte, con el ánimo de establecer una clara diferenciación entre lo que son las Teorías Implícitas y las Concepciones, se encuentra, que aunque en algunas ocasiones se sugieren diferencias entre estas, a menudo se terminan utilizando ambos términos de forma indistinta, como aparece en la obra de Rodrigo, et al. (1992) – las Teorías Implícitas, cuando expresan (.....) “se han identificado cuatro concepciones o teorías sobre la enseñanza en los profesores” (p. 242).

En otros apartes de la misma obra, Rodrigo et al. (1992), diferencia las concepciones, de las teorías implícitas, insinuando relaciones de causalidad y

codependencia al señalar (...) “Igualmente importante resulta la función de la teoría en las concepciones” (...) “una vez más se pone de manifiesto que las teorías implícitas proporcionan fundamentos para tomar decisiones vinculadas a las acciones” (...) “los profesores que sostienen una teoría implícita dependiente tienden a concebir la planificación de la enseñanza basada en objetivos, mientras que los que sostienen teorías expresivas e interpretativas, se inclinan por una concepción de la enseñanza centrada en el punto de vista del alumno” (p. 241). Igualmente en la misma obra, los autores emplean la expresión “concepciones implícitas”, dando a entender que son expresiones que se pueden asimilar (p. 248).

Rodrigo et al. (1992) por su parte expresa, que los intercambios cotidianos y demás elementos propios de los contextos educativos, tácitamente contienen concepciones, encontrando que si dichas concepciones institucionales son antagónicas a las del profesor, se genera una mayor resistencia al cambio, ocasionando un desgaste en el docente a causa de la incompatibilidad de perspectivas e intereses, frente a lo cual Rodrigo et al. (1992), plantea que solo a través de la confrontación y discusión reflexiva de las concepciones y teorías implícitas, será posible crear un medio adecuado para el desarrollo del currículo y en general de los contextos escolares, dentro de los que actualmente, un tema de ineludible importancia es la educación inclusiva.

En este sentido, en la presente investigación, las concepciones son comprendidas como el conjunto de ideas, pensamientos e interpretaciones que hacen que las personas adopten un cierto modo de ver la realidad, en cuyo trasfondo – entendemos - se encuentran una serie de teorías implícitas, definidas como estructuras de conocimiento dinámicas y temporales, que se construyen a partir de experiencias episódicas y de sucesos personales, vividos a través de diversos intercambios sociales (Rodrigo et al., 1992, p. 241), agregando que las teorías implícitas constituyen mecanismos ideacionales mucho más esquematizados y estructurados, encargados de dar vida y movilizar el andamiaje de las concepciones.

2.1.2 Concepciones Docentes Sobre Educación Inclusiva

Las concepciones aluden al cúmulo de creencias, interpretaciones, presupuestos o perspectivas que sobre la inclusión educativa han construido los docentes a lo largo de su experiencia, siendo dichos presupuestos un componente de vital importancia dentro de los condicionantes en los procesos de inclusión (Echeita, López y Martín, 2009).

Por su parte, Echeita y Duk (2008) subrayan el hecho de que la atención a la diversidad es connatural a la actividad docente cotidiana, por lo cual las concepciones que sobre la inclusión tienen los maestros son de suprema importancia, dado que constituyen la base para poder dar respuesta a un estudiantado cualitativa y cuantitativamente diverso.

Es por ello, que Echeita et al. (2009) presenta una serie de concepciones o categorizaciones, que identifica como facilitadoras, o por el contrario, como inhibidoras en los procesos inclusivos, para lo cual refiere haberse basado en el concepto de Barreras para el Aprendizaje y la Participación de Booth y Ainscow (2002), quienes plantean que la inclusión educativa demanda la identificación y reducción de dichas barreras, así como la potencialización de los recursos que apoyen estos procesos.

Los autores mencionados, subrayan que las barreras al igual que los recursos para reducirlas, pueden encontrarse en todos los aspectos y estructuras del sistema, bien sea en los centros educativos, la comunidad o las políticas gubernamentales locales y nacionales, conceptualización que incorpora las concepciones de los docentes, como factores que bien pueden ubicarse como facilitadores o inhibidores en los procesos de inclusión.

En concordancia con esto, autores como Porlán (1986), Coll y Miras (2001), Echeita (2009) y Sandoval y Simón (2009), plantearon concretamente una serie de categorías, perfiles o modelos sobre las concepciones docentes, identificando que en las

categorías propuestas por ellos existen aspectos comunes, lo que permite equiparar dichas categorizaciones, como se presenta de manera resumida en la siguiente tabla.

Tabla 1. Concepciones Docentes en la perspectiva de varios autores

CONCEPCIÓN	PORLAN (1986)	COLL Y MIRAS (2001)	ECHEITA ET AL. (2009)	SANDOVAL Y SIMON (2009)
FACILITADORA	Tendencia al conocimiento profesionalizado	Teoría Interaccionista	Concepción Inclusiva	Concepción Inclusiva
OBSTADCUZADORA	- Tendencia obstáculo de fragmentación y disociación entre la teoría y la acción. - Tendencia obstáculo de uniformidad y rechazo a la diversidad	Teoría Estática	Concepción Segregadora	Concepción Estática
	- Tendencia obstáculo de simplificación y Reduccionismo. - Tendencia obstáculo de conservación-adaptativa y de rechazo a la evolución-constructiva.	Teoría Situacional	Concepción Integradora	Concepción Individual

Fuente. Elaboración propia.

Las tendencias identificadas por autores como Young (1981), Pope y Scott (1983), Porlán (1989^a), Martín (1994b), en sus estudios sobre concepciones, resultan ser asimilables a las propuestas por Coll y Miras (2001), Echeita et al., (2009) y Sandoval y Simón (2009), identificándose que guardan grandes semejanzas en su fundamentación, pero adoptando diferentes denominaciones.

Así, la tendencia del Conocimiento Profesionalizado propuesta por Porlán (1986), intenta superar las restricciones de las tendencias obstaculizadoras, desplegando un conocimiento contextualizado en torno a las situaciones relevantes de la práctica educativa, teniendo como eje primordial los educandos, y contando con cualidades epistemológicas que operan como referente estratégico de la propia actuación como docentes.

Los docentes que tienen concepciones o tendencia hacia el conocimiento profesionalizado, buscan la interacción constructiva con sus educandos, planteándose cuestionamientos autorreflexivos relacionados con preguntas como “¿cuáles son mis creencias y principios de actuación, mi modelo didáctico personal y qué argumentos de rigor lo apoyan?, o ¿qué hipótesis conceptuales subyacen a mis pautas de actuación concretas?” (Porlán y García, 1990; Porlán et al, 1996, p. 161).

Dadas las características del conocimiento profesionalizado descrito por Porlán (1986), se identifica que es una tendencia en el pensamiento del profesorado que resulta ser compatible con la Teoría Interaccionista propuesta por Coll y Miras (2001); las concepciones inclusivas planteadas por Echeita et al. (2009) y las concepciones inclusivas de Sandoval y Simón (2009).

Es de resaltar, que en las tendencias o concepciones expuestas por Porlán (1986) se identifica solamente una tendencia facilitadora - la del conocimiento profesionalizado - en contraposición con cuatro tendencias obstaculizadoras:

Tendencia inclinada hacia la fragmentación y disociación entre la teoría y la acción y entre lo manifiesto y lo tácito, donde se actúa de acuerdo con rutinas no fundamentadas y poco reflexionadas, de tal manera que se desarrollan principios y creencias de acuerdo con las aparentes evidencias empíricas que aporta la experiencia, sesgando así el quehacer cotidiano del maestro.

La tendencia relacionada con la uniformidad y el rechazo a la diversidad, en la cual las concepciones son estereotipadas y heterogeneizantes, normalizando lo individual y colectivo, ópticas perfectamente asimilables a las concepciones estáticas de Coll y Miras (2001), la concepción segregadora sobre la educación inclusiva de Echeita et al, (2009) y la estática de Sandoval y Simón (2009).

La tendencia de simplificación y reduccionismo orientada a una visión superficial de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que impide reconocer las variables más ocultas del mismo proceso (concepciones y obstáculos en los estudiantes, estructura de poder del aula, conducta adaptativa de los escolares, etc.), arrojando como consecuencia un análisis simplificador del devenir escolar, la toma de decisiones y la intervención profesional del docente.

Junto a la anterior, se ubica la tendencia obstáculo de conservación-adaptativa y de rechazo a la evolución-constructiva, óptica igualmente simplificadora de los procesos de enseñanza-aprendizaje ocasionada por la actitud de conservar aquellos principios y rutinas de acción mecanizados, tales como mantener la organización de filas y sillas individuales, porque así atienden los estudiantes, mantener los contenidos disciplinares porque dan coherencia a la enseñanza, continuar con las calificaciones porque miden el aprendizaje, mantener las evaluaciones porque de lo contrario los escolares no estudian, etc.

Como es de esperarse, esta actitud de conservación adaptativa suele ser incompatible con los procesos de cuestionamiento, toma de conciencia y construcción de conocimientos y acciones, que respondan a la naturaleza diversa, incierta y compleja de los procesos educativos.

Las tendencias de simplificación y reduccionismo, de conservación-adaptativa y de rechazo a la evolución-constructiva, son visiones concepcionales del quehacer docente que se identifican con la teoría situacional de Coll y Miras, (2001), la concepción integradora de Echeita et al (2009) y la concepción individual de Sandoval y

Simón (2009), respectivamente, las cuales se inclinan por adoptar posturas obstaculizadoras más que dinamizadoras.

Es así como Coll y Miras (2001), presentan las concepciones o Teorías sobre la Naturaleza de las Diferencias Individuales, subcategorizándolas en Teoría Interaccionista, Situacional y Estática, las cuales pueden identificarse con la tendencia del Conocimiento profesionalizado, la tendencia obstáculo de simplificación y Reduccionismo, la de conservación-adaptativa y de rechazo a la evolución constructiva, la tendencia obstáculo de fragmentación y disociación entre la teoría y la acción y de uniformidad y rechazo a la diversidad de Porlán (1986), respectivamente.

Asimismo, las teorías sobre las concepciones docentes de Coll y Miras (2001) son equiparables a las concepciones inclusiva, integradora y segregadora de Echeita et al (2009), como también asimilables a la tipología de concepciones expuesta por Sandoval y Simón (2009), en la que hablan de concepción inclusiva, concepción individual y estática, guardando grandes similitudes en la descripción que hacen de las mismas, respecto al resto de los autores.

Encontramos así que la Teoría Estática (Coll y Miras, 2001), concibe el proceso educativo con los estudiantes como inherente a las personas, estables e inmodificables, siendo el resultado de sus limitadas capacidades, independientemente de la influencia de contexto.

En la perspectiva situacional (Coll y Miras, 2001), las características de los educandos, y consecuentemente los resultados en sus aprendizajes no se conciben como estables, sino que dependen de la situación o el ambiente, de lo que se deriva que la respuesta educativa obedece a la lógica de modificar cualitativa y cuantitativamente el contexto.

La visión interaccionista por su parte, concibe el proceso educativo como producto de la interacción y retroalimentación constante entre el individuo y su entorno,

de tal manera que el aprendizaje está mediado por los ambientes y los apoyos, según las características o necesidades específicas de cada educando (Coll y Miras, 2001).

En lo referente a las tres grandes tipologías o concepciones docentes desglosadas por Echeita, et al. (2009), se identifican: la concepción Inclusiva, la Integradora y la Segregadora, las cuales como se ha venido señalando, son equiparables a las tendencias, modelos o tipologías expuestas por los autores antes mencionados, con la particularidad de que Echeita et al (2009) ha estudiado las concepciones docentes, enfocándolas específicamente hacia los procesos de la educación inclusiva.

Es así como en este devenir de concepciones ya mencionadas – concepciones obstáculo - o concepciones superadoras, Echeita (2012), a través de su proyecto denominado Competencias Esenciales en la Formación Inicial de un Profesorado Inclusivo, aporta elementos categoriales, que permiten profundizar en las concepciones características de un profesorado inclusivo.

En virtud de esto, se describen las pautas de interacción maestro – estudiante, desde la óptica de las concepciones y prácticas inclusivas de acuerdo con el autor, encontrando que un maestro inclusivo promueve el sentido de aceptación, reconocimiento y valoración entre todos sus educandos, con el convencimiento de que todo el estudiantado puede aprender, porque cuenta con un potencial y unas competencias para mejorar. Asimismo, es un docente reflexivo que cuestiona constantemente sus resultados con los educandos, asumiendo que la responsabilidad en los procesos educativos es compartida entre el maestro y el estudiante, sin desconocer el papel que juega la familia, por lo cual propone alternativas de manejo que los involucra a todos.

Un docente con concepciones inclusivas valora la diversidad en el estudiantado, se despoja de prejuicios para atender la variedad de situaciones que se presentan con sus estudiantes, percibiendo las diferencias como oportunidades pedagógicas. Igualmente

confía en que su labor docente tiene sentido y capacidad para transformar la realidad de sus estudiantes, demostrando que su prioridad son las necesidades de sus educandos.

En este mismo orden Echeita (2012), permite inferir las concepciones propias de un profesorado segregador, describiéndoles como docentes que tienden a clasificar a sus estudiantes sobre la base de supuestas categorías de capacidad para excluir, empleando prejuicios sobre la forma en que sus estudiantes aprenden, promoviendo así actitudes discriminatorias. De igual manera, se abstiene de utilizar el trabajo en grupos heterogéneos, agrupándolos por el contrario, o según las dificultades o capacidades similares, reflejando así una visión estática de los procesos de aprendizaje, mostrándose indiferente ante las necesidades de sus estudiantes. Es un docente que tiende a ser radical y arbitrario en el manejo de las situaciones que se presentan con los escolares, desconociendo aspectos relacionados con el desarrollo humano, y evidenciando predisposiciones frente a temas relacionados con la identidad sexual.

Las concepciones Integradoras en el profesorado, oscilan entre inclusivas y segregadoras. El docente asume la presencia del estudiantado en las aulas, pero no se comprometen y aunque, reconocen la importancia de buscar mecanismos de ayuda con los estudiantes, no se involucran directamente en los procesos; así mismo, aunque reconocen los beneficios de emplear diversas metodologías de aprendizaje, coartan la participación de sus estudiantes, en aras del control del aula. De igual manera, es un docente que al abordar la diversidad de situaciones que se presentan con los escolares, tiene en cuenta solo algunos aspectos, sin tomar en consideración la globalidad de las circunstancias, atribuyendo el éxito del aprendizaje escolar al compromiso del estudiante y la familia más que a su contribución como maestro.

Por su parte, Sandoval y Simón (2009) identificaron tres modelos de concepciones predominantes sobre la inclusión: la Concepción Inclusiva, la Concepción Individual y la Concepción Estática, las cuales según su descripción pueden equipararse con la tipología de concepciones y tendencias propuesta por Porlán (1986), Coll y Miras (2001) y Echeita et al. (2009).

Las concepciones docentes sobre inclusión, se caracterizan por asimilar que cualquier estudiante puede experimentar dificultades para aprender, comprendiendo que las dificultades de aprendizaje resultan de la interacción entre las características del estudiante, el currículo que la escuela le ofrece y las herramientas del maestro. De igual forma, un docente con concepciones individualistas, se caracteriza por considerar que los problemas en los estudiantes son el resultado de sus limitaciones personales - barreras cognitivas, emocionales, sociales, familiares - y que solo los niños especiales son los que pueden presentar dificultades para aprender, por lo cual delegan su responsabilidad en los especialistas como pedagogos, terapeutas, fonoaudiólogos (Sandoval y Simón, 2009).

Los docentes con concepciones estáticas, se destacan por pensar que son los estudiantes quienes se deben adaptar a la escuela, no la escuela a los alumnos o a sus circunstancias sociales, defendiendo el actual estado de cosas, la tradicional estructura, organización y objetivos en los centros escolares.

En virtud de lo anteriormente expuesto, respecto al pensamiento de los docentes y a la caracterización de sus concepciones, según las formulaciones de autores como Porlán (1986), Coll y Miras (2001), Echeita (2009) y Sandoval y Simon (2009), se puede sintetizar que aunque los maestros construyen diferentes perspectivas sobre las características del estudiantado y su quehacer como docentes, en términos generales sus interpretaciones pueden agruparse en dos grandes conglomerados, las concepciones facilitadoras y las inhibidoras, aunque tomen diferentes denominaciones según el autor.

En la revisión de estos autores, Porlán (1986), identifica que tiende a presentarse una mayor proclividad en los docentes hacia concepciones o tendencias obstaculizadoras que dinamizadoras, lo que concuerda con las observaciones de Echeita et al. (2009, p. 160) quien encuentra que “los profesores, se inclinan por concepciones segregadoras, en una proporción significativamente mayor que el resto de los colectivos”, en contraposición con los hallazgos en la población de futuros orientadores y orientadores en ejercicio, quienes presentaron concepciones más inclusivas.

En esta perspectiva, Ainscow, Booth y Dyson (2006), argumentan que la inclusión en los establecimientos educativos implica dos procesos complementarios. En primer lugar, la reducción de las barreras para el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, y en segundo lugar, el aumento de la capacidad de respuesta de los centros escolares para poder atender a la diversidad propia de dichos contextos, identificando que uno de los criterios básicos para aumentar la capacidad de respuesta, es la posición que tenga la comunidad educativa respecto a la inclusión.

En razón de ello, pueden encontrarse comunidades escolares con actitudes favorecedoras u obstaculizadoras de los procesos de inclusión, teniendo en cuenta que como lo expone Echeita et al. (2009) de la visión que posee el establecimiento escolar sobre la inclusión, dependen las medidas organizativas, metodológicas, ambientales, interpersonales y curriculares, que se toman para hacer frente a la diversidad.

En este sentido Bruner (1997) expresa, que ya no es suficiente con “estudiar lo que los estudiantes y los profesores hacen”..., se debe determinar lo que “creen que hacen y las razones por las que lo hacen”. Así desde la perspectiva del autor en mención “las prácticas educativas en las aulas, están basadas en creencias populares sobre los aprendices”, algunas de las que pueden haber funcionado a favor o en contra de los escolares (pp. 67-68).

En esta misma línea, Klinger et al. (2011), retomando a Zemelman (2002), expresa que los contextos educativos, reflejan la necesidad de tomar conciencia, respecto a la correlación que hay entre los conocimientos y/o constructos, que resultan de las interpretaciones que se hacen de la realidad, desde los referentes que se tienen de inclusión y diversidad en los ámbitos escolares.

Todas estas aportaciones motivan el interés por aproximarse a la naturaleza dilemática y controversial de los procesos de Inclusión (Echeita, Simón, Verdugo, Sandoval, López, Calvo y González, 2009, p. 173), adentrándose a “comprender en qué medida las concepciones de los maestros se convierten en barreras para la presencia,

aprendizaje y participación del alumnado”, encontrándose en el trasfondo de todo ello, la intención de dar respuesta al interrogante de cómo reestructurar y replantear ciertas concepciones fuertemente arraigadas en la mente de los profesores, para así acercarse a minimizar la brecha entre los valores y principios de la Inclusión Educativa y la realidad que se vive en las aulas (Echeita, 2007).

No obstante, en el estudio de las concepciones docentes uno de los tropiezos reside en la dificultad para acceder al pensamiento del profesorado, como lo señalan Scheuer y Pozo (2006, p. 375) al referir la naturaleza “caleidoscópica y polifacética de las concepciones”, donde se mezcla un entramado de contenidos explícitos e implícitos que complejizan su acceso.

En razón de ello Echeita et al. (2006), al igual que Sandoval y Simón (2009), se orientaron por emplear un cuestionario de dilemas, con el ánimo de penetrar en las concepciones docentes, dilemas que categorizaron en dos grupos: los enfocados a indagar por el ajuste en la respuesta educativa y los encaminados a identificar los valores inclusivos en el docente. El ajuste de la respuesta educativa aludió al reconocimiento de que la diversidad en el alumnado exige la búsqueda de alternativas tanto al interior de los Centros Escolares (cambios organizativos y metodológicos), como externos a los mismos. Los Valores Inclusivos por su parte según Booth (2006) se relacionan con criterios como la equidad, la participación, los derechos, la honradez, el respeto y la consideración por la diversidad, los cuales se encuentran en constante desarrollo.

Desde la óptica de Booth (2006), la relevancia de los Valores Inclusivos radica en que son estos los que sustentan las acciones, las políticas y prácticas que se desarrollan en las escuelas.

Retomando nuevamente a dos autores centrales en el tema de las concepciones sobre inclusión - Echeita y Duk (2008), el concepto de Inclusión Educativa puede tomar variados significados, aclarando que en consecuencia de ello, Booth y Ainscow (1998),

han empleado el término “perspectiva” para indicar las diferentes formas de ver la inclusión entre los distintos países y dentro de un mismo país (p. 2).

2.1.3 La diversidad en la escuela

La diversidad implica adentrarse en el ámbito de las diferencias, en cuyo sentido Pulido y Carrión (1995, p. 4) conceptualizan la diferencia como “la representación mental de la diversidad, donde diferenciar consiste en percibir, reconocer y nombrar dichas diversidades” (p. 4), poniéndose de manifiesto que las diferencias conforman el conglomerado de las diversidades.

En este punto debe precisarse, que la diferencia es un aspecto propio de los seres humanos y una cualidad inherente a todo grupo social, particularmente si se habla de la población colombiana que desde sus orígenes ha sido pluriétnica y multicultural, encontrando que el entorno escolar es un reflejo de dicha sociedad, que evidencia cada vez más las diferencias socioeconómicas, de género, culturales, cognitivas, en los estilos y ritmos de aprendizaje, en las creencias, la raza, los intereses, las motivaciones y expectativas (Patiño, s.f).

De esta manera, en los variados intentos porque se reconocieran las diferencias en la cultura y en las necesidades de las personas, la Constitución Política de 1991, promulgó el territorio nacional colombiano como un país con múltiples etnias y culturas, bajo la expectativa de terminar con la exclusión de los grupos minoritarios, empezando por los espacios educativos y formativos, los cuales son los contextos llamados a promover el cambio en las actitudes sociales. Posteriormente, el Ministerio de Educación Nacional en el año de 1994, instituye a través de la Ley General de Educación, en sus artículos 23 y 31, los parámetros curriculares para tener en cuenta la identidad, las diferencias culturales, la raza, el género, los derechos humanos y las desigualdades económicas.

Como consecuencia de este reconocimiento, en la actualidad comúnmente se exaltan las diferencias, con expresiones como “la mayor riqueza de los colombianos está en sus diferencias” (s.n, 2004); sin embargo muy habitualmente esta diferencia es vista en los contextos sociales y educativos como un factor obstaculizador, más que como una característica potencializadora de procesos.

Ortiz (1999), es otro teórico que profundiza en el tema de las diferencias humanas, quien manifiesta que estas se ubican en una perspectiva relacional y salen a flote en situaciones concretas en las que se ponen en juego intereses, ideologías y conflictos sociales, que encubren relaciones de poder y desigualdad, como también lo señala Neufeld (1999), quien subraya la constate identificación de ámbitos escolares en los que las diferencias son asistidas de manera desigual.

Hoyos (2009, p. 3) por su parte, habla de la convivencia en la diferencia y la pluralidad, donde se ponen en escena los otros, a quienes en ocasiones se les asume como adversarios, a raíz de lo cual el autor retoma el concepto de la “sociable insociabilidad” del ser, para explicar la tendencia del ser humano a formar sociedad, estableciendo relaciones con los que le rodean, pero al mismo tiempo con una inclinación hacia la discrepancia, divergencia y confrontación con todo lo que percibe como diferente, haciéndose palpable de esta manera, la marcada complejidad al abordar el tema de las diferencias.

Por ello, resulta conveniente retomar lo que Taylor (1993), menciona en su ensayo sobre Multiculturalismo y Política del Reconocimiento, en el que cita a Herder para explicar el origen de las diferencias, expresando que “cada uno tiene un modo original de ser humano”, que “cada persona tiene su propia medida” (p. 24), lo que significa que cada cual posee su propio estilo, y ha nacido para vivir la vida según su manera, postura Herderiana que le asigna una gran relevancia a la lealtad que cada persona se debe así misma.

En virtud de esto, Taylor (1993, p. 25) relaciona las diferencias humanas con el principio de originalidad, describiéndole como el “contacto con la propia naturaleza interna”, que en ocasiones se ve restringida por los requerimientos y condicionamientos del mundo exterior, siendo solamente posible, encontrar dentro de sí mismos el modelo adecuado según el cual vivir, en cuyo sentido las diferencias humanas resultan del respeto que se tiene así mismo y a la propia originalidad, en contraste con las imposiciones del medio.

Lo anterior igualmente se asocia al concepto de identidad, estrechamente vinculado al de diferencia, en el que cada quien debe ser reconocido por su singularidad, que le hace distinto de todos los demás. Así Hernández y Carreño (s.f, p. 2), expresan que la identidad se refiere a una “serie de prácticas de diferenciación y de marcación de un yo o un nosotros”, encontrando sin embargo, que la condición de ser distintos se ha soslayado en muchos contextos, viéndose fuertemente influidos por identidades dominantes o mayoritarias (Taylor, 1993).

En este orden de ideas, el autor enfatiza que el reconocimiento a la diferencia ha estado rodeado por actitudes de discriminación, debido a que se ha pretendido otorgar reconocimiento y estatus a grupos, características, gustos, intereses, tendencias y comportamientos que no son universalmente compartidos, es decir, solo se concede reconocimiento a lo que está universalmente presente, postura que va en total contravía con el sentido de identidad y peculiaridad de cada ser humano, lo que ha obstruido calar con el discurso de la diversidad, complejizando mucho más la transformación de las actitudes de exclusión y rechazo hacia lo diferente.

Magendzo (2004, p. 20), corrobora los planteamientos de Taylor (1993), señalando que desde tiempos muy antiguos la diferencia ha sido minada y obstruida su expresividad, estigmatizándola como un proceso que pone en riesgo el orden socio cultural, a causa de lo que en muchas ocasiones se le ha escondido, invisibilizado y hasta suprimido.

En este mismo sentido, el autor expone que una de las manifestaciones más severas de la persecución a la diferencia ha sido precisamente la discriminación, fundada sobre “prejuicios y estereotipos irracionales” que se han instaurado en la cultura, las actitudes y en los comportamientos, instalándose de manera profunda en los pensamientos, concepciones y creencias humanas (Magendzo, 2004, p. 21).

De esta manera, es a través de este recorrido por las diferencias en los seres humanos, que se identifican la variedad de matices y factores que hacen parte del desarrollo en las personas, los cuales están contemplados de una forma mucho más abarcadora en lo que se conoce como diversidad.

El tema de la diversidad adquiere cada día mayor interés en los ámbitos educativos, constituyéndose en una prioridad para las políticas públicas educativas, las cuales se encaminan en dar respuesta a las necesidades identificadas en el aula.

Etimológicamente el término diversidad “proviene del latín *diversitas* y este del participio *diversus* del verbo *divertere* (girar en posición opuesta) compuesta del prefijo *di* (divergencia, separación) y del verbo *vertere* (verter, girar, dar vueltas)”, (Devalle y Vega, 2006, p. 40), lo que indica que la expresión diversidad comprende todo aquello que es contrario o que está en sentido opuesto a lo que comúnmente se maneja dentro de nuestra racionalidad.

Magendzo (2004), es un autor que discurre por el tema de la diversidad, planteando que educar en y para la diversidad no es una labor sencilla, puesto que involucra unos procesos de aprendizaje altamente complejos, debido a que se ha estado tan arraigados a vivir en la uniformidad, quedando incapaces de ver con la suficiente flexibilidad y apertura otros comportamientos, costumbres, hábitos y valores, generándose comúnmente reacciones de confusión y resistencia. En razón a esto, los establecimientos educativos desempeñan una función primordial, por cuanto constituyen escenarios que deben promover la reflexión y la discusión constructiva sobre las

diferencias, siendo este el punto de partida para promover la aceptación por el otro (Taylor, 1993).

Así, los distintos actores educativos desde su quehacer, están abocados a enfrentar el reto de menguar el impacto ejercido por los mismos sistemas educativos, que insisten en dar respuestas homogéneas a estudiantes con realidades personales y necesidades educativas muy diversas, lo que ha representado una importante barrera educativa para alcanzar la presencia, el aprendizaje óptimo y la participación de todo el estudiantado (Taylor 1993; Hernández, 2014).

En este escenario aparece Sen (1998) quien plantea que cada persona posee una variedad de características físicas, emocionales y mentales, que hacen que sus necesidades sean diferentes y que la satisfacción de estas no se resuelvan del mismo modo para todos, lo que pone de manifiesto la amplia diversidad humana, la cual engloba la multiplicidad de las diferencias, que a su vez se convierten en derechos.

En esta parte Taylor (1993), se presenta nuevamente para ilustrar que el reconocimiento de la unicidad y la diversidad humana, empezó a ser un tema de interés con el surgimiento del enfoque de derechos, propio de los estados demócratas y liberales, los cuales reconocen el valor de las distintas culturas, ampliando el espectro de oportunidades, en procura del mejoramiento de la calidad de la vida y los aprendizajes humanos.

Desde el enfoque de los derechos, la diversidad es un valor que implica una disposición de aceptación hacia las diferentes manifestaciones del ser, en sus múltiples ámbitos, ampliando así las posibilidades de exploración, conocimiento y desarrollo de lo humano (Taylor, 1993).

El desarrollo humano está estrechamente vinculado a los derechos humanos por cuanto ambos se complementan compartiendo intereses e inquietudes respecto a valores como la igualdad, la libertad, la solidaridad, la participación y el valor de los individuos

en todas las sociedades, centrando su atención no solamente en la dignidad de la persona sino también en el reconocimiento de la diversidad.

En tal sentido, las personas pueden diferenciarse en su manera de comunicarse, moverse, en la apariencia, en la interacción y forma de relacionarse con los demás, encontrando que el desarrollo subraya que todos los individuos difieren de sus congéneres, por lo cual se hace urgente rescatar la diversidad con el objeto de reconocer su valor y potencial en la sociedad.

Es así como al hablar del potencial social, estrechamente vinculado al desarrollo humano, se presenta Max-Neef (1998), para proponer que un desarrollo orientado hacia las necesidades humanas, sólo puede promoverse directamente desde los propios actores sociales, más no a través de imposiciones normativas, lo cual a su vez solo puede ser posible mediante un auténtico respeto a la diversidad, base de un desarrollo a la medida del ser humano, por ello plantea la satisfacción de las necesidades fundamentales desde las personas, tomando como punto de partida su autonomía, sus realidades, percepciones, estilos de vida y aspiraciones.

Por ello, dimensionar la diversidad como un valor humanista, involucra reconocer y proteger la pluralidad de necesidades en las personas, empezando por las más básicas o naturales, es decir las referidas a la alimentación, el vestido, la respiración; así como también las necesidades más complejas, alusivas a lo social y familiar, tales como las relaciones interpersonales, el afecto, la estima, el sentido de pertenencia, entre otras (Max-Neef, 1998).

De esta manera, una sociedad que respeta la diversidad, cuenta con ciudadanos que demuestran actitudes positivas hacia la diversidad, mostrándose inquietos más que temerosos respecto a otras culturas, costumbres y personas; siendo abiertos a aprender de otros estilos de vida, y dispuestos a reflexionar sobre cómo se ven las cosas desde la mirada de otros, en lugar de asumir su propia perspectiva o condición de vida como

superior; es alguien que se siente satisfecho interactuando con personas de diferentes contextos y modos de vida (Kymlicka, 2002).

Así el concepto de ciudadano multicultural, es una noción empleada por Kymlicka (2002) para referirse a aquella persona que ha logrado desarrollar la habilidad de descifrar códigos diversos, convivir y manejar la ambigüedad propia de la naturaleza humana y de las interacciones sociales.

2.1.4 Educación inclusiva

El ámbito educativo es uno de los escenarios en los que más se visibilizan las diferencias individuales expresadas en la diversidad, reflejadas tanto en estudiantes, como en maestros y padres de familia pertenecientes a distintos grupos étnicos, sectas religiosas, tribus urbanas, necesidades educativas, género y orientación sexual, entre otras.

En un intento por reconocer dicha diversidad en el ámbito escolar y en respuesta a los Derechos Humanos, ha surgido el concepto de Inclusión, el cual contempla que la diversidad es el factor fundamental de supervivencia y mejoramiento de la especie humana, de lo que se deriva que la educación inclusiva es la principal, y tal vez la única estrategia posible para resolver los problemas educativos de todos los niños, niñas y jóvenes en el país (Correa, Bedoya, Vélez y Gaviria, 2008).

En razón a esto, la escuela no puede mostrarse ajena a la diversidad de situaciones que emergen día a día en estos contextos, en virtud de lo cual el término de inclusión educativa se presenta como la respuesta a una necesidad sentida de atender y entender la diversidad de niños, niñas y adolescentes en las instituciones educativas, teniendo en cuenta que todas las personas tendrán más posibilidades de desarrollarse, si tienen la oportunidad de participar junto con otros, en las distintas actividades de la vida humana (Savater, 2005).

En este punto, conviene retomar la conceptualización de la UNESCO (1994) sobre lo que se entiende como Educación Inclusiva, encontrando que la define como “el proceso de identificar y responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes, a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, reduciendo la exclusión (...) e involucrando cambios y modificaciones en los contenidos, estructuras y estrategias educativas”.

Esta conceptualización se basa en el principio de que cada niño y niña tienen características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje distintos y que deben ser los sistemas y programas educativos, los que estén planteados y puestos en marcha, de acuerdo a la diversidad de dichas características y necesidades, proposiciones que apuntan en la misma dirección de formulaciones relacionadas con que la Inclusión es el “proceso de cambio sistemático orientado a eliminar las barreras que de distinto tipo, limitan la presencia, el aprendizaje y la participación del alumnado en la vida escolar, con particular atención a aquellos más vulnerables”, es decir, aquellos que por sus condiciones en el aprendizaje, procedencia, culto, orientación sexual, género o nivel socioeconómico, entre otros, tienden a ser segregados (Ainscow, Booth y Dyson 2006, p. 2).

En razón de ello y como alternativa a la educación segregadora, la UNESCO (1994) presenta el concepto de inclusión, al evaluar como defectuosa y mejorable la experiencia de la integración escolar, dándose así el cambio terminológico de “integración” a “inclusión” o Escuela para Todos, el cual se realizó no solamente por la connotación negativa que el término integración adquirió progresivamente, sino porque conceptualmente redimensionaba el significado de esta política en la práctica, basándose en la valoración de la diversidad, como elemento potencializador de los procesos de enseñanza - aprendizaje y, en consecuencia, favorecedor del desarrollo humano (Sanchez, 2004).

Por ello, a la luz de la política Colombiana de atención a la diversidad, es preciso establecer la diferencia que existe entre el concepto de integración e inclusión, a pesar de que finalmente terminan siendo un continuo que se complementa entre sí:

Tabla 2. Integración e Inclusión

INTEGRACIÓN ESCOLAR	INCLUSION EDUCATIVA
Invita a que el alumno ingrese al aula	Propone que los estudiantes formen parte del grupo, se involucre y pertenezca, haciendo parte del todo.
El problema es el estudiante	El problema en el currículo Escolar
Pretende que los estudiantes excluidos se inserten a la escuela ordinaria.	La inclusión “incluye a todos” y, todos son todos, tanto en el ámbito educativo, físico como social.
La Diferencia como Problema	La Diferencia como Valor
La integración se adecua a las estructuras de las instituciones	La inclusión propone que sean los establecimientos educativos los que se vayan adecuando a las necesidades y requerimientos de cada uno de sus estudiantes.
El Equipo de apoyo atiende a la niña o el niño	El equipo de apoyo colabora con la maestra o maestros
La integración se centra en el apoyo a los estudiantes con discapacidad.	La inclusión atiende la diversidad “incluyendo” a la discapacidad, tomando en cuenta las necesidades de cada miembro de la comunidad educativa. No se centra en el déficit, sino en la capacidad y potencial de las personas.
Mantiene las barreras entre normales y no normales	Rompe prejuicios de normalidad
Supone en el mejor caso un cambio educativo	Supone un cambio Social

Fuente: Elaboración Propia

Frente a las diferencias expuestas en la tabla anterior, cabe señalar que en muchos países incluyendo Colombia, existe cierta confusión entre el concepto de inclusión e integración educativa, utilizándolos como sinónimos y aplicándoles únicamente a casos de discapacidad, o de necesidades educativas especiales, cuando se trata de dos enfoques con una visión y focos distintos.

Esta confusión tiene como consecuencia que las políticas de inclusión se consideren como una responsabilidad de la educación especial, limitándose el análisis de la totalidad de exclusiones y discriminaciones que se dan al interior de los sistemas educativos, impidiendo el desarrollo de políticas inclusivas integrales.

En tal sentido, es importante señalar que el foco de la inclusión es más amplio que el de la integración. Esta última, en los países de América Latina y en otras partes del mundo, está ligada al colectivo de los alumnos con necesidades educativas especiales, y aspira a hacer efectivo el derecho de estas personas a educarse en las escuelas comunes, como cualquier ciudadano, recibiendo las ayudas necesarias para facilitar su proceso educativo y su autonomía.

Al respecto Blanco (2006) aclara que la Educación Inclusiva tiene que ver con las personas con discapacidad, pero además, con toda la multiplicidad de situaciones y circunstancias inherentes a la diversidad en los seres humanos, subrayando que el objetivo básico de la inclusión, es no dejar a nadie fuera de las instituciones, tanto en el ámbito educativo, como social.

Por ello, en el contexto de la inclusión o política de atención a la diversidad en Colombia, el término inclusión se presenta como una “actitud que engloba el proceso de escuchar, dialogar, participar, cooperar, preguntar, confiar, aceptar y acoger las necesidades de la diversidad” (Cedeño, 2010, p. 1), en cuyo sentido lo que se aprecia, es que indistintamente de la organización o del autor que conceptualice el término de inclusión, lo que se identifica en esencia es el reconocimiento, el respeto, la aceptación y la apropiación de lo diverso.

En el ámbito particular Colombiano, la inclusión es una política del Ministerio de Educación en su conjunto y no meramente una propuesta derivada de las divisiones de educación especial y es en el marco de esta política de atención a la diversidad, que se admite, es menester tener presente, que se atraviesa por un proceso demasiado complejo a nivel del sistema educativo, el cual implica llevar a cabo cambios profundos tanto en el ámbito conceptual, como metodológico y organizacional, orientados a establecer en las instituciones educativas pautas y mecanismos de atención a la diversidad, a través de la creación de una atmósfera y de condiciones de trabajo que favorezcan los procesos de inclusión (Cedeño, 2010).

Sin embargo se observa, que pese a que han transcurrido décadas, en las que innumerables pensadores y organizaciones internacionales han insistido en la apremiante necesidad de implementar prácticas educativas que promuevan el respeto por la diversidad, también conocida como Educación Inclusiva, los resultados no son alentadores, debido - entre otros aspectos - a que en países como el nuestro, los procesos se dan tan pausadamente, donde no se termina de asimilar y aplicar adecuadamente un enfoque, cuando aparece otro nuevo, con mayores implicaciones y retos.

Es así, como los procesos terminan siendo muy accidentados e infructuosos, bajo la ilusoria idea de estar dando respuesta a las necesidades de los estudiantes, a través de la formulación de políticas desarticuladas y descontextualizadas, que desconocen que la escuela debe hacerse desde los sujetos y no desde las políticas, hecho que ocasiona que en nuestro país las necesidades, intereses y apuestas en lo que a Educación Inclusiva se refiere, vayan por un camino totalmente diferente al trazado por las políticas estatales.

Ainscow y Miles (2008), citado por Echeita, (2009), corroboran esta debilidad, señalando que en el ámbito de inclusión, la realidad refleja que los resultados no han sido los esperados, hallando escasos avances, contradicciones, discusiones y dilemas, así como variedad de opiniones respecto a sus alcances, encontrando como explicación a

dichos tropiezos, la escasa formación inicial para los maestros y la ausencia de capacitación requerida, para atender situaciones enmarcadas dentro de la diversidad.

Cedeño (2010) así lo constata, planteando que en el campo de la educación inclusiva no ha sido posible un consenso, especialmente entre quienes están más directamente involucrados con los conceptos básicos, que han de permitir la comprensión de lo que representa para la comunidad educativa y para la sociedad en general, la atención a la diversidad en el contexto de una institución incluyente, basada en el principio de educación para la diversidad.

Así las cosas, el punto de partida para una educación incluyente se fundamenta en los sistemas de valores, las creencias y las actitudes de quienes educan, orientándose unos por apoyar las cualidades y detectar las necesidades, mientras que otros, se inclinan por asumir la diversidad de sus estudiantes como un proceso inoficioso y desgastante (Stainbeck y Stainbeck, 1992).

A raíz de esto, las actitudes y el miedo de algunas personas en las comunidades educativas, cuando piensan que las diferencias en el estudiantado constituyen anomalías que deben estar a cargo de especialistas o expertos en el tema, representa uno de los factores que ha incidido negativamente en los procesos de inclusión, haciendo que estos se estanquen o evolucionen muy lentamente.

Cedeño (2010) plantea que la vertiginosa diversidad presente en los estudiantes, manifestada en la religión, la cultura, la lengua, el género, la orientación sexual, la discapacidad, el estado socioeconómico, el marco geográfico y todas aquellas diferencias que expresan la multiculturalidad, a menudo ha sido asumida como un problema, más que como una oportunidad para enriquecerse y aprender sobre la variedad de vida en las personas, y sobre lo que significa el ser humano, desconociendo que todos los estudiantes son capaces de aprender, negándoles la posibilidad de hacerlo con igualdad de oportunidades.

Al respecto Blanco (1991), subraya que el principio de igualdad promulgado por la inclusión, no significa la homogenización de gustos, talentos y formas de aprender, para darles a todos lo mismo, sino que la inclusión propone la igualdad, como el acto de dar a cada persona de acuerdo a su necesidad, resaltando que estas son distintas en cada una, como distinta es la forma en que las suplen.

Por esta razón, establecer un proceso de inclusión implica romper con estructuras, paradigmas y estereotipos, para lo cual se hace imprescindible indagar y conocer las percepciones, concepciones y actitudes de los docentes frente a la inclusión, por cuanto el reconocimiento de la singularidad y la pluralidad estudiantil está mediada por los maestros al ser ellos los principales agentes socializadores, sensibilizadores y gestores de cambios a nivel de las estructuras mentales.

En este orden de ideas, una educación no puede ser de calidad si no logra que todos los estudiantes, y no sólo parte de ellos, adquieran las competencias necesarias para insertarse activamente en la sociedad y desarrollar su proyecto de vida (Blanco, 2000).

La educación inclusiva implica una transformación profunda en los modelos educativos vigentes, pasando de un enfoque basado en la homogeneidad, a una visión de la educación basada en la heterogeneidad, donde se rompan estereotipos que se han erguido a través del tiempo acerca de lo que es educar y de las formas de hacerlo, y donde lo que se requiere, es aprender a enseñar y aprender a convivir en medio de las diferencias, propias de la diversidad, sin caer en ningún tipo de exclusión.

Desde la perspectiva de la inclusión, se considera que la diversidad está dentro de “lo normal” y el énfasis está en desarrollar una educación que valore y respete las diferencias, viéndolas como una oportunidad para optimizar el desarrollo personal y social, y como un medio para enriquecer los procesos educativos.

Susan y Stainbeck (1992) aclaran, que las experiencias que han venido desarrollándose indican que las exigencias de la Educación Inclusiva son grandes, pues no sólo se requiere de una profunda convicción por parte de las autoridades educativas, los profesores, los estudiantes, los padres y, en general, de la sociedad, sino que también implica modificaciones en las formas de llevar acabo el trabajo educativo, a partir de los apoyos con que se cuenta.

Una educación incluyente requiere de la transformación de todo el sistema, por cuanto necesita pasar de instituciones educativas basadas en valores de competencia y rivalidad, que promueven la exclusión, a centros educativos que fomenten valores de cooperación, aceptación de las diferencias y el sentido de cohesión entre todos los miembros de la comunidad, donde estudiantes, padres y docentes establecen compromisos entre ellos, haciendo posible unir esfuerzos y no duplicándolos (Arnáiz, 1996).

Al respecto Booth (2000), afirma que las barreras para el aprendizaje y la participación aparecen en la interacción entre el estudiante y los distintos contextos: las personas, políticas, instituciones, culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas, en cuyo sentido las acciones deben estar dirigidas principalmente a eliminar dichas barreras físicas, personales, mentales e institucionales, que limitan las oportunidades de aprendizaje y el pleno acceso y participación de todos los estudiantes en las actividades educativas.

En razón de ello, es urgente el desarrollo de políticas decididas de equidad para que la educación cumpla con una de sus funciones fundamentales: contribuir a superar las desigualdades, para avanzar hacia sociedades más justas, equitativas y democráticas (Blanco, 2006).

Por tanto, avanzar hacia una mayor equidad en la educación, sólo será posible si se asegura el principio de igualdad de oportunidades, dando más a quién lo necesita y proporcionando a cada quien lo que requiere, en función de sus características y

necesidades individuales, para estar en igualdad de condiciones que faciliten su desarrollo y consecución de metas personales.

2.2 Objetivos

General

Develar las concepciones de Docentes y Directivos sobre Educación Inclusiva en una Institución Educativa del Departamento del Huila.

Específicos

Identificar las concepciones de Directivos y Docentes sobre educación inclusiva en una Institución Educativa del Departamento del Huila.

Analizar las convergencias y divergencias en las tendencias identificadas en las concepciones de Directivos y Docentes.

Capítulo 3. Metodología

3.1 Tipo de estudio

La investigación corresponde a un enfoque cualitativo con un diseño hermenéutico, por cuanto se pretende acceder a los valores, ideologías y cosmovisiones de un grupo humano específico, en este caso las concepciones de un grupo de docentes, apoyándose en la interpretación y en la construcción de un discurso subjetivo, donde el investigador asigna un sentido y significado particular a la experiencia del otro.

La hermenéutica como método de investigación tiene como propósito revelar los significados de las cosas, interpretar lo mejor posible las expresiones, palabras, escritos, textos, la conducta humana, los gestos, pero conservando su propia particularidad, de acuerdo con el ámbito del que forma parte (Gurdián, 2007, p. 165).

Uno de los principales exponentes del método hermenéutico en las ciencias humanistas es Dilthey, citado por Gómez-Heras. (s.f), quien define la hermenéutica como "el proceso por medio del cual conocemos la vida psíquica de los que nos rodean, con la ayuda de signos sensibles, que son su manifestación" (p. 62); es decir, la hermenéutica permite penetrar en el pensamiento y el sentir de otros, basándose en el análisis de sus expresiones y testimonios.

De esta manera Dilthey citado por Gurdián (2007, p. 149) ha convertido la hermenéutica en un método general de la comprensión: "ciencia de la correcta interpretación y comprensión" a lo que ha denominado el Circulo Hermenéutico, para referirse a esos procesos de análisis e interpretación que integran toda la información investigativa en su globalidad, sin perder de vista los diferentes elementos constitutivos de dicha información, intentando encontrar un sentido a los hechos, situaciones, grupos, culturas, ideas, creencias y actitudes, entre otros.

3.2 Unidad de análisis

Concepciones docentes sobre Educación Inclusiva.

3.3 Unidad de trabajo

En este estudio participaron nueve docentes de Básica Primaria, y tres directivos docentes (un rector y dos coordinadores) para un total de doce docentes, quienes participaron de manera voluntaria, proporcionando su consentimiento informado.

Los Directivos y Docentes participantes, laboran en una Institución Educativa del Departamento del Huila, elegida por razones de accesibilidad. Dicha institución es el único establecimiento educativo ubicado en el casco urbano, situación que la convierte en el principal centro de recepción de estudiantes y familias procedentes de regiones aledañas. Es una Institución Educativa mixta, que cuenta aproximadamente con 2.198 estudiantes y 78 maestros entre directivos docentes y docentes de aula. Los estudiantes provienen de sectores rurales y urbanos, muchos de los cuales han sido víctimas de la violencia (Proyecto de Orientación Estudiantil de la Institución Educativa – POEI 2013 y del SIMAT).

3.4 Técnicas e Instrumentos

La complejidad en el estudio de las concepciones, por su naturaleza polifacética y múltiple demanda hace que su investigación se apoye en diferentes métodos e instrumentos (Scheuer y Pozo, 2006; Echeíta et al., 2006, p. 173). Es así como atendiendo a estos aportes se emplearon en el estudio de Concepciones Docentes sobre Inclusión, los siguientes instrumentos: Cuestionario de Dilemas en los Procesos de Inclusión Versión Adaptada, dirigida a Maestros, y la Entrevista Semiestructurada, en atención a la consideración que el discurso de los docentes brinda un acceso indirecto, pero particularmente potente a sus concepciones implícitas sobre los diferentes aspectos del quehacer educativo (De la Cruz, Scheuer y Huarte, citados por Echeita, et al., 2009).

3.4.1 Cuestionario de Dilemas en los Procesos de Inclusión – Versión Adaptada

Los cuestionarios de dilemas consisten en una serie de preguntas que contienen situaciones conflictivas que se producen habitualmente en los centros escolares y que deben ser respondidas eligiendo una, entre varias alternativas, incluyendo un espacio para argumentar la opción escogida. Este tipo de instrumento permitiría acceder a niveles más implícitos de las representaciones que lo que se consigue con otros instrumentos (Martín et al., 2006). Los cuestionarios de dilemas han sido utilizados para estudiar las concepciones docentes por autores como Martín et al. (2006), Pérez et al., (2006) y Urbina (2013).

El cuestionario de Dilemas utilizado en este estudio es una adaptación del Cuestionario original de Dilemas propuesto por López, Echeita y Martín (2006) en su investigación: Dilemas en los Procesos de Inclusión, explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado, realizada en España, razón por la cual fue necesario adaptar el cuestionario al contexto de la investigación, incluyendo nuevos ítems que permitieran ampliar la perspectiva de educación inclusiva y atención a la diversidad, teniendo en cuenta que el cuestionario original se enfocó en la indagación de las concepciones docentes sobre discapacidad intelectual.

El cuestionario elaborado consta de 20 preguntas con tres opciones de respuesta. En su proceso de estructuración, fue sometido a juicio de expertos y después de verificar y realizar los ajustes pertinentes se llevó a cabo una prueba piloto, con el fin de verificar la eficacia del mismo e identificar posibles falencias en el diseño y/o planteamiento de las situaciones como también de sus opciones de respuesta. (Anexo 1).

3.4.2 Entrevista Semiestructurada

La entrevista es una técnica de investigación cualitativa, consistente en la obtención de información, mediante una conversación profesional o de varios encuentros entre el investigador y los informantes, dirigidos hacia la comprensión de las

perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. Toma la forma de relato de sucesos, narrados por la persona tal como los ha experimentado.

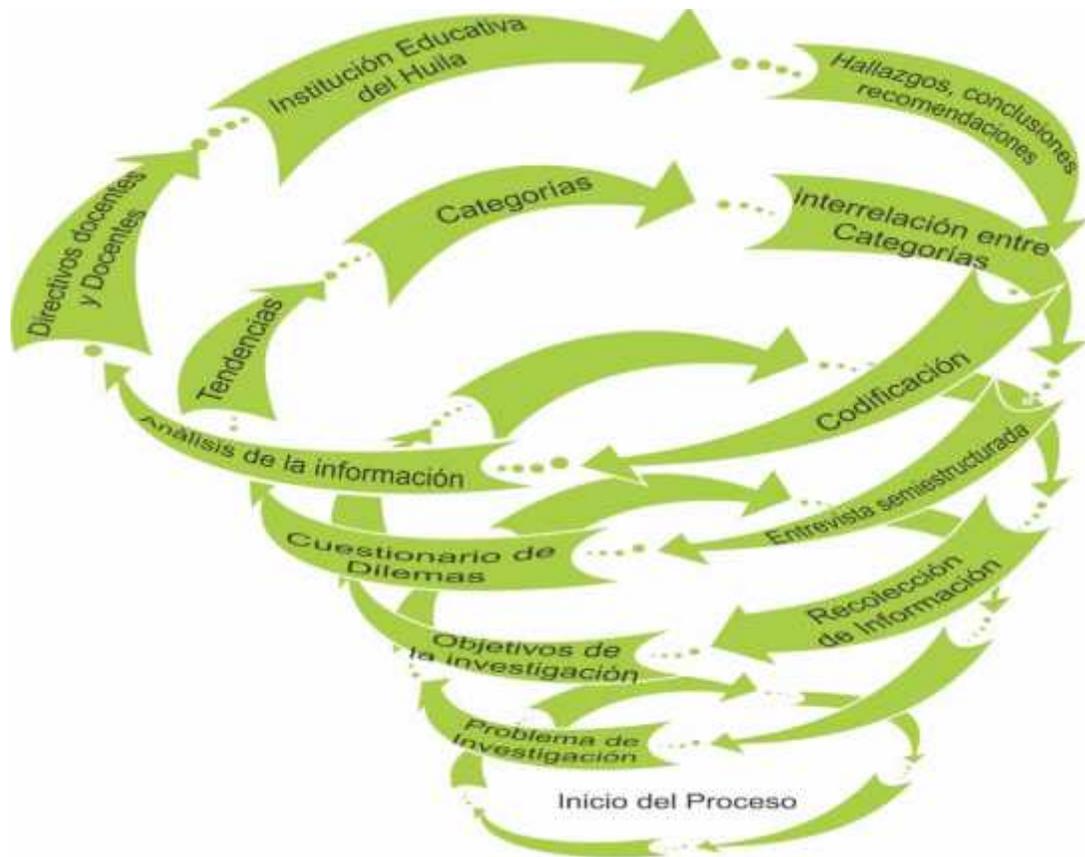
Esta herramienta cobra un papel fundamental en la recolección de la información cualitativa, por cuanto hace posible penetrar en la intimidad y sentir subjetivo de los docentes respecto a la Educación Inclusiva, en cuyo proceso se recurrió al análisis del discurso, el cual permitió obtener una caracterización crítica de las concepciones de los docentes hacia la inclusión (Robles, 2011).

La entrevista semiestructurada consta de preguntas abiertas, dando la posibilidad al entrevistado de marcar el curso de la entrevista, a través de sus respuestas y de la expresión subjetiva de sus vivencias, lo cual implica sondear bien en sus experiencias, solicitando ejemplos, para que las respuestas, afirmaciones, testimonios, sean claros y completos.

Las entrevistas fueron grabadas con el fin de obtener un registro fidedigno de las respuestas de los docentes y directivos, y a partir de estos audios se procedió a realizar la transcripción para su posterior proceso de análisis (Anexo 2).

3.5 Procedimiento

En nuestro trabajo investigativo la hermenéutica aparece de manera implícita a lo largo de toda la investigación: en la elección del enfoque, la metodología, el tipo de preguntas formuladas para la recolección de datos, los cuales derivan en una actividad interpretativa, encaminada a descubrir los significados que se ocultan, como aparece en la siguiente gráfica:



La investigación se desarrolló en cuatro fases, teniendo en cuenta algunos aspectos propuestos por Pérez, citado por Gurdian (2007):

En la primera Fase denominada Preactiva, se llevó a cabo la problematización, respondiendo inquietudes como el qué, el por qué y el para qué del presente estudio, de esta forma se definieron los objetivos; así mismo se llevó a cabo la exploración de antecedentes investigativos, la familiarización con la población y por último, la metodología del estudio.

En la segunda fase descrita como Interactiva, se realizó una planeación rigurosa del trabajo de campo, iniciando, el diseño, la adaptación y elaboración de los instrumentos y técnicas, como el cuestionario de dilemas y la entrevista semiestructurada respectivamente; paralelamente se realizó la construcción del referente conceptual.

En la tercera fase, se operativiza el proceso de investigación llevando a cabo el trabajo de campo, es decir la interacción directa con los actores del estudio a través de la aplicación de los instrumentos.

En la cuarta fase definida como Posactiva, se realizó el proceso de análisis, discusión e interpretación de los resultados.

3.6 Plan de Análisis

Para llevar a cabo el análisis de la información, los datos se procesaron a través del diseño de matrices, tanto para el cuestionario como para la entrevista semiestructurada, lo que implicó realizar un proceso de transcripción de audios, sistematización y codificación de la información (categorización y re-categorización), lo que facilitó el manejo y análisis de la información.

El análisis de la información se llevó a cabo a través de los siguientes pasos:

1. Se tomaron segmentos de información cargados de sentido y significado en torno al interés investigativo a partir de los relatos de los docentes.

2. A partir de los segmentos (unidades de significado) tanto del cuestionario como de la entrevista semiestructurada se desenmascaran o derivan una serie de categorías, que resultaron de identificar los conceptos clave, en cada uno de los segmentos analizados de las respuestas dadas por los docentes.

3. Se relacionaron las categorías y subcategorías, en torno a un eje o tema central. Este fue uno de los procedimientos cumbres en todo el análisis, pues fue el que permitió integrar la estructura del proceso, es decir, establecer las conceptualizaciones respecto a los objetivos de la investigación y la elaboración de la red de significados (semántica – Ver Anexo 3).

Capítulo 4. Hallazgos de la investigación

En este estudio participaron tres directivos y nueve docentes de básica primaria, profundizando en su pensamiento para develar sus concepciones sobre los procesos de educación inclusiva. En la tabla que se muestra a continuación, se presentan los respectivos códigos que se asignaron, así como la edad, formación académica, experiencia docente y lugar de procedencia.

Tabla 3. Características de los Docentes y Directivos

CODIGO	EDAD	FORMACIÓN ACADÉMICA (Títulos obtenidos)	EXPERIENCIA DOCENTE	PROCEDENCIA
DD1	51	Licenciado en Ciencias Religiosas	28	Campoalegre (Huila)
D2	50	Licenciado Educación Preescolar Especialista en Desarrollo Infantil	25	Pitalito (Huila)
D3	50	Licenciado en Educación Básica Primaria Especialista en Computación para la Docencia	25	Pitalito (Huila)
D4	50	Licenciado en Humanidades y Lengua	25	Gigante (Huila)
D5	61	Licenciado en Tecnología Educativa Especialista en Educación DDHH	35	Timaná
D6	56	Licenciado en educación Básica Primaria	32	Pitalito
D7	44	Licenciado en Educación Preescolar	22	Bogotá D.C.
DD8	61	Licenciado en Administración Educativa Especialista en Gerencia Educativa	36	Timaná (Huila)
DD9	51	Licenciado Tecnología Educativa Especialista en Educación Sexual	26	Oporapa (Huila)

D10	35	Licenciada en Educación Infantil Integrada	13	Neiva (Huila)
D11	54	Licenciada en Educación Básica Primaria Especialista en Pedagogía de la Expresión Lúdica	28	Timaná (Huila)
D12	49	Licenciada en Administración Educativa Especialista Gerencia Educativa	25	Pitalito (Huila)

Fuente. Archivo Institución Educativa

El total de participantes en el estudio corresponde a 9 Docentes y 3 Directivos, cuyas edades oscilan entre 35 y 61 años. Los docentes cuentan con formación académica de pregrado en Licenciatura en Educación. El 50% de los docentes han realizado estudios de postgrado, teniendo en cuenta que 16.6% ha realizado estudios en Gerencia Educativa. Los docentes y directivos cuentan con una experiencia mínima de 10 años de servicio y el promedio de tiempo dedicado a la labor docente es de 26 años. El 91% de los docentes proceden del Departamento del Huila, especialmente de los municipios de Pitalito y Timaná.

4.1 Concepciones de Directivos y Docentes sobre Educación Inclusiva

Las concepciones constituyen puntos de referencia que les permiten a los docentes interpretar la realidad escolar y actuar en consecuencia; sin embargo son concepciones que bien pueden convertirse en potencializadoras de procesos o por el contrario, en barreras que obstaculizan asumir nuevas posturas y tomar otros planes de actuación (Porlán,1986).

En este sentido, los hallazgos del estudio relacionados con las concepciones docentes, se estructuraron alrededor de tres tendencias, en la primera se presentan las concepciones que favorecen los procesos de inclusión, en segundo lugar las concepciones/barrera, es decir las que inhiben los procesos de atención a la diversidad estudiantil y, en tercer lugar, un grupo de concepciones que en esta investigación se

denominan *híbridas*, las cuales se caracterizan por reflejar una mezcla de interpretaciones sobre la diversidad y la inclusión.

De igual manera, se identificó que las concepciones docentes sobre inclusión, subyacen en alguna medida al rol desempeñado, en cuyo sentido se lograron evidenciar diferentes perspectivas en el grupo de docentes y de directivos, relacionadas con los factores que la promueven o la restringen.

4.1.1 Concepciones facilitadoras de procesos de inclusión

Las concepciones facilitadoras de la inclusión, son comprendidas en esta investigación como el conjunto de pensamientos, ideas y perspectivas que llevan a un docente a adoptar posturas receptivas y recursivas, favorecedoras de la gestión y aprovechamiento de la diversidad estudiantil (Moliner, 2006).

En este mismo sentido, Echeita (2012) amplía la visión precisando algunas características de docentes con concepciones facilitadoras de la atención a la diversidad, relacionadas con el sentido de aceptación, la valoración de la confianza, el reconocimiento del potencial que cada uno de sus educandos, la convicción de la capacidad de aprendizaje de todos sus estudiantes, la responsabilidad que imprime a sus procesos educativos. Es un docente, que además confía en que su labor tiene sentido para transformar la realidad de sus estudiantes. Así mismo, es un docente reflexivo que emplea métodos de enseñanza para todos los estudiantes, en grupos heterogéneos y en general, se despoja de prejuicios para atender la diversidad que está presente en el aula.

De acuerdo con la información obtenida, fue posible identificar concepciones facilitadoras que comparten docentes y directivos hacia la inclusión, y a la vez, se identificaron concepciones particulares para cada uno de estos grupos, como se indica en la siguiente tabla:

Tabla 4. Concepciones Facilitadoras de la inclusión de Directivos y Docentes

Concepciones Facilitadoras en Directivos	Concepciones Facilitadoras en Docentes
<ul style="list-style-type: none"> 🔦 Singularidad y Diversidad Estudiantil. 🔦 La Escuela como Promotora del Desarrollo Humano y Constructora de Sociedad. 🔦 El Derecho a la Educación como Inclusión 🔦 Concepciones que Indagan por el origen de las situaciones en los estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> 🔦 Singularidad y Diversidad Estudiantil. 🔦 La Escuela como Promotora del Desarrollo Humano y Constructora de Sociedad 🔦 El Derecho a la Educación como Inclusión 🔦 Concepciones que Indagan por el origen de las situaciones en los estudiantes 🔦 El Maestro como Promotor de Respeto a la Diversidad 🔦 La Comunicación Afectiva en el Aula

Fuente: Elaboración propia.

Singularidad y Diversidad Estudiantil

Comprender lo humano es comprender su unidad en la diversidad, su diversidad en la unidad... hay que concebir la unidad de lo múltiple y la multiplicidad del uno (Morín, 2001).

Esta categoría se define como la tendencia a identificar las características propias de los estudiantes así como las diferencias referidas al aprendizaje, la procedencia cultural, la religión, el comportamiento, la orientación sexual, el género, las capacidades y la condición socioeconómica.

Docentes y directivos reconocen las diferencias sociales y culturales de los estudiantes:

En cuanto a las características culturales de los estudiantes...sí se presenta bastante, sobre todo con la situación de desplazamiento que se da en el sur del Huila, tenemos bastante comunidad en esta situación que vienen del Caquetá, del putumayo, Cali en condición de desplazado, que hemos encontrado y el colegio los acoge y no se ha presentado ningún problema de discriminación por este tipo. *DDI*

De este modo, se precisaron las comprensiones que se han derivado de la presente investigación, acerca de la inherente vinculación entre diversidad e inclusión, permitiendo reafirmar que la inclusión se refiere a todos esos procesos, modos, formas o maneras como los docentes abordan, manejan y atienden la diversidad estudiantil.

Al respecto, Soto (2007) expresa que es imposible hablar de diferencia o diversidad sin hablar de exclusión o inclusión, entendiendo que así como la singularidad implica diversidad, la diversidad implica inexorablemente la inclusión. De este modo, “las diferencias o las semejanzas entre los sujetos, han llevado a que se esté incluido o excluido en cualquier ámbito. Considerar y reconocer la diversidad es poder pensar en el otro sin colonizarlo, cuando esto ocurre, ese otro está incluido” (p. 325).

La inclusión y la diversidad son procesos estrechamente relacionados, debido a que ha sido la presencia de la diferencia y la diversidad en los espacios escolares lo que ha dado origen a los procesos de educación inclusiva.

En esta perspectiva, es posible reconocer la diversidad de los estudiantes, expresada en los siguientes relatos:

Tengo 32 primeros, por cuanto son 32 los niños que tengo en mi salón, donde cada uno tiene su propia historia de vida, forma de aprender y de motivarse.

D11

yo conozco mis estudiantes, yo ya sé cuál es su forma de trabajar y hasta qué punto yo les puedo exigir y hasta que pueden dar. D4

La valoración de la diversidad en la escuela, potencia los procesos de enseñanza-aprendizaje, y en consecuencia, favorece el desarrollo humano, porque está centrada en las particularidades de cada estudiante y en el convencimiento de que las motivaciones, los intereses y la capacidad de aprendizaje son muy distintos entre los alumnos, puesto que obedecen a un complejo conjunto de factores, tanto individuales como de origen sociocultural, que interactúan entre sí.

La Escuela como Promotora de Desarrollo Humano y Constructora de Sociedad

Esta categoría alude a las concepciones que docentes y directivos poseen sobre la función social que cumple la escuela, facilitando el despliegue de las potencialidades de los estudiantes, en procura de mejores expectativas y condiciones de vida, las cuales se reflejan en las dinámicas personales, familiares y sociales. El siguiente relato, así permite evidenciarlo:

La educación se debe considerar como la herramienta para el desarrollo humano, la cual permite que este aproveche sus talentos, capacidades, habilidades, de manera que le permite mejorar su calidad de vida, poderse manejar adecuadamente en medio de la sociedad y ayudarla a mejorar y ayudarse así mismo a superarse cada día. DD9

Freire (1996) expresa, que a través de los procesos educativos, es posible el cambio de conciencia en los estudiantes y en su forma de ver el mundo, potenciándoles como seres humanos, sujetos y protagonistas de su propio desarrollo, fomentando en ellos, no solamente un diálogo crítico, sino trasladando estas reflexiones a las prácticas escolares y sociales, encaminadas al beneficio de todos. Los procesos educativos, que acompañan el desarrollo humano en los escolares, son procesos inconclusos, permanentes, que implican una búsqueda y construcción constante.

Es por ello, que los docentes conciben la educación como una alternativa, que permite mejorar las expectativas y calidad de vida en los estudiantes:

Gracias a la escuela muchos niños logran sus sueños y oportunidades en su vida futura. *D12*

Otro relato de los docentes se orienta al desarrollo de los escolares y su proyección en la sociedad:

La educación y la escuela son la base para el cambio de la sociedad en que vivimos. *D2*

De este modo, la Escuela es vista por los maestros, como un espacio que propicia oportunidades para la realización personal a través de la acción educativa, la cual involucra la labor formativa, entendida como el aporte que se hace en el componente humano, social y emocional, y no solamente en el intelectual, orientado al desarrollo integral de los estudiantes y su proyección a la sociedad.

En razón de lo anterior, los docentes se conciben como agentes primordiales en los procesos de formación de los estudiantes y en consecuencia, en la consolidación de una sociedad con mejores perspectivas. En este sentido subrayamos, que un docente cuando es consciente de la responsabilidad social que tiene su labor, constituye uno de los primeros cimientos para la inclusión, siendo posible de esta manera una mayor aproximación a hacer efectivo el derecho a la educación.

El Derecho a la Educación como Inclusión

Esta categoría hace referencia a la concepción que docentes y directivos tienen de los procesos de inclusión, concibiendo la acción de permitir a los estudiantes el ingreso a la escuela, como un derecho. Así aparece expresado en los siguientes relatos:

Algo totalmente claro es que no se debe prohibir el ingreso a un estudiante, esto sería negarle el derecho a la educación. D7

Pues sabemos que la ley tiene la reclamación de un derecho y que no puede ser violado, Constitución Política de Colombia. DD8

A partir de los relatos docentes, la inclusión se asocia a los derechos humanos; sin embargo, pensar en este orden implica concebir la educación como un bien común que le pertenece a todos los seres humanos y que constituye los cimientos para una sociedad justa e igualitaria, no solamente por la posibilidad de obtener un cupo escolar, sino por la oportunidad de aprender, crecer y desarrollar al máximo los múltiples talentos y capacidades de cada estudiante.

De esta manera, los maestros conciben como manifestación plena de lo que es la educación inclusiva, el hecho de permitir el ingreso de los estudiantes a las aulas, lo cual más que inclusión, vendría siendo integración; porque es claro que la inclusión involucra mucho más que la presencia del estudiantado en las aulas, implica pensar en el bienestar del estudiante, en sus procesos de aprendizaje, en sus interrelaciones y en general, en sus propias necesidades y en su desarrollo integral.

En este orden de ideas, el enfoque de la educación inclusiva es hacer plenamente efectivo el derecho a la educación, dando respuesta a la diversidad de necesidades en los educandos (Blanco, 2009); no obstante inferimos, que desde la óptica de nuestros docentes, en ocasiones su función social con el estudiantado se queda corta, debido que consideran que pese a sus esfuerzos, la educación por sí sola, no logra compensar las desigualdades socioeconómicas, ni reducir las variadas formas de discriminación presentes en las sociedades, siendo todas estas realidades mezcladas, lo que les llevan probablemente a evidenciar concepciones confusas y ambivalentes en torno a la inclusión.

Al respecto Blanco (2010), plantea que el objetivo final de la educación inclusiva es ayudar a eliminar la segregación social, que se deriva de las actitudes y las respuestas a la diversidad cultural, religiosa, de género y socioeconómica, entre otras, partiendo del principio que la educación es un derecho humano elemental y la base de una sociedad más justa, formulaciones apoyadas por la UNESCO (1946), que por primera vez instó a los gobiernos a fomentar el ideal de la igualdad de posibilidades de educación para todos, sin distinción de raza, sexo, ni condición social o económica, posición ratificada por la Asamblea General de las Naciones Unidas – ONU (1948), cuando aprobó la Declaración Universal de Derechos Humanos, instituyendo que le son inherentes a todo ser viviente, por el hecho de gozar de la condición humana, sea cual sea su nacionalidad, religión, ideología, sexo, raza o condición social.

Asimismo el Foro sobre Educación para Todos en Dakar (2000), reafirma: *“La educación es un derecho humano fundamental y es la clave para el desarrollo sostenido, la paz y la estabilidad dentro y entre los países, y por ello constituye un medio indispensable para una participación efectiva en las sociedades y las economías del siglo veintiuno, que se ven afectadas por una rápida globalización”* (Foro Mundial sobre Educación para Todos, 2000, p. 6).

En virtud de lo anterior se hace evidente, que tener en cuenta los principios de la educación inclusiva exige ser un maestro líder, con vocación, convicción y con una gran tolerancia a la frustración, que le permita sortear y superar los obstáculos, confusiones y contrariedades, que pueda encontrar en el desempeño de su labor, en perspectiva de la inclusión, es decir, teniendo siempre presente la pertinencia de sus actuaciones acorde con las características y necesidades propias del estudiantado.

4.1.3 Concepciones que indagan por el origen de las situaciones en los estudiantes

Esta categoría contiene los pensamientos de docentes y directivos, en los que se refleja su interés por comprender las vivencias y situaciones diversas en los estudiantes,

partiendo del conocimiento de las causas que las originan, concepciones que se reflejan en los siguientes relatos:

De las cosas que suceden con los estudiantes hay que conocer las causas DD1.

En el manejo de los estudiantes no se debe juzgar y actuar apresuradamente, hay que buscar el origen de las actitudes y comportamientos bien sean positivos o negativos D4.

En consonancia con el discurso de los docentes sobre la visión que tienen acerca de la diversidad de situaciones que se presentan con sus estudiantes, se identifica que sus concepciones constituyen otro pilar importante, que abona el camino hacia la implementación de mejores procesos de inclusión, por cuanto son los docentes con sus concepciones y pensamientos, los artífices y principales promotores del proceso educativo.

Echeita (2012) plantea que un docente promotor de la inclusión y que fomente el respeto por la diversidad, se interesa por indagar y tener en cuenta las necesidades del estudiante, mostrando disposición por orientarle. Por su parte, Urbina (2013) también se refiere al tema de las concepciones que indagan por las situaciones con los escolares, refiriéndose a las explicaciones que los profesores dan sobre el origen de las conductas disruptivas en el salón de clase.

En esta perspectiva, docentes y directivos manifiestan:

Hay que analizar por qué se presentan comportamientos distintos en los estudiantes y no solo sancionarlos. D5

Cada estudiante es un mundo diferente, se debe hacer un estudio para investigar qué necesidad y dificultad tiene. DD8.

De esta manera, en el contexto de estudio, estas concepciones reflejan un maestro que reconoce a sus estudiantes como sujetos únicos y diferentes, con una historia de vida propia, que tiene en cuenta y valora la pluralidad, lo que se configura como un pilar fundamental para iniciar acciones que transformen o promuevan prácticas más inclusivas al interior de las aulas.

4.1.4 Concepciones Docentes Facilitadoras de Procesos Inclusivos

El Maestro como Promotor del Respeto a la Diversidad

Esta categoría, alude a concepciones de maestros que no solamente reconocen la diversidad en sus estudiantes, sino que también enfocan sus prácticas en la realización de acciones que desde la comprensión de las diferencias, promueven el respeto y la aceptación de la diversidad en su grupo y en la escuela:

Los estudiantes con una orientación sexual distinta en la mayoría de los casos son burlados por sus compañeros, necesitan mucho más apoyo de los profesores”. D3

Al motivar los estudiantes y buscar herramientas que les llamen la atención, el aprendizaje mejorara y los alumnos rendirán. D6

Desde esta óptica, los maestros en su interacción y su rol docente, se configuran como mediadores pedagógicos y reflexivos que respaldan actitudes, acciones y posturas que fomentan el respeto por la diferencia, de manera explícita o implícita. Los siguientes relatos así lo demuestran:

Los maestros debemos estar a disposición de la población con algún tipo de dificultad y las redes de apoyo son muy productivas, motivan a los compañeros para ser más solidarios. D7

Hay que reconocer el esfuerzo de los demás e invitar a los niños a respetar y valorar las diferencias y los aportes culturales de los demás. D12

De esta manera, teniendo en cuenta que es en la convivencia y en las interacciones donde se construye la aceptación, o por el contrario el rechazo hacia el otro, se hace palpable cómo el docente a través de sus intervenciones, dinamiza u obstruye los procesos inclusivos. La primera tendencia, promueve el respeto por la diversidad, direccionando sus procesos acorde a las características que observan en sus estudiantes, como también siendo modelo de prácticas inclusivas, a través del empleo de estrategias negociadoras de los conflictos que se presentan en la cotidianidad escolar.

De acuerdo con Urbina (2013), el tipo de atribuciones que un profesor hace, en este caso relacionadas con las concepciones que han construido, tienen gran impacto en la manera de responder educativamente a las problemáticas que se presentan en su práctica docente, de lo que se deriva que un profesor que interpreta la diversidad como un aspecto esencial, puede reflejar prácticas más inclusivas, mostrándose más receptivo ante la variedad de situaciones de sus educandos.

La Comunicación Afectiva en el Aula

En esta categoría se incluyen aquellas concepciones docentes que proyectan empatía, afinidad, cercanía y expresividad hacia los estudiantes, reflejando su interés y compromiso no solamente en los aprendizajes académicos, sino también en la importancia que tiene el componente interpersonal, afectivo, expresivo y comunicativo:

Los niños son bastante cariñosos, amistosos, la mayoría son buenos estudiantes, son muy importantes en mi vida, ellos hacen parte de mi familia, son muy activos, muy colaboradores, unas personas que tienen una forma de decir y de expresarse... a veces hay que atajarlos más que empujarlos porque son muy espontáneos. D4

Son niños felices como todos los niños de preescolar que les gusta ir a estudiar y con ese entusiasmo, son muy alegres, que hasta lo contagian a uno de su ternura, de esa juguetería, que uno vuelve a ser niño. D10

En este sentido, autores como Zubiría (2007) y Bowly (1986), sustentan que la labor de los docentes y la familia son esenciales en el desarrollo y crecimiento de las niñas y niños, siendo la familia el escenario para el establecimiento de vínculos afectivos y la escuela un espacio generador de competencias afectivas, que permiten a los estudiantes crear sueños, expectativas y construir su personalidad, con la que enfrentarán su vida cotidiana y futura.

Ortiz (1988), señala que las actitudes y expresiones de los docentes en el aula, asociadas a características como ser amable, cariñoso, comprensivo, colaborador, afectuoso, expresivo, risueño, simpático, complaciente, flexible y con disposición para escuchar a sus estudiantes, influyen positivamente en los ambientes de aprendizaje, favoreciendo la cercanía y relación docente- estudiante e incrementando así el rendimiento académico:

Pienso que a algunos niños les falta mucho afecto, porque ellos ante una palabra cariñosa, ante un abrazo como que se pegan y todos los días buscan que uno los abrace, que uno le diga cosas bonitas; por ejemplo, ellos se estimulan mucho que uno les diga, hay pero tan bonito, como le quedo de bien su trabajo, que niños más juiciosos tengo, y eso a uno también lo pone muy feliz. D11

A los niños y las niñas les gusta hablar conmigo, me buscan para contarme cosas a veces, que el profesor me regañó por tal cosa, entonces ahí tenía como siempre la oportunidad de decirle a la niña o el niño, mire hizo esto mal, trate de corregir, si no fue su culpa, pues dígame al profesor o sea como orientar las cosas, yo he sentido siempre que he tenido como mucha afinidad con los niños. D12

En este sentido, las expresiones y actitudes docentes reflejan interés, calidez y cercanía hacia los estudiantes, componente afectivo que desde la perspectiva de Echeita (2012), potencializa los procesos de atención a la diversidad, por cuanto es una característica propia de un docente inclusivo, interesados en los factores motivacionales y afectivos en la interacción con sus estudiantes, postura ratificada por Urbina (2013, p. 204), en cuya investigación emergió la categoría que denominó “querer a los estudiantes”, señalando que de una u otra forma el establecimiento de vínculos, resulta ser un proceso inevitable, como consecuencia de la convivencia diaria.

En síntesis, las concepciones facilitadoras permiten procesos más participativos e inclusivos en el aula, ya que los docentes comprenden el contexto en el cual desarrollan su práctica pedagógica, así como las situaciones, las oportunidades y las fortalezas de los estudiantes.

4.1.5 Concepciones Barrera de Directivos y Docentes

Las concepciones barrera identificadas hacen referencia al conjunto de ideas, pensamientos e interpretaciones que obstruyen el quehacer docente en su interacción con la diversidad del estudiantado. López (2011), plantea que las barreras para la inclusión, son todos esos obstáculos que dificultan o limitan el aprendizaje, la participación y la convivencia en la escuela, en condiciones de equidad. En este estudio fue posible identificar concepciones barrera asociadas a la complejidad en la atención de ciertos casos, que les representa un marcado desgaste, debido a las implicaciones que se presentan en medio de la diversidad de necesidades, evidenciadas en el estudiantado. En la siguiente tabla, se muestran las concepciones barrera que están presentes en los directivos y docentes, que participaron en el estudio:

Tabla 5. Concepciones Barrera en Docentes y Directivos

Concepciones Barrera en Directivos	Concepciones Barrera en Docentes
<ul style="list-style-type: none"> ✚ La Educación Inclusiva: Utopía o Realidad ✚ El Estado como modelo de prácticas excluyentes ✚ Ambientes de Aprendizaje Inadecuados ✚ Resistencia frente a la diversidad ✚ Normatividad Escolar Vrs Singularidad ✚ La Formación Docente 	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Ambientes de Aprendizaje inadecuados ✚ Resistencia frente a la diversidad ✚ Normatividad Escolar Vrs Singularidad ✚ La Formación Docente

Fuente: Elaboración propia.

4.1.6 Concepciones Barrera que están presentes en los Directivos

La Inclusión como Utopía

En el pensamiento de los directivos, la falta de articulación familia-escuela y estado, hacen que la educación inclusiva se perciba como un sueño, un ideal, con deseos imperiosos por pasarlo del papel a la realidad; sin embargo, al llevarse a la práctica se percibe como inalcanzable, aseverando, en primer lugar, el escaso compromiso de los padres de familia por los procesos educativos de sus hijos; en segundo lugar, las políticas de estado no proveen las herramientas necesarias para materializar los procesos inclusivos; y, en tercer lugar, a la escuela se le ha delegado toda la responsabilidad de la educación, sin tener los soportes necesarios para ofrecerla con calidad:

La inclusión es una utopía que está en el papel pintadita allá en los planes de un gobierno, que pretende que los maestros solucionemos, una gran cantidad de

falencia que hay en los hogares y en la misma sociedad. La inclusión se lograría claro pero, es un trabajo que debe ser en equipo, en el cual deben participar los maestros desde luego, claro las instituciones educativas como tal, pero también debe haber una gran responsabilidad, de la familia, papá mamá, el gobierno, el estado, la misma sociedad debe estar trabajando. DD1

Las concepciones barrera identificadas aluden especialmente, a las políticas gubernamentales, que han marcado desde varios años las pautas sobre la inclusión, pero que no han sido fáciles, ni realizables, ya que han sido diseñadas por unos pocos para unos pocos y en las cuales se ha relegado la responsabilidad a la escuela, tratando de hacer efectivo un sueño que crea caos y desesperanza. Así mismo, los maestros hacen referencia a que las políticas de un estado deben propender por la atención a la diversidad, pero para ello deben proporcionar los elementos y herramientas necesarias, lo que posiblemente genera incoherencia entre las expectativas que tiene el estado hacia la inclusión, y la escasa respuesta que la escuela ha tenido en este proceso.

En esta misma línea podemos encontrar, que los directivos docentes tampoco perciben una articulación entre las expectativas de las familias y las de la escuela, pues no hay un engranaje colaborativo que sustente los deberes que deben fundarse desde los hogares para que se hagan tangibles, de acuerdo con los siguientes relatos:

El padre de familia piensa que con mandarlo a la escuela él ya cumplió, pero no se apersona de las dificultades que tiene el niño, de los deberes de los derechos que tiene que cumplir, nunca quieren comprometerse en eso, simplemente cumple con enviarlo, con comprarle sus cuadernos, y el maestro tiene que hacer de papá y mamá, de tía de hermana de todo, entonces ellos no han entendido que el que tiene que manejar la situación es el papá no el maestro, el maestro es solamente un guiador, los papás han soltado la educación solamente bajo la responsabilidad de los maestros y mientras que los papás no vuelvan a tomar las riendas, que la primera escuela es la casa, estaremos pensando siempre en un desierto no contaremos con un hijo para

nada, porque siempre seguirá la deserción escolar, seguirá niños con dificultades, existirá la repitencia, entonces es buscar mejorar esos problemas de deficiencia interna, que es lo que uno aspira como en la institución educativa. DD8

Es preciso resaltar que cuando los directivos hablan sobre los procesos inclusivos, reflejan en sus expresiones la incompatibilidad de las políticas de estado y la falta de articulación de la familia y la escuela:

... pues son grupos muy grandes, muy heterogéneos, y con una cantidad de conflictos desde que los engendraron hasta donde está ahorita o sea los niños vienen de hogares muy agresivos, de hogares que son tan disueltos por muchos problemas, muchos de ellos no tienen empatía con los hijos. DD8

El directivo docente señala que en la escuela, los maestros además de realizar sus funciones académicas, cumplen con responsabilidades de índole familiar de sus estudiantes, en muchas ocasiones, resolviendo conflictos e interviniendo para que algunas situaciones familiares puedan resolverse adecuadamente.

De esta manera, plantear una educación incluyente desde la perspectiva de Arnáiz (1996), significaría la transformación de todo el sistema, porque es necesario que las escuelas no emprendan acciones desde el valor competitivo que existe entre las mismas, generando una serie de rivalidades internas y externas, con lo cual sólo se lograrían acciones negativas que promueven la exclusión.

Es necesario, trabajar para el fomento de valores de cooperación, aceptación de las diferencias y el sentido de cohesión entre todos los miembros de la comunidad, donde los estudiantes, padres y docentes establecen lazos y compromisos entre ellos, haciendo posible unir esfuerzos para desarrollar acciones conjuntas y no quedarse en situaciones estáticas, que generen sólo dificultades.

La transformación, exigiría ver la realidad de los contextos educativos, sus prioridades, necesidades y dificultades, que a veces se agudizan ante tantas adversidades, procedentes de las mismas familias. Es por ello, que el trabajo debe ser en equipo, entre docentes y familias, con el acompañamiento del gobierno, unidos para eliminar la exclusión y fomentar procesos que promuevan la atención a la diversidad y de esta manera, minimizar las brechas que hoy existen en los contextos educativos.

Las exigencias de la Educación Inclusiva son grandes, pues no sólo se requiere de una profunda convicción por parte de las autoridades educativas, los profesores, los estudiantes, los padres y, en general, de la sociedad, sino que también implica modificaciones en las formas de llevar a cabo el trabajo educativo, a partir de los apoyos con los que se cuenta Stainbeck y Stainbeck (1992).

Ante las exigencias que implica desarrollar procesos inclusivos, los directivos manifiestan otro tropiezo relacionado con la permisividad en algunas situaciones de los estudiantes relacionadas con sus deberes, de acuerdo a lo relatado por los directivos:

La inclusión requiere del trabajo no solamente en la exigencia de derechos, sino también del cumplimiento de deberes, hay niños que discriminan y excluyen y se lo patrocina el gobierno, los papás, el abogado, el juez, la personera, todo el mundo mete la mano por los derechos, pero se han olvidado de los deberes.
DD1

El problema básicamente aparece cuando se pierde la visión de protección con los estudiantes, ... y esto dificulta las relaciones entre los estudiantes...me refiero a que el estado y entidades como las comisaria pareciera que ya no permiten absolutamente nada con los menores de edad y esto ha llevado a que se les deforme en su personalidad y comportamiento, son personas tan difíciles en su adaptación a situaciones tan sencillas, que se frustran y anulan frente a estas situaciones, es como si no se les pudiera preparar para la vida porque el estado no lo permite, son personitas que piden todo y todo quieren recibir, pero

no dan nada y no quieren que se les exija nada ...ni siquiera respetar a los otros por ser distintos. DD9

De acuerdo con las percepciones de los directivos, la laxitud de la norma en el ámbito institucional y legal, no permite contemplar la profundidad y el impacto de las actuaciones discriminatorias por parte de los mismos estudiantes, que afectan la convivencia y por ende los procesos inclusivos, los cuales están basados en valores como el respeto, la solidaridad y la justicia.

Dificultades más que todo en el comportamiento, y sobre todo que hay mucho niño que es muy agresivo, entonces se maneja mucho la agresividad entonces es la falta de respeto por las personas y sobre todo hay mucho niño y joven que no acata las reglas, pero entonces ellos no tienen la culpa porque en la casa no hay normas no hay reglas no hay nada, viven en un mundo totalmente abierto donde no hay reglas no hay nada , entonces llegar al colegio es venir hacer la voluntad propia y mentiras, se les dificulta seguir normas y seguir instrucciones, entonces casi el 99% no sigue instrucciones de la población que yo he mirado aquí en la institución. DD8.

De acuerdo con el directivo, es necesario que desde todos los ámbitos se empiecen a formular estrategias para formar a los estudiantes en el respeto hacia las diferencias, precisando los mecanismos para que ellos se apropien a la vez de la responsabilidad que deben tener hacia su proceso educativo y el cumplimiento de sus deberes.

En síntesis, los directivos consideran que abordar la inclusión implica la acción decidida de la triada Estado, Familia y Escuela para que trabajen conjuntamente en la misma dirección y el alcance de las mismas metas, ya que de lo contrario, se estarían agotando fuerzas y recursos necesarios para minimizar las brechas que imposibilitan la atención efectiva a la diversidad.

El estado como modelo de prácticas excluyentes

En esta emergencia los directivos consideran que desde las mismas políticas gubernamentales se promueven mecanismos segregadores, a la vez que insisten en el discurso de incluir a todos los estudiantes, abrirle las puertas a las diferencias y atenderlas, pero que en la realidad se torna difícil hacerlo, puesto que quisieran contar con orientaciones consistentes que les permita realizar procesos inclusivos y brindar la atención necesaria a todos sus estudiantes. En ese orden de ideas, los directivos presentan argumentos a través de los cuales, reflejan la exclusión por parte del estado:

Entonces, es el ejemplo de los ciegos, de los sordos, dicen que hay que incluirlos, claro si aquí! llega un sordo aquí se recibirá, si llega un ciego se recibe, pero la norma habla de que debe haber mínimo de 10 para iniciar el trámite y abrir un aula especial, y en el trámite de pronto cuando aprobaron el aula, ya se han salido 3 ciegos entonces se reversa la situación o sea que es bastante difícil y un maestro por ejemplo para enseñar braille sin saberlo, es bien difícil. DD1

En la expresión del directivo se percibe un sentimiento de desesperanza o frustración, al no saber qué hacer o cómo dar respuesta a la diversidad de sus estudiantes, ya que sienten que no cuentan con la formación y herramientas necesarias para atender cada una de las necesidades que se presentan en el aula; por ello conciben que si hubiese un personal o docente de apoyo para atender estos casos particulares, sería más viable para la escuela llevar a cabo procesos inclusivos.

Pero hasta ahora no se ha elaborado un currículo pertinente para niños con N.E.E, uno para cada necesidad especial, ni el gobierno nos ha capacitado para eso, ni estamos preparados para la inclusión, entonces los tenemos como para darle un contentillo al gobierno, y darle una oportunidad a la sociedad. DD8

En el caso de los estudiantes que presentan discapacidad cognitiva, la escuela les abre espacios, con el único propósito de permitirles la socialización, sin tener en cuenta la atención a sus necesidades particulares, en razón de lo cual son promovidos sin brindárseles la oportunidad de aprender a su ritmo y de acuerdo a sus capacidades; es decir, no se brinda la atención correspondiente, ni se atienden las necesidades particulares del estudiantado.

Ante la amplia diversidad que interactúa en las aulas escolares, se hallan muchas dificultades, según lo expresado por los directivos:

el autismo es un síntoma esquizofrénico que pueden poner en riesgo a los demás estudiantes del curso y/o del colegio en general. DD1

En este momento en el colegio hay un niño que tiene problemas mentales, era muy agresivo, tenía una impulsividad incontrolable, se transformaba cuando sentía ira, frecuentemente se veía involucrado en agresiones hacia los compañeros, así no lo provocaran, lesionó físicamente en varias ocasiones a los compañeros, incluso uno tuvo que someterse a una cirugía porque le produjo una fractura. DD9

Si bien es cierto, desde la perspectiva de la inclusión, la diversidad es asumida como potencial, en las concepciones de los participantes en el estudio, se identifica que la toman como déficit, invisibilizando la oportunidad de enriquecerse y aprender de la variedad de historias de vida y características de sus estudiantes (Cedeño, 2010).

De esta manera, es importante resaltar que los directivos plantean la necesidad de que el gobierno realice cambios estructurales en las políticas educativas, para ejecutar acciones que desde las diferentes esferas generen cambio e impacten socialmente, partiendo de que se brinden oportunidades para todos, se atienda efectivamente a los más vulnerables y se generen procesos inclusivos, creando nuevas concepciones y estructuras, manifestando a la vez que la escuela no puede ser ajena a este proceso,

porque desde su organización, planeación y ejecución se generan procesos de mejoramiento, en los cuales hay aproximaciones a crear ambientes escolares inclusivos, participativos y de calidad.

4.1.7 Concepciones Barrera de directivos y docentes

Inadecuados ambientes de aprendizaje

Docentes y Directivos expresan la necesidad de contar con adecuados *ambientes de aprendizaje*, para responder asertivamente a las necesidades educativas de los estudiantes con adecuados y suficientes espacios físicos, recursos humanos, logísticos y pedagógicos, así como el apoyo constante por parte de la familia, para lograr una educación inclusiva, como se precisa en los siguientes relatos:

Difícilmente en un grupo de 45 y hasta 50 estudiantes se podrá preparar una clase para cada estilo o ritmo de aprendizaje, este es un tema fascinante en el que las dificultades aparecen al momento de aplicarlo, porque prácticamente lo que se necesita es preparar y aplicar clases personalizadas según las características de aprendizaje de cada cual. DD9

De acuerdo con Ainscow (2004), el desarrollo de prácticas inclusivas requiere que las barreras sean eliminadas, conociéndolas y comprendiéndolas previamente por el profesorado; sin este reconocimiento, las barreras permanecerán. El punto inicial de cualquier cambio es partir del análisis de lo que sucede en dicho contexto.

Factores socioeconómicos que afectan la calidad de los aprendizajes

Según lo develado en las concepciones de los docentes y directivos, otro de los factores que se presentan como barrera para lograr la atención a la diversidad en la escuela se relaciona con las dificultades económicas, representadas en carencias nutricionales o en la escasez de recursos en algunas familias para la adquisición de

implementos básicos, que dificultan los procesos de aprendizaje, en virtud de lo cual estudiantes con necesidades básicas insatisfechas, no tendrán la misma disposición, atención, ni rendimiento en las clases e, incluso en sus argumentaciones los educadores señalan que para evitar que estos estudiantes deserten, se opta por la promoción escolar como única alternativa para su atención:

Acá tenemos niños de todos lados y de todos los estratos, aquí hay hijos de maestros, hay niños de la parte vulnerable, las casitas son vulnerables, entonces generalmente, son los niños que vienen, aquí abajo hay una casita que parece casita de campo, hay varios niños ya que viven tres familias. D11

Aquí tengo niños que están repitiendo el año, ellos los hemos tenido de la misma familia o sino son familiares, han tenido como mucha dificultad académica, y hemos llegado a la conclusión que es como mala la nutrición, que son muy pobres, la parte nutritiva, además son muy pequeñitos para la edad que tienen, entonces uno dice pero este niño que más le puedo exigir, tenerlo aquí como llevarlo entonces hay veces que uno se pregunta, será que lo promuevo o será que no lo promuevo. D12

El análisis de la diversidad en el alumnado ha evidenciado, que en su origen se encuentra un amplio conjunto de factores que actúan de forma interactiva. La clase social, la cultura, influyen en las capacidades, motivaciones y expectativas de los alumnos, que a su vez están siendo influenciadas por sus propias percepciones, por las percepciones de otros y por los procesos educativos que se producen en la escuela. La presencia de estudiantes de diversos orígenes y procedencia, con diferentes posibilidades, expectativas, metas de vida, supone un reto enorme, si lo que se pretende es que todos alcancen un desarrollo integral.

En este sentido, Fraser y Honneth (2006) subrayan que cuando se aborda el tema de la aceptación y respeto a las diferencias, de lo que se habla en realidad es de justicia social, y por ello se necesitan políticas de redistribución, a fin de superar las injusticias

socioeconómicas en un caso, o de reconocimiento en otro, para que no se reduzcan a simples discursos, en una sociedad donde, al parecer, no hay lugar para todos, aunque la UNESCO hable de “*Escuela para todos*” (UNESCO, Jomtien, 1990).

Resistencia frente a la diversidad

En esta categoría fue posible identificar concepciones barrera, asociadas a mayor resistencia o dificultad para atender estudiantes que profesan religiones distintas a la religión católica, niños y niñas con necesidades Educativas Especiales, diversos ritmos de aprendizaje y escolares con una orientación sexual diferente.

Los directivos y docentes muestran mayores resistencias frente a los estudiantes con estas características, porque perciben que estos casos tienen un proceso de inclusión mucho más complejo, que les demanda empezar por replantear sus propios prejuicios y conflictos personales.

La diversidad religiosa es uno de los aspectos que genera exclusión, por cuanto la religión católica prevalece y define las prácticas en la escuela. A pesar de que es una perspectiva compartida por docentes y directivos, se observa que los directivos consideran la diversidad religiosa como un obstáculo en las instituciones educativas, concibiendo la homogeneidad religiosa como un ideal, evidenciándose además en el grupo de directivos resistencia a realizar las adecuaciones curriculares para incluir esta diversidad:

Se deben tener presente casos específicos de estudiantes con otras religiones para que no atenten contra la organización del colegio. Los niños que tienen otro credo si hay una actividad religiosa, se les dice que no asistan o que se queden en el mesón, o que se queden en el salón de clase, o que oren de acuerdo a como ellos lo hacen. DD8

Por otra parte, la atención a las necesidades educativas especiales (N.E.E.) en el contexto escolar, especialmente en lo referido a la discapacidad cognitiva, es otra de las diversidades donde los directivos consideran que los centros escolares no deben asumir la formación de estudiantes con *alguna dificultad intelectual*, por lo cual piensan que la socialización y la promoción son la única alternativa de atención a este grupo poblacional. En este sentido, los directivos coinciden en la sensación de impotencia y frustración que experimentan al enfrentarse a la discapacidad cognitiva en sus estudiantes:

Otras situaciones que no son necesariamente de dificultad pero si de impotencia es cuando llegan casos de niños con problemas intelectuales, hay que verlos pasar por los años, sin poder dedicarles el tiempo o la ayuda que realmente necesitan para ver un avance real, en otros además se suma el hecho de ser hiperactivos y esto dificulta mucho más el manejo por parte del docente por que no se pueden quedar quietos y no hay forma de mantenerlos concentrados.
DD8

Sí, en la escuela hay que tener de todo tipo de niños, down, autistas, sordos, ciegos, allí es donde aparece el problema... es más complicado aún.” DD1

Con relación a la atención del estudiantado con N.E.E, Haydar y Franco (2008), refieren que algunos docentes no presentan actitudes favorables para atender niños con necesidades educativas especiales en el aula regular, debido a que en el fondo existe el temor y la impotencia; temen al fracaso como docentes, lo que resulta comprensible si se tiene en cuenta que alguno han sido valorados como buenos docentes con los niños que no presentan dificultades.

De igual forma se identifica que los directivos y docentes conciben como problemática no solamente la discapacidad cognitiva en sus estudiantes, sino también la diversidad que comúnmente se observa en su aprendizaje; no se han logrado construir procesos que se enfoquen hacia las habilidades y dificultades particulares presentadas

por los niños y a la vez, se trabajan planes curriculares en igualdad de condiciones para todos, sin determinar sus necesidades:

Porque queremos que todo el mundo sea igual al más sabio, entonces eso no se puede, todavía no se ha logrado construir un banco de desempeños que se acomoden a las dificultades de cada niño. DD8

Docentes y directivos consideran que la atención de las Necesidades Educativas Especiales no es responsabilidad del docente del aula, aludiendo que no cuentan con la formación y las herramientas necesarias; algunos de ellos fueron un poco más drásticos al referirse al tema sobre las NEE:

Los estudiantes con problemas cognitivos, deben estar en centros especiales porque también necesitan procesos con psiquiatría y puede darse el caso de que pongan en riesgo a los demás estudiantes. D7

Además los docentes no tenemos el entrenamiento que se requiere para manejar casos especiales, de niños con problemas intelectuales por ejemplo, uno puede averiguar, se documenta, pero luego se percata de que por estar concentrado en uno, va descuidando a todos los demás... Igual aparece una gran frustración porque los avances tampoco son tan visibles... y el problema es que a un maestro le piden resultados en el aprendizaje de los estudiantes, así no se cuenta con las herramientas y recursos necesarios. DD9

Un estudiante con esta clase de necesidades presenta un desenvolvimiento menor que un estudiante normal, por lo que es mejor que ellos estén en una institución acorde a lo que él requiere. D4

Por otra parte, docentes y directivos perciben indiferencia de los padres de familia ante las necesidades educativas especiales de sus hijos, como factor externo que dificulta los procesos de inclusión, percibiendo que desde la familia hay ausencia, falta

de interés y de compromiso, más aún si los niños y las niñas presentan alguna necesidad educativa especial, trasladando la responsabilidad de la educación exclusivamente a la escuela y en consecuencia al docente:

Sobre el caso Evelyng, no tenemos un diagnóstico porque la familia no ha hecho la gestión de llevarla al médico; desde el año anterior venimos insistiéndole, y nada, la niña a esta época apenas habla monosílabos, ella necesita ayuda. El papá la semana pasada me decía profe estoy preocupado por que la niña no habla entonces yo le dije papito desde el año anterior le venimos insistiendo por favor colabórenos. D7

Una de las barreras importantes que se presentan en los docentes y directivos es la concepción de estudiante como un ser incompleto, haciendo énfasis más en las carencias, dificultades, o deficiencias, que en las habilidades, fortalezas y potencialidades que puedan estar presentes.

El proceso de asumir la diversidad, ha resultado una tarea difícil, debido a que el sistema educativo se encuentra en una ambivalencia en cuanto a que se diseñan políticas y planes sin tener en cuenta el contexto y las características propias de los estudiantes, generando un modelo educativo basado en la clasificación, diferenciación y rotulación del estudiantado (Jiménez y Vilá, 1999).

Todo ello reflejado en prácticas educativas que se contradicen con el modelo de sociedad democrática, y en este sentido, el proceso a través del cual el discurso de la diversidad llegará a permear en la educación, constituye un verdadero reto, un desafío, un compromiso real de todos los implicados en el ámbito escolar, que exige una actitud de cambio (Jiménez y Vilá, citados por Arnaiz, 2000, p. 6).

Se hace un poco más difícil para los docentes y directivos, la inclusión de estudiantes cuando estos expresan públicamente comportamientos diferentes a su

género, manifestando una postura enjuiciadora y segregadora, porque se sale de lo convencional, es lo que se prohíbe y se niega el derecho de expresarse libremente.

La diversidad sexual en la escuela, es un tema que genera incomodidad, incertidumbre y desconocimiento por parte de los docentes, ya que a pesar de la normatividad existente para la defensa y protección de esta población, persiste la exclusión, discriminación y rotulación de los estudiantes con inclinaciones sexuales diferentes, atentando contra su integridad, lo cual conlleva a muchos de estos estudiantes a desertar de la escuela, o alejarse y evitar la interacción con el grupo de pares y docentes.

En esta perspectiva, la escuela se ha convertido en uno de los escenarios en el cual se presenta mayor exclusión y escasa tolerancia a la diferencia. En las concepciones de los docentes se evidencian serias dificultades para reconocer, aceptar, comprender e incluir la diversidad sexual. La encuesta realizada en Bogotá por la Universidad Nacional de Colombia y Profamilia, sobre Sexualidad y derechos (2007), con los participantes de la marcha de la Ciudadanía LGBT, se encontró que en las instituciones educativas es donde se presenta un mayor porcentaje (49,3%) de discriminación hacia los estudiantes con tendencias homosexuales por parte de docentes y compañeros de clase (Encuesta LGBT, p. 80).

Lo que aflora, es que efectivamente el ámbito escolar termina reproduciendo estos círculos de exclusión, encontrando actores educativos – docentes y directivos – que manifiestan abiertamente su incomodidad frente a la diversidad sexual, a pesar del conocimiento de las políticas públicas y la normatividad vigente que promueven el respeto por la diversidad:

Personalmente la homosexualidad no va conmigo, no sé si ya por lo que soy educado a la antigua, enchapado a la antigua, era así vertical, el hombre era así peluqueadito, su pantalón, su camisa, la niña su cabello largo sus aretes sus uñitas pintadas, yo como no me hago ni manicure, ni pedicure de pronto por la

misma formación, hay algo dentro de mí que me dice no, no sé porque tengo tan arraigada la crianza de mis padres que me enseñaron vertical, pues yo nací hombre es hombre y de verdad como le digo, que pintarse las uñas o mis canas, no sé hay algo dentro de mí me dice que no. Entonces como homosexualidad yo pienso que es una condición que no la acepto, la tolero pero no la acepto, y en la escuela pues por supuesto se dan casos, se pueden dar, abiertamente como le dije ninguno ha salido del closet que uno diga yo soy gay, yo soy esto, yo soy esa, se ven como tendencias, ciertos comportamientos que le pueden indicar a uno que el muchacho o la niña tienen esa condición, pero se manejan en la escuela, en el colegio. DD1

En el mismo sentido, al hablar de la diversidad sexual, se encuentra que los directivos y docentes se enfrentan a la dualidad que representa la exigencia de incluir la diversidad sexual en la escuela, en contraposición con la segregación de la diversidad sexual en la familia y la sociedad:

Mis maestros si se escandalizan cuando se dan cuenta de un tema de estos, cuando identifican un niño que tiene ciertas tendencias, entonces ellos se escandalizan y pues no les gusta, quisieran que se desaparecieran de la noche a la mañana, del salón de ellos porque no quieren verlos ni compartir con ellos. DD8

En lo que se refiere a las diferencias en la sexualidad, ese es otro tema difícil porque los maestros ni siquiera sabemos cómo manejar esas situaciones en las que los estudiantes quieren ser ellos mismos y tienen el derecho a expresarse... pero las personas que están alrededor no están preparadas y se escandalizan o hacen comentarios que pueden ser ofensivos, incluso los mismos padres que a veces critican a la institución porque permite ciertas cosas, por ellos fuera que se expulsara del colegio todo lo que ven como una mala influencia para sus hijos, son pocos los padres de familia con una mentalidad abierta, y uno como maestro es el que está en medio de tantas opiniones. DD9

En este sentido, los actores mencionados, se enfrentan a un contexto donde buena parte de la comunidad educativa: directivos, docentes, estudiantes y padres de familia, manifiestan resistencia a comprender y aceptar las diferentes expresiones de la sexualidad, reflejando un entramado de prejuicios presentes no solamente dentro de la comunidad educativa sino en la sociedad, en general.

Docentes y Directivos perciben *la Familia como barrera para el respeto de la diversidad sexual*, y es que nuevamente mencionamos una de las emergencias más evidentes que persisten en el pensamiento de los educadores y directivos, está relacionada la diversidad sexual en la escuela, que ha generado un alto grado de negación; sin embargo, en este apartado nuestra población se refiere a la resistencia para atender esta diversidad por parte de los padres de familia, que se enmarca entre los factores que dificultan la inclusión, ante lo que se encuentran las siguientes expresiones:

En cuanto a los estudiantes con inclinación la preocupación depende de la familia, si pues porque uno puede abordar el tema con la familia, pero si la familia no lo acepta o si lo toman a que uno se está metiendo en lo que no debe, entonces es como delicado en cuestión de la familia o del entorno en el que viva el niño, porque uno hasta a el niño puede llegar hablarle para conocer cuáles son sus inquietudes, que de pronto tenga confianza cuando uno le diga, pero uno no sabe cómo reaccione la familia en ese tema, entonces uno trata de manejarlo lo mejor que pueda, hasta donde uno puede, respetando eso si el niño, porque nadie tiene la culpa de ser como es. D12

Los docentes conciben que la segregación o rotulación de los estudiantes con inclinación sexual diferente, se da desde la familia, quienes presentan resistencia para aceptar y se niegan la posibilidad de reconocer la diversidad sexual en uno de sus miembros, y es en este sentido que directivos y maestros coinciden en aseverar, que se requiere que la familia también incluya, para que se logren procesos inclusivos en la escuela.

Se evidencia claramente que las instituciones educativas adolecen no solo de estrategias y prácticas pedagógicas para atender en este caso la diversidad sexual, sino que sus actores docentes y directivos no reconocen, ni aceptan la diferencia, y con sus actitudes promueven prácticas excluyentes, que se replican en los demás.

En este orden de ideas, Acosta (2013), afirma que los contextos educativos refuerzan la discriminación sexual, dado que se acentúan los roles de género tradicionales de hombre y mujer, excluyendo a jóvenes homosexuales y desaprovechando los espacios de reflexión para analizar estas temáticas, pues la mayoría de los actores de la comunidad educativa, creció con un único esquema de ser hombre y de ser mujer, sin contemplar la diversidad sexual y de género.

La escuela siente que parte de su labor es fomentar el ideal de masculinidad en hombres y el de feminidad en las mujeres, y cuando aparecen expresiones que se salen de ese parámetro, el sistema las interpreta como deficiencia, desviación de lo normal o patología. El problema de fondo es que un buen número de directivos, docentes, padres de familia y estudiantes, todavía tienen desconocimiento sobre el tema, aún hay quienes piensan que la homosexualidad es una enfermedad que se contagia o una característica que puede propagarse, como se evidencia en el siguiente relato:

La homosexualidad es contraproducente para el resto de sus compañeros. D2

En los docentes y directivos persisten concepciones patologizantes sobre la diversidad. La sexual no es la excepción, lo diferente, lo poco común o lo extraño, se preinscribe como amenaza, como algo contagioso y de total rechazo. Reconocer la diversidad sexual en la escuela genera en los docentes y directivos incomodidad y como se ha mencionado resistencia por aceptarla, y mucho más pretender incluirla, sin contar como lo menciona Barriga (2013), en cuanto a los efectos que trae el currículo oculto, que a pesar de que no tiene la intencionalidad de educar, sus actuaciones implícitas marcan la pauta sobre la respuesta ante la diversidad sexual, es así que se observa, que aunque los docentes y directivos, quizás no promuevan la exclusión, sus actitudes,

imaginarios, lenguajes y creencias lo hacen, transmitiendo en sus estudiantes estas formas de concebir y manejar la diferencia.

En este mismo sentido, se identifica que los participantes en la investigación, conciben la discreción en el manejo de la diversidad sexual como un mecanismo para evitar los conflictos en el aula; es decir, que entre más reservado sea el estudiante con su orientación, menos rechazo recibirá de parte de los que le rodean: estudiantes, maestros e incluso los padres de familia:

se ve un poco de discriminación cuando el niño tiene ciertas tendencias a ser niña, a mostrar ademanes de niña, o cuando la niña también tiende como a mostrar como características de niño, porque ya comienza el conglomerado a fastidiarlos por cuestión de identidad sexual. D1

Estos estudiantes deben saber manejar su inclinación, porque a veces son ellos los que propician el irrespeto de los compañeros con sus manifestaciones... que algunas veces exageran en sus ademanes, tratan de llamar la atención y cuando los otros les dicen algo, se enojan, se sienten ofendidos, y es uno el que debe entrar a intervenir, por ejemplo en el caso del estudiante que vino con indicios de maquillaje... los compañeros le decían huyy se maquillo y se enojaba por esto, si era lo que se veía en él. DD9

Invisibilizar la diversidad sexual es una alternativa para algunos docentes y directivos, quienes prefieren que los estudiantes con ciertas tendencias homosexuales deben encubrir sus comportamientos o expresiones públicas, promoviendo el estereotipo de conducta que socialmente se ha definido para hombres y mujeres. La exclusión por este tipo de diversidad, hace que los educadores acepten la discriminación por parte del grupo de pares hacia los estudiantes con conductas diferentes, hasta el punto de responsabilizar a estos escolares de las agresiones que reciben por los otros, además porque ello implica mediar en un conflicto en el cual claramente tienen una postura de rechazo o no aceptación, pero que en su intervención no se debe hacer evidente.

En síntesis, es necesario precisar que nuevamente el tema de la diversidad sexual aparece asociado de manera reiterativa en las distintas concepciones barrera, configurándose como uno de los aspectos que directivos y docentes, se inclinan por manejar apoyándose en las normas y reglamentaciones establecidas institucionalmente.

Normatividad Escolar Versus la Singularidad

Directivos y docentes hacen énfasis en el manejo de las normas para abordar situaciones de diversidad en las aulas, propiciadas por conflictos en la diversidad religiosa, el aprendizaje, la discapacidad cognitiva y la diversidad sexual entre los estudiantes, llegando al punto de desconocer aspectos importantes en los procesos de inclusión, referidos a la convivencia:

La homosexualidad es una cosa y las leyes o normas son otra. Por su condición no se puede cambiar la norma. DD1

Docentes y directivos conciben las demostraciones y manifestaciones de la orientación sexual de los estudiantes, como situaciones que deben manejarse de manera discreta para evitar conflictos de convivencia en el aula, lo que podría explicarse, por la inexperiencia en el manejo de temas sobre diversidad sexual y más aún cuando no está consignado y explícito en el manual de convivencia para seguir el protocolo de atención.

Hay que hacer que los estudiantes se adapten a las normas de la institución educativa y no la institución educativa a las normas de los estudiantes. D4

En el momento que entra a formar parte del colegio, está aceptando las normas que aquí existen, Manual de Convivencia. D1

Se acude al manejo de las normas para abordar situaciones de diversidad en las aulas, actuando de manera normativa para darle respuesta a la realidad y singularidad

del estudiantado, que en la mayoría de las situaciones, en especial de diversidad sexual, las reglas institucionales se quedan cortas.

De igual forma es preciso señalar que en esta categoría, se evidencia la autoridad que demuestra el docente ante las iniciativas de los estudiantes, en las que se denota una postura arbitraria del docente frente a las situaciones cotidianas que se presentan en la convivencia escolar, posiblemente como mecanismo de control de los grupos, y quizás por el temor de perder la figura de autoridad ante la comunidad:

Los manuales de convivencia de los establecimientos son herramientas para dar veredictos sobre los comportamientos de los estudiantes. D6

La medida de no permitirle al estudiante participar de la ceremonia de grado sería una forma de hacerle ver que las faltas deben ser enmendadas de la mejor forma y con el trabajo pedagógico sería la mejor manera. D7

El análisis de lo normativo y correctivo, está presente en la cotidianidad escolar. De esta manera, docentes y directivos se apoyan en la norma para defender la falta de reconocimiento de la singularidad de los estudiantes:

Hay inconvenientes...muchachos que se les llama la atención, que se salen de control, muchachos que se les dice que cumplan con algunas situaciones de normatividad y se disgustan. Otro grupo más grande de muchachos que no quieren hacer nada, no cumplen compromisos, no cumplen las normas, siempre están generando un problema, esos son mis estudiantes. DD1

Las actuaciones con los estudiantes, trascienden a otros actores del escenario educativo:

Un día fui a poner una queja a la secretaria de educación de que me había llegado un profesor que era amanerado, yo les dije a mi me da mucha pena pero que ese señor yo no lo recibía en el colegio que me lo quitaran que eso era una

carta de mala presentación para los jóvenes, que era un modelo que no debiera tener ahí... *DD8*

De acuerdo con Echeita (2009), las características de un docente que presenta resistencia a la atención a la diversidad, de manera similar a las concepciones encontradas en este estudio, tienden a clasificar a sus estudiantes sobre la base de supuestas categorías de conducta o de capacidad para excluir, conduciendo las interacciones en clase bajo la creencia que enseñar y aprender es pasar el conocimiento del profesor al estudiante, como también absteniéndose de utilizar el trabajo en grupos heterogéneos, agrupándolos por el contrario por dificultades o capacidades similares.

Asimismo, los maestros con concepciones barrera orientan las actividades de clase imponiendo su autoridad, para ello restringen radicalmente las opciones de trabajo con sus estudiantes y rechazan arbitrariamente las iniciativas de sus educandos, tienden a emplear prejuicios sobre la forma en que sus estudiantes aprenden, utilizando juicios de valor frente al comportamiento de sus escolares, promoviendo actitudes discriminatorias, y por ende, desestiman las diferencias individuales en sus estudiantes, manejan una visión estática de los procesos de aprendizaje y se muestran indiferentes ante sus necesidades; además desconocen aspectos relacionados con el desarrollo humano y muestran predisposiciones frente a temas relacionados con la identidad sexual.

Formación Docente

Si bien el tema de la inclusión y de la atención a la diversidad genera incertidumbre en los docentes y en los directivos, se identificó en el grupo de docentes, especialmente, una preocupación e interés particular porque se les prepare y capacite en la forma como deben abordar las diferentes situaciones que se enmarcan dentro de la diversidad de los estudiantes, surgiendo de esta manera la categoría concepcional Formación Docente como potencializadora de procesos de inclusión, concepción que se devela a través de los relatos docentes que se muestran a continuación:

Porque el gobierno solo asigna responsabilidades y no brinda capacitación, se deben tener herramientas para poder intentar un proceso. D2

A nosotros lo que nos hace falta es tener más herramientas para llegar a esos niños con características especiales... D3

Es así como Nogales (2012), expone que unos adecuados procesos de atención a la diversidad, requieren de formación y desarrollo profesional de alta calidad, partiendo de la propia reflexión sobre la práctica docente, componente ineludible para responder de forma apropiada a las diversas demandas educativas de los escolares.

En tal sentido, los procesos de inclusión se dinamizarían y se avanzaría hacia escuelas más inclusivas, si los docentes tuvieran las competencias necesarias para atender a todo el estudiantado, como se evidencia en los siguientes relatos docentes:

“Nosotros pedimos un diagnóstico, si nosotros no somos especializadas en casos especiales entonces sería bueno de pronto una asesoría, una capacitación sobre la inclusión del aula escolar de esos chiquitos qué necesitan, porque a nosotros nos dan el diagnóstico y que hacemos, luego para donde partimos, esa es una de las grandes dificultad que nosotras tenemos. D10

Que al alumno se le esté dando un aprendizaje significativo de acuerdo a la discapacidad no, no tenemos ni los mecanismos, ni los materiales, ni la capacitación para poder abordar ese problema. D11

En lo referente a las concepciones docentes relacionadas con el interés de los maestros por recibir formación, que les dote de elementos para la atención a la diversidad, Haydar (2008) retomando a Giné (1998), manifiesta que para aproximarse a lograr la inclusión en los establecimientos educativos, uno de los aspectos primordiales, es la formación, capacitación y actualización del personal docente, lo que desde el análisis de las investigadoras reduciría la sensación de estrés, de incertidumbre,

frustración e impotencia que se infiere, experimenta el profesorado ante la diversidad de necesidades en su estudiantado.

Así mismo lo propone Moliner (2006), quien afirma que las variables que más dificultan el desarrollo de prácticas inclusivas son la actitud de “cierre” o aislamiento de algunos profesores, la falta de recursos, y la carencia de formación del profesorado.

De igual forma Giné (1998), citado por Haydar (2008), plantea en este punto, la necesidad de reflexionar y aprender del ejemplo de otras comunidades, tales como las indígenas y rurales, las cuales antes de enfocarse en temas legislativos sobre la inclusión, han construido pautas de convivencia encaminadas a la tolerancia y al respeto de la diversidad humana, que con el pasar del tiempo y a base de constancia han hecho posible una actitud favorable para construir una escuela para todos. Podemos así definir, que las concepciones facilitadoras permiten procesos más participativos e inclusivos en el aula de clase, ya que los docentes comprenden el contexto en el cual desarrollan su práctica pedagógica, las situaciones, oportunidades y fortalezas de los educandos.

4.1.8 Concepciones híbridas de Docentes y Directivos

En esta categoría se agrupan las concepciones que subyacen como un grupo de ideas, pensamientos que presentan los docentes y directivos docentes, en las cuales se reflejan una mezcla de interpretaciones respecto al manejo de la diversidad del estudiantado. Como concepciones híbridas se tiene esa conjugación de concepciones que identifican lo singular pero a la vez lo diverso, que facilitan pero también constituye barreras.

En relación con la diversidad cultural es importante precisar, que aunque efectivamente la Institución Educativa tiene una amplia multiculturalidad entre sus estudiantes, los docentes y directivos no son conscientes de ello, dado que es una diversidad que no les ha generado conflictos, por lo cual ellos no la ven como un problema.

De esta manera, y desde las comprensiones de las investigadoras, afloran ambigüedades o hibridaciones en el pensamiento de los docentes y directivos, dado que, por una parte conciben la escuela y su rol de maestros, como una alternativa primordial para la superación de los educandos y el progreso de la sociedad, como se pudo identificar en las concepciones facilitadoras; sin embargo, paralelamente estiman que es suficiente con permitir el ingreso de los estudiantes al sistema educativo, para hacer efectivo el derecho a la educación y a la perspectiva de la inclusión, lo cual comporta un contrasentido, pues la sola presencia del estudiantado en las aulas, sin la búsqueda de opciones por parte del docente, difícilmente hará de la escuela un espacio de oportunidades para el desarrollo humano y social.

Por otra parte, es posible evidenciar en los siguientes relatos ambigüedades, respondiendo de manera contradictoria:

El autismo es un síntoma esquizofrénico que pueden poner en riesgo a los demás estudiantes del curso y/o del colegio en general.

La inclusión y el derecho de los estudiantes deben imperar siempre. DD1

Una estudiante con otra inclinación sexual, se le debe respetar el derecho a la educación...

Estudiantes con otras tendencias sexuales son contraproducentes para el resto de sus compañeros. D2

Los estudiantes con problemas cognitivos, deben estar en centros especiales porque también necesitan procesos con psiquiatría y puede darse el caso de que pongan en riesgo a los demás estudiantes...

Es muy importante para el estudiante con problemas cognitivos que se le involucre en las Instituciones Educativas, tenga o no un avance, porque estar con más estudiantes le ayudaría a desarrollarse en ciertos aspectos. D7

Todas estas argumentaciones reflejan las hibridaciones, ambivalencias y confusiones que suscita en los docentes el tema de la educación inclusiva o atención a la diversidad, así Talout, (2006-2008), Nogales (2012), y Haydar (2008), coinciden en que los profesores experimentan inseguridad e incertidumbre sobre cómo atender la diversidad, repercutiendo directa e inevitablemente en su forma de actuar ante el estudiantado, como consecuencia de las confusiones y contradicciones, asociadas a preconcepciones, necesidades, expectativas y motivaciones respecto a la atención a la diversidad.

Es así como a raíz de todo lo expuesto, acerca de los contrasentidos que genera en las concepciones docentes y directivos el tema de la inclusión, que los resultados en este estudio representan la constatación, de que los docentes hacen una lectura de la realidad en sus educandos, de acuerdo a sus conocimientos y su formación académica, pero también lo hacen dependiendo de sus vivencias, su propio sistema de creencias, valores, características de personalidad, cultura de la que proceden y valores institucionales del centro educativo al que pertenecen.

La anterior interpretación es apoyada por Porlán (1986), quien expone que se concibe y vive la vida de una determinada manera, no sólo porque se tiene una racionalidad de saberes académicos, sino también porque se toma una postura condicionada por determinadas preferencias personales y experiencias previas, visibilizando que el sistema cognitivo humano, responsable de las concepciones no es homogéneo, debido a que es producto de la relación íntima entre conocimientos e intereses particulares, como características en los individuos, grupo de edad, sexo, raza, grupo profesional y clase social.

En esta investigación, se encontraron diferencias relevantes entre el grupo de docentes de aula y directivos, haciéndose visible la influencia que ejerce en las concepciones docentes, las características específicas del cargo que se desempeña; es así como se identifica que los docentes de aula presentan una mayor tendencia a evidenciar concepciones facilitadoras hacia la inclusión, mientras que en el grupo de directivos lo

que se observa es una mayor inclinación hacia las concepciones barrera en los procesos de atención a la diversidad.

Las contradicciones e inconsistencias halladas en las concepciones de docentes y directivos respecto a los procesos de inclusión, obedece a que epistemológicamente hablando las concepciones suelen estar más cargadas de un conocimiento común y cotidiano y sin método, guiado por valoraciones morales e ideológicas, relacionadas con la tradición y fuertemente influidas por posturas y significados socialmente impuestos (Porlan, 1993).

Se puede concluir que no hay concepciones puras, o concepciones estándar para todos los docentes y directivos respecto a la inclusión, debido a que sus ideas, interpretaciones y perspectivas dependen del tipo de diversidad al que se esté haciendo referencia, por ello no se encuentran docentes con concepciones netamente segregadoras, integradoras o inclusivas, lo que hay es una mezcla de concepciones que fluctúan y varían, evidenciando diferentes tonos y matices, según la situación escolar que se esté abordando, o lo que implique el proceso de inclusión a implementar.

4.2 Discusión

4.2.1 Prácticas pedagógicas tradicionales Vrs Prácticas pedagógicas inclusivas

Después de varias décadas, se encuentra el desafío de incluir la diversidad de manera metódica, teniendo en cuenta las orientaciones de organizaciones internacionales y nacionales, que han promulgado políticas y principios universales, que instituyen la educación como un derecho que elimina todo tipo de discriminación. No obstante, a pesar de las declaraciones y aparente evolución en materia de educación inclusiva, aún prevalecen prácticas sociales y educativas excluyentes, que han generado estereotipos, calando profundamente en el pensamiento de los docentes que asumen actitudes de resistencia ante las características de sus estudiantes.

Es innegable el impacto que ha ejercido en las concepciones docentes, la pedagogía tradicional, de la cual quedan aún rezagos, que unidos al modelo de normalidad y anormalidad propio de la educación especial, ha llevado a que el sistema educativo y en consecuencia, docentes y directivos, no logren asimilar, ni interiorizar los cambios y transformaciones que en las últimas décadas han permeado los espacios educativos, convirtiéndose probablemente en un obstáculo epistemológico que ha impedido un verdadero avance de los procesos de inclusión.

Las concepciones heredadas de la educación tradicional, continúan enfatizando la formación en la disciplina y la obediencia en los estudiantes, apoyados en la norma, con un currículo centrado en el profesor, una metodología academicista, basada en la retórica y en la transmisión de la información que no da lugar a imaginar un maestro creando nuevas estrategias de enseñanza, acordes a las características de sus educandos (De Zubiría, 2006).

Esta tendencia homogenizadora, que comprime a toda la población estudiantil en un mismo molde, desconociendo sus peculiaridades y necesidades propias, ha llevado a concebir las diferencias desde parámetros normativos, de tal manera que todos aquellos que se alejan de lo conocido como normal o común, son considerados sujetos anómalos, exponiéndolos a la segregación y al rechazo (Hernández, 2014).

En esta perspectiva, es posible advertir, prácticas pedagógicas que califican y señalan las diferencias como los otros marginados, debido a que imperan las concepciones de los grupos dominantes, negando la existencia de los que se muestran distintos (Giroux, 1992). Al respecto, Freire (1992) propone considerar la unidad en las diferencias – unidad en la diversidad - como única vía para lograr la consolidación de un mundo humanizado que contemple, conserve y respete las diferentes dimensiones de la existencia humana.

Es por ello, que frente a esta amplia diversidad escolar, conjugada con las limitaciones que impone un sistema educativo homogenizante y segregador, surge la

necesidad de pensar en un modelo de escuela para todos, donde la diversidad de los estudiantes no represente un riesgo o desventaja (Hernández, 2014), sino una gama de oportunidades para explorar nuevas formas humanas de ser y estar en el mundo.

Para que esto sea posible, se requiere de prácticas educativas, aplicadas tanto en los contextos sociales como escolares, que sean coherentes con el objetivo de aprender a convivir en medio de las diferencias (Freire, 1992), teniendo claro - como lo expresa el autor - que se debe estar preparado para enfrentar y sortear dos nociones propias de la pluriculturalidad y del multiculturalismo; en primera instancia, que estos son procesos inacabados, de construcción permanente y en constante transformación; y en segundo término, que la multiculturalidad siempre implicará tensiones y resistencias entre las culturas.

En las instituciones educativas se convive con diferentes diversidades (cultural, social, sexual, de género y religiosa), como también diversidades generadas por las diferencias en el aprendizaje (cognitivas, motivacionales, afectivas y relacionales), la diversidad de capacidades, de expectativas, de personalidad y comportamiento, entre otras. En esta perspectiva, esta es la realidad a la que se ven abocados los docentes en sus prácticas, exponiéndose al reto de generar transformaciones de fondo, si lo que se proponen es que todos sus estudiantes sin excepción alguna alcancen el mayor desarrollo posible en sus competencias personales, sociales e intelectuales.

El proceso de asumir la diversidad por parte de los establecimientos educativos, ha representado una tarea difícil y compleja, debido a que el mismo sistema educativo vive en medio de contradicciones, al ser el principal promotor de un modelo que promueve la homogenización, la aplicación de procedimientos de jerarquización, clasificación y selección del estudiantado; todo ello, reflejado en prácticas educativas que rebaten el modelo de sociedad democrática (Arnaiz, 2000).

En este contexto, el accionar de los establecimientos educativos no se circunscribe solamente a hacer cumplir los mandatos constitucionales, buscando atenuar

la exclusión de los grupos poblacionales minoritarios considerados vulnerables, sino también en ser forjadores de experiencias significativas que promuevan la educación para la diversidad, definida por Devalle y Vega (2006) como aquella que crea opciones de aprendizaje e interacción social para todos los estudiantes.

La escuela es el espacio en el cual los educandos no sólo asimilan conocimientos para comprender los hechos que les rodean, sino que a su vez, es un contexto de convivencia, participación, interacción, esparcimiento y consolidación de nuevas formas de pensamiento y de reflexión acerca de todo lo que les circunda y sucede; es un entorno en el cual convergen diversas formas de ser, pensar y actuar, lo que hace que sea un espacio indicado para fomentar el descubrimiento y reconocimiento de los otros. Si la escuela reconoce la diversidad, las problemáticas y los retos que ella impone, podrá garantizar la posibilidad de que al finalizar la escolaridad, los estudiantes puedan elegir en igualdad de oportunidades y en función de sus intereses y aptitudes, su futuro proyecto de vida” (DeValle y Vega, 2006, p. 27).

5. Conclusiones

Las comprensiones de los docentes sobre los procesos de educación inclusiva varían y por ello responden de diferentes maneras a las innumerables diversidades que caracterizan a sus estudiantes, encontrándose que las concepciones de los educadores están fuertemente influenciadas por la cultura, la formación académica, la experiencia, e incluso por su sistema de creencias y valores, razón por la cual, no es tan sencillo materializar el discurso de la educación inclusiva desde las políticas educativas, sin antes trabajar en ese ser humano que ha asumido la responsabilidad de la educación, pero que su estructura mental esta permeada por factores intrínsecos y externos, que podrían facilitar, o por el contrario limitar el acceso, la participación y el aprendizaje.

En este sentido se podría decir que, aunque los educadores construyen diferentes perspectivas sobre las características del estudiantado y su quehacer como docentes, en términos generales sus comprensiones suelen agruparse en varias tendencias, evidenciándose que los docentes pueden ser inclusivos ante algunas situaciones, y segregadores ante otras, así como también presentar contradicciones ante una misma circunstancia o situación.

Los docentes y directivos que participaron en el estudio, se muestran mucho más receptivos e inclusivos frente a la diversidad de género, diversidad cultural, nivel socioeconómico y discapacidad física, y presentan mayores barreras en casos de diversidad sexual, religiosa, necesidades educativas especiales, y ritmos de aprendizaje, debido a que conciben estas características de mayor complejidad para su abordaje, en razón de lo cual consideran necesaria la intervención de profesionales especializados. Por ello, no se podría hablar de un concepto único de inclusión, por cuanto cada centro educativo, cada cultura, cada región y cada país, tienen su propio ritmo y vivencias sobre lo que es la atención a la diversidad y por lo tanto, diferentes formas de asumir los retos que plantea la pedagogía de la inclusión. Cada condición particular en los estudiantes demanda procesos distintos, y así mismo, crea concepciones diversas en los docentes, es como si existieran tantas educaciones inclusivas, como diversidades.

De esta manera, las concepciones de docentes y de directivos, revelan que los educadores aunque consideran la inclusión como una forma de atender la diversidad en la escuela, promoviendo la participación y las oportunidades de aprendizaje en todos los estudiantes, ofrecen resistencias, porque estiman que no cuentan con las herramientas suficientes para atender la diversidad. Se identificó una mayor tendencia hacia concepciones facilitadoras de procesos inclusivos por parte de los docentes de aula, mientras que en el grupo de directivos, se observó una mayor inclinación hacia las concepciones barrera en los procesos de atención a la diversidad.

Las concepciones facilitadoras identificadas permiten procesos más participativos e inclusivos en el aula, ya que los docentes muestran mayor disposición para comprender el contexto en el cual desarrollan su práctica pedagógica, así como las situaciones, las oportunidades y las fortalezas de los estudiantes. Los maestros, del nivel de preescolar son más afectivos y expresivos, evidenciando actitudes que favorecen la inclusión; en virtud de lo cual se concluye que el afecto de los docentes hacia sus estudiantes, es un factor de gran importancia para llevar a cabo procesos inclusivos.

Desde la óptica de los Directivos, la educación inclusiva es percibida como un sueño y un ideal inalcanzable, debido a la escasa participación y compromiso demostrado por los padres de familia y la ausencia del estado, al no proveer las herramientas necesarias para materializar los procesos de inclusión. Por su parte, los docentes experimentan incertidumbre y temor para enfrentar los retos que este proceso demanda. La diversidad constituye un dilema para las instituciones educativas y la normatividad es concebida como una prioridad, por encima de la singularidad del estudiantado.

Las concepciones barrera que circulan en docentes y directivos se sustentan en la noción de estudiante como un ser incompleto, haciendo énfasis más en las carencias, dificultades, o deficiencias, que en las habilidades, fortalezas y potencialidades que puedan estar presentes.

Los directivos y docentes evidencian mayor resistencia y tensión, cuando deben llevar a cabo procesos de inclusión, relacionados con la diversidad sexual en sus estudiantes, porque lo consideran como un factor nocivo, concibiendo que las demostraciones y manifestaciones de los estudiantes deben manejarse de manera discreta a fin de evitar conflictos en la convivencia y en este sentido, acuden al manejo de la norma para abordar situaciones de diversidad en las aulas, encontrando que en muchas situaciones, en especial de diversidad sexual, las reglas institucionales se quedan cortas.

A pesar de los numerosos estudios de carácter investigativo y de intervención, realizados sobre el tema, aún prevalecen en el contenido de los pensamientos de los maestros, ideas de integración, currículos tradicionalistas y prácticas educativas homogéneas que desdibujan la comprensión sobre la diferencia y la particularidad de cada estudiante, imposibilitando tener una mirada diferente del sujeto para dar respuesta efectiva a cada una de sus capacidades, estilos, necesidades y ritmos de aprendizaje.

De este modo, es preciso desmontar primero las concepciones y estructuras de pensamiento insertas en la pedagogía tradicional, lo cual implica un proceso de transformación radical de los paradigmas educativos vigentes, Pero para que este proceso se de en las instituciones, es necesario reconocer y reestructurar las barreras de distinto tipo y condición que impiden u obstaculizan dicha aspiración, para poder avanzar hacia la práctica de pedagogías más humanizantes, compatibles con el modelo de la pedagogía de la inclusión, las cuales comparten el interés por el estudiante como sujeto de derechos y deberes, con características, capacidades e intereses propios, y con la disposición del docente por descubrir e implementar estrategias adaptadas al ritmo de cada estudiante.

6. Recomendaciones

Resulta de crucial importancia, llevar a cabo procesos de sensibilización y formación con docentes y directivos, en temas relacionados con la diversidad estudiantil y los procesos de inclusión.

Así mismo, es necesario que la política nacional de educación inclusiva, sea difundida, analizada y contextualizada por parte de las Instituciones Educativas, con el fin de generar estrategias y acciones pertinentes en cada institución educativa, reflejándose su operatividad desde el P.E.I y demás proyectos institucionales.

El estado debe fortalecer las políticas educativas de atención a la diversidad, formulando planes de acción que promuevan de manera constante, el respeto por las diferencias y la diversidad, involucrando no solamente al sector educativo sino también de manera prioritaria a la familia y a la sociedad en general, porque en muchas ocasiones los docentes se enfrentan a la encrucijada de tener que fomentar el respeto por las diferencias cuando en las mismas familias y en la sociedad son rechazadas.

ANEXOS

ANEXO 1

CUESTIONARIO DE CONCEPCIONES SOBRE LOS PROCESOS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA.

OBJETIVO: Identificar las concepciones de los docentes sobre inclusión educativa.

INSTRUCTIVO

A continuación aparecen una serie de situaciones que se vivencian comúnmente en las instituciones educativas, de las que se presentan tres opciones de respuesta. Desde su sentir personal elija solamente la opción con la que más se identifique y argumente su respuesta.

CUESTIONARIO

1. En una Comisión de Evaluación y promoción se está discutiendo el caso de los estudiantes que llevan repitiendo el mismo grado por segunda vez, los docentes intentan ponerse de acuerdo en las causas de esta situación:

- a. *El principal problema es que cada estudiante tiene su propio estilo para aprender y el profesor entra, da su clase y luego viene el siguiente, y así no hay coordinación ni sentido global a lo que les enseñamos, lo que hace muy difícil motivarlos. Debería pensarse en estrategias que permitan identificar la manera cómo aprenden mejor y encauzar así la enseñanza con estos estudiantes.*
- b. *El principal problema de estos estudiantes es su actitud, dicen que algunas materias les resultan demasiado difíciles y no tienen deseos de estudiar. Si no cambian de actitud, no les podemos ayudar.*
- c. *A estos estudiantes se les debe impulsar, dándoles oportunidades y valorándoles los avances que muestren por mínimos que sean, además después de estar repitiendo por segunda vez se les debe promover, puesto que no serviría estancarlos en su proceso escolar, algo tendrán que haber aprendido.*

Argumente su respuesta:

2. Los padres de familia de un estudiante con autismo han solicitado cupo en una institución educativa, los maestros opinan que:

- a. *Estos estudiantes deben estar en centros de educación especial donde se encuentra el personal especializado para atenderles.*
- b. *Aunque estos estudiantes no puedan alcanzar los aprendizajes curriculares, es positivo que compartan algunos espacios con sus iguales, para que así se socialicen y se beneficien de la relación mutua, lo que la institución o los padres no pueden exigir, es que su nivel de aprendizaje sea igual al resto de los estudiantes, eso no depende del maestro.*
- c. *Los docentes deberían tener disposición con este tipo de casos, teniendo en cuenta que el estudiante se va a beneficiar de estar en una institución regular e irá avanzado a su ritmo. Convendría mucho que se apoyara en estrategias acorde a las necesidades del estudiante, así como en el trabajo colaborativo y apoyo por parte de los compañeros.*

Argumente su respuesta: _____

3. Un estudiante es sorprendido por un docente rayando con marcador la pared del colegio, le llama la atención diciéndole que se comporta como una persona que no ha aprendido el valor del respeto. Después del incidente el docente se dirige a la sala de maestros y cuenta su historia a tres docentes que están junto a él. Les pregunta si estaría bien su proceder, a lo cual ellos le respondieron:

- a. *Sería importante que se revisara la historia de vida del estudiante, su comportamiento puede obedecer a causas múltiples, sería de gran ayuda empezar por conocer lo que lo motiva a tener esas actitudes, así como incentivarlo para corregirlas.*
- b. *Son estudiantes acostumbrados a destruir todo lo que encuentran, por tanto se les debe sancionar ejemplarmente para que aprendan a respetar.*
- c. *Hay que dar aviso a los padres, para que ellos tomen correctivos en la casa, ya que son los responsables del menor y deben darse cuenta del comportamiento de su hijo en el colegio.*

Argumente su respuesta: _____

4. Al finalizar el año lectivo y en reunión de comisión de evaluación y promoción del grado 11º, desde el comité de convivencia se toca el tema de una estudiante que ha incurrido en reiterativas faltas, consideradas graves y gravísimas, según el Manual de Convivencia. Se debe decidir si se le permite proclamarse o no en ceremonia de grado. Al respecto los docentes expresan lo siguiente:

- a. *Sería conveniente que el estudiantado tuviera la oportunidad de aprender que las acciones inadecuadas tienen consecuencias, y que deben aprender a ser responsables, por tanto no permitirle participar de la ceremonia de grado sería la mejor opción, pues sería ejemplarizante para todos.*
- b. *Con la participación de los padres de familia, se le debe asignar un trabajo pedagógico correctivo, que sea exigente y que le permita tener un acercamiento a los valores y parámetros que evidencia no haber interiorizado. Solo si cumple cabalmente con lo establecido, podría proclamársele como bachiller en ceremonia de grado.*
- c. *Habría que revisar la historia de la estudiante a nivel integral, su componente personal, familiar, social y escolar y sí las faltas cometidas son tan relevantes para que no se gradúe con sus compañeros. La situación debe analizarse, teniendo en cuenta la etapa de desarrollo en que está.*

Argumente su respuesta: _____

5. Un niño del grado cuarto llega trasladado de otra escuela y presenta algunas dificultades en su visión, para lo cual su padre de familia solicita que se le ubique en una de las mesas más cercanas al tablero. Ante esto hay una polémica con los otros niños, a los cuales se les va a mover para darle un lugar al estudiante nuevo. Algunos padres de familia también muestran una actitud de discordia. Al respecto el *docente considera:*

a. *Si el niño tiene deficiencia visual, dependiendo de la gravedad de la misma se le debe ubicar en el sitio que más le favorezca.*

b. *El niño no solamente necesita se le ubique en un puesto acorde a su deficiencia visual, sino también atención especial del docente para orientarle los procesos, nivelándolo y facilitando su adaptación a los demás compañeritos.*

c. *No creo que sea necesario desacomodar tanto el salón, se le puede ubicar en el lugar que quede disponible, además llegó finalizando el año, y al fin y al cabo no queda mucho tiempo, son tan solo unas semanas.*

Argumente su respuesta: _____

6. El maestro del área de artística hace un reparto para una obra de teatro. El día de la presentación algunos jóvenes se muestran muy enojados porque unos compañeros pertenecientes a un resguardo indígena no prepararon la obra de teatro tal como la había orientado el profesor, le agregaron algunos aspectos propios de su cultura; sin embargo, al igual que todos, se sacaron una excelente nota. Los demás compañeros inconformes se quejaron ante sus directores de curso, quienes refirieron lo siguiente:

a. *Si los estudiantes pertenecientes al resguardo indígena querían hacer una presentación distinta, tendrían que habérselo manifestado al docente para encontrar la*

manera de integrarla a la obra de teatro. De todas formas, debe tenerse en cuenta, que aunque no prepararon lo que el docente de artística les indicó, tuvieron iniciativa, por ello la nota asignada no debe ser la máxima, pero tampoco la mínima.

b. El docente de Artes debe considerar, que si la presentación realizada por los estudiantes pertenecientes al resguardo indígena fue creativa, preparada, y se acopló apropiadamente a la obra en general, no debe amonestarlos bajándoles en su calificación, sino al contrario reconocerles y estimular este talento.

c. El profesor no debió calificarle excelente a los estudiantes pertenecientes al resguardo indígena, debido a que hicieron caso omiso a sus indicaciones, pasaron por encima de sus instrucciones. Si no toma alguna medida, todos van a hacerle lo mismo la próxima vez.

Argumente su respuesta: _____

7. La administración municipal está pensando gestionar para que las instituciones educativas cuenten con mayores recursos económicos destinados a la atención de niños con necesidades educativas especiales, frente a lo que los docentes ponen de manifiesto tres posiciones:

a. Aunque esto signifique una nueva carga sobre el profesorado y se tengan dudas sobre cómo lleva a cabo de la mejor forma esta proposición de la administración, es un reto que como profesores debemos asumir.

b. Esto será de poca efectividad, los estudiantes con necesidades educativas especiales de todas formas no logran aprender, terminando en algunos casos aislados socialmente.

c. En principio, la intención es positiva y necesaria. Sin embargo, como instituciones educativas aún no estamos preparados profesionalmente, ni se nos ha asegurado que contaremos con el suficiente profesorado de apoyo necesario.

Argumente su respuesta: _____

8. Un estudiante llega a la escuela con uniforme pero en sandalias, por lo que el docente de disciplina le llama la atención. Posteriormente comunica la situación a coordinación, junto con los docentes analizan el caso encontrando los siguientes puntos de vista:

a. *Debe hacerse lo que dice el manual de convivencia, los estudiantes no puede portar el uniforme con sandalias, si no se hace algo en este caso todos van a querer llevar el uniforme como quieran.*

b. *Se debe preguntar al estudiante la razón de su presentación personal e informar a los padres de familia. En el salón de clase ubicarlo hacia la parte de atrás para que el curso no se vea tan descoordinado.*

c. *Se debe permitir que el estudiante continúe con su proceso escolar como lo hace habitualmente, evaluando su situación particular, conjuntamente con los padres de familia a fin de identificar si el hecho obedece a causas económicas o de otra índole. Si las causas son económicas se podría pensar en opciones para que compañeros y docentes se solidaricen.*

Argumente su respuesta: _____

9. Al colegio llega un nuevo estudiante procedente de un departamento en el que las personas tienden a ser enérgicas, espontaneas, directas y firmes en sus acciones, por lo cual en algunas ocasiones no se les percibe de la mejor manera. En los trabajos colaborativos sugeridos por el docente han empezado a evidenciarse dificultades entre los estudiantes. En reunión de profesores se presentan los siguientes planteamientos:

a. *Aunque ha generado algunas dificultades en la convivencia, tiene características de líder y con el pasar del tiempo aprenderá a relacionarse mejor.*

b. *El estudiante necesita se le acompañe en el proceso de aprender a adaptarse a su nuevo entorno, a los modos y costumbres del contexto en que se encuentra, por esto*

lo conveniente sería orientar a todo el curso para que aprendan a resolver asertivamente sus diferencias.

c. El estudiante nuevo es conflictivo, siempre quiere imponer sus puntos de vista incluso a los profesores, por eso necesita se le enseñe a respetar.

Argumente su respuesta: _____

10. Una institución educativa ha decidido incorporar alumnos con discapacidad intelectual el próximo año, se convoca al profesorado para debatir las futuras actuaciones del centro frente a estos estudiantes. Las opiniones que más frecuentemente se encuentran son las siguientes:

a. Es necesario adaptar los niveles de exigencia, los métodos y los contenidos, trabajando de forma más individualizada con estos estudiantes y paralelamente con todo el grupo, aunque esto suponga un esfuerzo mayor de nuestra parte.

b. El ideal es que todos puedan estar en el aula, pero es necesario apoyar a estos alumnos en grupos especiales durante parte de la jornada, para no interferir con la programación que tiene el profesor con el resto del grupo, por lo cual es crucial contar con un docente de apoyo

c. No está claro quién se beneficia con esta medida, ya que los profesores no pueden atender bien a estos alumnos al mismo tiempo que al resto.

Argumente su respuesta: _____

11. En el salón de clase hay un estudiante con una orientación sexual distinta, ha manifestado ser homosexual, emplea ademanes propios de las mujeres y permanece con las niñas. Al respecto los docentes tienen las siguientes opiniones:

- a. *Se debería poder hacer algo con este tipo de estudiantes, puesto que su cercanía a los demás puede llevar a que los otros escolares adopten el mismo tipo de comportamientos.*
- b. *Siempre y cuando sepan comportarse, no irrespeten, ni influyan mal en los demás, son estudiantes que pueden hacer parte de las instituciones educativas.*
- c. *Son estudiantes con los mismos derechos y deberes que los demás, que algunas veces requieren más apoyo de los docentes, porque tienden a ser excluidos, maltratados y burlados por sus compañeros.*

Argumente su respuesta: _____

12. Un estudiante de grado octavo tiene serias dificultades en cuanto a su rendimiento escolar, para lo cual la coordinadora académica reúne a los docentes de manera que se puedan fijar unos compromisos para trabajar sus dificultades. Los docentes citados a la reunión dan los siguientes conceptos:

- a. *Se puede implementar un plan de mejoramiento con el estudiante pero no es responsabilidad del docente velar porque realice estos planes, sus padres deben ser los que estén pendientes de ese proceso.*
- b. *Es un estudiante que de acuerdo a sus antecedentes escolares, posiblemente seguirá presentando problemas; sus dificultades para aprender no dependen del maestro sino de su naturaleza.*
- c. *El estudiante merece la oportunidad de trabajar sus dificultades por medio de estrategias que sean implementadas por los docentes en sus clases para que mantengan la atención del estudiante, y además que sus padres estén prestos a brindarle su ayuda.*

Argumente su respuesta: _____

13. Tres adolescentes se niegan a emplear pantalón en el área de educación física donde se les exige su uso para el desarrollo de las clases, a lo que ellos se niegan por lo que este comportamiento va en contra de sus principios éticos, morales y religiosos. Para responder a esta situación se escuchan varias opciones por parte de los docentes:

a. *Se les permitirá que ellas participen con una prenda que se sientan cómodas y no vaya en contra de sus principios y creencias.*

b. *Sería conveniente que esa área se validara a través de otras actividades que no requieran actividad física, para que no afecte a las estudiantes, ni se vean obligadas a utilizar el uniforme de pantalón.*

c. *No se debería recibir a un estudiante si no se acoge a las normas establecidas en el manual de convivencia, es inconcebible realizar actividad física en faldas o vestidos.*

Argumente su respuesta: _____

14. En una institución educativa el consejo directivo estudia la situación de estudiantes que se encuentran en estado de gestación, se deliberan varias propuestas como:

a. *Pensando en el bienestar físico y mental de la futura madre, es conveniente que mientras se encuentre en el proceso de gestación permanezca en casa y se le instauren planes curriculares por áreas, los cuales serán calificados por los docentes y de esta manera no se atrase en su proceso escolar.*

b. *Durante el embarazo se presentan algunas molestias físicas y algunos cambios en el estado de ánimo de las mujeres, y mucho más si son adolescentes, por lo anterior sería propicio que la institución educativa conceda una licencia (guarde el cupo), a la estudiantes, por el tiempo que transcurra la gestación y posteriormente retome actividades académicas.*

c. *Las estudiantes en embarazo se les permitirá la permanencia en la institución normalmente, utilizaran el uniforme hasta que ellas lo consideren, o si les es posible lo adecuaran, con ello garantizaremos que continúen con sus estudios.*

Argumente su respuesta: _____

15. En una institución educativa un estudiante del grado noveno, en clases de religión se niega a realizar tareas o actividades que promulguen a la virgen María. Por lo anterior los dos periodos ha perdido esta asignatura, en consejo académico se estudia el caso entre los docentes:

- a. *Debe exigírsele que cumpla con las actividades descritas, si se le cambia de actividad, todos los estudiantes querrán recuperan como cada uno quiera.*
- b. *Se debe reestructurar el plan de estudios, basados en una educación religiosa pluralista, en la cual no se promueva una religión en particular, sino el conocimiento de las religiones existentes.*
- c. *Se le permitirá al estudiante que realice otras actividades que no afecten sus creencias religiosas para recuperar los dos primeros periodos.*

Argumente su respuesta: _____

16. Un estudiante adolescente ha manifestado que a pesar de su condición física de hombre, se siente como mujer, por lo que exige se le permita utilizar uniforme femenino. En consejo directivo se estudia la respuesta a esta solicitud, por lo que se escuchan varias propuestas:

- a. *Se debería permitir al estudiante que utilice el uniforme según su condición sexual, lo importante es que lo porte con responsabilidad.*
- b. *Lo que se le podría permitir es que siempre use el uniforme de educación física, el cual es mixto, de esta manera no se estaría discriminando al estudiante, y tampoco se incumpliría con el manual de convivencia.*
- c. *No debería permitírsele lo que solicita, puesto que eso ocasionaría mal ejemplo y mucha confusión en los demás estudiantes, además no se le está violando el derecho*

al libre desarrollo de la personalidad ya que no se le está discriminando por su condición sexual, sino que se le está pidiendo ajustarse a las normas del manual de convivencia, en el que claramente se describe uniformes para los hombres y para las mujeres.

Argumente su respuesta: _____

17. En la institución educativa hay un estudiante con discapacidad motriz, por lo cual emplea silla de ruedas. Los maestros siempre han hecho comentarios al respecto, entre los que se encuentran:

a. A un estudiante en estas condiciones no se le debe excluir, pero los padres deben ser conscientes que el maestro debe estar pendiente no solamente de su hijo, sino de muchos otros más.

b. Es un estudiante que representa mayor trabajo para los docentes, quienes deben estar pendientes de su bienestar en la institución, lo que les representa mayores responsabilidades.

c. En estos casos los maestros deben mostrar sensibilidad ante la situación del estudiante, estableciendo estrategias como las redes de apoyo con los demás compañeros para así poder estar pendiente de todos.

Argumente su respuesta: _____

18. Las niñas de grado quinto han manifestado sentirse inconformes debido a que su director de curso no las deja participar de actividades en las que deben hacer fuerza, argumentando que esas labores son propias de los hombres. Los padres de familia han hecho esta observación a algunos docentes obteniendo las siguientes apreciaciones:

- a. *El docente solo quiere protegerlas pues una fuerza indebida podría afectarlas en su salud, los niños tienen más competencia para realizar ese tipo de labores.*
- b. *Es importante que el docente las involucre teniendo en cuenta que tanto los niños como las niñas se encuentran en la misma etapa del desarrollo y cuentan con las mismas condiciones. Si tuviera alguna preocupación por la salud de los niños debería orientarles al respecto y en un momento dado comentarle a los padres de familia.*
- c. *El docente debe permitirles hacerse participes asignándoles labores más suaves.*

Argumente su respuesta: _____

19. Un profesor de secundaria a cuya aula recientemente llegó un alumno con discapacidad intelectual comenta con tres colegas su experiencia. En la conversación sus compañeros y compañeras dan su opinión:

- a. *Un estudiante con necesidades educativas especiales requiere que se le brinden oportunidades, por ello es importante que ingrese a una institución educativa regular, su avance depende tanto del apoyo por parte de la institución, como de los padres de familia.*
- b. *En algunas materias que son menos complejas, los niños con discapacidad intelectual pueden avanzar al mismo ritmo que sus compañeros, por lo que deberían poder compartir el aula en estas asignaturas, pero en las de mayor dificultad requieren apoyo adicional por parte de un educador especial.*
- c. *La presencia de este tipo de niños tiene poco sentido en nuestras aulas tal como están ahora. Yo preferiría tener en mi aula alumnos con capacidades similares para poder avanzar más con ellos.*

Argumente su respuesta: _____

20. En una reunión de profesores en que se discute sobre los estudiantes con mayores problemas de aprendizaje, la discusión ha derivado hacia cuáles deberían ser los fines

mismos de la educación. Las posiciones más vehementes que se han expresado quedan planteadas del siguiente modo:

a. *La escuela puede llegar a desempeñar un papel importante como la familia o la comunidad. Lo significativo es no desperdiciar las posibilidades que la escolarización puede suponer para muchos educandos.*

b. *Es poco lo que la escuela puede hacer en contra de las desigualdades de la sociedad. La familia, el origen socioeconómico y las capacidades del niño determinan de modo importante sus posibilidades futuras.*

c. *La escuela debe y puede revertir las desigualdades e injusticias sociales asegurando las capacidades básicas que permiten a los individuos insertarse en la sociedad.*

Argumente su respuesta: _____

ANEXO 2

CONCEPCION EN DOCENTES Y DIRECTIVOS SOBRE EDUCACIÓN INCLUSIVA

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

La entrevista semiestructurada consta de preguntas abiertas, dando la posibilidad al entrevistado de marcar el curso de la entrevista, a través de sus respuestas y de la expresión subjetiva de sus vivencias, lo cual implica sondear bien en sus experiencias, solicitando ejemplos, para que las respuestas, afirmaciones, testimonios, sean claros y completos.

PREGUNTAS:

1. ¿Describa cómo son sus estudiantes?
2. ¿Qué dificultades ha tenido en su labor como docente, en relación con sus estudiantes?
3. ¿Cómo se siente al compartir con sus estudiantes?
4. ¿Cómo cree que lo perciben sus estudiantes?
5. ¿Cómo es un día cotidiano en su aula de clase?
6. ¿Qué piensa de: Escuela para Todos?

ANEXO 3

INSTRUMENTOS ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN EN MATRICES

CUESTIONARIO DE DILEMAS VERSIÓN ADAPTADA		ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA	
MATRIZ No 1	TRANSCRIPCIONES DE PREGUNTAS Y RESPUESTAS	MATRIZ No 1	TRANSCRIPCIÓN DE AUDIOS, RELATOS DE CADA UNO DE LOS DOCENTES
	TRANSCRIPCIONES DE ARGUMENTOS		PALABRAS CLAVES
	RELACIONES ENTRE RESPUESTA Y ARGUMENTO		
MATRIZ No2	ASIGNACIÓN DE CONCEPTOS (INT, INC Y SEG) SEGÚN RESPUESTA Y ARGUMENTO DADO	MATRIZ No2	INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS POR PARTE DE LAS INVESTIGADORAS
	MATRIZ UNIFICADA RELACIONES DOCENTE A DOCENTE		
MATRIZ No3	ANÁLISIS DE LAS INVESTIGADORAS	MATRIZ No 3	CATEGORIAS PRELIMINARES
	PALABRAS CLAVES DE LAS ARGUMENTACIONES		
MATRIZ No4	ASIGNACIÓN DE SIGNIFICADOS	MATRIZ No 3	AGRUPACIÓN DE SIGNIFICADOS Y CATEGORIAS
	AGRUPACIÓN DE SIGNIFICADOS		
	CATEGORIAS PRELIMINARES		
		RED SEMANTICA	
		RELACIÓN DE CATEGORIAS PRELIMINARES DEL CUESTIONARIO Y LA ENTREVISTA (RECATEGORIZACIÓN)	
		CATEGORIAS EMERGENTES FINALES	
		DISCUSIÓN TEÓRICA	

Referencias

- Al Tablero. (2004). Revolución Educativa. *Mineducación*, 28, Marzo-Abril 2004. p. 2.
- Acevedo, M. H. (2011). *Proceso de Codificación en Investigación Cualitativa*. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/cccss/12/mha2.htm>
- Amaya Donoso, N. A. (2012). *Caracterización Sociodemográfica del Municipio de Timaná – Huila Colombia. Análisis de la Situación de Salud con el Modelo de los Determinantes Sociales de Salud, Timaná 2012*. Neiva: Dirección Local de Salud, Secretaria de Salud del Huila.
- Andrade, L. (2007). *Del Tema al Objeto de Investigación en la Propuesta Epistemológica de Hugo Zemelman Cinta moebio 30: 300-319*. Recuperado de www.moebio.uchile.cl/30/andrade.html
- Arnaiz Sánchez, P. (2000). Educar en y para la diversidad. En Soto, F.J. y López, J.A. (Coords.). *Nuevas Tecnologías, Viejas Esperanzas: Las Nuevas Tecnologías en el Ámbito de las Necesidades Especiales y la Discapacidad*. Consejería de Educación y Universidad Murcia.
- Booth (2006), Citado por Echeita Sarrionandia, G.; Duk Homad, C. (2008). Inclusión educativa. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2).
- Blanco, R. (2008). *Conferencia Internacional de Educación, La Educación Inclusiva: El Camino Hacia El Futuro*. Ginebra, Suiza.

- Blanco, R. (2006). Citado por Echeita Sarrionandia, G.; Duk Homad, C. Inclusión Educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 1-8.
- Bruner, J. (1997). La educación, puerta de la cultura. *Colección Aprendizaje No. 125*. Madrid: Ed. Visor. Madrid.
- Calvo, G. (2007). *La dificultad para concretar las normas en inclusión educativa*. Taller Regional sobre educación inclusiva en América Latina, Regiones Andina y Cono Sur. Buenos Aires, Argentina.
- Cedeño Ángel, F. (2010). *Colombia, Hacia la Educación Inclusiva de Calidad*. Bogotá. Ministerio de Educación Nacional. Recuperado www.mineduccion.gov.co
<http://www.youblisher.com/p/629891-Colombia-hacia-la-educacion-inclusiva-de-calidad>
- _____. (2006). *Congreso Internacional de Discapacidad Medellín*. Recuperado de: <http://www.mineduccion.gov.co>
- Constitución Política Colombiana (1991). Asamblea Nacional Constituyente, Bogotá, Colombia, 6 de Julio de 1991.
- Correa, J. I.; Bedoya, M.; Vélez, L.; Gaviria, P.; Agudelo, A.; Velandia, M. y Piedrahita, M. E. (2008). *Programa Educación Inclusiva con Calidad “Construyendo Capacidad Institucional para la Atención a la Diversidad”*. Convenio Ministerio de Educación Nacional – Tecnológico de Antioquia – Colombia.
- De Zubiria, S. (2006). *Modelos Pedagógicos*. Fundación Alberto Merani. Recuperado de: <http://pedagogiadialogante.com.co/documentos/libros/los-modelos-pedagogicos.pdf>

- Díaz Haydar, O.; Franco Mejía, F. (2008). Percepción y Actitudes de los Docentes Hacia la Inclusión Educativa en Soledad. Tesis de Maestría. Universidad de Cartagena, Colombia. p. 102.
- Díaz Gandasegui, V. y Caballero Méndez, F. (2014). Los recursos educativos que los profesores de secundaria estiman necesarios para desarrollar procesos educativos inclusivos. Universidad Carlos III de Madrid. *Revista Española de Discapacidad*, 2(1), 97-113. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5569/2340-5104.02.01.05>. Consultado 8 de abril de 2014.
- Díaz Sterling, W. (2012). *Diagnóstico Integral del Municipio. Plan de Desarrollo Municipal Timaná 2012–2015*. pp. 70 y 71. Recuperado de [www.timana-huila.gov.co/apc-aa-files/.../Plan de desarrollo.doc](http://www.timana-huila.gov.co/apc-aa-files/.../Plan_de_desarrollo.doc).
- Devalle de Redondo, A. y Vega, V. (2006). *Una escuela en y para la diversidad. El Entramado de la Diversidad*. Argentina: Editorial AIQUE.
- Diez, M. L. (2004). *Reflexiones en torno a la Interculturalidad. Cuadernos de Antropología Social N° 19*, pp. 191-213, 2004- © FFyL - UBA - ISSN: 0327-3776. Maestría Educación Desde la Diversidad. Universidad de Manizales. Colombia.
- Echeita Sarrionandía, G.; Martín, E.; López, M. (2009). Dilemas en los Procesos de Inclusión: Explorando Instrumentos para una Comprensión de las Concepciones. (p. 169). *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/art8.pdf>
- Echeita Sarrionandía, G. (2008). Inclusión y Exclusión Educativa. Voz y uebranto. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, (pp. 9-18). Recuperado de: <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art1.pdf>. Consultado el 5 Enero 2014.

_____. (2009). Los procesos de inclusión educativa desde la Declaración de Salamanca. Un balance entre doloroso y esperanzado. En Giné, C. (Coord.). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: Horsori. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=1735685>.

_____. (2012). *Competencias Esenciales en la Formación Inicial de un Profesorado Inclusivo. Un Proyecto de la Agencia Europea para el Desarrollo de las Necesidades Educativas Especiales*. UAM Facultad de Formación del Profesorado y Educación Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación.

Echeita Sarrionandia, G.; Duk Homad, C. (2008). Inclusión educativa. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), p. 104.

Flórez, V. y González, R. (2001). Desesperanza Aprendida: Categoría Emergente de los Docentes Frente a la Inclusión Educativa de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) de las Instituciones Carlos Mario Simmonds y Cristo Rey de la ciudad de Popayán.

Freire, P. (1992). *Pedagogía de la Esperanza, Un Reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI Editores.

Gómez-Heras, J. M. (s.f) *La Hermenéutica de la Vida en Dilthey y la Fundamentación de una Crítica de la Razón Histórica*.

Santín González, D. (s.f.) *Influencia de los factores socioeconómicos en el rendimiento escolar: Hacia la igualdad de oportunidades educativas*. Recuperado <http://eprints.ucm.es/6725/1/0101.pdf> - dsantin@ccee.ucm.es)

- Gurdián Fernández, A. (2007). El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa. (p. 165). *Colección Investigación y Desarrollo Educativo Regional (IDER)*. San José, Costa Rica.
- Hernández, G.; Carreño, M. T. (s.f.). *El Énfasis en la Diferencia: La Multiculturalidad. Módulo Cultura Global Vs. Multiculturalidad*. Manizales: Universidad de Manizales. Manizales: CEDUM.
- Hernández, E. (2014). *Filosofía de la Diversidad II*. Manizales: Universidad de Manizales. Colombia.
- Institución Educativa la Gaitana (2013). *Proyecto de Orientación Estudiantil*.
- Isaza de Gil, G. (s.f.). *Antecedentes de los elementos epistemológicos que han dado cuenta de los procesos pedagógicos*. Manizales: Maestría en Educación desde la Diversidad. Universidad de Manizales, Colombia.
- Kymlicka, W. (2002). *Estados Multiculturales y Ciudadanos Interculturales*. V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe (Lima, Agosto de 2002). Seminario Filosofía de la Diversidad I. Maestría Desde la Diversidad. Universidad de Manizales.
- Ley 115 (1994). Ley General de Educación, Bogotá, Colombia.
- López, M.; Echeita, G.; Martín, E. y Montero, N. (2013). *Concepciones psicopedagógicas sobre los procesos de inclusión educativa*.
- Magendzo, A. (2004). Educar para la diversidad. En la construcción de una sociedad democrática es imperativo reconocer la legitimidad del Otro-Otra. *Revista Al Tablero, Revolución Educativa No. 28*, Ministerio de Educación Nacional.

- Manfred, M. N. (1998). *Desarrollo a Escala Humana, Conceptos, Aplicaciones y Algunas Reflexiones*. Barcelona: Editorial Icaria.
- Martín, E., López, M. y Echeita G. (s.f.). *Dilemas en los Procesos de Inclusión: Explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas en el profesorado*. Madrid España. pp. 159-160.
- Moliner García, O.; Sales Ciges, A.; Traver Martí, J. y Fernández Berruco, R. (2006). *La Atención a la Diversidad en los Centros de Educación Secundaria Obligatoria: Análisis de las Variables Facilitadoras y Limitadoras de las Prácticas Docentes*.
- Patiño Giraldo, L. E. (s.f.) *La atención de la diversidad en el contexto del aula de clase*. Manizales: Maestría en Educación Desde la Diversidad. Universidad de Manizales.
- Porlan, R.; Rivero, A. y Martín del Pozo, R. (1996). *Conocimiento Profesional y epistemología de los Profesores I: Teoría, Métodos e Instrumentos. Didáctica e Investigación Escolar*. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/ensenanza/article/viewFile/21488/93522>.
- Robles, B. (2011). La Entrevista en Profundidad: Una Técnica Útil dentro del Campo Antropofísico. *Cuicuilco*, 18(52).
- Romano, V. (2007). *La Intoxicación Lingüística. El uso perverso de la Lengua*. Seminario Electivo Paisajes Escriturales. (Septiembre 20 de 2014). Manizales: Universidad de Manizales. CEDUM.
- Rosano Ochoa, S. (2008). *El Camino de la Inclusión Educativa en Punta Hacienda. La Escuela de la Diversidad: Educación Inclusiva, Construyendo una Escuela sin Exclusiones*. Ecuador: Universidad Internacional de Andalucía.

Rodrigo, M. J.; Rodríguez, A.; Marrero, J. (1992). *Las Teorías Implícitas una Aproximación al Conocimiento Cotidiano*. España: Editorial Visor.

Rodríguez de Pepe, M. (2006). *Metodología de Investigación Cualitativa. Codificación Axial y Abierta*. Recuperado de [nvcualit.homestead.com/16. Codificacion Axial.ppt](http://nvcualit.homestead.com/16_Codificacion_Axial.ppt)

Scheuer, N. y Pozo, J. I. (2006). ¿Qué cambia en las teorías implícitas sobre el aprendizaje y La enseñanza? Dimensiones y procesos de cambio representacional. En Pozo, Scheuer, N.; Pérez Echeverría, M. P.; Mateos, M.; Martín, E. y De la Cruz, M. (Eds). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Grao. pp. 375 – 402.

Sistema Integrado de Matrícula-SIMAT. (2013). Institución Educativa La Gaitana. Colombia: Ministerio de Educación.

Soto Builes, N. (2007). *La Atención de Niños, Niñas y Jóvenes Considerados con Necesidades Educativas Especiales: Una Mirada desde la Integración y desde la Inclusión*. Colombia.

Talou, C.; Borzi, S.; Sánchez Vázquez, M. J.; Gómez, M.; Escobar, S.; Hernández Salazar, V. (2010). Inclusión Escolar Reflexiones desde las Concepciones y Opiniones de los Docentes. *Revista de Psicología 11*), 132 – 135. Disponible en http://www.memoria.fahce.unlp.ar/art_revistas/pr.4842.pdf

Taylor, C. (1993). *El Multiculturalismo y La Política del Reconocimiento*. México, D.F: Fondo de Cultura Económica.

- Tibisay Arias, B.; Bedoya Agudelo, K.; Benítez Pérez, C.; Carmona Cortés, L.; Castaño Úsuga, J. C. (s.f.). *Formación docente: una propuesta para promover prácticas pedagógicas inclusivas*.
- Urbina, C. (2013). *La Compleja Relación entre las Concepciones y la Práctica Docente*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Psicología- Facultad de Formación del Profesorado y Educación Madrid.
- Urbina Hurtado, C. (2013). *La compleja relación entre las concepciones sobre los procesos de inclusión y la práctica docente*. Madrid, España.
- Valencia Rodríguez, W. y Sánchez León, M. (2009). *Concepciones y Estilos Pedagógico-Didácticos que Subyacen en las Prácticas Docentes en el Oriente Lejano del Departamento de Antioquia*.
- Valerio, C. (s.f). *La Necesidad de un punto de referencia teórica para comprender, explicar y transformar*. Módulo Sujeto Político y La Política Pública. Manizales: Maestría en Educación Desde la Diversidad. Universidad de Manizales.
- Vargas, D. (2010). *Desarrollo como libertad*. Módulo Desarrollo Humano: Nuevas perspectivas teóricas. Manizales: Maestría Educación desde la Diversidad. Universidad de Manizales.