





|   |   |                |          |                 |             |   |               |
|---|---|----------------|----------|-----------------|-------------|---|---------------|
|  | <b>GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS</b> |                |          |                 |             |    |               |
|   | <b>CARTA DE AUTORIZACIÓN</b>            |                |          |                 |             |   |               |
| <b>CÓDIGO</b>   | <b>AP-BIB-FO-06</b>                     | <b>VERSIÓN</b> | <b>1</b> | <b>VIGENCIA</b> | <b>2014</b> | <b>PÁGINA</b>   | <b>1 de 2</b> |

Neiva, 15 de Noviembre de 2016

Señores

**CENTRO DE INFORMACIÓN Y  
DOCUMENTACIÓN UNIVERSIDAD  
SURCOLOMBIANA**

Ciudad

El (Los) suscrito(s):

Alfa Ximena Polania Medina con C.C. No. 26422570 de Neiva, Diana Patricia Bonelo Pimentel, con C.C. No. 36.313.811 de Neiva, Nury Consuelo González Segura con C.C. No. 52021964 de Bogotá.





Autor(es) de la tesis y/o trabajo de grado o titulado Conocimientos, Actitudes y Practicas de las (os) Estudiantes del Programa de Pedagogía Infantil en el Municipio de Neiva sobre Educación Inclusiva.

Presentado y aprobado el 23 de octubre del año 2016\_ como requisito para optar al título de Magister en Educación para la inclusión.

autorizo (amos) al Centro de Información y Documentación de la Universidad Sur colombiana para que con fines académicos, muestre al país y el exterior la producción intelectual de la Universidad Surcolombiana, a través de la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

Los usuarios puedan consultar el contenido de este trabajo de grado en los sitios web que administra la Universidad, en bases de datos, repositorio digital, catálogos y en otros sitios web, redes y sistemas de información nacionales e internacionales “open access” y en las redes de información con las cuales tenga convenio la Institución.

- Permita la consulta, la reproducción y préstamo a los usuarios interesados en el contenido de este trabajo, para todos los usos que tengan finalidad académica, ya sea en formato Cd-Rom o digital desde internet, intranet, etc., y en general para cualquier formato conocido o por conocer, dentro de los términos establecidos en la Ley 23 de 1982, Ley 44 de 1993, Decisión Andina 351 de 1993, Decreto 460 de 1995 y demás normas generales sobre la materia.

|   |   |                |          |                 |             |   |               |
|---|---|----------------|----------|-----------------|-------------|---|---------------|
|  | <b>GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS</b> |                |          |                 |             |    |               |
|   | <b>CARTA DE AUTORIZACIÓN</b>            |                |          |                 |             |   |               |
| <b>CÓDIGO</b>   | <b>AP-BIB-FO-06</b>                     | <b>VERSIÓN</b> | <b>1</b> | <b>VIGENCIA</b> | <b>2014</b> | <b>PÁGINA</b>   | <b>2 de 2</b> |

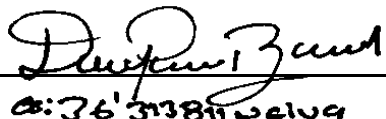
• Continúo conservando los correspondientes derechos sin modificación o restricción alguna; puesto que de acuerdo con la legislación colombiana aplicable, el presente es un acuerdo jurídico que en ningún caso conlleva la enajenación del derecho de autor y sus conexos.



De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, “Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores” , los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables.

Autores/Estudiantes:

Firma:    
0.2.06.103.510.0610.01.11

Firma: 

Firma:    
0:36'3138112109

|   |  |                |          |                 |   |               |               |
|---|--|----------------|----------|-----------------|---|---------------|---------------|
|  | <b>GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS</b>              |                |          |                 |  |               |               |
|   | <b>DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO</b> |                |          |                 |   |               |               |
| <b>CÓDIGO</b>   | <b>AP-BIB-FO-07</b>                                  | <b>VERSIÓN</b> | <b>1</b> | <b>VIGENCIA</b> | <b>2014</b>   | <b>PÁGINA</b> | <b>1 de 4</b> |

**TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO:** Conocimientos, Actitudes y Practicas de las (os) Estudiantes del Programa de Pedagogía Infantil en el Municipio de Neiva Sobre Educación Inclusiva.

**AUTOR O AUTORES:**

| Primero y Segundo Apellido                           | Primero y Segundo Nombre                       |
|--|--|
| Polania Medina<br>Bonelo Pimentel<br>González Segura | Alfa Ximena<br>Diana Patricia<br>Nury Consuelo |

**DIRECTOR Y CODIRECTOR TESIS:**

| Primero y Segundo Apellido | Primero y Segundo Nombre |
|----------------------------|--------------------------|
| Trujillo Vanegas           | Catalina                 |

**ASESOR (ES):**

| Primero y Segundo Apellido | Primero y Segundo Nombre |
|----------------------------|--------------------------|
| Salazar Piñeros            | Fabio Alexander          |


**Para optar al título de:** Magister en Educación para la Inclusión

**Facultad:** Educación

**Programa o posgrado:** Maestría en Educación para la Inclusión

**Ciudad:** Neiva **Año de Presentación:** 2016 **Número de páginas:** 126

**Tipo de ilustraciones (marcar con una X):**

| GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS              |                     |                |          |                 |             |  |               |
|---|---------------------|----------------|----------|-----------------|-------------|---|---------------|
| DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO |                     |                |          |                 |             |   |               |
| <b>CÓDIGO</b>                                 | <b>AP-BIB-FO-07</b> | <b>VERSIÓN</b> | <b>1</b> | <b>VIGENCIA</b> | <b>2014</b> | <b>PÁGINA</b>   | <b>2 de 4</b> |

Diagramas\_\_\_ Fotografías\_\_\_ Grabaciones en discos\_\_\_ Ilustraciones en general\_\_\_ Grabados\_\_\_ Láminas\_\_\_  
 Litografías\_\_\_ Mapas\_\_\_ Música impresa\_\_\_ Planos\_\_\_ Retratos\_\_\_ Sin ilustraciones\_\_\_ Tablas o Cuadros X

**SOFTWARE** requerido y/o especializado para la lectura del documento:

**MATERIAL ANEXO:**

**PREMIO O DISTINCIÓN** (*En caso de ser LAUREADAS o Meritoria*):

NINGUNO

**PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:**

**Español**

**Inglés**

- |                  |           |
|------------------|-----------|
| 1. Formación     | Training  |
| 2. Docente       | Teaching  |
| 3. Inclusión     | Inclusion |
| 4. Diversidad    | Diversity |
| 5. Conocimientos | Knowledge |

**RESUMEN DEL CONTENIDO:** (Máximo 250 palabras)





El presente trabajo de investigación, se realizó con el objetivo de “Determinar los conocimientos, actitudes y prácticas de los (as) estudiantes de pedagogía infantil del Municipio de Neiva sobre educación inclusiva.”

Esta inquietud surgió, a partir de la importancia que tiene la formación inicial de maestros en los procesos inclusivos ya que éste en su accionar requiere contar con herramientas para dar respuestas educativas de calidad a la diversidad. La investigación se enmarcó dentro de un enfoque cuantitativo, a través del modelo CAP.

Para obtener los datos de la investigación se creó un instrumento de 4 partes para evaluar cada una de las dimensiones de conocimientos, actitudes, prácticas y aproximación a la vulnerabilidad.

Se concluye a través del análisis de la información recopilada y confrontada con los postulados del marco teórico y las investigaciones antecedentes que existe la necesidad de una formación inicial donde permita que el profesional actúe con calidad y calidez en los diversos contextos a los que se sumerge; por ello es de gran importancia la práctica y contacto con las diferentes poblaciones vulnerables, ya que generarían en las maestras, inquietudes, sobre el verdadero sentido del ser maestro, donde se permita conocerse, construirse y reconstruirse constantemente, consolidando su universo de saber y de ser, confrontando continuamente su accionar y reviviendo espacios de crítica y reflexión; un maestro que se forme en la medida que sea capaz de coexistir con la diversidad.

Palabras claves: formación docente, educación inclusiva, conocimientos, actitudes y prácticas (CAP).

|   |  |                |          |                 |             |   |               |
|---|--|----------------|----------|-----------------|-------------|---|---------------|
|  | <b>GESTIÓN SERVICIOS BIBLIOTECARIOS</b>              |                |          |                 |             |    |               |
|   | <b>DESCRIPCIÓN DE LA TESIS Y/O TRABAJOS DE GRADO</b> |                |          |                 |             |   |               |
| <b>CÓDIGO</b>   | <b>AP-BIB-FO-07</b>                                  | <b>VERSIÓN</b> | <b>1</b> | <b>VIGENCIA</b> | <b>2014</b> | <b>PÁGINA</b>   | <b>3 de 4</b> |

**ABSTRACT:** (Máximo 250 palabras)

This research work was carried out with the aim of determining knowledge, attitudes and practices (KAP) of children pedagogy students of the Neiva city on inclusive education.

This concern arose from the importance of initial training for teachers in inclusive processes as it requires in its actions to have tools to provide quality educational responses to diversity. The research was framed within a quantitative approach, through the KAP model.

For research data gathering it was created an instrument of 4 parts to evaluate each of the dimensions of knowledge, attitudes, practices and approach to vulnerability.

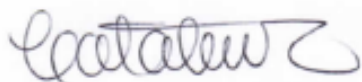
It is concluded through analysis of the information gathered and confronted with the postulates of the theoretical framework and background research that there is a need for initial training which allow professional to act with quality and warmth in various contexts in which they are immersed; therefore, it is of great importance the practice and contact with the various vulnerable populations, as it would generate concerns in teachers, about the true meaning of being a teacher, where it be allowed to know, to build, to rebuild herself constantly, consolidating her universe of knowing and being, confronting her actions and reviving spaces of criticism and reflection; a teacher who grows professionally while being capable of coexisting with diversity.

Keywords: teacher education, inclusive education, knowledge, attitudes and practices (KAP).

## APROBACION DE LA TESIS

Nombre Presidente Jurado: Catalina Trujillo Vanegas

Firma:



CONOCIMIENTOS, ACTITUDES Y PRACTICAS DE LOS (AS) ESTUDIANTES DEL  
PROGRAMA DE PEDAGOGÍA INFANTIL EN EL MUNICIPIO DE NEIVA SOBRE  
EDUCACIÓN INCLUSIVA

ALFA XIMENA POLANIA MEDINA  
DIANA PATRICIA BONELO PIMENTEL  
NURY CONSUELO GONZALEZ SEGURA

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN PARA LA INCLUSIÓN  
LINEA DE INVESTIGACIÓN ESCENARIOS INCLUSIVOS  
NEIVA  
2016

CONOCIMIENTOS, ACTITUDES Y PRACTICAS DE LOS (AS) ESTUDIANTES DE  
ULTIMO SEMESTRE DEL PROGRAMA DE PEDAGOGÍA INFANTIL EN EL MUNICIPIO  
DE NEIVA SOBRE EDUCACIÓN INCLUSIVA

ALFA XIMENA POLANIA

DIANA PATRICIA BONELO PIMENTEL

NURY CONSUELO GONZALEZ SEGURA

Asesor

FABIO ALEXANDER SALAZAR PIÑEROS

Tesis presentada como requisito parcial para optar el título de Magister en Educación para la  
Inclusión

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN PARA LA INCLUSIÓN

NEIVA

2016



NOTA DE ACEPTACIÓN

---

---

---

---

---

Jurado

---

Jurado

---

Jurado

### **Dedicatoria**

A Dios, por darnos la oportunidad de vivir y por estar con nosotras en cada paso que damos, por fortalecer nuestros corazones e iluminar nuestras mentes y por haber puesto en nuestro camino a aquellas personas que han sido nuestro soporte y compañía durante todo el periodo de formación.

A nuestras familias porque han sido nuestra motivación y nuestra voz de aliento que nos impulsaron a realizar nuestros sueños. Por su comprensión, paciencia y apoyo incondicional, durante todo este proceso.

## **Agradecimientos**

“Un sueño no se convierte en realidad a través de la magia, sino a través del sudor, determinación y trabajo duro”. -Colin Powell

Nuestros triunfos no son solo nuestros, se han tejido con las manos y las mentes de muchos quienes de miles maneras nos permiten triunfar y contar con ellos.

Expresamos nuestros más sinceros agradecimientos a Dios por concedernos las capacidades de aprender y desarrollar esta investigación, por llenarnos de fortaleza en los momentos críticos de este estudio y concedernos la oportunidad de llevar este proyecto a su fin.

A nuestras familias por apoyarnos y estar a nuestro lado en todo el proceso de formación.

Al profesor Fabio Alexander Salazar por compartir con nosotras sus conocimientos y experiencia investigativa, como también por su paciencia y disposición para guiarnos en todo el proceso investigativo.

Y Finalmente agradecemos a todos los que de una u otra forma han hecho posible este gran proyecto.

## Contenido

|  |    |
|--|----|
| Planteamiento del Problema.....  | 12 |
| Justificación.....   | 14 |
| Objetivos .....  | 16 |
| General.....   | 16 |
| Específicos.....   | 16 |
| Marco Teórico.....   | 17 |
| Periodos y Etapas de la Educación Especial y Evolución Hasta el Concepto Inclusión ..... | 17 |
| Atención a la Diversidad y Multi e Interculturalidad .....                               | 22 |
| Educación inclusiva y escuela inclusiva .....  | 29 |
| Contexto latinoamericano.....  | 35 |
| Programas y Planes Oficiales de Educación Inclusiva en Colombia .....                    | 39 |
| Situación y contexto educativo en Colombia.....  | 45 |
| Formación Docente.....   | 51 |
| Modelo CAP (Conocimientos, Actitudes y Prácticas).....                                   | 66 |
| Conocimientos.....   | 67 |
| Actitudes.....   | 68 |
| Prácticas. ....  | 70 |
| Diseño Metodológico .....  | 74 |
| Tipo de Estudio.....   | 74 |
| Población y Muestra .....  | 74 |
| Variables e Instrumentos .....   | 75 |
| Definición y composición de las variables .....  | 75 |
| Conocimiento .....   | 75 |
| Actitud.....   | 75 |
| Práctica .....   | 75 |
| Aproximación a la vulnerabilidad .....   | 76 |
| Instrumento .....  | 77 |
| Descripción y puntuación del instrumento.....  | 79 |
| Propiedades psicométricas del instrumento .....  | 80 |
| Consideraciones Éticas .....   | 82 |

|  |     |
|--|-----|
| Confidencialidad .....                                 | 82  |
| Derecho a la privacidad.....                           | 83  |
| Derecho a la dignidad .....                            | 83  |
| Resultados .....                                       | 84  |
| Conocimientos .....                                    | 86  |
| Actitudes .....  | 86  |
| Prácticas.....   | 87  |
| Correlación entre variables (Análisis bivariado) ..... | 87  |
| Discusión.....   | 89  |
| Conocimientos .....                                    | 89  |
| Actitudes .....  | 90  |
| Prácticas.....   | 91  |
| Aproximación a la Vulnerabilidad.....                  | 93  |
| Conclusiones .....                                     | 95  |
| Recomendaciones.....                                   | 98  |
| Referencias .....                                      | 101 |
| Anexos.....  | 109 |

## Lista de Tablas

|   |    |
|---|----|
| Tabla 1. Integración vs Inclusión .....                                 | 21 |
| Tabla 2. Tipo de población y vulnerabilidad .....                       | 76 |
| Tabla 3. Definición de Variables .....                                  | 77 |
| Tabla 4. Actitudes - Estadísticas de Fiabilidad .....                   | 82 |
| Tabla 5. Prácticas - Estadísticas de Fiabilidad .....                   | 82 |
| Tabla 6. Características Sociodemográficas .....                        | 85 |
| Tabla 7. Características Sociodemográficas Según la Edad.....           | 85 |
| Tabla 8. Aproximación a la Vulnerabilidad.....                          | 85 |
| Tabla 9. Conocimientos Sobre Inclusión .....                            | 86 |
| Tabla 10. Actitudes Frente a la Educación Inclusiva .....               | 86 |
| Tabla 11. Variables de Prácticas Inclusivas.....                        | 87 |
| Tabla 12. Correlación Producto Momento de Pearson Entre Variables ..... | 87 |

## Lista de Anexos

|  |     |
|--|-----|
| Anexo A. Carta solicitud de permiso a universidades para la aplicación de instrumentos ..... | 109 |
| Anexo B. Solicitud a jueces para la validación de instrumento .....                          | 110 |
| Anexo C. Validaciones del instrumento por expertos.....                                      | 111 |
| Anexo D. Cuestionario.....   | 120 |

## Resumen

El presente trabajo de investigación, se realizó con el objetivo de “Determinar los conocimientos, actitudes y prácticas de los (as) estudiantes de pedagogía infantil del Municipio de Neiva sobre educación inclusiva.”

Esta inquietud surgió, a partir de la importancia que tiene la formación inicial de maestros en los procesos inclusivos ya que éste en su accionar requiere contar con herramientas para dar respuestas educativas de calidad a la diversidad. La investigación se enmarcó dentro de un enfoque cuantitativo, a través del modelo CAP.

Para obtener los datos de la investigación se creó un instrumento de 4 partes para evaluar cada una de las dimensiones de conocimientos, actitudes, prácticas y aproximación a la vulnerabilidad. Se concluye a través del análisis de la información recopilada y confrontada con los postulados del marco teórico y las investigaciones antecedentes que existe la necesidad de una formación inicial donde permita que el profesional actúe con calidad y calidez en los diversos contextos a los que se sumerge; por ello es de gran importancia la práctica y contacto con las diferentes poblaciones vulnerables, ya que generarían en las maestras, inquietudes, sobre el verdadero sentido del ser maestro, donde se permita conocerse, construirse y reconstruirse constantemente, consolidando su universo de saber y de ser, confrontando continuamente su accionar y reviviendo espacios de crítica y reflexión; un maestro que se forme en la medida que sea capaz de coexistir con la diversidad.

Palabras claves: formación docente, educación inclusiva, conocimientos, actitudes y prácticas (CAP).



### **Abstract**

This research work was carried out with the aim of determining knowledge, attitudes and practices (KAP) of children pedagogy students of the Neiva city on inclusive education.

This concern arose from the importance of initial training for teachers in inclusive processes as it requires in its actions to have tools to provide quality educational responses to diversity. The research was framed within a quantitative approach, through the KAP model.

For research data gathering it was created an instrument of 4 parts to evaluate each of the dimensions of knowledge, attitudes, practices and approach to vulnerability.

It is concluded through analysis of the information gathered and confronted with the postulates of the theoretical framework and background research that there is a need for initial training which allow professional to act with quality and warmth in various contexts in which they are immersed; therefore, it is of great importance the practice and contact with the various vulnerable populations, as it would generate concerns in teachers, about the true meaning of being a teacher, where it be allowed to know, to build, to rebuild herself constantly, consolidating her universe of knowing and being, confronting her actions and reviving spaces of criticism and reflection; a teacher who grows professionally while being capable of coexisting with diversity.

**Keywords:** teacher education, inclusive education, knowledge, attitudes and practices (KAP).

## Planteamiento del Problema

En Colombia, El Ministerio de Educación Nacional (MEN) , a través del el Plan Decenal de Educación 1996-2005, en su estrategia "promoción de la equidad en el sistema educativo" (Ministerio de Educación Nacional, n.d.), resalta la importancia de tener en cuenta la diversidad, reconociendo que Colombia es un país multiétnico y pluricultural, donde la inclusión toma relevancia, ya que debe asumirse globalmente desde todos los contextos y tras ello sus múltiples dificultades que lo sumergen dentro de los escenarios vulnerables, identificados en cualquiera de sus manifestaciones: cognitivas, físicas, étnicas y culturales. Donde busca dar especial atención a estas poblaciones, definidas como aquellas que, por sus diferencias socioculturales, económicas y biológicas, han permanecido excluidas del sistema educativo.

Tal como lo afirman las estadísticas a nivel nacional “En Colombia, de sus 44 millones de habitantes, el 25% de ellos vive en zonas rurales, el 30% son afrodescendientes o afrocolombianos, el 1%, indígena, y 8000 son gitanos. Además, el 5% se encuentra en situación de desplazamiento forzado, el 13% vive en zonas de frontera, el 7.5% son jóvenes y adultos mayores de 15 años que no saben leer y escribir, y el 10% presenta algún tipo de discapacidad, todos y cada uno comparten un mismo territorio.” (Poblaciones: Cobertura y calidad para los más vulnerables, 2004), y según las estadísticas a nivel local, diferentes instituciones educativas de la ciudad de Neiva atienden estas poblaciones, las cuales según el informe dado por la secretaria de educación dado el “06 de octubre del año 2015 se relacionan incluidos 174 indígenas, 77 afrocolombianos , 758 discapacitado, 4850 víctimas de desplazados y 111 como otros”<sup>1</sup>

Como existe una gran población que requiere de una especial atención, es necesario resaltar que los conocimientos, las actitudes y las prácticas son pilares para lograr una educación

---

<sup>1</sup>Carta dada por la secretaria de educación Municipal. 23 de octubre de 2015. Líder de cobertura Ruby González Bustos.

inclusiva, como lo expresó Cedeño (2006, citado en Díaz & Franco, 2008) “si los docentes no tienen una actitud positiva hacia la inclusión educativa es muy difícil, si no imposible, que aquella se logre” (p. 7). Aquí se evidencia el reto de la formación inicial de los maestros ya que deben transformar su pensamiento, desarrollando actitudes y prácticas positivas hacia la inclusión y atención a toda la población que pertenezca a los contextos educativos. Por ello es que las instituciones de educación superior deben desarrollar programas académicos pertinentes que se preocupen por “formar un educador de calidad científica y ética”<sup>2</sup> en donde la calidad depende de la formación inicial, continua y posgraduada.

Con base en lo anterior y conociendo esta realidad se constata que existe una población que demanda ser atendida, por lo tanto se plantea la necesidad de determinar si los futuros profesionales de la educación tienen un pensamiento incluyente y están preparados para trabajar en entornos inclusivos, donde los conocimientos, las actitudes y las practicas juegan un papel fundamental, en el proceso de inclusión educativa, ya que son un conjunto que se entremezcla y se evidencian en el actuar pedagógico, que les permiten a los futuros maestros desarrollar las competencias que inciden positivamente a la atención de estas poblaciones vulnerables.

Partiendo de la necesidad de que los futuros maestros en su quehacer pedagógico no sólo deben conocer los contenidos que imparten sino, que es necesario que faciliten el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, propiciando oportunidades de mayor desarrollo e inclusión educativa en sus prácticas, se considera fundamental e indispensable llevar a cabo esta investigación, ya que permitirá realizar un estudio para determinar:

¿Cuáles son las actitudes, conocimientos y prácticas de los estudiantes de Pedagogía Infantil en el municipio de Neiva sobre educación inclusiva?

---

<sup>2</sup>Ministerio de educación Nacional. Resolución 02041 de 03 de febrero de 2016. Educación Superior.

## **Justificación**

La formación docente es la clave fundamental para lograr la calidad educativa y la transformación social; esto conlleva a grandes retos que conducen a la reflexión entre otras cosas “coordinar acciones en la formación de los educadores, para desarrollar o fortalecer sus competencias profesionales, actualizar y profundizar sus conocimientos, crecer en lo personal y mejorar su desempeño y su clima institucional. Una formación que le permita cualificar sus prácticas pedagógicas, al tiempo que se desarrolla como persona y como profesional, responder a las expectativas, necesidades y demandas de la sociedad y contribuir desde su quehacer al proyecto educativo de Nación” (Ministerio de Educación Nacional, 2013).

En términos generales, se considera importante la formación de los futuros maestros con una cualificación continua y permanente dentro de las exigencias y parámetros reglamentados por el ministerio de educación a partir de la apropiación de los estándares básicos de las competencias, que respondan a la realidad social y cultural de los diferentes contextos teniendo en cuenta de la interculturalidad y multiculturalidad que refleja sus estadísticas donde el 91,5% de los colombianos hacen parte de esta población vulnerable.

Por consiguiente las instituciones de educación superior se deben preocupar porque sus programas de licenciatura en Pedagogía infantil asuman la responsabilidad de garantizar la pertinencia y el logro de sus procesos educativos, soportados en la interiorización del ser, del saber y el saber hacer, como la base primordial de la educación para los maestros en formación; desde esa mirada con este estudio se busca que las universidades de la ciudad de Neiva que ofrecen estos programas tengan un soporte que les permita realizar una revisión de sus planes de estudio que les ayude a reflexionar y repensar sus currículos con pertinencia social y académica enfocados a afrontar la desigualdad social y el problema de la exclusión, para que los maestros en

formación tengan los conocimientos, las actitudes y las prácticas favorables para alcanzar los retos que ameritan la intervención efectiva en los contextos diversos.

Por ello esta investigación es relevante, ya que permite determinar las actitudes, los conocimientos y las prácticas de los maestros en formación, siendo los aspectos esenciales que están asociados a las áreas de competencia del futuro profesional del programa de pedagogía infantil, porque son ellos los gestores de ambientes inclusivos, donde en su actuar pedagógico se verá reflejado el respeto por la diferencia y son quienes estarán directamente relacionados con las poblaciones de la primera infancia, porque es donde se fortalecen las bases para el desarrollo de la autoestima, la vivencia de valores, la socialización y otros aspectos que son prioritarios para generar un cambio social que permita vivir en la diversidad y emprender el camino del cambio en nuestra sociedad.

## Objetivos

### General

Determinar los conocimientos, actitudes y prácticas de los (as) estudiantes de último semestre de pedagogía infantil del Municipio de Neiva sobre de educación inclusiva.

### Específicos

- Identificar las características sociodemográficas de los y las estudiantes de pedagogía infantil.
- Identificar los conocimientos sobre educación inclusiva de los y las estudiantes de pedagogía infantil.
- Establecer las actitudes hacia a la educación inclusiva de los y las estudiantes de pedagogía infantil.
- Establecer las prácticas inclusivas de los y las estudiantes de pedagogía infantil en el Municipio de Neiva.
- Correlacionar las actitudes y las prácticas de los estudiantes de pedagogía infantil de la ciudad de Neiva sobre educación inclusiva.
- Identificar la aproximación a la vulnerabilidad que tienen los estudiantes de pedagogía infantil.
- Correlacionar las actitudes con la edad de los estudiantes de pedagogía infantil.

## **Marco Teórico**

Dado que el eje central de esta investigación está enmarcado en los conocimientos, actitudes y prácticas sobre educación inclusiva de las estudiantes de licenciatura de pedagogía infantil, se hace necesario plantear algunos parámetros que sirvan de ejes referenciales que soportan el que hacer del día a día de los maestros en formación en el municipio de Neiva.

### **Periodos y Etapas de la Educación Especial y Evolución Hasta el Concepto Inclusión**

El concepto de inclusión se ha venido transformando recientemente en la historia de la educación lo que ayudaría a replantear actitudes, los comportamientos y las formas de concebir la vulnerabilidad. Para llegar al concepto de educación inclusiva se ha tenido en cuenta una serie de acontecimientos que obedecen al cambio de enfoque en el tratamiento de la educación a la diversidad. Tal como lo plantea los estudios de Montánchez Torres de la Universidad Nacional de Educación (Ecuador) en su artículo “La educación como derecho en los tratados internacionales: Una lectura desde la educación inclusiva” (2015) donde plantea:

1. Rechazo/exclusión social.
2. Aceptación/Segregación.
3. Comprensión/Integración, necesidades educativas especiales.
4. Conocimiento/Educación para todos –Inclusión-. (Peirats & García, 2012a)

Estas fases históricas fueron desarrollándose en varias etapas. Éstas corresponden a etapas de la Educación Especial –E.E- hasta llegar a la escuela inclusiva como fase actual. (Grau, 1998 )

1. La etapa de las instituciones -S. XIX-: Caracterizada por un modelo médico donde las personas eran catalogadas como “enfermas permanentes”. Los centros eran en régimen de internado lo que suponía una separación entre estas personas y la sociedad.

2. La etapa de los centros específicos -finales S.XIX y primera mitad S.XX-:

Caracterizada por un modelo psicopedagógico. Los centros estaban especializados en función del déficit o el tipo de discapacidad. El currículum para estas personas era diferente del general.

3. La etapa de la Integración Escolar -S. XX-. Caracterizada por un modelo sociológico.

Existía doble sistema de enseñanza y doble currículum: el general y el especial.

4. Etapa de la Educación Inclusiva: Caracterizada por un modelo sociológico, donde el

alumno, además de ser alumno es ciudadano. El sistema de enseñanza y el currículum es igual para todos.

Se observa que la educación especial “se configura como una disciplina dirigida a alumnos deficientes, con la finalidad de tratar su déficit de manera diferenciada del resto de los alumnos en centros específicos y clases especializadas con sus propios objetivos, técnicas y personal cualificado” (Peirats y García, 2012b, p. 9).

Peirats y García (2012b) señala que el informe Warnock “abandonaba el lenguaje y las prácticas referidas al déficit del alumno y sustituirlo por los de necesidades educativas” (p. 34).

El informe postulaba una serie de principios que podían haber sido considerados de educación inclusiva. Algunos aspectos claves del Informe Warnock fueron:

- Ningún niño es ineducable.
- El concepto de inclusión educativa como necesidad de formación y recursos especializados.
- Conciencia social.

Warnock propuso políticas sobre la integración, que después en 1990, alcanzaron su dimensión más universal en la Conferencia Mundial de la Educación para Todos –EPT-, celebrada en Jomtien –Thailandia- donde ya se habló por primera vez de Escuela Inclusiva y



donde el término Inclusión cobra protagonismo desde su título, “Una Educación Para Todos/as”. Esta conferencia hace hincapié en aquellos grupos vulnerables y excluidos de sus derechos, insistiendo en la promoción de la igualdad y la equidad de todos y para todos. Fue concretada, 10 años después, en el Marco de Acción de Dakar (2000), que adquiere un compromiso permanente con la inclusión, creando un clima educativo seguro, saludable e integrador, atendiendo a todas las necesidades personales, sean del carácter que sean.

En Estados Unidos, a través del movimiento REI -Regular Education Initiative- se estableció un sistema unitario para todos en la educación regular. En este contexto, la escuela inclusiva tuvo sus comienzos en dicho movimiento ya que incluyó a todos los niños/as, fuera cual fuera su condición de deficiencia o de trastorno, en las aulas ordinarias (García, 1996). Fue impulsado desde la Administración Educativa, con el objeto de una reforma de la enseñanza a partir del año 1985.

El concepto inclusión parte del año 1989 con la Convención de los Derechos del Niño - Nueva York- siendo el primer instrumento internacional, jurídicamente vinculante, que concentra una amplia gama de Derechos Humanos: civiles, culturales, económicos, políticos y sociales, donde la “Inclusión” es un término implícito en toda la Convención, valorando la existencia de la diversidad y las diferencias individuales entre todos los niños.<sup>3</sup>

En 1994 en la Declaración de Salamanca, participaron más de 300 representantes de 92 gobiernos y 25 Organizaciones Internacionales, con el fin de promover la educación para todos y los cambios en las políticas integradoras. Fue aquí donde se asumió el desarrollo de, no solamente aquellas personas con Necesidades Educativas Especiales –NEE-, sino de todas. Se hizo un llamamiento a los gobiernos mundiales a dar prioridad a la mejora de los sistemas

---

<sup>3</sup>Nota: A lo largo de toda la exposición se nombrará a los niños incluyendo tanto a los niños como a las niñas. Al igual que alumno/s haciendo referencia a la alumna/s.

educativos incluyendo a todos los niños, independientemente de sus capacidades individuales. El principio rector de esta Declaración es que las escuelas deben de acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones, intelectuales, sociales, físicas, emocionales, lingüísticas u otras.

Esta Declaración, se postula por una educación inclusiva para todos y todas, en estos términos:

1. Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades.

2. Las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr una educación para todos. (UNESCO, 1994)

Son varios los logros conseguidos desde Salamanca:

- El contexto preferente de integración es el centro ordinario.
- Reconocer que cualquier alumno puede presentar NEE en algún momento de su periodo escolar y, por ende, de su vida.
- Unir los procesos de mejora de la educación con reformas educativas globales que contribuyan a una educación para todos.
- La integración/inclusión como eje de las políticas educativas.

Arnaiz (2003) establece una diferenciación clara entre los conceptos de integración e inclusión, que se muestran a continuación:

Tabla 1. Integración vs Inclusión

| Integración              | Inclusión                          |
|--------------------------|------------------------------------|
| Competición              | Cooperación/ solidaridad           |
| Selección                | Respeto por las diferencia         |
| Individualidad           | Comunidad                          |
| Prejuicios               | Valoración de las individualidades |
| Visión individualizada   | Mejora para todos                  |
| Modelo técnico. racional | Investigación reflexiva            |

Fuente: Arnaiz (2003)

Este cambio de concepción se puede relacionar con las 4 fases anteriormente expuestas, siendo las dos últimas las que se reflejan en la Figura. Se considera conveniente poner el ejemplo de un aula integradora e inclusiva a través de la imagen que se muestra a continuación.

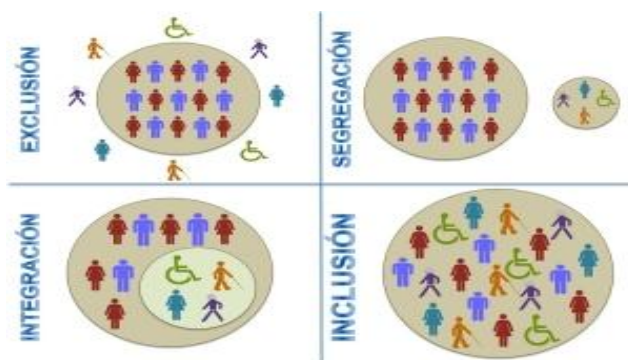


Figura. Integración vs Inclusión

Fuente: Blog discapacidad Dignidad Tucumán

Todas las personas pueden comprender qué significa “exclusión” y “segregación” ya que su connotación es negativa y no se crea debate alrededor de esto, pero en cuanto a los términos de integración e inclusión aún siguen originando confusiones. Como se visualiza en la imagen,

integración significa únicamente “integrar” a las personas especiales pero aisladas del resto coexistiendo en un mismo lugar, mientras que, la inclusión significa que todas las personas convivan en armonía sin exclusiones de ningún tipo.

La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) apuntó un cambio de enfoque muy importante con vistas al futuro. Su artículo 24 dice que:

Los estados partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación.

Con miras a hacer efectivo este derecho a la no discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes aseguraran un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida. (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2009, p. 23)

La idea de incluir en la enseñanza a todos los alumnos, está en la demanda y necesidad de respetar las diferencias existentes entre todos y todas, ya sea por género, procedencia, capacidad o etnia, garantizando un sistema educativo integrador a todos los niveles y en el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

### **Atención a la Diversidad y Multi e Interculturalidad**

En la actualidad, el movimiento inclusivo está repercutiendo en las actitudes y aptitudes de los docentes, el valor social que tiene la educación y en las políticas, formación del profesorado y las prácticas educativas. Uno de los retos del sistema educativo y de la escuela actual del Siglo XXI es atender y dar una educación de calidad a la diversidad del alumnado, transformando, la educación, las aulas y los centros.

En ocasiones, únicamente se acusa al entorno como culpable de la exclusión, pero a veces, es el mismo sistema educativo la fuente principal de exclusión social. La discriminación

puede desarrollarse desde mecanismos implícitos, explícitos y encubiertos, por lo que existe una demanda de re conceptualización, revisión y transformación de los sistemas educativos.

La diversidad crea diferentes respuestas, en el pasado se respondía de forma reactiva con lo que existía un trato desigual para aquellas personas “no normales” y la diferencia se traducía en deficiencia, en definitiva, se concebía como un problema para la sociedad. En cambio, actualmente, se está caminando hacia la visión proactiva que entiende la diversidad como una oportunidad, utilizando un trato diferente y traducéndose en riqueza y en oportunidad, en definitiva, existe una intención de inclusión.

Se está viviendo el cambio de una educación discriminatoria a una inclusiva, de una educación homogénea a una diversa con el fin último de conseguir una escuela para todos y todas. En la educación es una necesidad atender a todos los alumnos independientemente de sus capacidades, características o limitaciones, por tanto, las escuelas deben dar una educación de calidad a todos los niños sin exclusión de ningún tipo.

En este sentido, Jiménez y González (2011) definen el concepto diversidad como “un rasgo definitorio de las sociedades contemporáneas, fruto principalmente de los movimientos migratorios de la sociedad global” (p. 2). Por tanto, se entiende que la atención a la diversidad o la educación inclusiva son respuestas a la desigualdad y exclusión que existe en todas las sociedades.

Gómez, Royo y Serrano (2009) especifican que la diversidad “hace referencia a lo que nos hace diferentes en función de características personales, físicas o culturales (...) Lo contrario de la diversidad es la uniformidad” (p. 37). Los mismos autores indican que en el ámbito pedagógico se habla de diversidad para referirse:

A los distintos ámbitos en los que se manifiesta la diversidad en los contextos escolares ante el aprendizaje de ideas, experiencias o actitudes; de estilos y ritmos de aprendizaje;

diversidad de motivaciones, intereses y expectativas; diversidad de capacidades y ritmos de desarrollo; diversidad étnica y cultural, de género, de edad, de nivel socioeconómico, etc (2009, p. 37).

En este sentido, López (1997) expresa que:

La consideración de diversidad tiene su razón de ser en sí misma, es decir, hay que educar en la diversidad y en la diversidad. Esto quiere decir que se proclama el derecho del alumno a ser considerado de acuerdo con sus experiencias, conocimientos previos, estilos de aprendizaje, intereses... (...) y además permite potenciar la manifestación de individuos diferenciados con características personales enriquecedoras de una sociedad múltiple.” (p. 244).

La definición de atención a la diversidad según Sales (2010) es:

Proceso amplio y dinámico de construcción y reconstrucción del conocimiento, a partir del intercambio y el dialogo entre personas con diferentes valores, ideas, percepciones, intereses, capacidades y estilos de aprendizaje, que supone el reconocimiento y respeto a la diversidad en la construcción autónoma de su identidad, a través de estrategias y procedimientos educativos flexibles que den respuesta a la realidad heterogénea y posibiliten la participación activa y crítica de todos los ciudadanos en una sociedad democrática y plural basada en la igualdad, la tolerancia y la solidaridad, con el fin de mejorar y enriquecer las condiciones y relaciones sociales y culturales. (p. 11)

En este proceso, Sánchez y Torres (1997) expresan que:

La necesidad de que la escuela ofrezca respuestas educativas coherentes con las necesidades de los alumnos que a ellas lleguen (...). Si la escuela quiere atender a las nuevas demandas, adaptada a las necesidades e intereses de cada contexto, a la atención a la diversidad, etc (...) se trata de un modelo de escuela que apuesta por la innovación y la

ilusión, abierta al compromiso y respeto a la identidad de cada estudiante y docente y sensibilizada con una visión global y colaborativa. (p. 331)

Se considera que el concepto de diversidad se contextualiza así contribuyendo a compensar desigualdades haciendo posible el principio de igualdad de oportunidades. Además, la atención a la diversidad es un ideal que compete tanto a los centros escolares como a los alumnos considerados individualmente, por lo que suma importancia a la proyección educativa.

En la actualidad, se ha avanzado en el reconocimiento de la diversidad, entendiéndola como enriquecedora para todos los miembros de la comunidad. Otro avance es revalorizar el papel de la escuela y del sistema educativo actual. No se puede quedar con la visión anticuada de los sistemas educativos y de la escuela, sino que se debe abrirse la mente e irse acostumbrando a los cambios que se suceden constantemente. En palabras de Alcudia (2000) “La diversidad podrá aparecer más o menos acentuada pero es tan normal como la vida misma, y hemos de acostumbrarnos a vivir con ella y trabajar a partir de ella” (p.13).

Este cambio de mentalidad legitima “al otro”, algunos autores como Rubio y Rayón (1999) lo llaman “cultura de la diversidad”, que requiere cambios tanto psicológicos como sociales. Los “otros” son parte de todos, de tal forma, reconociéndolo, se favorece a la construcción de una intención común siendo que todas las personas se sientan sujetos reconocidos y actores sociales partícipes.

La no aceptación de la diversidad es una cuestión discriminadora y diferenciadora de origen social, que demanda respuestas inclusivas educativas que sean capaces de atender a toda la pluralidad del alumnado, independientemente de sus condiciones. Moreira y Candau (2003) por este lado, dicen que:

“La escuela siempre ha tenido dificultad en manejar la pluralidad y la diferencia. Tiende a silenciarlas y neutralizarlas. Se siente más conforme con la homogeneización y la

“padronización”. Sin embargo, abrir espacios para el cruce de culturas constituye en gran desafío que está llamada a enfrentar.” (p. 161).

La diversidad está relacionada a la multiculturalidad e interculturalidad. El debate sobre la educación inter y multicultural cobra auge en los últimos años del siglo XX.

Jiménez y González (2011) definen este tipo de educación como:

Los programas y prácticas diseñados para ayudar a un mejor rendimiento y la inclusión escolar y social de las poblaciones étnicas y emigrantes y para enseñar a los estudiantes del grupo mayoritario acerca de las culturas y experiencias de los grupos étnicos minoritarios existentes dentro de sus países. (p. 28)

Por un lado, Us Soc (2002) expresa que el concepto multiculturalidad:

Tiene como base la experiencia de la diferencia que todos los seres humanos tenemos, cada vez que nos encontramos con el otro, que nos hace conscientes de la presencia de una manera distinta a la nuestra que no podemos medir por normas limitadas desde nuestra propia cultura, ni con nuestras costumbres y actitudes propias. (p. 38)

Por otro lado, en palabras de Lozano (2005) la multiculturalidad “parte del reconocimiento del derecho a ser diferentes y del respeto entre diversos colectivos culturales (...), surge dentro de una corriente que reivindica el derecho a la diferencia y parte del reconocimiento de la diversidad cultural” (p. 25). En otras palabras, la multiculturalidad habilita la presencia de varias culturas coexistiendo en una misma sociedad.

La inclusión educativa, tiene una característica que se debe recalcar, apuesta por una Educación Intercultural. Este concepto, es más reciente en el lenguaje político y pedagógico, de hecho existe un debate de cómo se formula el término, cuáles son sus políticas o a qué prácticas hace referencia. No siendo el momento de este debate, sí se considera importante hablar de su definición ya que es un concepto que amplía el enfoque socio-cultural.



Al concepto “interculturalidad” se le atribuye un significado normativo, en la medida que supone un determinado tipo de relaciones entre las culturas coexistentes en una misma sociedad (Besalú, 2002). Pero además también tiene un significado pedagógico, ya que dicho concepto, se debería implantar en el ámbito educativo formal/no formal en la escuela.

La educación intercultural asume que existen otras culturas aparte de la dominante, donde todas ellas están en igualdad de oportunidades. En el XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía (2004) se apuesta por la educación intercultural en la relación entre los grupos sociales y culturales. Candau (2004) expresa que desde la educación se debe trabajar el reconocimiento del derecho a la diferencia, la lucha por la no discriminación y desigualdad social. Una educación que desarrolle procesos interculturales dentro de los contextos multiculturales.

Castro (2003) define el concepto en estos términos:

La interculturalidad debe atender a estrechar las condiciones de igualdad rompiendo de esta forma la asimetría perjudicial, permitiendo que la coexistencia dialógica determine las relaciones dinámicas de la sociedad, de modo permanente, dando lugar a una participación real de los distintos sectores que conforman el espacio democrático. (p. 2)

Los principios pedagógicos de la educación intercultural, siguiendo los parámetros de Jiménez y González (2011) son los siguientes:

- Formación y fortalecimiento en la escuela y en sociedad de los valores humanos de la igualdad.
- Respeto, tolerancia, pluralismo, cooperación y corresponsabilidad social.
- Reconocimiento del derecho personal de cada alumno a recibir la mejor educación diferenciada.

- Reconocimiento positivo de las diversas culturas y lenguas y de su necesaria presencia y cultivo en la escuela.
- Atención a la diversidad y respeto por las diferencias.
- No segregación en grupos aparte.
- Lucha activa contra toda manifestación de racismo y discriminación.

Consecuentemente, en la práctica de la interculturalidad se incluyen relaciones características de “confianza, reconocimiento mutuo, comunicación efectiva, diálogo y debate, aprendizaje mutuo, etc...” (Lozano, 2005, p.30).

Sales y García (1997, citados en Montanez, 2014) indican que la Educación Intercultural Inclusiva es un modelo educativo que propicia el enriquecimiento cultural de los ciudadanos, partiendo del reconocimiento y del respeto a la diversidad, a través del intercambio y el diálogo, en la participación activa y crítica para el desarrollo de una sociedad democrática basada en la igualdad, justicia y solidaridad.

Por tanto, se cree que la misión de la educación intercultural inclusiva será la de preparar a los ciudadanos para convivir en un mundo cambiante y abierto contribuyendo entre todos a una sociedad cohesionada, plural y democrática. Se considera que esta educación inclusiva no es una utopía, sino una necesidad de las sociedades actuales que deben resolver una serie de desafíos, entre los cuales el fracaso actual de los sistemas educativos es prioritario.

Para finalizar, corroborando las palabras expresadas por Us Soc (2002) la interculturalidad “debería de plantearse como meta, como el ideal de convivencia armónica entre los pueblos, grupos sociales y culturas coexistentes dentro de cada uno de nuestros países y entre nuestros países mismos”, (p. 52) y esto mismo, extrapolarlo al ámbito educativo con el objetivo de conseguir una educación intercultural real. Para ello, se necesita de una nueva concepción de educación que “pase necesariamente por comprender que ocurre ante las especificidades relativas

a (...) la integración escolar de niños y niñas con necesidades educativas especiales o al fenómeno de la interculturalidad” (Imbernón, 2001, p.99).

**Educación inclusiva y escuela inclusiva.** La educación inclusiva se debe entender desde una perspectiva holística que tenga como fin la mejora de las instituciones educativas, intentando que el nivel de segregación social vaya disminuyendo. Son bastantes los autores que la definen, y defienden, en su sentido más global como Arnaiz, Ainscow, Parilla y Stainback entre otros. Por un lado, ésta última expresa que “La Educación Inclusiva es ante todo una cuestión de Derechos Humanos, ya que defiende la no segregación del alumnado como consecuencia de su discapacidad, dificultad de aprendizaje, género, o pertenencia a una minoría étnica” (Arnaiz, 2003, p. 150). También añade que es:

Un sistema de educación que reconoce el derecho de todos los niños y jóvenes a compartir un entorno educativo común en el que todos somos valorados por igual, con independencia de las diferencias percibidas en cuanto a capacidad, sexo, clase social, etnia o estilo de aprendizaje. (Arnaiz, 2003, p. 151)

En palabras de la misma autora “la palabra incluir significa ser parte de algo, formar parte de un todo” (Arnaiz, 1996, p.27), por lo que se entiende perfectamente la connotación de su antónimo “excluir”.

Por otro lado, la pragmática Ainscow (2001) define la inclusión como:

Proceso de incremento de la participación de los alumnos en las culturas, currículos y comunidades de sus escuelas y de reducción de exclusión de los mismos, sin olvidarnos que la Educación abarca muchos procesos que se desarrollan fuera de las escuelas. (p. 293)

Parrilla (2008) reconoce a la escuela inclusiva “como una comunidad de todos, reconociendo el derecho a la diferencia, a las manifestaciones distintas y a la participación sin exclusiones de toda persona” (p. 30)

En este sentido, se definiría este tipo de educación como la que garantiza el derecho a la educación de calidad para todos buscando la igualdad de oportunidades, posibilidades y resultados, incluyendo a todos los actores sociales en su globalidad – barrios, familias, escuela, medios de comunicación...

El cambio de conceptualización del término integración por el de inclusión sigue en proceso. Stainback y Stainback (1999) argumentaron que el concepto de inclusión tiene una connotación más precisa y clara de este proceso dentro de las escuelas y la sociedad mientras que el de integración no lo es tanto. Estos autores dicen que:

Se ha producido un cambio de concepto de integración por el de inclusión plena y esto es por una serie de razones (...) se está adaptando el término de inclusión porque explica con mayor precisión y claridad lo que hace falta: hay que incluir a todos los niños en la vida educativa y social de las escuelas. (p. 21)

Desde un contexto ético, los mismos autores indican que contar con un sistema doble de educación puede crear ciertas problemáticas, además añaden que es injusto ya que aquellos alumnos que reciban educación especial ya se les descarta de la educación ordinaria con lo que la situación es ilícita. Para ambos autores, la solución es fusionar ambos sistemas en un sistema unificado que responda a cualquier necesidad que presente el alumnado.

Exponen tres ventajas de la Escuela Inclusiva (1999):

- Apoyo y atención para todos los alumnos. Es importante atender a las diferencias individuales con el objetivo de que todos los niños/as se beneficien.

- Todos los recursos, tanto materiales como humanos, se dedican a valorar las necesidades de los docentes, adecuar la enseñanza y apoyo a los educandos.

- Apoyo social y profesional para todo el alumnado desde el respeto y la responsabilidad.

Estos motivos tienen que ser contemplados por la educación inclusiva con el objetivo de llegar a dar una educación equitativa, justa y ética en todas sus esferas, y no exclusivamente centrándose en el ámbito escolar, sino en el ámbito social y cultural que la envuelve.

Por su lado, Ainscow (2001) dice que:

La inclusión es un proceso. La educación inclusiva no es algo que tenga que ver meramente con facilitar el acceso a las escuelas ordinarias a los alumnos que han sido previamente excluidos. No es algo que tenga que ver con terminar con un inaceptable sistema de segregación y con lanzar a todo el alumnado hacia un sistema escolar que no ha cambiado. El sistema escolar que conocemos -en términos de factores físicos, aspectos curriculares, expectativas y estilos de profesorado, roles directivos-tendrá que cambiar. (p. 293)

Y, ello porque la educación inclusiva es participación de todos los niños y jóvenes para conseguir eliminar todas las prácticas excluyentes. (Echeita, 2006)

Para Ainscow y Booth (2000, p.24), la Educación Inclusiva significa:

- Reestructurar las culturas, políticas y prácticas de los centros de manera que sean sensibles a la diversidad de niños y jóvenes de la localidad.

- Valorar la igualdad de todos los niños, jóvenes, padres/cuidadores y profesorado.

- Reconocer el derecho de los niños a una educación de calidad.

- Fomentar relaciones duraderas satisfactorias con los centros y sus comunidades.

Arnaiz (1996) nombra los principios por los que debe de regirse la escuela inclusiva, entre los cuales se encuentran:

- Acoger a la diversidad.
- Currículum amplio.
- Apoyo profesores.
- Colaboración de los padres.
- Todos los actores colaboran conjuntamente –padres, maestros, estudiantes, comunidad-.
- Docentes comprometidos con la inclusión de cualquier tipo de alumno.

Por lo anteriormente descrito, se sabe que existen aspectos claves y fundamentales de la educación inclusiva como son la vinculación con la comunidad, la respuesta a las capacidades individuales de los alumnos y la aceptación e inclusión de las diferencias, sin segregación ni marginación de ningún tipo.

Por tanto, la escuela inclusiva tiene entre algunos de sus objetivos “reconocer el derecho a la educación de todos los niños y jóvenes del mundo y unir los sistemas de educación especial y educación general en un único sistema” (Peirats & García, 2012, p.32).

Echeita (2006) habla sobre los requerimientos de la educación:

- Si otro mundo es posible, otra educación escolar es necesaria.
- Se trata de un cambio cultural.
- La visión sistémica del cambio [No es posible el cambio de los centros sin el apoyo de la sociedad].
- La preocupación por el alumnado en desventaja y en riesgo de exclusión debe ser central en las políticas educativas.
- Enriquecimiento y aceleración (...) de los métodos de aprendizaje colaborativo.

- Convertir las prácticas de la colaboración y ayuda en el foco de atención prioritaria en las políticas de desarrollo curricular.
- Promover el sentido de pertenencia de cada uno de los miembros de la comunidad educativa.

El término inclusión no solamente está vinculado al campo educativo sino que su verdadero significado es mucho más amplio y global, haciendo referencia a la inclusión social. Así lo expone Vlachou (1999) cuando expresa que:

La inclusión no consiste en masificar las escuelas que ya están sometidas a suficientes presiones. La inclusión no tiene nada que ver con programas individuales a corto plazo, con unidades especiales (...). La integración no sólo depende de la aplicación de unas leyes. Es una cuestión de compromiso. Los profesores desempeñan un papel primordial en la creación de estructuras más abiertas y democráticas. (p. 235)

Se considera, siguiendo lo dicho por Vlachou (1999) la importancia del profesorado como pilar fundamental, ya que la educación inclusiva requiere y depende de este compromiso en su labor educativa, con una disposición colaborativa para minimizar las barreras que pueden tener los alumnos con capacidades diferentes dentro del sistema educativo. Para los docentes, la diversidad tiene que ser considerada como algo positivo y enriquecedor para toda la comunidad educativa. Aceptar la diversidad como punto de partida es clave para poder, posteriormente, desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje de calidad y calidez. En este sentido, las actitudes que tenga el profesorado podrán ser determinantes a la hora de proporcionar inclusión en los centros/instituciones o fomentar todo lo contrario, una confrontación intercultural que genere marginación y exclusión.

Este cambio de mentalidad, requiere de otra mirada espacio-temporal, no solamente es el profesor el instructor, sino que ahora el aprendizaje viene a través de los dos actores del proceso: el alumno y el profesor.

En esta dirección, la UNESCO (1994) muestra su posición al respecto viendo la necesidad de creación de una escuela inclusiva capaz de responder a las exigencias educativas de todos los alumnos, de tal forma que dispone:

- Todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y deben dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos.
- Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios.
- Los Sistemas Educativos tienen que ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades.

Por tanto, este tipo de educación tiene que ser entendida como aquella ayuda a atender eficazmente a todas las necesidades educativas de los niños dentro del sistema educativo.

En resumen, se concibe que la escuela inclusiva es:

- Aquella basada en la equidad.
- Con métodos personalizados con una educación significativa cooperativa.
- Que cultiva el valor de la diversidad.
- Centrada en la individualidad del alumno.
- Donde todos son beneficiados.
- Implicando a todos los miembros de la comunidad educativa suponiendo un esfuerzo de todos.

Siguiendo las premisas de Echeita (2006), el ideal de escuela inclusiva, descrito por otros autores como Pearpoint y Forest, Stully y Stully o Stainblack, sería:



Un lugar en el que todos los miembros, todos los alumnos como adultos, se sintieran acogidos y miembros en pleno derecho, valorados e importantes para su comunidad, donde nadie, por aprender de forma distinta (...) se situara por encima o por debajo de los demás... (p. 96)

Todo lo anteriormente presentado, entiende el término “inclusión” como:

Aquellas prácticas educativas que suponen una alternativa que afronta la diversidad en las aulas manteniendo la heterogeneidad pero incorporando recursos en el interior del aula, proporcionando el apoyo necesario en un entorno compartido y con un mismo contenido de aprendizaje. Los recursos y apoyos (...) se utilizan en la inclusión para ofrecer estos apoyos en el contexto del aula ordinaria. (Rodríguez & Torrego, 2013, p.21)

Para finalizar, lo explicado anteriormente supone una serie de cambios tanto:

- En el profesorado actitudes, creencias, conocimientos y prácticas.
- En las familias crear espacios de participación y colaboración.
- En el alumnado cambio de creencias.
- En la administración promover recursos necesarios.
- En las asociaciones o instituciones del entorno.

Estos cambios son áreas de desarrollo que necesita el movimiento inclusivo para hacerse real. Se cree que el profesorado y su formación serán los grandes pilares en este camino ya que son ellos los que desarrollarán una educación más inclusiva, detectando y eliminando las barreras para el aprendizaje, identificando las necesidades educativas, Organizando la respuesta educativa, apoyos y currículo- y trabajando juntos.

***Contexto latinoamericano.*** El movimiento inclusivo en América Latina y el Caribe será presentado referenciando organismos como el Banco Mundial, UNESCO y OEI.

El Banco Mundial es una fuente de asistencia financiera y técnica para los llamados países en desarrollo, con la intención de reducir la pobreza de los mismos, mediante préstamos, créditos y apoyos económicos. Este organismo identifica áreas de acción en inclusión y otras que tienen la misma dirección que las de la Agenda Europea.

El Banco Mundial realizó un diagnóstico sobre la Educación Inclusiva en el LAC titulado “Diagnóstico actual y desafíos del futuro” (García, 2006).

En este texto, cuyos participantes son los países del área del Caribe -en Santa Lucía, Saint Kitts y Jamaica-, del Cono Sur – en Argentina, con la participación de Chile, Paraguay y Uruguay-, de Centroamérica -en Nicaragua, con la participación de El Salvador, Honduras, Costa Rica y Panamá-, Brasil y México,. Este diagnóstico identifica 6 ejes estratégicos de trabajo para:

1. Políticas Públicas.
2. Accesibilidad.
3. Adecuaciones curriculares.
4. Desarrollo de material pedagógico y tecnologías de asistencia.
5. Relación con la familia y la comunidad.
6. Capacitación de recursos humanos.

Este texto pone énfasis en la escasa formación y entrenamiento de los docentes de las escuelas regulares en inclusión a nivel teórico y práctico. Se indica que es necesario evaluar las necesidades educativas especiales desde una mirada educativa y no tanto clínica-patológica, existiendo una necesidad formativa por parte de los docentes tanto inicial como permanente para poder abordar estos casos desde edades tempranas.

Recordando el marco europeo, se percibe que son varios los principios que se repiten también en este diagnóstico, como son: las políticas públicas como aspecto decisivo en todos los

documentos analizados, el currículum y sus adaptaciones para atender a toda la diversidad de alumnado, el desarrollo de nuevas estrategias pedagógicas o la capacitación de los docentes como factor clave en la educación inclusiva.

A continuación, dada su importancia pedagógica y política, se cita el informe presentado por la UNESCO-OIE con motivo de la reunión regional de Educación Inclusiva en América Latina, celebrada en Chile bajo el título Un análisis exploratorio de los Informes Nacionales presentados a la Conferencia Internacional de Educación de 2008 donde el experto Massimo Amadio reflejó los puntos claves (UNESCO, 2009) hacia donde se debe caminar:

1. Marco normativo y legal, donde se reflejarán el derecho de las personas con discapacidad recogiendo todas las normativas desde el plano internacional.

2. Marco general de políticas educativas: El máximo reto de los países latinoamericanos es conseguir una educación de calidad para todos. La educación es el pilar fundamental para poder conseguir una sociedad justa e igualitaria.

3. Enfoques y conceptualizaciones de la Educación Inclusiva: En Latinoamérica solo algunos países tienen una visión más comprensiva de lo que significa Educación Inclusiva, como Ecuador, Argentina y Brasil, y otros países con ausencia de miradas claras y globales en materia de Educación Inclusiva como Guatemala y Bolivia. La Educación Inclusiva es entendida generalmente como la Atención a la diversidad o aquella que atiende a alumnos con necesidades educativas especiales y discapacidad.

4. Grupos prioritarios considerados: Como se ha dicho anteriormente, los grupos por los que se entiende que apunta la Inclusión son aquellos que tienen alguna discapacidad o necesidad educativa especial, pero existen otras miradas donde también tienen cabida aquellos niños y niñas hospitalizados, de poblaciones desplazadas, víctimas de maltratos, con VIH, etc.

5. Currículum e Inclusión: Currículos flexibles que atiendan a la totalidad del alumnado, insertando asuntos nuevos como formación en derechos humanos, igualdad de género o educación sexual entre otras con el objetivo de dar las mismas oportunidades a todos los niños y niñas.

6. Problemas y desafíos: Son tres los aspectos fundamentales que persiguen todos los países; equidad, calidad y, minoritariamente, la inclusión. Todo ello que conduzca a la igualdad de oportunidades y a la eliminación de los índices de exclusión y marginación social.

Tras el análisis de las principales aportaciones por parte de la Reunión Regional de educación inclusiva en América Latina y el Caribe, es en la 48a Conferencia Internacional de Educación (UNESCO-OIE, 2008) en Ginebra, donde se anunciaron diferentes temas claves – conclusiones y recomendaciones- que se enumeran según orden de importancia:

1. Educación Inclusiva: Enfoques, alcance y contenido. Se reconoce que la Educación Inclusiva es un proceso permanente. Se lucha prioritariamente contra la desigualdad social y los niveles de pobreza, enfrentando dichos problemas en un marco de políticas intersectoriales, promoviendo culturas y entornos escolares adaptados al niño.

2. Educación Inclusiva: Políticas públicas. Políticas que desarrollen mecanismos de seguimiento y evaluación de la situación de las personas excluidas pudiendo diagnosticar fielmente su situación.

3. Educación Inclusiva: Sistemas, interacciones y transacciones. Sistemas que garanticen la participación de los alumnos y sus familias en la toma de decisiones, vinculando la unión y el trabajo colaborativo entre la escuela y la sociedad, contribuyendo de manera activa a los niños y jóvenes.

4. Educación Inclusiva: Educandos y docentes Como se está indicando, es crucial dotar a los docentes de conocimientos, competencias y valores inclusivos con el fin de potenciar

al máximo el desarrollo de cada alumno. Para ello, es importante ofrecerles los recursos necesarios que puedan facilitar su proceso pedagógico ya que a través de sus actitudes y valores se podrá conseguir una educación inclusiva de calidad.

5. En la región latinoamericana, se identifican varios los asuntos que preocupan ante la inclusión en los sistemas educativos, como la cuestión relativa a la alfabetización considerándose uno de los mayores lastres en la educación latinoamericana. Esta inquietud es tratada desde el Sistema Regional de Información Educativa de América Latina y el Caribe (SIRIED), el Proyecto principal para América Latina y el Caribe.

6. (PEE), el 41 Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

7. (PRELAC), la red Regional de Innovaciones Educativas para América Latina y el Caribe. (INNOVEMOS) o la Organización de los Estados Americanos (Comisión Interamericana de Educación).

8. (OEA) entre otras.

9. Por un lado, países como Paraguay, Honduras o Argentina proveen a las personas con programas de alfabetización y prevención del fracaso escolar, dado que existe un nivel de deserción social muy alto. Por otro lado, países como Brasil, Colombia y Uruguay cuentan con programas para la erradicación del fracaso escolar; apostando por la problemática de la población indígena y rural<sup>4</sup> siendo un colectivo muy vulnerable.

### **Programas y Planes Oficiales de Educación Inclusiva en Colombia**

A continuación se menciona las políticas educativas impulsadas por Colombia, con respecto a los programas y planes. Se dividirá el contenido atendiendo a tres categorías:

---

<sup>4</sup>Nota: La Alternativa Bolivariana para las Américas (ALBA) ha implementado programas para erradicar el analfabetismo en los países integrantes: Nicaragua, Cuba, Venezuela, Bolivia, Ecuador y algunas islas del Caribe Oriental.

alfabetización, calidad de la enseñanza y la atención a la primera infancia. Estas categorías han sido incluidas apoyándose en los parámetros de la Organización de los Estados Iberoamericanos - OEI-

El Ministerio de Educación de Colombia se ha propuesto a dar especial atención a las poblaciones vulnerables que han permanecido excluidas del sistema educativo y a los niños de 0 a 6 años. En primer lugar, a través del Plan Sectorial de Educación (2011-2014) que permite consolidar una gestión basada en la inclusión, la equidad y la calidad del servicio educativo. En segundo lugar, se encuentra el Plan Nacional a favor de los niños/as, desde la gestación hasta los 6 años “Colombia por la infancia”<sup>5</sup> (2006-2015) sujeto al “Consejo Nacional de Política Económica y Social –CONPES– junto al Gobierno Nacional, en alianza con los entes territoriales, organizaciones de la sociedad civil, universidades y organismos internacionales” (OEI, 2006, p.5) cuyo objetivo general es garantizar los derechos de los niños/as menores de 6 años y de las madres gestantes y lactantes, en la familia, instituciones y comunidad familiares. Ambas políticas educativas inclusivas de Colombia poseen dos miradas, hacia la diversidad poblacional y la población en situación de vulnerabilidad por múltiples factores. Actualmente se está trabajando en el proceso de inclusión en la Educación Superior, reformulando lineamientos de los programas de educación en pro de la inclusión en esta etapa.

#### 1. Alfabetización:

- Programa “Yo sí puedo” (2007): Destinada a la población iletrada del país con el objetivo que continuaran su formación y tuvieran la posibilidad de insertarse al mundo social obteniendo una mejor calidad de vida.<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup>Nota: Ministerio de Educación Nacional Colombia. Dirección Web <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-channel.html>

<sup>6</sup>Nota: Programa de alfabetización "Yo sí puedo". Recuperado de <http://www.redinnovemos.org/content/view/1394/39/lang,sp> (11.02.2013)

-Programa Nacional de alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos (2003-2012): Pretende “lograr que los jóvenes mayores de 15 años y adultos iletrados reciban formación en competencias básicas como lenguaje, matemáticas, ciencias sociales y naturales, y competencias ciudadanas, integrando de manera flexible las áreas del conocimiento y la formación” (Ministerio de Educación Nacional Colombia, 2010, párr.2) .

## 2. Calidad de la enseñanza:

-Programa de acceso a la educación superior para jóvenes afrodescendientes en condiciones de vulnerabilidad social (2012): Su objetivo es promover el acceso a la educación superior de jóvenes afrocolombianos en situación de vulnerabilidad social y de los sectores que presentan elevadas tasas de necesidades básicas insatisfechas (OEI, 2012, párr.3). Consta de tres ejes temáticos: calidad y pertinencia, educación para toda la vida y prevención de la deserción escolar.

-Programa de educación inclusiva en formación de docentes (2010-2011): Contó con cobertura nacional y fue auspiciado por la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI) y la Fundación Saldarriaga. El programa diseñó y puso en marcha un proceso de desarrollo pedagógico, experimentación e innovación, orientado a promover la reflexión, la caracterización de la situación y las posibilidades actuales del enfoque inclusivo en la formación inicial de los docentes.

Programa de Educación Inclusiva de Calidad Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad (2006-2011): A partir del año 2011, la Secretaría de Educación de los departamentos y municipios del país, lo asumen en sus planes de desarrollo. Este programa, contiene materiales de apoyo y documentos de índole administrativa, financiera y académica para su autoevaluación en inclusión. Uno de sus propósitos es promocionar el programa en las

---

entidades del país capacitando a formadores que activen el proceso de inclusión, promoviendo la colaboración de la comunidad con otros sectores relacionados.

### 3. Atención a la primera Infancia:

-Programa de apoyo a la Infancia: El objetivo es favorecer el diseño y la redefinición de la política pública a favor de la primera infancia comentada anteriormente, a través de un proceso conjunto gobierno-sociedad civil y comunidad internacional, orientado a mejorar las condiciones de vida de la primera infancia colombiana.

A nivel Hispanoamericano existen varios programas y planes regionales de educación inclusiva<sup>7</sup> que tienen diferentes objetivos tendientes entre otros a atender poblaciones pobres, ofrecer servicios básicos educativos, brindar oportunidades equitativas para ciertos grupos poblacionales, ofrecer programas de alfabetización, entre otros.

En las políticas públicas de los países de América Latina se reconoce la inclusión como eje a desarrollar, siendo prioritario el acceso de todos los niños/as, joven y adulto al sistema educativo sin discriminación alguna y la atención a la formación docente.

La accesibilidad, las adecuaciones curriculares, el desarrollo de material pedagógico, la relación entre familia/comunidad y la capacitación de recursos humanos son lineamientos que están siendo ejecutados y, poco a poco, llevados a la práctica. Se vislumbra una intención positiva de promover la educación inclusiva como foco prioritario, pero la realidad no parece ser la idónea para ello en muchos casos.

La inclusión es una de las estrategias que se refleja tanto a nivel nacional, regional y de los Organismos Internacionales, mostrando así una predisposición a desarrollar la educación inclusiva en Latinoamérica.

---

<sup>7</sup>Nota: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-channel.html>



La educación es el pilar fundamental en el desarrollo de sociedades justas y democráticas, por lo que se considera necesario que todas las políticas públicas respalden un marco normativo y legal en el plano internacional, un marco general de políticas nacionales que favorezca la calidad de la educación para todos y todas y la consideración de los grupos más vulnerables como población prioritaria en el ámbito educativo/social (Alegre de la Rosa y Villar, 2013, p.17).

La educación inclusiva es desarrollada por diferentes grupos de actores: Ministerios, Organismos Gubernamentales, Sociedad Civil y Organismos Internacionales apostando por unas políticas de seguimiento y evaluación de aquellas personas que se encuentran en situación de riesgo de exclusión social.

En Latinoamérica existe un ideal común en el desarrollo de valores como la solidaridad, la justicia y la equidad, siendo una apuesta de todos los países.

El gran obstáculo para que el proceso inclusivo sea haga real en estos países, es la pobreza. A éste, se añaden otras limitaciones sobre la atención a la primera infancia, la alfabetización, igualdad de género, formación docente o el acceso a la primaria gratuita, equitativa, obligatoria y de calidad, que dificultó que los Objetivos de Desarrollo del Milenio para el 2015 fueran los esperados.

La atención a la primera infancia y la alfabetización son las dos áreas prioritarias en todas las agendas nacionales y regionales. La igualdad de género y el empoderamiento de la mujer, es un principio nombrado en la mayoría de países pero que no se encuentra tan desarrollado.

Es en la formación docente en materia inclusiva donde queda más camino por recorrer y en conseguir una educación de calidad. En estas áreas existen obstáculos de base que deben ser analizados previamente y resueltos para poder hacerlos realidad.

Alcanzar el cumplimiento de la igualdad de oportunidades educativas y sociales independientemente de las condiciones físicas, sociales, culturales, o de cualquier otra índole de

todas las personas, está siendo un proceso lento, pero desde la visión política de estos países, existe el interés de promover y desarrollar una educación inclusiva de calidad en igualdad de oportunidades para todos/as.

Los gobiernos tienen la responsabilidad de superar las múltiples formas de exclusión en educación, pero en muchas ocasiones, coexiste un discurso teórico que no generalmente refleja cambios estructurales, curriculares y pedagógicos reales del sistema educativo de los países. Existe un esfuerzo colectivo y compartido hacia un proyecto común pero es necesario más tiempo y dispositivos para alcanzar una Educación Inclusiva de calidad.

Por parte de los Organismos Internacionales, encontramos iniciativas intergubernamentales como la OEI, OEA, UNESCO y de cooperación multilateral como la AECID con un compromiso hacia una educación para todos sin discriminación de ningún tipo, atendiendo especialmente a aquellos contextos y personas en riesgo de exclusión social.

Comparativamente, tanto las iniciativas nacionales y regionales como los Organismos Internacionales dirigen su atención a focos comunes como son la atención a la diversidad, la alfabetización, desarrollo hacia las zonas rurales y contra la pobreza, desarrollo de pueblos y lenguas indígenas, género, educación inicial y profesión docente. Si bien, hasta tanto no se cumplan algunos requisitos básicos nombrados a lo largo de todo el capítulo se estará en vías de poder alcanzar los Objetivos Del Milenio y los del 2021. Estos requerimientos fundamentales son:

- Mayor consideración desde los Sistemas Educativos a los grupos vulnerables.
- Mayor compromiso por parte de las políticas públicas en el desarrollo de una educación para la diversidad.
- Apuesta por la alfabetización de la población Latinoamericana.

- Erradicación de la pobreza a través de iniciativas sólidas por parte de los gobiernos.
- Importancia a la educación bilingüe. Reconocimiento de una auténtica igualdad de género.
- Acceso a la educación inicial para todos/as en igualdad de condiciones.
- Mejor profesionalización del docente.

Dentro del marco teórico de esta investigación se ha pretendido acercar al concepto de educación inclusiva, y del movimiento inclusivo en el contexto Latinoamericano.

**Situación y contexto educativo en Colombia.** Los análisis sobre la educación en Colombia señalan la inequidad del sistema, a pesar de esfuerzos de distinto orden. A raíz de la Constitución de 1991 y de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), es palpable la preocupación por lograr, desde lo educativo, un país más incluyente.

Hablar de inclusión en Colombia implica reconocer no sólo su diversidad regional, étnica y cultural, sino las múltiples dificultades que segmentan cada vez más su población. Así, el desplazamiento, la desvinculación del conflicto, la marginalidad urbana, entre otros problemas sociales, determinan nuevos grupos poblacionales que deben ser objeto de la inclusión educativa. No obstante persisten indicadores de inequidad: 27.6% de la población con necesidades básicas insatisfechas; grandes diferencias regionales en indicadores de desarrollo (Chocó, 79.1 NBI); bajas tasas de cobertura en preescolar (34%); altas tasas de deserción escolar (7%); diferencias en los resultados de los aprendizajes, entre instituciones oficiales y privadas; grandes diferencias en los años de escolaridad alcanzados por la población: en el decil más bajo 5.49 frente a 10.95 en el más alto; altos índices de embarazo en adolescentes; cifras de desempleo cercanas al 12%.

El sistema educativo colombiano ha efectuado una apuesta para el logro de la inclusión educativa que abarca varias estrategias; ante todo, un énfasis en el aumento de la cobertura y una

mayor eficiencia en el gasto. Los reportes oficiales para el año 2005 sitúan el promedio nacional para la educación básica en un 92% y para el 2010 se espera llegar al 100%.

En lo referente a la calidad educativa se busca identificar e implementar modelos educativos pertinentes; es decir, aquellos que tengan en cuenta las características de las poblaciones con las cuales trabajan y de ser posible, que sean fruto de la reflexión de esas mismas poblaciones. De allí el énfasis en la documentación de experiencias innovadoras y exitosas. En los últimos años también se ha trabajado por la gestión educativa y pedagógica. Desde la expedición de la Ley General de educación, la apuesta por los proyectos educativos institucionales –PEI– ha marcado derroteros de innovación y cambio. A nivel de los entes territoriales, departamentos y municipios, los procesos de descentralización los ha llevado a asumir ciertas responsabilidades desde lo educativo, lo financiero y lo administrativo, de tal suerte que es posible identificar regiones más avanzadas que otras, desde la inclusión educativa. De todas formas, una cosa son los lineamientos de política y otras muy distintas las realidades cotidianas.

La caracterización de la educación inclusiva en Colombia podría ser: buenas normativas, comunidad académica ilustrada y dificultades para lograr un país donde todos y todas tengan una educación de calidad.

En este apartado se da cuenta de la situación de Colombia desde lo económico, lo social y lo educativo y se presentan algunos indicadores ilustrativos de la misma.

Colombia es un país de aproximadamente cuarenta y tres millones de habitantes (según el último censo), con altos índices de pobreza (27.6% de personas con necesidades básicas insatisfechas –NBI–), además con déficit de cobertura en los servicios de salud y educación, pese a los esfuerzos del gobierno para un cubrimiento total de los mismos.

Colombia ha hecho esfuerzos por la inclusión. Desde lo legal, reconoce no sólo su diversidad étnica y cultural, sino también las múltiples dificultades que segmentan cada vez más su población. El país es un vivo ejemplo de la dificultad para traducir las normas sobre la inclusión en prácticas pedagógicas inclusivas.

Colombia ha buscado identificar e implementar modelos educativos pertinentes para incluir en su sistema educativo a las poblaciones en situación de vulnerabilidad. Para ello ha privilegiado la innovación agenciada desde lo local, con el fin de lograr propuestas pertinentes a los contextos. No obstante, dista de garantizar la permanencia en el sistema educativo de todos los niños y las niñas en edad escolar. Podría afirmarse que se ha avanzado en cobertura más no aún en permanencia.

La difícil situación colombiana, originada por el casi endémico conflicto armado, hace que las políticas de inclusión sean extensivas a los desvinculados de las organizaciones al margen de la ley y a la población desplazada por sus acciones. También clasifica como vulnerable la población rural con altos índices de extra edad, deserción y ausentismo escolar.

Acorde con las políticas de descentralización educativa, en Colombia son las entidades territoriales las que deben encargarse de ofrecer alternativas para la inclusión de la población desplazada. Sin embargo, la descentralización no ha llevado a una mejora de la gestión en las entidades territoriales en parte, debido a que el sector educativo se sigue caracterizando por la multiplicidad de instancias, la pobre coordinación entre las entidades, la duplicidad de funciones y por carencia de estímulos para una gestión eficaz y eficiente. En conclusión, Colombia no ha logrado universalizar el acceso de niños y jóvenes a una educación básica de calidad.

Los documentos de política educativa actual, tales como el Plan Sectorial de Educación denominado La Revolución educativa, amplían la población objeto de inclusión al sistema educativo. Así, habla del reconocimiento e incorporación de personas con capacidades o talentos

excepcionales a partir de su detección temprana y de la ejecución de procesos pedagógicos que les garanticen el normal desarrollo de sus dotes excepcionales. En este sentido, el Proyecto Educativo Institucional –PEI– es el garante de estas propuestas ya que, según la autonomía institucional, el PEI puede formular las propuestas que garanticen mejor la atención a las diferencias de los estudiantes.

La descentralización educativa plantea retos a la política de inclusión. La reforma de las transferencias exige no sólo eficiencia en el gasto sino la definición consensuada de prioridades para atender un amplio espectro de poblaciones que deben ser incluidas en el sistema educativo atendiendo sus especificidades. Los Proyectos Educativos Institucionales –PEI– son un recurso para hacer efectivos estos requerimientos y para comprometer a la comunidad en su vigilancia y cumplimiento, ya que permiten modificaciones al calendario escolar, definición de estrategias didácticas según las características de los estudiantes, énfasis en los planes de estudio, entre otras.

Para el logro de la inclusión educativa, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia –MEN– apoya la gestión y reorganización de las entidades territoriales, a la par que nombra maestros pertenecientes a las poblaciones vulnerables y los capacita en temáticas pertinentes para el manejo de estas problemáticas tales, derechos humanos, cultura de paz y competencias ciudadanas.

En Colombia existen experiencias para la inclusión. Su grado de desarrollo es diferente y atienden a la población desplazada, a jóvenes con talentos excepcionales, a niños con deficiencias cognitivas, entre otros. Estas experiencias han sido sistematizadas y divulgadas a través de la División que atiende las poblaciones vulnerables en el Ministerio de Educación Nacional. Existen también otras iniciativas como el aula de comunicación aumentativa y alternativa de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Asociado a esta experiencia existe el programa de Especialización en Comunicación aumentativa y alternativa.

Las necesidades educativas y la inclusión del concepto de personas con necesidades educativas especiales en el sistema educativo se plantea en la actualidad como una alternativa efectiva tanto para la comprensión del desempeño en el aprendizaje, como para la oferta de servicios de carácter educativo y social, lo cual contribuye significativamente a la construcción de una cultura de atención a la diversidad. Sin embargo, es constante la queja de los docentes en aulas donde hay niños con necesidades educativas especiales a su cargo, porque no saben cómo trabajar con ellos; este es uno de los motivos por los cuales, aunque están en el aula de clase con niños regulares, este grupo de niños continúa siendo igualmente excluido.

Promover la cobertura, pasando por encima de los niveles de calidad, ha sido una de las más fuertes debilidades del Gobierno nacional, ya que los avances en materia educativa, han sido lentos e insuficientes.

Las condiciones ambientales y del entorno como la extrema pobreza, clasifican a las poblaciones como vulnerables y susceptibles de exclusión. Incluso, estas condiciones son fuentes generadoras de abandono de la escuela, específicamente en el primer grado de primaria, cuya tasa de repitencia y deserción escolar es la más elevada.

Colombia necesita implementar políticas para la inclusión. Pero más allá, es urgente cambiar la mirada frente a la población vulnerable y frente a las limitaciones cognitivas. La sociedad no ha reconocido como sujetos a esos otros que también forman parte de su entramado. En este sentido, la responsabilidad sobre la inclusión en el currículo no es sólo competencia del maestro o de la institución educativa; es un problema de cultura, de política y finalmente, de práctica pedagógica.

Con la finalidad de conocer otros estudios que aportan soportes teóricos para esta investigación, uno de los más destacados fue el desarrollado por Montánchez (2014) que tuvo como propósito conocer cuáles son las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes de la

ciudad de Esmeraldas (Ecuador) ante la inclusión educativa, la intención fue potenciar la educación inclusiva investigando la situación de los profesionales de la educación preuniversitaria en su accionar inclusivo dentro de las instituciones. Aporta grandes elementos metodológicos ya que es de tipo cuantitativo, como también referente teórico ya que aborda de manera descriptiva todo un análisis de la inclusión educativa en el ámbito internacional y nacional. Aspectos fundamentales para construir el análisis y estudio donde se resalta la necesidad de la formación preuniversitaria de los futuros educadores, se insiste en el fortalecimiento de los conocimientos, las actitudes y las prácticas a partir del contacto directo con poblaciones diversas.

De la misma manera, se toma como referente la investigación de Chiner (2011) cuyo propósito fue examinar las percepciones y actitudes hacia la inclusión y la frecuencia con que utilizan las estrategias educativas inclusivas en torno a varios aspectos como la formación, la disponibilidad de los recursos y apoyos disponibles para la inclusión. Estudio que permitió entender que la clave fundamental para lograr la educación inclusiva son las actitudes del profesorado, acompañado también de la utilización de los recursos con los que cuenta cada escenario educativo.

En la investigación llevada a cabo por López (2008) se da cuenta del significado e impacto que la práctica pedagógica genera en las estudiantes en formación, una preparación teórico- práctico. Esta investigación ayudó en la comprensión de los procesos de formación del maestro desde la concepción del saber, saber hacer y el ser. También aquí se plantea la necesidad de formar maestros capaces de afrontar los retos de poblaciones vulnerables y en riesgo como son los niños de las calles.

En esta misma labor de investigación y consulta se encontró el trabajo del semillero de investigación Includu (2015) que hace una invitación a profundizar en la formación que reciben



las estudiantes del programa de licenciatura en pedagogía infantil con relación a las necesidades educativas especiales. Por ello insiste en la necesidad de formar docentes capaces de enfrentar la realidad educativa en la diversidad y que se cuente con las herramientas suficientes para afrontar los escenarios inclusivos, donde para lograr ello se requiere una sensibilización del ser y una permanente actualización de los planes de estudios de los currículos por la universidad donde no solo se encamine hacia el término de necesidades educativas especiales, sino que se impregne a nivel global todo lo que abarca el término inclusión y atención a la multiculturalidad e interculturalidad.

### **Formación Docente**

Con respecto a la declaración de Cochabamba UNESCO 2.001 donde postula el fin de la Educación como el “cimiento de un aprendizaje permanente para el desarrollo humano para construir tipos avanzados de educación y capacitación”. (UNESCO, 2001) Por ésta razón decimos que crear conciencia sobre la formación docente es una tarea ligada al valor que el maestro tiene con respecto a ser la voz activa que lleve el mensaje que podemos resignificar la labor educativa.

Por lo anterior resaltamos la educación como un derecho; donde retomamos la Declaración Universal de los Derechos Humanos para definir la educación como un Derecho Fundamental, del que son sujetas todas las personas sin distinción de etnias, ideologías políticas, condición social o ninguna otra, es decir que es obligación de los Estados fomentar las condiciones necesarias para hacerlo accesible a todos y todas. En Colombia, el Artículo 67 de la Constitución Política dice: "A través de este se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y servicios.

Por otro lado, existen otras leyes que promueven la igualdad en la educación, incluyendo a las personas con algún tipo de discapacidad; citado en la Ley General de Educación "El Estado

apoyará y fomentará la integración al sistema educativo de las personas que se encuentren en situación de discapacidad a través de programas y experiencias orientadas a la adecuada atención educativa y asimismo la formación de docentes idóneos" Artículo 47 de la Ley 115 de 1994.

Por esta razón, La Educación Inclusiva, implica que las escuelas y los maestros se adapten a la diversidad y puedan responder a las necesidades individuales de sus estudiantes, ya que la inclusión de lo diverso por sí sola beneficia a la escuela, a los maestros y a todos los alumnos, favoreciendo el reconocer en las escuelas de lo común y lo diferente como parte de una misma comunidad. Su objetivo último es una población saludable y productiva en la que todos y todas contribuyan y disfruten plenamente de la vida económica, social y cultural. La escuela inclusiva se construye con la participación y acuerdo de todos los agentes educativos y considera el proceso de aprendizaje del alumnado como una consecuencia de su inclusión.

Así mismo, la escuela inclusiva se fundamenta en el derecho que tienen los niños tanto a ser reconocidos como a reconocerse a sí mismos, como miembros de la comunidad a la que pertenecen, cualquiera que sea su medio social, su cultura de origen, su ideología, sexo, etnia o condiciones personales y otras como las derivadas de una discapacidad física, intelectual, sensorial o de la sobredotación intelectual. “La inclusión educativa nos conecta directamente con la tarea de comprender y respetar la diversidad en la sociedad, que al mismo tiempo se refleja en la propia escuela y en su comunidad educativa. Pero ocurre que frecuentemente las dificultades aparecen, precisamente, cuando el sistema educativo falla en su tarea de atender a la diversidad del alumnado, lo que conduce a la exclusión y marginación de muchos” (Fondo de Inclusión Escolar, 2003)

En consecuencia de lo anterior, es preciso entender la educación como una herramienta eficaz que tiene la sociedad para transmitir su legado a las nuevas generaciones y que mediante ella se recrean sus modos de pensar, sentir y de actuar; La educación preescolar al ser parte del

sistema educativo nacional, se incluye dentro de esta dinámica fundamentando las bases para el desarrollo íntegro de la primera infancia y de los futuros actores de nuestra sociedad.

Actualmente, las instituciones formadoras de docentes se están viendo obligadas a preparar a sus estudiantes para la diversidad educativa que se presenta en el aula de clase y que exige el marco regulativo general<sup>8</sup> y decretos reglamentarios en los que se establece una educación para todos en igualdad de condiciones en búsqueda del respeto hacia lo diverso.

Por tal motivo, es pertinente reconocer la formación como un proceso asociado a la enunciación del sujeto, que se constituye en la continua interacción con otros y con el entorno. Hace alusión a la construcción de subjetividades e inter subjetividades con primacía de la complementariedad y la interdependencia. Se adopta entonces una perspectiva que relaciona estructuras (sistema) con subjetividades y acciones sociales y que pone en principio acento principal en el sujeto educador y su praxis, de tal manera que el educador se observa y se asigna no solamente como agente transformador sino como creador de significados. En esta medida, el concepto de subjetividad se vincula como un proceso que da sentido al ejercicio docente. Este proceso trata de articular la cultura, entendida como significados acumulados, lo social como contexto de acción y cambio, y la disciplina como espacio de acción, reflexión e innovación. “La formación es entonces una dinámica, un proceso que cobra sentido, en la configuración general del sistema educativo” (De la Garza, E., 2000).

La formación no admite la fragmentación de la experiencia educativa. Por lo tanto, no se limita a un ejercicio académico o instrumental como simple transmisión de conocimientos. Frente a esto, Mejía (1996) citado por Paniagua (2004) señala que: “...se corre el peligro de plantear la

---

<sup>8</sup>De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, define y desarrolla la organización y la prestación de la educación formal en sus niveles preescolar, básica (primaria y secundaria) y media, no formal e informal, dirigida a niños y jóvenes en edad escolar, a adultos, a campesinos, a grupos étnicos, a personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas, con capacidades excepcionales, y a personas que requieran rehabilitación social. Ley 115 de 1994.

solución de la crisis de la educación como si fuera una simple articulación entre educador y resultados, donde el primero se convierte en un responsable de las acciones de transformación social”. Es importante entender que, si bien se requiere una transformación de los procesos de formación del educador y de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, no se debe obviar que debe realizarse junto con cambios en otros niveles de la sociedad y de la institucionalidad (Paniagua, 2004).

Ello significa que la formación se constituye en un sinónimo de desarrollo y proyección profesional del educador, siendo posible desde su desempeño hacer una mirada crítica e integral del sistema educativo, por dos razones básicas: en primer lugar el educador es producto del sistema mismo, en segundo lugar el sistema se retroalimenta de los resultados que su desempeño proyecta. De esta manera la formación del educador señala una mirada especial en relación con el campo de mejoramiento de la calidad de la educación. Los requerimientos permanentes de la sociedad, los cambios que se producen en el campo de la ciencia y tecnología, al igual que en las ciencias humanas, no pueden ser ajenos al proceso educativo.

En otras palabras la formación docente no puede ser una mera revisión de fórmulas didácticas o un adiestramiento en disciplinas específicas; tiene que ser el espacio que acoja la inquietud del profesor por trascender, el lugar en donde, mediante la reflexión, pueda aclarar su posición respecto de la problemática educativa, su rol en la dinámica social, su forma de entender el mundo.

Igualmente, hablar de formación es hablar de desarrollo y proyección profesional y personal, dinámica que resignifica el papel de los “docentes como autores y actores de los procesos educativos, como sujetos de aprendizaje y desarrollo permanente, como protagonistas de esta gran tarea social que es la educación” (Unesco, 2004).

Por lo tanto, el educador como sujeto se conforma desde un lugar social y cultural que determina su ser integral. La formación profesional y personal la constituye a lo largo de su vida, con un grado de voluntad y autodeterminación, pero también con un alto porcentaje de afectación por los entornos relacionales, sociales y culturales en los que se ve situado. En este sentido, es posible hablar de tres componentes básicos en la caracterización del docente: uno, el demográfico que tipifica la población de educadores desde sus entornos, contextos, experiencia y desempeño; dos, desde el referente socio económico que permea la calidad de vida del docente potenciándola; y tres, la formación académica, que cualifica su desempeño profesional.

Neiva, como municipio pluriétnico y pluricultural, exige que la formación del educador reconozca y vincule la diversidad territorial, social, étnica, cultural, religiosa, de género y de orientación sexual, al igual que las comunidades y las diferentes capacidades personales, orientando el pleno desarrollo de sus potencialidades y derechos. Desde ésta óptica, en la formación del educador deben construirse estrategias y opciones pedagógicas que permitan la apropiación del conocimiento por diferentes vías de acceso, al igual que la identificación y apoyo pedagógico, según los ritmos y estilos de aprendizaje. Debe ser una enseñanza contextualizada, centradas en el diálogo y la interlocución entre los saberes propios y foráneos, en una perspectiva intercultural. Las acciones del sistema se encadenan en la creación de las condiciones relacionales y de infraestructura propicias para promover procesos de enseñanza y de aprendizaje que admitan la diversidad ambiental, humana, social, cultural y comunicacional propia del contexto nacional.

De acuerdo con esto la formación inicial de los futuros educadores debe favorecer la apropiación de los fundamentos y conocimientos precisos para efectuar su labor profesional educativa. En variados estudios se llega a establecer la relación entre calidad de la educación y la calidad de la formación de los educadores. Sin ser exclusiva, puesto que efectivamente en una

educación de calidad intervienen múltiples factores determinantes, si es fundamental centrar la atención en la adecuada formación de los educadores. Esto se refleja en el reciente estudio efectuado por la Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC) donde se afirma que: “en la actualidad hay consenso acerca de que la formación inicial y permanente de docentes es un componente de calidad de primer orden del sistema educativo. No es posible hablar de mejora de la educación sin atender el desarrollo profesional de los maestros. Las reformas educativas impulsadas por la casi totalidad de los países de la región, como muestra de su importancia, han colocado como uno de sus focos el tema de la formación inicial y permanente de los docentes, aun cuando lo hayan hecho con diferentes énfasis y orientaciones” (MEN, 2013).

Considerar la formación de educadores como sistema exige mirar la realidad como un todo, en conjunción con las interacciones de sus elementos constitutivos. Desde esta perspectiva la realidad no es posible pensarla como fragmentación reductible y aislada de las partes. La teoría general de los sistemas, desde el trabajo de Bertalanffy (2006), ha evolucionado en diversos campos del conocimiento. Más allá de centrarse en los objetos de estudio y su descripción, contempla la interacción de los elementos reunidos, organizados y vinculados.

Reflexionar en la formación de educadores como sistema complejo implica reconocer su dinámica, sus interacciones. Es fijar la mirada en la fluidez de la información que lo permea y, en consecuencia, en lo que se considera válido en la formación de educadores para el país. Todo ello, de cara a enfrentar los retos de la educación con poblaciones diversas, en contextos diferenciados y con las exigencias de la sociedad del conocimiento. Esto es, visibilizar las instancias formadoras, sus acciones y sus procesos, en los diferentes niveles y lugares.

Centrar la mirada en cómo, en qué y para qué se están formando los educadores implica aunar acciones en un prolongado proceso en el que se ven involucrados sujetos, instituciones,

administraciones, gobiernos y políticas comprometidas con impulsar una apuesta educativa conformada con los esfuerzos de académicos, agremiaciones de educadores y representantes de organizaciones educativas públicas y privadas.

Nuestro país Colombia históricamente se ha planteado la formación de educadores como un asunto de importancia social y política; no obstante, el proceso presenta fallos y fracturas, causadas por intenciones de mediano alcance, más de tipo coyuntural. Las orientaciones de esa formación responden a momentos históricos distintos, dependientes de los intereses laicos, religiosos, políticos y de gobiernos, así como de las ideas renovadoras o prevalentes de las tendencias educativas europeas y norteamericanas, específicamente las tradiciones pedagógicas francesa, alemana y anglosajona. La política de revolución educativa del gobierno nacional da prioridad a la educación de poblaciones vulnerables y dentro de ellas a las que presentan alguna discapacidad.

De la misma forma el debate sobre la profesionalidad del maestro, es decir, sobre la formación que tiene que dar cuerpo a su profesión y reconocer su alto nivel de competencia y especificidad, ha pasado de ser tema no solo político, administrativo o técnico, sino fundamentalmente, objeto de investigación y de desarrollo legislativo. (Palacio & Salinas, 1996) Formulado en las diferentes políticas de formación a educadores desde los años 70, en contextos nacionales de reforma educativa, ligados a políticas nacionales de reestructuración estatal.

Cualquier propuesta de formación docente se apoya en un conjunto de reflexiones y supuestos acerca de las tareas que realizan los maestros de apoyo y profesores regulares. Por esta razón, es crucial detenerse en torno a la naturaleza de la función docente.

La docencia es un trabajo, que en cuanto a tal, está sujeto a unas determinadas condiciones materiales que definen y enmarcan sus interacciones y que tiene lugar en instituciones especializadas.

En el intento de dar cuenta de la complejidad de la función docente, se coincide en enumerar una serie de rasgos que la caracterizan: multiplicidad de tareas; variedad de contextos en que estas tareas se desarrollan; complejidad del acto pedagógico; inmediatez; indeterminación de las situaciones que se suscitan en el curso del trabajo docente; implicación personal y posicionamiento ético que supone la tarea.

Desde la perspectiva de Morín (2000) se reconoce la realidad como compleja, percibida como comprensión conjunta de las diversas ópticas que ofrecen las disciplinas. La mirada interdisciplinar y transdisciplinar ofrece un mayor acercamiento a la multidimensionalidad de la realidad continua y cambiante, alejando la idea de una lectura lineal de los acontecimientos. Construir una visión detallada de la complejidad propia de la realidad es considerar un continuum en el proceso de conocer; lejos de ser una verdad finita, implica inmiscuirse en la movilidad y reconocer paso a paso las diversas formas que el sistema adopta en su dinámica viviente.

Morín, desde los *siete saberes necesarios de la educación*, nos dice que la educación del futuro deberá ser una enseñanza primera y universal centrada en la condición humana, donde se hace necesario reconocer la diversidad cultural inherente a todo cuanto es humano y así, velar porque la idea de unidad de la especie humana no borre la de su diversidad y viceversa. Esto a su vez, implica el reconocimiento de lo humano en la complejidad de la diferencia y está enmarcada por la diversidad.

Estos son los actuales desafíos que enfrenta el sector educativo frente a las demandas de la sociedad y el papel protagónico de los educadores (docentes y directivos) en la transformación que se requiere para lograr el desarrollo de conocimiento y desarrollo científico y tecnológico, preparación de ciudadanos para el siglo XXI, se constituyen en el principal argumento para promover el desarrollo profesional de los docentes del país.



En este mismo sentido, el recorrido histórico por la formación de docentes en Colombia ha permitido identificar distintas problemáticas que han estado presentes en las concepciones y prácticas de la formación docente, plantea la necesidad de consolidar un sistema de formación docente que logre establecer y direccionar las relaciones necesarias entre los distintos componentes y actores del sistema.

En el 2010, se estructuró el documento "Política de Formación de Docentes y Sistema Colombiano de Formación de Educadores" organizado en tres capítulos: el primero, aborda la formación docente en el contexto internacional, presentando los aspectos significativos de los sistemas de formación en marcha de Europa y América. El segundo capítulo asume la reflexión en el contexto nacional, reconstruyendo la experiencia histórica en el campo de la formación docente, las políticas y planes sectoriales de las últimas décadas, y como referentes de la propuesta del Sistema Colombiano de Formación y Desarrollo Profesional Docente que se formula en el capítulo tercero. Permitiendo retomar la inclusión educativa en nuestro sistema educativo colombiano, algunas de las propuestas del movimiento pedagógico quedaron incorporadas parcialmente en la Ley 115 de 1994 y particularmente en el artículo 109.

Es por ello que en la formación de los profesionales de pedagogía infantil, se han generado cambios sustanciales tanto en las discusiones teóricas, así como en los hallazgos investigativos y la formulación de políticas públicas que se suscitan en los ámbitos internacionales, nacionales, regionales y locales en los últimos años.

El derecho de todos de tener acceso a la educación en condiciones de igualdad es un derecho del que goza todo ser humano sobre la base del reconocimiento de la diversidad humana. En cuanto a la educación y los cambios sociales a través de la historia, evidencian que la diferencia y la diversidad atribuidos a las distinciones (sociales, económicas, sexuales, raciales,

de género, cultura o discapacidad y necesidades educativas especiales); generan conflicto en la sociedad.

El concepto de diversidad y educación inclusiva ha sido entendido desde diferentes enfoques en el Sistema Educativo Colombiano, ha propiciado debates y generado espacios para valorar el respeto por la diferencia, para construir nuevas connotaciones de la pedagogía: diferencial, especial, terapéutica, multicultural, entre otras; cuyo denominador común ha sido la valoración de las diferencias, “la atención a la diversidad se convierte en un valor educativo que es abordado desde distintos enfoques teóricos y prácticos, como tal valor, se torna un objetivo a conseguir en todo tipo de Institución Educativa, así como en la cultura y la mentalidad de los sujetos que educan y que son educados” (Cid, 2001, p. 121).

Educarse para la diversidad exige un pensamiento claro sobre la condición de cada uno, sobre la individualidad, sobre el ser sujeto autónomo, procurando omisión de prácticas homogenizantes que obstruyan la subjetivación. En palabras de Sacristán (2000), “somos únicos porque somos “variados” internamente, porque somos una combinación irrepetible de condiciones y cualidades diversas que no son estáticas, lo que nos hace también diversos respecto de nosotros mismos, a lo largo del tiempo y según las circunstancias cambiantes que nos afectan. Cuanto más luchemos por la idea de que la educación ha de intervenir en la integridad del ser humano, más fuentes de diversidad habrán de ser consideradas” (p. 15)

En ese contexto, la profesión de maestro tiene un estatus importantísimo en relación con otras profesiones: la trascendencia de sus aportes y la complejidad de sus respuestas, por estar referidas a problemas humanos y sociales, exigen una excelente formación, fundada en un alto grado de competencias que involucren de manera simultánea conocimientos, valores, responsabilidades y modos de actuación (Davini, 1997). Ya que debe realizar su labor frente a una audiencia heterogénea; por ello, cuando se le solicita que experimente en sus prácticas se le

invita a correr riesgos, lo cual exige un clima de trabajo que ofrezca apoyo o condiciones que fomenten el desarrollo de prácticas inclusivas, puesto que al modificar las estructuras existentes se cuenta con un proceso de transformación en el que el docente responde a las distintas formas de retroalimentación expresadas por el contexto en el cual se desarrolla, en estas formas que afectan de manera directa a todos los integrantes de la comunidad educativa.<sup>9</sup>

Lo anterior permite entender por qué al maestro en formación, se le forma a partir del dialogo de saberes, la practica en contextos reales, la sensibilidad y descubrimiento vocacional. Es imposible hacerlo sólo desde el decreto y lo académico. Aplicado al propósito de esta investigación, donde resaltamos que la actitud del maestro que se forma, es una de las principales dimensiones para su perfil profesional, es indispensable que éstos actúen con convicción para acercarse a la investigación en el aula y la lectura de las realidades de nuestros contextos, con sentido pedagógico, del niño y de la niña que ingresan al Sistema Educativo. En las aulas conviven diversidad de pensamientos, de culturas y de modos de vida que deben dialogar entre sí, para permitir construcciones didácticas y reflexiones del maestro sobre su ser, saber y saber hacer. Es decir, el maestro que forma lo hace desde su actitud frente a la diversidad, a la vulnerabilidad, y al riesgo.

La formación integral de los docentes constituye uno de los elementos claves y originarios del desarrollo de la investigación, dada su estrecha relación con el desenvolvimiento profesional del maestro en el aula inclusiva; lo cual lleva a reflexionar sobre el nuevo rol del docente como un profesional que ayuda a sus estudiantes a buscar información, procesar saberes e investigar realidades y buscar nuevas teorías. El cambio del papel desempeñado por el docente y por consiguiente de las instituciones, hace que hoy los discursos entre los diversos agentes e

---

<sup>9</sup>Nota: Comunidad educativa son todas aquellas personas que integran el contexto educativo: directivos, docentes, estudiantes, padres de familia y comunidad en general. Ley 115 de 1994.

instituciones de formación docente, sean la base de la formulación de las nuevas concepciones pedagógicas.

Uno de los mayores desafíos que enfrenta la formación docente reside en las exigencias planteadas por la educación inclusiva pero, por sorprendente que parezca, este tema tan importante no ha recibido aún la atención que merece. La 48ª Conferencia Internacional sobre Educación, dedicada a la educación inclusiva: el camino hacia el futuro (UNESCO, OIE, 2008), identificaba la formación docente como un área clave para sentar las bases del futuro desarrollo. En su llamado a la comunidad internacional para instarla a adoptar la educación inclusiva como una vía para alcanzar los objetivos de la Educación Para Todos, la Conferencia recomendaba seis acciones específicas para la formación y el desarrollo profesional de los docentes:

1. Reforzar el rol de los docentes y obrar para mejorar su posición y sus condiciones de trabajo, desarrollar mecanismos para reclutar candidatos idóneos y retener docentes calificados, sensibles a exigencias de aprendizaje diferentes.
2. Formar a los docentes equipándolos con las competencias y materiales apropiados para enseñar a poblaciones estudiantiles diversas y satisfacer las diferentes necesidades de aprendizaje de distintas categorías de educandos mediante métodos como la evolución profesional a nivel escolar, la formación inicial sobre la inclusión y la enseñanza atenta al desarrollo y a las fortalezas individuales del educando.
3. Sostener el rol estratégico de la educación terciaria con la formación inicial y profesional de los docentes sobre prácticas de educación inclusiva mediante la provisión de recursos adecuados, *inter alia*.
4. Promover investigación innovadora sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje relacionados con la educación inclusiva.
5. Capacitar a los administradores escolares de modo que puedan responder a las diversas

necesidades de todos los educandos y promover la educación inclusiva en sus establecimientos.

6. Tomar en cuenta la protección de los educandos, docentes y escuelas en tiempos de conflicto.

De tal modo, que la formación de docentes para una población escolar diversa exige un conocimiento muy cercano de los niños y niñas que llegan a las instituciones educativas; de sus saberes y prácticas socioculturales, de sus historias y sus medios para afrontar el mundo en que viven. Es claro, que al docente hay que llenarlo de significado, o más que eso, proveerlo de condiciones para leer e interpretar el mundo de los niños (as) que acceden a sus aulas.

En efecto, el logro de este conocimiento implica el trabajo coordinado entre docentes que aspiran al ejercicio, directrices administrativas y comunidad en pleno, para permitir cambios estructurales, con sentido de construcción social, de participación y de visión pedagógica sobre una nueva concepción de enseñanza y de auto aprendizaje, más interactivo y dialógico.

Las Instituciones de Educación Superior (facultades de pedagogía), deben proponerse por formar a sus estudiantes con y para la diversidad. Es innegable que en nuestro país, el cambio de paradigma de una educación homogenizante ha sido traumático. La transición hacia la integración al aula regular de los niños con necesidades educativas especiales, provocó divergencia y polaridad; fue el inicio de rupturas abruptas con esquemas tradicionales, los maestros, quienes sufrían estos cambios, tuvieron que improvisar estrategias de inserción, pues no habían tenido la preparación suficiente y significativa para afrontarlo.

Lo anterior emerge que los programas de formación docente que en su currículo, su plan de desarrollo y sus prácticas este inmersa y palpable una nueva mirada pedagógica, en la relación con los modelos, los estilos de vida comunitaria, el conocimiento y los saberes disciplinares, de tal manera, que en la escuela se pueda hablar de una formación en la diversidad desde distintos enfoques, y para distintas poblaciones.

De los antecedentes de investigación dentro del eje temático de formación docente se cita un primer estudio realizado por Sacristán (2000) en el cual señala que toda acción pedagógica tienen un sentido, unas razones que hemos de entender y que, en la mayoría de los casos, no son evidentes. En este estudio se desentraña el mundo de los significados de la diversidad o de la diferencia y ver qué se ha querido hacer de ellas es un camino para desenmascarar prácticas, afinar objetivos, tomar conciencia y poder gobernar de forma algo más reflexivo los procesos de cambio, ahora que las reformas educativas enarbolan, entre otros, el eslogan de la diversificación; un programa que concita apoyos de muy variado signo. Esta investigación enriqueció la estructura del marco teórico en la comprensión de los procesos de formación del maestro

El texto Valores transversales en la práctica educativa de Xosé Manuel Cid Fernández se toma como base para el referente teórico soportándose en el debate sobre la importancia de la dimensión axiológica en la práctica educativa desde un doble planteamiento: por una parte el no quedarse en un mero análisis teórico, por otra dejar claro que la educación en valores no se agota en la escuela, sino que es cada vez más una tarea colectiva de toda la comunidad, a través de sus efectos informales y de la intensificación de programas de educación no formal.

El trabajo de Viera y Zeballos (2003) de la Universidad de la República, Fondo de inclusión escolar (FIE) se denomina Mejoramiento de la calidad de la educación experiencia del Uruguay, trabajo que tuvo como objetivo realizar una revisión crítica de algunos documentos nacionales y textos académicos sobre las políticas de inclusión educativa en Uruguay. Se parte de los diversos significados y acepciones que tiene el término inclusión educativa, Considerando la diversidad como parte de lo humano que conduce a pensar en una educación en y para la diversidad, de la mano del desarrollo profesional de los docentes ya que este es en sí mismo una estrategia de cambio y un factor clave para los procesos de mejora e

innovación educativa; aquí se analizaron algunos documentos del marco normativo internacional sobre inclusión social y educativa. Considerando que estos documentos refieren a la educación inclusiva como un derecho humano fundamental. Aporta grandes elementos al marco teórico ya que aborda un análisis de la inclusión educativa y aspectos fundamentales para construir nuestro análisis y estudio.

En la investigación *La formación y la actualización de los docentes*, basado en la experiencia costarricense, María Eugenia Paniagua (2004) hace una reflexión en torno a las nuevas problemáticas que debe enfrentar la Educación, y plantea ideas y procedimientos para dotar al docente de las herramientas necesarias para realizar la Educación. El análisis se basó en la primera tendencia, donde preocupa la forma y la calidad de la educación que están recibiendo los docentes en las universidades, y no hace referencia al plan o programas de estudios de alguna universidad en particular. Es una visión general desde una perspectiva particular. Las otras tres formas de aproximación son una fuente importante para el análisis de un problema social tan complejo y relevante, como el que se evidencia en contextos colombianos, aportando elementos relevantes al momento de realizar análisis y discusión de la problemática abordada.

Alves (2005) desarrolló en España la investigación *La formación de profesores ante los retos de la sociedad multicultural*, evidenciando que la sociedad multicultural es hoy un gran desafío a la educación intercultural. En estos contextos la educación tiene que cambiar y buscar modelos adecuados a la heterogeneidad vigente en toda escuela. Pero esta educación no se podrá llevar a cabo sin una sólida, actual y eficaz formación de los profesores, dotados de las competencias necesarias a la educación que respete las diferencias y garantice el aprendizaje, la presente investigación reviste de gran importancia ya que reafirma la necesidad de la formación inicial de los docentes aterrizándolo al interés de este estudio de investigación.

De la misma manera, es pertinente tener en cuenta el trabajo del grupo de investigación PACA, (2007) universidad Surcolombiana de Neiva, sobre La formación docente para el proceso de inclusión escolar al aula regular de niños con necesidades educativas especiales - NEE acerca de describir, analizar, interpretar y proponer fundamentaciones básicas para el desempeño docente en la inclusión escolar al aula regular de niños (as) con necesidades educativas especiales. Resaltaron que uno de los factores importantes que inciden en el fracaso de las aulas regulares de niños con Necesidades Educativas Especiales, es la de una formación tanto de maestros como de directivos frente a la problemática educativa, aportes de base para el análisis y discusión.

Guevara (2011) de la Universidad Surcolombiana en Neiva, desarrolló una investigación sobre La formación por competencias en el programa de pedagogía infantil de la facultad de educación de la universidad Surcolombiana: “realidad o buena intención” cuyo objetivo fue Identificar, caracterizar y precisar la formación por competencias del Licenciado en Pedagogía Infantil de la Universidad Sur colombiana. Se concluyó que el actual Modelo Pedagógico del proceso de formación del Programa de Pedagogía Infantil de la Universidad Surcolombiana no está formando por competencias; aunque en sus documentos lo señalen, la formación que prevalece está muy ligada a la “transmisión de conocimientos”, es decir, es una concepción tradicional del proceso académico, que se soporta en una clasificación rígida entre las diferentes categorías que hacen parte del proceso formativo.

**Modelo CAP (Conocimientos, Actitudes y Prácticas).** Una encuesta CAP se ha definido “como un estudio cuantitativo de una población específica que reúne información sobre lo que la gente sabe, como se siente y cómo se comporta con relación a un tema en concreto” (Gumucio, 2011). Fue diseñada originalmente con el propósito de realizar diagnósticos para la



introducción de programas de salud pública, particularmente en países en desarrollo.

(Eckman, Fortin, Nuckles & Were, 2011).

Desde la propuesta de la encuesta CAP, vale la pena aclarar los términos que está evaluando. El conocimiento representa un conjunto de cosas conocidas, incluye la capacidad de representarse y la propia forma de percibir. El grado de conocimiento constatado permite situar los ámbitos en los que son necesarios realizar esfuerzos en materia de información y educación. De otra parte, la actitud es una forma de ser, una postura de tendencias, de "disposiciones a" (Gumucio, 2011). Se trata de una variable intermedia entre la situación y la respuesta a dicha situación. Permite explicar cómo un sujeto sometido a un estímulo adopta una determinada práctica y no otra. Por último, las prácticas o los comportamientos son acciones observables de un individuo en respuesta a un estímulo; es decir que son el aspecto concreto, son la acción. (Gumucio, 2011). Para ser más explícitos, se profundiza en cada uno de los tres conceptos.

**Conocimientos.** Es aquella información o saber que una persona posee y que es necesaria para llevar a cabo una actividad, se hace referencia a datos concretos sobre los que se basa una persona para decidir conductas, es decir lo que se debe o puede hacer frente a una situación partiendo de principios teóricos y/o científicos, incluye la capacidad de representarse y la propia forma de percibir. El grado de conocimiento constatado permite situar los ámbitos en los que son necesarios realizar esfuerzos en materia de información y educación.

De igual manera los conocimientos "representan un conjunto de cosas conocidas, de saber, de "ciencia". El grado de conocimiento constatado permite situar los ámbitos en los que es necesario realizar esfuerzos en materia de información o educación" (Gumucio, 2011, p.5). Si los conocimientos no son los adecuados, la forma de atender a este tipo de niños/as no será la adecuada.

De Rivas, Martin y Venegas (2002), diferencian entre el conocimiento Académico /científico y el cotidiano/sentido común. En palabras de Gimeno (1997) “la ciencia – conocimientos científico- como construcción histórica es una prolongación muy perfeccionada del sentido común en proceso constante de revisión” (p. 143).

Se considera que los conocimientos explican y dan sentido a la realidad. Por otro lado, el conocimiento cotidiano o de sentido común, es aquel que “se caracteriza por ser natural, práctico, transparente y accesible” (Geertz, 1994, p.107). Ambos conocimientos no se anulan, no son independientes, porque cada uno tiene un sentido y una funcionalidad. Se cree esencial conocer ambos tipos de conocimiento ya que uno se centra en lo teórico/científico y el cotidiano es aquel que depura la experiencia educativa.

Una suposición de este estudio es la falta de conocimientos –científicos y cotidianos- por parte de los docentes sobre la inclusión educativa, ya que, dentro del plan de formación de los maestros no existe la especialización, con lo cual, creemos fundamental analizar las dificultades que tienen, la necesidad de formación y el desarrollo teórico y/o práctico para atender con calidad a todo el alumnado independientemente de sus capacidades especiales.

Atender a todos los alumnos/as requiere tener unos conocimientos de la materia para abordarla de forma eficaz y eficiente.

**Actitudes.** Qué sienten las personas respecto a un tema en particular, así como ideas preconcebidas o creencias que puedan tener sobre ese tema. Una actitud es un gesto exterior manifiesto que indica su preferencia y entrega a alguna actividad observable. La actitud es una predisposición a actuar, el comportamiento es manifiesto. Las actitudes no son en sí mismas respuestas sino estados de disposición a responder. Es un predicado de un comportamiento futuro, por eso los esfuerzos deben estar destinados a inculcar o modificar actitudes. La actitud es una predisposición aprendida no innata y estable aunque puede cambiar,

al reaccionar de una manera valorativa, favorable o desfavorable un objeto (individuo, grupo, situación, etc.). La actitud se trata de una variable intermedia entre la situación y la respuesta a dicha situación y permite explicar cómo un sujeto sometido a un estímulo adopta una determinada práctica y no otra.

En palabras de Escámez y Ortega (1986) y siguiendo la Teoría de Fishben y Ajzen, la palabra actitud se define como “predisposición aprendida para responder consistentemente de un modo favorable o desfavorable con respecto a un objeto social dado” (p. 35). Las actitudes de los docentes representarán la predisposición individual para manifestarse positiva o negativamente ante el movimiento inclusivo. Como expresa Sales, Moliner y Sánchez (2001, citado en Gumucio, 2011) “uno de los factores que influyen poderosamente en el desarrollo de modelos de inclusión en la atención a la diversidad en las escuelas es el de las actitudes de la comunidad escolar” (p. 2).

Se han realizado varios estudios (Sales, Moliner & Sánchez, 2001; Hinojo, Fernández & Aznar, 2002; Cervantes, Capello & Castro, 2009 y Ocampo & Cid, 2012) que han versado sobre las actitudes de los profesionales en diferentes ámbitos poniendo de manifiesto la importancia que tiene el desarrollo de actitudes positivas, en este caso, de los docentes hacia las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa existentes en las escuelas, como forma de favorecer el compromiso hacia la educación de calidad. Como indica Moliner (2008) las actitudes “determinan en gran medida el tipo de atención educativa que reciben los estudiantes” (p. 36)

Según Gumucio (2011), la actitud es “una forma de ser, una postura... se trata de tendencias, de “disposiciones a”...” (p. 5). Es por ello, y apoyándose en palabras de Llopis y Ballester (2001) que “el accionar educativo está impregnado por las dimensiones actitudinales que posee el docente” (p. 31).

**Prácticas.** La manera en que las personas aplican sus conocimientos y actitudes con relación a un tema concreto por medio de sus acciones y/o comportamientos relacionados. Las prácticas o los comportamientos son acciones observables de un individuo en respuesta a un estímulo; es decir que son el aspecto concreto, son la acción. Por lo tanto, las prácticas se podría decir que son reacciones o actuaciones recurrentes en los individuos, así mismo definidos como hábitos, los cuales establecen una respuesta para una situación determinada.

Según Gumucio (2011) las prácticas son “acciones observables de un individuo en respuesta a un estímulo. Son el aspecto concreto, la acción”, (p. 5), es decir, reflejaran las actividades y acciones que promueven la igualdad educativa, teniendo en cuenta las necesidades educativas especiales de cada uno de los alumnos que están en el aula. Las prácticas se relacionan con aquellas habilidades que den cobertura al derecho fundamental de una educación de calidad. Es importante cuestionarse y reflexionar sobre estas prácticas para dar una atención de calidad a la diversidad de alumnado, adaptándose al ritmo de desarrollo de cada alumno/a. Las capacidades sociales y relacionales son las que derivaran en un tratamiento inclusivo eficaz.

En esta investigación se hace necesario conocer la utilidad del método CAP, Por ello para la planeación y desarrollo de esta investigación se considera prioritario conocer algunas investigaciones que se basaron en la aplicación de este método CAP, y poder así tener un referente metodológico para llevarse a cabo.

Díaz, Manrique, Galán y Apolaya (2008) llevaron un estudio donde se utilizó el método CAP mediante la aplicación de un cuestionario tipo descriptivo a estudiantes y cuyo objetivo general planteado fue determinar los conocimientos, actitudes y prácticas de los estudiantes de pregrado de facultades de medicina del Perú, teniendo para ello los siguientes objetivos específicos: describir las actitudes de investigación de los estudiantes del pregrado, describir las prácticas de implementación y barrera de la investigación. Asimismo evaluar si existe asociación

entre el nivel de actitud, nivel de conocimiento y si pertenece a un grupo de investigación. Este permitió tener un referente como punto de partida para saber cómo correlacionar las diferentes variables de un estudio a partir de la aplicación de un instrumento.

Laza y Sánchez (2012) realizaron un trabajo de investigación donde utilizan como propuesta los estudios tipo CAP; plantea un acercamiento integral para entender los comportamientos con respecto a la salud de las personas a través de sus tres elementos: conocimientos, actitudes y prácticas en salud reproductiva femenina; otro elemento adicional que evidencia esta exploración de la literatura es la invitación para que este conocimiento sea abordado desde la amplitud que admite el enfoque cualitativo; e inclusive, con la utilización de la triangulación de técnicas cualitativas, puesto que desde un enfoque mixto se podrán presentar resultados que plantean una comprensión integral de este fenómeno complejo. Así, la implementación de dos o más estrategias cuantitativas y/o cualitativas de forma concomitante o en secuencia es ideal para responder a una pregunta de investigación.

Algunos estudios realizados en nuestro país demuestran que este método también ha sido utilizado. Navarro y Vargas (2004) realizaron un estudio de tipo descriptivo transversal, de ámbito comunitario, en el cual se evaluaron los conocimientos, las actitudes y las prácticas sexuales relacionadas con el SIDA en los adolescentes sujeto de estudio en donde se exploraron diferentes aspectos, con variables orientadas hacia elementos sociodemográficos (edad, sexo, estrato socioeconómico, religión, entre otros), medios de comunicación y grupos de apoyo social a través de los cuales les llega información sobre VIH/SIDA, el nivel de conocimientos que tienen sobre el tema, las actitudes frente al VIH/SIDA expresadas en la percepción de gravedad de la enfermedad, facilidad de tener una pareja sexual estable, uso de medidas preventivas, entre otras, y por último, las prácticas sexuales de riesgo para infectarse por el VIH, como el número de compañeros sexuales, el uso del condón, la promiscuidad, entre otras. Este estudio aportó

información sobre el diseño de variables que se deben tener en cuenta para el diseño del instrumento, entre ellas los aspectos sociodemográficos, actitudes, prácticas y aproximación hacia la vulnerabilidad.

En esta misma labor Martínez, Sierra y Morales (2011) realizaron una investigación en donde definieron que para comprender la distribución de las alteraciones bucales dentro de una población son útiles las encuestas de conocimientos, actitudes y prácticas (CAP), realizando encuestas en una investigación de tipo cualitativo.

A nivel local Fajardo, Monje, Lozano, Realpe y Hernández (1996) realizaron un estudio cuya información se obtuvo mediante dos mediciones que se efectuaron al iniciar y al finalizar el estudio. Su ejecución comprendió cinco fases: (a) identificación de los conocimientos, actitudes y prácticas en los hogares, previo al programa educativo, (b) capacitación de los docentes de los centros de instrucción, (c) diseño y validación de los materiales educativos, (d) aplicación del programa educativo, y (e) evaluación final, análisis e interpretación de resultados. Para la recolección de la información sobre los conocimientos, actitudes y prácticas (CAP) en la población se utilizó una combinación de técnicas cuantitativas y cualitativas.

Las técnicas cuantitativas incluyeron entrevistas estructuradas y mediciones escalares tipo Likert para las actitudes. Las técnicas cualitativas comprendieron la realización de entrevistas no estructuradas y la observación directa.

Las investigaciones mencionadas anteriormente relacionadas con el método CAP, permitieron conocer cómo fue abordada la metodología de esta y tener una fundamentación teórico-práctica que facilitó la definición de variables, el uso de los instrumentos de recolección de datos y el diseño de encuestas por muestreo, vitales para la planeación y ejecución de esta.

Finalmente, las investigaciones mencionadas han abierto el camino de construcción de conocimiento acerca de la temática estudiada. Sin embargo, en nuestro país, y especialmente en

nuestra localidad, referente a los conocimientos, actitudes y prácticas de los estudiantes de pedagogía infantil frente la inclusión educativa, no se hallaron antecedentes relevantes que soportaran el presente estudio.

## **Diseño Metodológico**

### **Tipo de Estudio**

De acuerdo con los objetivos y la pregunta de investigación planteada en este estudio la presente tesis se enmarca dentro de una investigación de enfoque cuantitativo, a través del modelo CAP donde se proyectaba determinar los conocimientos, actitudes y prácticas sobre inclusión educativa en estudiantes de pedagogía infantil del municipio de Neiva.

Para ello se optó por una investigación no experimental de tipo descriptivo - correlacional.

### **Población y Muestra**

Para el presente estudio se tuvo en cuenta las Instituciones de Educación Superior (Universidad del Tolima, Corporación Universitaria Iberoamericana, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Universidad Surcolombiana, Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD) del municipio de Neiva que ofrecen el programa de Licenciatura de Pedagogía Infantil.

Al momento de la recolección de la información, las Instituciones de Educación Superior Corporación Universitaria Minuto de Dios de carácter privado, modalidad semipresencial y la Universidad Surcolombiana de carácter oficial, modalidad presencial eran las únicas que contaban con el ciclo completo de formación del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil (hasta último semestre), con un total de maestros en formación de (N=788) del Municipio de Neiva.

Se optó por trabajar únicamente con estudiantes que cursaran el último semestre de los en sus respectivas instituciones, pues, de esta manera se podría controlar la varianza debida a desconocimiento, falta de formación o falta de competencias, propias de semestres inferiores. Por lo tanto, el tamaño de la muestra fue de  $n=72$ . Todas las participantes eran de género femenino. La caracterización de la muestra se presenta más adelante.



## **Variables e Instrumentos**

Se procede a de definir y detallar las características de las principales variables, estudiadas, así como a describir los instrumentos de medición que se utilizaron para la recogida de la información.

**Definición y composición de las variables.** Se entiende por variable una característica que contiene variaciones. Es decir, es una propiedad que asume o puede tomar diferentes valores o formar distintas categorías y que son susceptibles de observarse o medirse (Kerlinger y Lee, 2002, citados en Campos, 2007). Toda variable se puede definir de manera constitutiva, a través de una definición conceptual del constructo, y de forma operativa, cuando se especifica el procedimiento o el modo en que se va a medir dicha variable. En esta investigación, las tres variables de interés fueron los conocimientos, actitudes y prácticas sobre la inclusión educativa de los maestros en formación y se definió una variable secundaria a la que se le llamó *aproximación a la vulnerabilidad*.

**Conocimiento.** Operativamente los conocimientos sobre inclusión se definen en esta investigación como la puntuación total obtenida a partir de la suma de 12 ítems tipo preguntas dicotómicas cerradas de selección única que conforman la escala de conocimiento en el cuestionario; donde 0(cero) es incorrecta, 1 (uno) es correcta.

**Actitud.** Las actitudes sobre inclusión se definen en esta investigación como la puntuación total obtenida a partir de la suma de 20 ítems escala de actitudes tipo Likert de cuatro puntos (1 - totalmente en desacuerdo, 2- desacuerdo, 3 de acuerdo, 4- totalmente de acuerdo).

**Práctica.** Las practicas sobre inclusión se definen en esta investigación como la puntuación total obtenida a partir de la suma de 20 ítems en escala de frecuencia tipo Likert, de cuatro puntos (0 - nunca, 1- algunas veces, 2 frecuentemente, 3-siempre).

***Aproximación a la vulnerabilidad.*** Para esta variable las autoras diseñaron un cuadro que debía ser diligenciado por el respondiente. Se pretendió dar una medición cuantitativa para identificar el grado de cercanía subjetiva que cada quien tiene a la vulnerabilidad. En las filas se exponen seis tipos de poblaciones reconocidamente vulneradas y en las columnas se exponen cuatro posibles sujetos vulnerables. Los grados de vulnerabilidad de cada población y el nivel de impacto de cada sujeto vulnerado se obtuvieron a partir de un ejercicio de discusión del grupo de trabajo. Así, la *aproximación a la vulnerabilidad* se obtiene de la suma de productos en cada celda marcada, de la siguiente manera:

Tabla 2. Tipo de población y vulnerabilidad

| ¿Quién?                               |   |
|---------------------------------------|---|
| Poblaciones                           | Yo (4) Familiar(3) Amigo(2) Vecino /compañero (1) |
| Población rural dispersa. (1)         |   |
| Niños y niñas en protección. (2)      |   |
| Étnicas (3)                           | X (3)   |
| Menores en riesgo (4)                 |   |
| Necesidades Educativas Especiales (5) | X (15)  |
| Afectados por la violencia (6)        |   |
| Total                                 | 18  |

Los encuestados debían marcar de acuerdo a las relaciones que se tienen con el tipo de población. Como ejemplo en el cuadro 2, la persona tiene un vecino o compañero que pertenece a alguna comunidad étnica (3 puntos como producto de un valor de 3 por ser de una etnia y un punto por ser un vecino). También, el respondiente reveló que tiene un familiar (3 puntos, que supone una relación más cercana a que si fuera un amigo o un vecino) que presenta Necesidades Educativas Especiales (5 puntos que representa un grado alto de vulneración) para un puntaje en

esta celda de 15 puntos. En total, esta persona tiene una Aproximación a la Vulnerabilidad de 18 puntos (3+15). Este puntaje no es indicador por si solo y solo puede ser entendido en comparación con otros que han sido medidos en las mismas condiciones. Es decir, que esta medida es solamente descriptiva, pero en ningún modo, diagnóstica.

A manera de resumen, en el siguiente cuadro se presentan las variables de estudio:

Tabla 3. Definición de Variables

| Dimensiones    | Definición  | Operacionalización de preguntas | Total de items |
|----------------|---|---------------------------------|----------------|
| Conocimientos  | El conocimiento representa un conjunto de cosas conocidas, de saber, de “ciencia”. También incluye la capacidad de representarse la propia forma de percibir.   | 1 al 12                         | 12             |
| Actitudes      | Es una forma de ser, una postura. Se trata de tendencias, de “disposiciones a “.  | 1 al 20                         | 20             |
| Prácticas      | Son acciones observables de un individuo y respuesta a un estímulo.   | 1 al 20                         | 20             |
| Vulnerabilidad | La vulnerabilidad es una situación producto de la desigualdad que, por diversos factores históricos, económicos, culturales, políticos y biológicos (agentes cognitivos, físicos, sensoriales, de la comunicación, emocionales y psicosociales), se presenta en grupos de población, impidiéndoles aprovechar las riquezas del desarrollo humano y, en este caso, las posibilidades de acceder al servicio educativo. Ministerio de Educación Nacional. | 6                               | 6              |

### **Instrumento**

Con el fin de determinar los conocimientos, actitudes y prácticas sobre inclusión educativa en el Municipio de Neiva, en maestros en formación de último semestre del Programa de pedagogía infantil, se creó un instrumento de cuatro partes correspondiente a cada una de las variables previamente enunciadas.

Uno de los objetivos específicos consistió en identificar las características sociodemográficas, cómo también establecer los conocimientos, actitudes y prácticas de inclusión educativa, y la aproximación la vulnerabilidad en los maestros en formación del programa de pedagogía infantil en el Municipio de Neiva.

Los ítems de la dimensión de conocimiento se presentaron en forma de selección múltiple donde se mostraron una pregunta directa o afirmación incompleta, y varias opciones o alternativas que proporcionaron posibles soluciones con una respuesta correcta. Las dimensiones de actitudes y prácticas se presentaron en escala de tipo Likert; de esta forma los ítems de cada una de las dimensiones fueron marcadas con una X en la escala de aprobación; Actitudes: Totalmente de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, totalmente en desacuerdo. En la escala de prácticas inclusivas: nunca, algunas veces, frecuentemente, siempre.

“Por ello la investigación mediante encuesta confiere unas particularidades al diseño que hacen que el cuestionario resulte idóneo para la medición de las variables de interés. El cuestionario es un instrumento que, entre otras cosas, asegura el anonimato de las respuestas, permite llegar a mayor número de sujetos y ofrece información detallada sobre los participantes en un tiempo relativamente corto. Por otro lado, el uso de preguntas estándar y procedimientos uniformes asegura que las variaciones individuales son debidas a cada sujeto y no al cuestionario, además de facilitar el análisis e interpretación”. (Babbie y Mouton, 2002).

El cuestionario puede ser respondido sin la presencia del investigador; en este caso deben existir explicaciones que orienten la forma de responder. Se ha de procurar, además, que el instrumento resulte atractivo para los respondientes,

no demasiado largo con cuestiones que sean fáciles de contestar. Babbie y Mouton (2002) recomiendan que las preguntas cumplan una serie de criterios, a saber:

1. Que sean claras, sencillas, cortas y sin ambigüedades;
2. Que sean relevantes para los objetivos del estudio; (c) que contengan una sola idea;
3. Que eviten términos sesgados que puedan favorecer unas respuestas en lugar de otras.

En cuanto al formato, se recomienda, también

1. Que el cuestionario sea claro y fácil de leer.
2. Que resulte atractivo para los encuestados;
3. Que siga una secuencia lógica, agrupando los ítems que están relacionados; y
4. Que las instrucciones aparezcan de forma clara y precisa (Babbie y Mouton, 2002; McMillan & Schumacher, 2005, citado por Hernández & Opazo, 2010)

Para la medición de estas variables, se optó por diseñar un instrumento *Ad hoc* que significa literalmente «para esto». Generalmente se refiere a una solución específicamente elaborada para un problema o fin preciso y, por tanto, no generalizable ni utilizable para otros propósitos; se tuvo en cuenta su validez siendo sometido a una valoración por juicio de diez expertos en inclusión educativa y psicometría para hacer de este un instrumento válido y confiable, seguidamente se realizó una prueba piloto a cinco estudiantes de licenciatura en pedagogía infantil de último semestre quienes cumplían las mismas características de los sujetos de estudio pero que no participaron en la muestra final. Finalmente se realizó un estudio de propiedades psicométricas, calculando en índice de consistencia interna conocido como Alfa de Cronbach para los componentes de actitudes y prácticas.

**Descripción y puntuación del instrumento.** El instrumento constaba de 52 ítems, además de las preguntas sociodemográficas: 12 ítems de la dimensión de conocimiento se presentaron con preguntas de opción múltiple con una respuesta correcta, de modo que la

calificación posible para cada ítem sería calificable como correcta (1 punto) o incorrecta (0 punto). La escala de conocimiento permitía la obtención de una puntuación total de 12 puntos; de esta forma los ítems de cada una de las dimensiones deberán ser marcados con una X; los ítems de la dimensión de actitud (20), 14 de estos en forma directa y seis inversa, para la obtención de una puntuación máxima de 80 puntos. En dimensión de práctica 20 ítems permitían la obtención de una puntuación total de 60 puntos.

**Propiedades psicométricas del instrumento.** Se realizó teniendo en cuenta cuatro fases:

Fase 1 Revisión Bibliográfica

Se realizó esta revisión con el fin de determinar los trabajos previos de pilotaje y adaptación del instrumento que aportan evidencia acerca de su idoneidad.

Fase 2 Diseño y Validación

El instrumento se creó a través de *items* con base en la revisión bibliográfica y logrando dar respuesta a cada uno de los objetivos propuestos.

Para comprobar la validez del instrumento, se solicitó a un grupo de diez expertos (maestros, especialistas en psicometría, magister educación e inclusión) que evaluaron la suficiencia, la coherencia, la claridad y la relevancia de los ítems de acuerdo con la propuesta de Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008) para la validación por juicio de expertos. Tras algunas modificaciones en la redacción de los mismos para que éstos fueron más comprensibles, se llevó a cabo el pilotaje del instrumento (Cardona, 2004). De acuerdo con McMillan y Schumacher (2005), resulta muy recomendable realizar un estudio piloto ya que permite identificar problemas, hacer revisiones, conocer el tiempo necesario para completarlo, analizar la claridad de las instrucciones y de los ítems e, incluso, estimar la fiabilidad del instrumento.

Para el estudio piloto se contó con una muestra de quince participantes, todos ellos maestros en formación que cumplieran las mismas características de la población. Se les solicitó su

colaboración en el estudio y se les pidió que aportaran cualquier comentario que pudiera mejorar la calidad del instrumento.

El análisis de las propiedades psicométricas del instrumento y de su validez, tuvo como resultado la versión definitiva utilizada en esta investigación bajo la denominación de Cuestionario de conocimientos, actitudes y prácticas sobre inclusión educativa (véase Anexo).

#### Fase 3: Recolección de la Información

En el cuestionario se hacía una breve introducción sobre el objetivo del estudio, su importancia y el procedimiento, garantizando la confidencialidad de la información aportada y reservando la identidad de los encuestados. Los cuestionarios fueron entregados para la auto aplicación a cada uno de los maestros en formación de las dos instituciones de educación superior.

#### Fase 4. Análisis e informe final

Se demostraron las propiedades métricas del instrumento empleado con el objetivo de observar la fiabilidad y validez del mismo. El análisis se realizó para la dimensión de actitudes y prácticas incluidas en el cuestionario, teniendo en cuenta el valor de Alfa de Cronbach; la variable de conocimiento se validó determinando el índice de dificultad con un promedio de 0,52. Si se tiene en cuenta que un nivel ideal es de 0,50, este es un instrumento bastante favorable pues no es ni muy fácil de modo que la mayoría lo responda correctamente, ni demasiado difícil para que nadie lo responda.

Para la variable de actitudes se obtuvo un Alfa de Cronbach de 0,76 lo que constituye un buen nivel de confiabilidad según su consistencia interna. La investigación psicométrica determina que valores por encima de 0,70 (en una escala que va de cero a 1,0) son indicadores de una buena calidad de instrumento, especialmente para el ámbito de la investigación.

Tabla 4. Actitudes - Estadísticas de Fiabilidad

| Alfa de Cronbach | No. de elementos |
|------------------|------------------|
| 0,764            | 20               |

Para la variable de prácticas se obtuvo un Alfa de Cronbach de 0,91 constituyendo de nuevo un muy buen nivel de confiabilidad global.

Tabla 5. Prácticas - Estadísticas de Fiabilidad

| Alfa de Cronbach | No. De elementos |
|------------------|------------------|
| 0,906            | 20               |

### Consideraciones Éticas

Toda investigación con seres humanos debe realizarse de acuerdo con cuatro principios éticos básicos: el respeto a las personas y su autonomía, la beneficencia, la no maleficencia y la justicia.

En aras de salvaguardar la integridad personal de los actores sociales participantes en la investigación y en procura de prever efectos adversos que atentaran contra su bienestar, se tuvieron en cuenta algunas condiciones éticas enmarcadas dentro de la ley 115 de 1994, Art 67 de la Constitución política de Colombia, (constitución política, et al 1991) la cual reglamenta el ejercicio ético docente.

Es así como la presente investigación propendió por garantizar el bienestar personal de cada participante, aspectos que se contemplan en la ley antes citada, en el apartado 9 del título II donde se referencian elementos de la investigación con participantes humanos. Del mismo modo para el desarrollo de la investigación se tuvieron presentes las siguientes consideraciones éticas:

**Confidencialidad.** La información obtenida solo fue utilizada para los fines investigativos especificados en el documento. Exclusivamente los investigadores tuvieron a su cargo el manejo y reserva de la información, no se reveló a otras personas y si se hubiera hecho,



sólo hubiera sido posible con el consentimiento de los participantes, tal como se contempla en el artículo 15 de la constitución política de Colombia.

**Derecho a la privacidad.** Los encargados de llevar a cabo la investigación no indujeron a los participantes a responder sobre temas que causaran una incomodidad emocional y sobre todo no hicieron hincapié sobre aquellos aspectos que no estuvieran directamente relacionados con el fenómeno de estudio.

**Derecho a la dignidad.** Los participantes en ningún momento de la investigación fueron objeto de actos de juzgamiento o discriminación por parte de los investigadores en relación con sus opiniones, sentimientos, gustos e inquietudes.

## Resultados

En este capítulo se analizan los datos obtenidos a partir del procesamiento de la información con ayuda del Programa Estadístico SPSS –Versión 15.0

Se definieron las variables de este estudio, características sociodemográficas, aproximación a la vulnerabilidad, conocimientos, actitudes, y prácticas; y los datos que contenía cada una. Una vez realizado este primer paso, se introdujo los distintos valores de acuerdo a las especificaciones de cada variable definida. Los datos fueron introducidos manualmente en las hojas de datos del SPSS y, posteriormente, se procedió a un proceso de verificación de la base de datos, previo a realizar su análisis.

La presentación de resultados se ha estructurado de la siguiente manera:

En primer lugar, se muestran los datos de caracterización de la muestra. Atendiendo a las variables de sexo, edad, universidad, zona de residencia. Las características demográficas encontradas en las 72 estudiantes que participaron en el estudio, evidencian homogeneidad en género, el 100% de la muestra es del sexo femenino y habita en la zona urbana, el 48,6% pertenece a último semestre (décimo para este caso) de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Surcolombiana y el 51,4% pertenecen a último semestre (octavo para este caso) de la misma carrera profesional en la Corporación Universitaria Minuto de Dios. En la edad se pudo determinar que la media es de 28,51 lo que muestra que la población es joven, la mediana es de 25,5, la moda es 21, la desviación típica 8,43, la edad mínima es 20, y la edad máxima es 49. Como se evidencia en la siguiente tabla.

Tabla 6. Características Sociodemográficas

| Características                          | Porcentajes |
|--|-------------|
| Sexo femenino                            | 100%        |
| Universidad Surcolombiana                | 48,6%       |
| Corporación Universitaria Minuto de Dios | 51,4%       |
| Zona residencia urbana                   | 100%        |

Tabla 7. Características Sociodemográficas Según la Edad

| Estadísticos             | Edad  |
|--------------------------|-------|
| <i>Muestra</i>           | 72    |
| <i>Media</i>             | 28,51 |
| <i>Mediana</i>           | 25,5  |
| <i>Moda</i>              | 21    |
| <i>Desviación típica</i> | 8,43  |
| <i>Mínimo</i>            | 20    |
| <i>Máxima</i>            | 49    |

Tabla 8. Aproximación a la Vulnerabilidad

| Estadísticos      | Aproximación a La vulnerabilidad |
|-------------------|----------------------------------|
| Muestra           | 72                               |
| Media             | 14                               |
| Mediana           | 10                               |
| Moda              | 0                                |
| Desviación típica | 14,17                            |
| Mínimo            | 0                                |
| Máxima            | 58                               |

Con base en los datos obtenidos la media es 14, la mediana 10, la desviación típica es de 14,17, el mínimo 0 y el máximo 58 (a mayor puntaje mayor aproximación a la vulnerabilidad). Como se mencionó, este dato es solamente indicativo y será utilizado más adelante en análisis bivariado.

En tercer lugar se presentan los resultados sobre las variables conocimientos, actitudes y prácticas de las estudiantes en formación hacia la educación inclusiva.

## Conocimientos

Tabla 9. Conocimientos Sobre Inclusión

| Variable     | Número | Mínimo | Máximo | Media | Desv. típ. |
|--------------|--------|--------|--------|-------|------------|
| Conocimiento | 72     | 25,00  | 83,33  | 52,55 | 12,48      |

La variable conocimientos se determinó por la suma de 12 ítems, tipo preguntas dicotómicas cerradas de selección única que conforman la escala de conocimiento en el cuestionario, donde 0 es incorrecto y 1 es correcto.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos se evidencia que los conocimientos de las estudiantes en educación inclusiva oscilan entre un mínimo de 25% y un máximo 83% con una media de 52,55, lo que indica que las maestras en formación muestran un conocimiento medio, con una desviación típica de 12,48 lo que indica que se presenta una alta dispersión.

## Actitudes

Tabla 10. Actitudes Frente a la Educación Inclusiva

| Variable | Número | Mínimo | Máximo | Media | Desv. típ. |
|----------|--------|--------|--------|-------|------------|
| Actitud  | 72     | 2,00   | 3,80   | 3,10  | 0,31       |

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos se evidencia que las actitudes frente a la educación inclusiva oscilan entre un mínimo de 2,00 y un máximo de 3,80 con una media de 3,1 lo que indica que las estudiantes en formación mostraron una actitud más favorable que desfavorable; no obstante no se aproximó a una actitud totalmente favorable hacia la educación inclusiva (que se hubiera evidenciado con un puntaje promedio más cercano a 4,0). Además se da una baja dispersión (desviación típica de 0,31) lo que indica que las estudiantes de pedagogía infantil son homogéneas en cuanto a sus actitudes frente a la educación inclusiva.

## Prácticas

Tabla 11. Variables de Prácticas Inclusivas

|             | Número | Mínimo | Máximo | Media | Desv. típ. |
|-------------|--------|--------|--------|-------|------------|
| Practicadas | 72     | ,95    | 3,00   | 2,20  | ,51        |

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos, se evidencia que las prácticas frente a la educación inclusiva oscilan entre un mínimo de ,95 y un máximo de 3,00 con una media de 2,20, se evidencia que las estudiantes en formación tienen prácticas inclusivas positivas no obstante no se obtuvo un nivel altamente positivo (que se evidenciaría con un puntaje promedio más cercano a 3,0); con una desviación típica de ,51, lo que indica que las maestras en formación son más diferentes entre sí en cuanto a sus prácticas, en comparación con sus actitudes.

Correlación producto momento de Pearson entre variables

### Correlación entre variables (Análisis bivariado)

Tabla 12. Correlación Producto Momento de Pearson Entre Variables

|                                  | Aproximación a la vulnerabilidad | Conocimientos | Actitudes           | Prácticas            |
|----------------------------------|----------------------------------|---------------|---------------------|----------------------|
| Edad                             | ,321(**)<br>p=0.007              | -0,116        | -,266(*)<br>p=0.026 | 0,091                |
| Aproximación a la vulnerabilidad |                                  | 0,171         | 0,075               | ,285(*)<br>p=0.015   |
| Conocimientos                    |                                  |               | 0,129               | -0,029               |
| Actitudes                        |                                  |               |                     | ,433(**)<br>p=0.0001 |

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (Bilateral)

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (Bilateral)

Tal como se evidencia en el Cuadro 12, la edad presentó una correlación significativamente negativa con las actitudes con un índice de correlación de  $-0,27$ ; ( $p=0,03$ ) lo que significa que estudiantes de mayor edad tienden a manifestar unas actitudes menos favorables hacia la inclusión.

Con respecto a la aproximación a la vulnerabilidad se encontró que correlaciona positivamente con la edad 0,32 ( $p=0,007$ ), lo que significa que una mayor aproximación a la vulnerabilidad coincide con una mayor frecuencia de prácticas inclusivas. De igual manera, esta variable correlaciona positivamente con las prácticas de educación inclusiva.

No se hallaron correlaciones entre los conocimientos y las actitudes ni con las prácticas, pero si entre las actitudes y las prácticas. De hecho, fue la correlación más fuerte encontrada ( $r=0,43$ ;  $p=0,0001$ ). Es decir, que para esperar unas prácticas inclusivas por parte de las maestras en formación, es más conveniente hacerlo a partir de las actitudes favorables hacia la inclusión que de los conocimientos sobre inclusión.

## Discusión

La discusión se da a partir del análisis de los resultados de las tres variables Principales – conocimientos, actitudes, y prácticas frente a la educación inclusiva - y una secundaria –aproximación a la vulnerabilidad.

### Conocimientos

Según los resultados y el criterio de las autoras se puede determinar que las estudiantes en formación docente del programa de Pedagogía Infantil del municipio de Neiva, tienen un nivel medio sobre la conceptualización de la educación inclusiva, ya que persiste la tendencia a que inclusión solamente hace referencia a las necesidades educativas especiales o alguna discapacidad, desconociendo el concepto de la UNESCO<sup>10</sup> donde define “ la educación inclusiva como un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación”.

Lo anterior está relacionado con la presencia, la participación y los logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados. El concepto de Educación para Todos lleva implícito el de inclusión. Si bien ambos comparten el objetivo de asegurar el acceso a la educación, la inclusión implica el acceso a una educación de calidad sin ningún tipo de discriminación, ya sea dentro o fuera del sistema escolar, lo cual exige una transformación profunda de los sistemas educativos. Sin inclusión es muy posible que ciertos grupos de estudiantes sean excluidos por lo que éste debe ser un principio orientador de las políticas y programas educativos, con el fin de que la educación sea para todos y no sólo para una mayoría.

Por eso reviste importancia lo afirmado por Rivas, Martín y Vanegas ( 2002) donde el conocimiento académico y el conocimiento cotidiano son fundamentales dentro del proceso de

---

<sup>10</sup>Nota: UNESCO. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/en/>

formación de los futuros pedagogos infantiles, por lo cual se hace necesario que las universidades fortalezcan sus planes curriculares y creen espacios que permita permear situaciones de igualdad de oportunidades para todo tipo de población.

Retomando lo anterior, se esperaría que las maestras en formación mostraran un conocimiento alto frente a esta realidad, pero esto no se logra ya que dentro del plan de formación de las estudiantes no hay una profundización y una praxis que permita la sensibilización de un trabajo frente a poblaciones diversas, persiste en abordarse solamente desde las Necesidades Educativas Especiales, desconociendo que el concepto de Inclusión que abarca cualquier necesidad o talentos excepcionales, desde los niños y niñas que sufren riesgo social, provenientes de diferentes etnias, casos de descomposición familiar, discapacidades, identidad de género, libertad de culto, afectados por la violencia; por lo tanto las autoras suponen como fundamental que las universidades requieran de mayor profundización e implementación en sus planes de estudio ya que aún no reconocen la educación inclusiva dentro de sus líneas curriculares y dejan de lado los contextos, las realidades, los contextos educativos inclusivos. Además la necesidad de unas prácticas enmarcadas en contextos cotidianos que permitan reconocer y valorar la diversidad de los niños y las niñas de una comunidad.

### **Actitudes**

Según los resultados, la mayoría de las estudiantes en formación mostraron actitudes favorables hacia la inclusión educativa lo que indica unas actitudes positivas. De acuerdo con lo que plantea Gumucio (2011) la actitud es “una forma de ser, una postura... se trata de tendencias, de “disposiciones a”...” (p. 5)

Se halla una correlación significativa en relación con la edad ya que a menor edad se presentan actitudes más favorables frente a la inclusión, considerando este hallazgo relevante



para la investigación puesto que las expectativas y el nivel de motivación de las maestras en formación es alto frente al reto de vivenciar e innovar estrategias metodológicas.

Para lograr actitudes más favorables es necesario que los maestros en formación vislumbren las realidades y los diferentes contextos a los que se van a enfrentar en su quehacer diario para que de esta manera puedan ser sensibilizadas y optadas en su futuro ejercicio profesional. Es por ello, y apoyándonos en palabras de Llopis y Ballester (2001) que “el accionar educativo está impregnado por las dimensiones actitudinales que posee el docente” (p.31). O sea, tal como lo dice Moliner (2008) las actitudes determinan en gran medida el tipo de atención educativa que reciben los estudiantes.

Otro de los aspectos relevantes en las actitudes de las futuras profesionales es el nivel de formación y cualificación, hay estudios como el de Chiner (2011), de la Universidad Alicante, y el de López (2008) de la Universidad de Antioquia, donde se evidencian la actitudes y preocupación de los futuros profesionales sobre su nivel de preparación para trabajar con población diversa. Muchos creen que su actitud puede ser más positiva más adelante, a medida que se desarrollan los conocimientos precisos para implementar la política y la experiencia del éxito en sus esfuerzos; con respecto a lo anterior no solo se necesitan las destrezas y el conocimiento sino que también se necesita desarrollar actitudes y sentimientos positivos en su trabajo para asegurar un futuro inclusivo en las aulas.

### **Prácticas**

Según Gumucio (2011) las prácticas son “acciones observables de un individuo en respuesta a un estímulo. Son el aspecto concreto, la acción” (p. 5) es decir, reflejaran las actividades y acciones que promueven la igualdad y la interacción social. Las prácticas se relacionan con aquellas habilidades que den cobertura al derecho fundamental de una educación de calidad.

Es importante cuestionarse y reflexionar sobre estas prácticas para dar una atención de calidad a la diversidad de los niños y niñas, adaptándose al ritmo de desarrollo de cada alumno/a. Las capacidades sociales y relacionales son las que derivaran en un tratamiento inclusivo eficaz.

Las buenas prácticas harán que se pueda aplicar la inclusión en el contexto escolar y obtener ventajas pedagógicas de las diferencias, conociendo si los docentes son respetuosos, solidarios, colaborativos y amistosos con todos sus alumnos/as independientemente de sus necesidades y particularidades.

De acuerdo a los resultados, en las maestras en formación se destacan acciones positivas en la mayoría de sus respuestas lo que indica que tienen prácticas inclusivas positivas.

Los resultados de las encuestadas demuestran además que generalmente las actitudes de los maestros en formación van ligadas a sus prácticas en su mayoría, es decir tal como se observa en la tabla de correlación, las variables actitudes y prácticas correlacionan significativamente entre sí.

En las Prácticas, al igual que en las actitudes, es importante seguir fomentando que estas sigan siendo inclusivas en pro a la atención de la diversidad, educar en aspectos prácticos cotidianos en el abordaje de la inclusión. Enseñar buenas prácticas inclusivas a través del ejemplo de experiencias de formación en inclusión exitosas. Es importante poner especial atención en las prácticas inclusivas que los estudiantes en formación dicen tener desarrollándolas y fomentándolas para que no se dispersen sino, al contrario, progresen.

Es resaltable mencionar que la mayoría de las encuestadas manifiestan actitudes y prácticas inclusivas siendo estas particularidades muy importantes en la atención a la pluralidad que requiere seguir fomentando y reforzándose. Sobre lo dicho anteriormente respecto a las actitudes y prácticas, se recoge lo expresado por Iglesias, Veiga y González Sanmamed (citado en Montánchez, 2014) en torno a que:

Teniendo en cuenta que las actitudes no son inamovibles, sino más bien dinámicas y modificables, sería conveniente identificar las condiciones sociales, culturales y profesionales que las originan y propician los mecanismos necesarios que posibilitan el desafío y la reconstrucción de aquellas...[en este caso actitudes y prácticas menos inclusivas dentro del aula].  
(p. 264)

Salinas, Beltrán y San Martín indican que (1996):

Es indudable que la incorporación de alumnos con diferencias ostensibles en aulas no específicas ha de suponer que los profesores reacomoden sus pautas ordinarias de gestión de la vida de sus aulas, así como los supuestos didácticos sobre los que basan su docencia.  
(p. 26)

Por tanto, se hace necesario seguir indagando sobre este campo aún bastante desconocido en este contexto, ahondando más en los déficits pedagógicos y contextuales de los docentes ante la inclusión educativa y poder disponer de más estudios sobre esta temática.

### **Aproximación a la Vulnerabilidad**

Compartiendo el concepto del Ministerio de Educación sobre vulnerabilidad, siendo esta una situación producto de la desigualdad que, por diversos factores históricos, económicos, culturales, políticos y biológicos (agentes cognitivos, físicos, sensoriales, de la comunicación, emocionales y psicosociales), se presenta en grupos de población, impidiéndoles aprovechar las riquezas del desarrollo humano y, en este caso, las posibilidades de acceder al servicio educativo.

Por lo anterior consideramos, al discutir sobre esta variable secundaria, que las maestras en formación a mayor relación con este tipo de poblaciones, sus actitudes son más favorables que el resto de las estudiantes que aparentemente tienen poco o ningún contacto o experiencia con este tipo de población; por esta razón creemos que las futuras maestras en formación del programa de pedagogía infantil de la Universidad Surcolombiana de Neiva, deberían tener mayor

contacto con los diferentes grupos poblaciones denominadas vulnerables según el Ministerio de Educación Nacional; son ellos quienes en el ejercicio docente promueven la aceptación a la diversidad dentro de sus aulas de clases, reconociendo las condiciones y circunstancias de vida de cada uno de los niños (as) e identificando las necesidades y especificidades de la inclusión en los procesos educativos y sociales. Siendo estos los principales agentes de la interacción con los niños (as), sus familias, las comunidades y las autoridades educativas; en donde asumir el rol de mediador, les otorga un lugar significativo en la atención a la población en situación de vulnerabilidad enfatizada en su compromiso social.

Por tal motivo, priorizamos que la formación docente en miras de una educación inclusiva trascienda de la formación inicial, y prevalezca el ponerlos en mayor contacto compartiendo y vivenciando acciones docentes en contextos de vulnerabilidad social. Dando respuesta a una de las mayores dificultades de un mundo en constante transformación, radicando en hacer de la inclusión educativa una política de Estado que contribuya a cumplir el derecho a una educación de calidad para todos.

Finalmente, teniendo en cuenta que los conocimientos las actitudes y las prácticas son fundamentales para los maestros en su ejercicio profesional, existe la necesidad de una formación inclusiva, haciendo que el profesional sea de calidad y calidez en sus aulas de clases; por lo tanto es de gran importancia la práctica y contacto con las diferentes poblaciones vulnerables, ya que generarían en las maestras que se están formando, inquietudes, sobre el verdadero sentido del ser maestro, donde se permita conocerse, construirse y reconstruirse constantemente, pensarse y pensar en su labor; consolidando su universo de saber y de ser, confrontando continuamente su accionar y reviviendo espacios de crítica y reflexión; que cuide de si y de los que acogen; que se deje asombrar por el otro: que haga vida; un maestro que se forme en la medida que sea capaz de coexistir con la diversidad.

## Conclusiones

La investigación permitió determinar los conocimientos, actitudes y prácticas sobre educación inclusiva de estudiantes de Pedagogía Infantil en el Municipio de Neiva. A continuación, se mostrarán las conclusiones a las que se pudo llegar luego del proceso investigativo.

El instrumento utilizado (encuesta modelo CAP), aplicado a 72 estudiantes pertenecientes a la Universidad Surcolombiana y Corporación Universitaria Minuto de Dios, fue adecuado para determinar los conocimientos, actitudes y prácticas sobre educación inclusiva de las estudiantes de último semestre de pedagogía infantil; el instrumento permitió identificar las características sociodemográficas, los conocimientos, establecer actitudes y establecer prácticas inclusivas. El instrumento fue fundamental y certero para el análisis de la investigación.

Respondiendo al segundo objetivo específico de identificar los conocimientos sobre inclusión educativa de las estudiantes de último semestre de Pedagogía Infantil, se indica que los conocimientos son muy básicos, es decir, las estudiantes no cuentan con formación respecto al proceso inclusivo dentro de las escuelas/aulas, lo que refleja que dentro de los programas curriculares de las Universidades es poca la profundización que aborden la concepción del término “inclusión educativa” o “educación inclusiva”, no existe la especialización que se dirija a una mejor formación de las estudiantes ante este tipo de situaciones en el aula, de cara a esta situación, se debe avanzar en un proceso de flexibilidad curricular y pluralidad, de estrategias y mediaciones didácticas propias a partir del reconocimiento de la problemática social educativa.

Teniendo en cuenta las respuestas dadas a los ítems de esta dimensión se evidencia un nivel básico de conocimientos de los maestros en formación, destacando una percepción ambivalente de los mismos. Se presentan carencias en la conceptualización de educación inclusiva, que únicamente es pensada para aquellos niños con dificultad sensorial, física y

psicológica, y déficit en el conocimiento del marco legislativo por el que se rige el país, dejando a un lado diversas poblaciones en condiciones de vulnerabilidad y como podrían ser abordados en los contextos escolares desde todas sus implicaciones.

En este cambio de conceptualización sobre la educación inclusiva, se rescatan las palabras de Salinas, Beltrán, San Martín y Salinas (1996) que expresan que, en ocasiones, es “un debate complicado donde a veces el interés político, burocrático o laboral priman sobre el interés social o particular de los niños y niñas con deficiencias o diferencias” (p. 23)

Respondiendo al tercer objetivo específico se establecen las actitudes hacia la educación inclusiva de las estudiantes de último semestre del programa de Pedagogía Infantil en donde las maestras en formación mostraron una actitud más favorable que desfavorable, no obstante no se aproximó a una actitud inclusiva totalmente favorable, presentando un nivel medio, en donde además, se evidenció que los conocimientos no se relacionan con las actitudes.

Se recoge lo expresado por Iglesias, Veiga y González (2000) en torno a que teniendo en cuenta que las actitudes no son inamovibles, sino más bien dinámicas y modificables, sería conveniente identificar las condiciones sociales, culturales y profesionales que las originan y propician los mecanismos necesarios que posibilitan el desafío y la reconstrucción de aquellas.

Finalmente, respondiendo al cuarto objetivo específico se estableció que las estudiantes de último semestre de pedagogía infantil tienen prácticas inclusivas aunque les cueste trabajo tener en cuenta las singularidades de cada uno de sus estudiantes.

Se encuentra como hallazgo que las variables actitudes y prácticas son las únicas que correlacionan significativamente entre sí, ya que la mayoría de las maestras en formación poseen actitud favorable y práctica positiva ante la educación inclusiva.

Tras extraer las conclusiones se destaca la necesidad de que los maestros en formación del programa de Pedagogía Infantil de la ciudad de Neiva, merecen una formación integral, que

responda a la Educación Inclusiva, permeando en poblaciones que le permitan ponerse en los zapatos del otro y tal como lo dicen Salinas, Beltrán, San Martín y Salinas (1996) lograr el ideal de escuela que se quiera “trata de desarrollar conocimientos y actitudes hacia una mejor sociedad, una escuela donde la convivencia y aceptación de la diversidad sean el primer paso hacia la tolerancia y el desarrollo democrático” (p. 22), logrando una verdadera transformación social.

Por tanto, se hace necesario seguir indagando sobre este campo aún bastante desconocido en este contexto, ahondando más en los déficits pedagógicos y contextuales de los docentes ante la inclusión educativa y poder disponer de más estudios sobre esta temática.

## Recomendaciones

Tras los datos extraídos del análisis, se hace crucial exponer unos lineamientos a tener en cuenta para incrementar acciones que conlleven a lograr una educación inclusiva.

En esta línea se sostiene la idea expuesta por Sánchez y Valcárcel (2002) cuando se indica que los programas de formación pedagógica para los docentes:

Intentan que el profesor posea los conocimientos y las destrezas suficientes que le permita llevar a cabo la tarea docente de forma eficaz que analice sus propias características personales y cómo éstas puedan repercutir en el proceso de enseñanza y que adquiera estrategias reflexivas que le permitan analizar su actuación docente y tomar decisiones encaminadas a un conjunto de perfeccionamiento pedagógico.

Por ello se hace necesario trazar unas líneas de formación “para complementar los conocimientos considerados necesarios para que los docentes adquirieran las competencias imprescindibles... [y] para profundizar en aquellos núcleos en los que el profesorado desea profundizar” (Valcárcel & Tejedor, 2005, p.135).

Se cree que la formación, recogiendo las palabras de Zabalza y Zabalza (2011, citado en Montánchez, 2014) es:

El gran recurso para la mejora de los procesos educativos. Es poco previsible que las cosas mejoren sin más o por arte de magia, o que lo hagan por un simple acto de voluntad de los interesados (...). Lo que significa que si se quiere introducir una innovación o si se quiere mejorar el desarrollo de lo que ya se viene haciendo, resulta imprescindible recibir formación que les prepare para ello. (p. 108)

A nivel específico respecto a las dimensiones de este estudio, se podrían tener las siguientes recomendaciones:



Conocimientos: Las centros de educación superior deben formar teórica y prácticamente a los docentes en materia inclusiva ya que no poseen conocimientos al respecto. Necesidad de preparación específica en educación inclusiva.

Actitudes: Fomentar la predisposición positiva que poseen los maestros en formación para promover la inclusión en las aulas y, apelando al trabajo dentro de ellas, animar a que las actitudes sean más favorables para la inclusión y persistir en aumentar su motivación para trabajar con la población inclusiva.

Prácticas: Al igual que en las actitudes, promover que las prácticas sigan siendo inclusivas en pro de la atención de la diversidad, y en lo referente a la práctica en el aula, educar en aspectos prácticos cotidianos en el abordaje de la inclusión. Fomentar buenas prácticas inclusivas a través del ejemplo de experiencias de formación en inclusión exitosas. Es importante poner especial atención a las prácticas que realizan las maestras en formación durante su formación universitaria para que se fortalezcan y sean más inclusivas.

También es relevante mencionar que existen en el municipio de Neiva varias instituciones de formación docente que piensan la formación de maestros (as) desde la praxis pedagógica, y sería de gran utilidad, conformar una red que facilite el intercambio de experiencias en torno a este campo de saberes y a producciones logradas con el propósito de involucrar más pensadores de la pedagogía, más formadores de maestros (as), estudiantes de pedagogía en pro de ampliar el concepto y de reafirmar la profesión docente cada vez más compleja; posiciones de opinión y en construcción de comunidad y de país, con aportes desde la crítica y la construcción social.

Además se hace necesario realizar el estudio con maestros en formación del programa de pedagogía de diversos semestres para conocer los conocimientos de estos, frente a la educación inclusiva, como también realizar una investigación cualitativa para determinar si el método al campo favorece las prácticas y por ende las actitudes.

Tenemos frente a nosotros el gran reto y uno de los más grandes desafíos del sistema educativo: disponer de un plantel de profesorado formado en pedagogía y en pedagogía para la atención a la diversidad que responda a las necesidades de los contextos y del sistema.

## Referencias

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2007). *La educación inclusiva como derecho*. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Recuperado de [https://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS./Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS./Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf).
- Ainscow, M., y Booth, T. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Index for inclusion. Bristol: CSIE.
- Alcudia, R. (2000). *Atención a la diversidad*. Barcelona: Graó.
- Alegre de la Rosa, O.M, & Villar, L.M. (2013). El desarrollo profesional en calidad y educación inclusiva. *Edetania*, 44, 11-32.
- Alves de Carvalho, L. (2005). La formación de profesores ante los retos de la sociedad multicultural Barataria. *Barataria: Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, 7, p. 139-148. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322127617007>
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: Una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Arnaiz, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27(2), 25-34.
- Beltrán, F., Salinas, B., & San Martín, A. (1999, noviembre). La evaluación de la formación permanente del profesorado. Conceptos de educación. *Cuadernsdigitals.Net*
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- Cid, X. M. et al. (2001). *Valores transversales en la práctica educativa*. Síntesis

- Candau, V. M. (2004). *Formación para la ciudadanía intercultural: Aportes desde América latina*. Ponencia presentada en el XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía. La Educación en Contextos Multiculturales: Diversidad e Identidad, Valencia.
- Castro, L. (Septiembre 2003). Concepto de interculturalidad. *Cuadernos Interculturales*, 1(1), 1-3.
- Cervantes, R. D., Capello, H. M., & Castro, R. D. (2009). Análisis de las actitudes de los docentes hacia la educación científica: Un estudio del programa de enseñanza de las ciencias aplicado en escuelas primarias de ciudad victoria, Tamaulipas. *Revista Internacional De Ciencias Sociales y Humanidades*, 19(1), 9-26.
- Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula* (Tesis doctoral, Universidad de Valencia, Valencia, España). Recuperada de [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/19467/1/Tesis\\_Chiner.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/19467/1/Tesis_Chiner.pdf).
- Davini, M. C. (1997). *La formación docente en cuestión: Política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- De Rivas, T., Martín, C., & Venegas, M. A. (2003). Conocimientos que intervienen en la práctica docente. *Praxis Educativa*, 7, 27-34.
- Díaz, O., & Franco, F. (2008). Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico (Colombia). Barranquilla. Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewFile/1117/695>
- Díaz, Manrique, Galán, & Apolaya (2008). Conocimientos, actitudes y prácticas en investigación de los estudiantes de pregrado de facultades de medicina.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.

- Eckman, Fortin, Nuckles & Were, (2011). Percepciones de las tecnologías en Colombia: Resultados de la III Encuesta Nacional de Percepción, Pública de la Ciencia y la tecnología, dígitos y diseños. Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología.
- Escámez, J., & Ortega, P. (1986). *La enseñanza de las actitudes y valores*. Valencia: Nau Llibres.
- Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y Juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 25-34.
- Fajardo, Monje, Lozano, Realpe & Hernández (1996). Nociones populares sobre “dengue” y “rompehuesos”, dos modelos de la enfermedad en Colombia. Neiva.
- Fondo de Inclusión Escolar (FIE) (2003). *Mejoramiento de la calidad de la educación experiencia del Uruguay*.
- García, I. (2006). *Educación inclusiva en Latinoamérica y el Caribe: Diagnóstico actual y desafíos para el futuro*. Banco Mundial.
- García, C. (1996). La iniciativa para conseguir la reunificación de los sistemas de educación general y especial en estados unidos. *Siglo Cero*, 27(2), 15-44.
- Geertz, C. (1994). *Conocimiento local*. Barcelona: Paidós.
- Gómez, J. M., Royo, P., & Serrano, C. (2009). *Fundamentos psicopedagógicos de la atención a la diversidad*. Madrid: Cardenal Cisneros.
- Grau, C. (1998). *Educación especial: De la integración escolar a la escuela inclusiva*. Valencia: Promolibro.
- Guevara (2011). La formación por competencias en el programa de pedagogía infantil de la facultad de educación de la universidad Sur colombiana: “realidad o buena intención”. Neiva: Universidad Surcolombiana.
- Gumucio, S. (Enero, 2011). Ejemplo de encuestas CAP: Conocimientos, actitudes y prácticas. *Medecine Du Monde*, 1-77.

- Hinojo, F. J., Fernández, F. P., & Aznar, I. (2002). Las actitudes de los docentes hacia la formación en tecnologías de la información y comunicación aplicadas a la educación. *Dialnet*, 5, 255-270.
- Imberón, F. (2001). Claves para una nueva formación del profesorado: Investigación en la escuela.
- Incluedu (2015). Inclusión educativa como dimensión formativa del profesional de la educación. Neiva: Universidad Surcolombiana.
- Jiménez, C., & González, M. A. (2011). *Pedagogía diferencial y atención a la diversidad*. Madrid: Universitaria Ramón Areces.
- Laza, C., & Sánchez, G. (2012). Indagación desde los conocimientos, actitudes y prácticas en salud reproductiva femenina: algunos aportes desde la investigación. *Enferm. Glob*, 11(26).
- Llopis, J. A., & Ballester, M. R. (2001). *Valores y actitudes en la educación: Técnicas y estrategias educativas*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- López, D. P. (2008). *La práctica pedagógica para otra concepción de escuela: una experiencia vivida por estudiantes y egresadas vinculadas al proyecto "patio 13" de la escuela normal superior maría auxiliadora, Copacabana* (Tesis de maestría no publicada). Universidad de Antioquia, Medellín.
- López, N. (1997). Orientación educativa y diversidad. En A. Sánchez, & J. A. Torres (Eds.), *Educación especial I: Una perspectiva curricular, organizativa y profesional* (pp. 243-262). Madrid: Pirámide.
- Lozano, R. (2005). *Interculturalidad: Desafío y proceso en construcción*. Perú: Servindi.

- Martínez, Sierra & Morales (2011). Conocimientos, actitudes y prácticas en salud bucal de padres y cuidadores en hogares infantiles de Colombia. *Revista Salud Pública de México*, 53(3).
- Ministerio de Educación Nacional. (n.d.). Plan decenal de Educación. 1996-2005. Recuperado de [www.mineduacion.gov.co/1621/article-85242.html](http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-85242.html)
- Ministerio de Educación Nacional (2013). *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. Bogotá: MEN. Recuperado de [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-345822\\_ANEXO\\_19.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-345822_ANEXO_19.pdf)
- Moliner, O. (2008). Condiciones, procesos y circunstancias que permiten avanzar hacia la inclusión educativa. Retomando la aportación de la experiencia canadiense. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 6(2), 27-44.
- Montánchez, M. (2015). La educación como derecho en los tratados internacionales: Una lectura desde la educación inclusiva. *Revista de Paz y Conflictos*, 8(2), 243-265.
- Montánchez, M. (2014). *Las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes de la ciudad de esmeraldas (Ecuador) ante la educación inclusiva: Un estudio exploratorio* (tesis doctoral no publicada). Universidad de Valencia, Valencia.
- Morín, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación*. Medellín: Santillana.
- Moreira, A., & Candau, V. M. (2003). Educación escolar y cultura. Construyendo caminos. *Revista Brasileña de Educación*, 23, 156-168.
- Morín, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación*. París: Unesco.
- Navarro, E., & Vargas, R. (2004). Conocimientos, actitudes y prácticas sobre SIDA en adolescentes escolarizados. *Salud Uninorte*, 19, 14-24.

- Ocampo, C. I., & Col, B. (2012). Formación, experiencia docente y actitudes de los profesores de infantil y primaria ante la educación escolar de hijos de personas inmigrantes en España. *Revista de Investigación Educativa*, 30(1), 111-130.
- PACA (2007). *La formación docente para el proceso de inclusión escolar al aula regular de niños con necesidades educativas especiales*. NEE. Neiva: Universidad Surcolombiana.
- Palacio, L. M., & Salinas, L. (1996). El campo aplicado urdimbre para la formación de maestros. *Revista Educación y Pedagogía*, 8(16).
- Paniagua, M. E. (2004). La formación y la actualización de los docentes: Herramientas para el cambio en educación.
- Parrilla, A. (2008). *La voz de la experiencia: La colaboración como estrategia de inclusión. Educar desde la discapacidad*. Barcelona: Graó
- Peirats, J., & Garcia, J. (2012b). *Atención a la diversidad: Aproximación histórica e hitos legislativos. Intervención psicoeducativa en necesidades específicas de apoyo educativo*. (2 Ed.). Madrid: Pearson.
- Peirats, J., & García, J. (2012a). *Lograr el éxito de todo el alumnado: Calidad de la educación inclusiva*. Dinamarca.
- Poblaciones: Cobertura y calidad para los más vulnerables. (2004, marzo-abril). *Al Tablero*, 28. Recuperado de [http://www.mineduacion.gov.co/1621/propertyvalues-31331\\_tablero\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/propertyvalues-31331_tablero_pdf.pdf).
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2009). *Compendio de legislación sobre discapacidad. Marco internacional, interamericano y de América Latina*. México.
- Rodríguez, H., & Torrego, L. (2013). *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia*. Madrid: Grupo Acoge.



- Rubio, E., & Rayón, L. (1999). *Repensar la enseñanza desde la diversidad*. Sevilla: Publicaciones MCEP.
- Sacristán, G. J. (2000). *La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas: Atención a la diversidad*. Laboratorio Educativo.
- Sales, A (2010). La formación intercultural inclusiva del profesorado: Hacia la transformación social. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 65-82.
- Sales, A., Moliner, O., & Sánchez, M. L. (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación de Profesorado.*, 4(2), 1-7.
- Salinas, B., Beltrán, I., San Martín, A., & Salinas, C. (1996). Condiciones y actitudes hacia la integración escolar de niños ciegos y deficientes visuales. *21*, 21-32.
- Sánchez, A., & Torres, J. A. (1997). *Educación especial I. una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid: Pirámide.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Unesco. (1994, Junio). Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales. Acceso y calidad. Ministerio de Educación y Ciencia de España (Ed.), Salamanca, España.
- Unesco. (2009). Educación inclusiva en América latina: Identificar y analizar los avances y los desafíos pendientes. [La educación inclusiva en América Latina y el Caribe: Un análisis exploratorio de los Informes Nacionales presentados a la Conferencia Internacional de Educación de 2008.
- Unesco. (1994, marzo). Informe del director general sobre la cumbre de nueve países muy poblados sobre educación para todos (144 Ed.). Paris.
- Unesco. (2008). La educación inclusiva: Un camino hacia el futuro. Presentado en 48a reunión de la conferencia internacional de educación. *La educación inclusiva en América Latina y*

*El Caribe: Un análisis exploratorio de los informes nacionales presentados a la Conferencia Internacional de Educación de 2008*, Ginebra.

Unesco. (2001). *Políticas educativas al inicio del siglo XXI: Fortalecer y resignificar el papel de los docentes Dotando de nuevos sentidos a la educación en un mundo globalizado y en permanente cambio*. En Cumbre educación para todos.

Unesco. (2004, marzo). [Protagonismo docente en el cambio educativo. Revista Unesco.](#)

Us Soc, P. (2002). *La práctica de la interculturalidad en el aula* (13 Ed.). Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centro América.

Valcárcel, A., & Tejedor, F. J. (2005). Condicionantes (actitudes, conocimientos, usos, intereses, necesidades formativas) a tener en cuenta en la formación no universitaria en TIC. *Enseñanza*, 23, 115-142.

Viera & Zeballos (2003). *Mejoramiento de la calidad de la educación experiencia del Uruguay*. Universidad de la República.

Vlachou, A. D. (1999). *Caminos hacia la inclusión educativa*. Madrid: Muralla.

Von Bertalanffy, L. (2006). *Teoría general de los sistemas*.

## Anexos

### Anexo A. Carta solicitud de permiso a universidades para la aplicación de instrumentos

Neiva, 10 de mayo de 2016

Esp.

XXXXXXXXXXXX

JEFE DE PROGRAMA

PROGRAMA DE LICENCIATURA EN PEDAGOGIA INFANTIL

XXXXXXXXXX

Ciudad

Cordial saludo

Reconociendo y valorando La formación que están recibiendo las estudiantes del programa LPI y que en manos de las futuras pedagogas está que se realice una intervención pertinente y con calidad con enfoques inclusivos donde se respeta la diversidad dentro y fuera del aula; como estudiantes de la maestría en educación para la inclusión es nuestro interés llevar a cabo una investigación con esta población donde buscamos identificar y conocer cuáles son los conocimientos, actitudes y prácticas de la estudiantes del último semestre del programa de Lic. En pedagogía Infantil sobre inclusión.

Por lo anterior solicitamos la autorización y espacios para la aplicación de los instrumentos de nuestra investigación (encuesta). Una vez realizada la tabulación y análisis de la misma se dará a conocer los resultados.

Agradecemos la atención y colaboración prestada.

Cordialmente,

NURY CONSUELO GONZALEZ SEGURA \_\_\_\_\_

DIANA PATRICIA BONELO PIMENTEL \_\_\_\_\_

ALFA XIMENA POLANIA MEDINA \_\_\_\_\_

## Anexo B. Solicitud a jueces para la validación de instrumento

Neiva, 10 de mayo de 2016

DIDIER ANTONIO TRUJILLO MENDEZ

MAGISTER EN EDUCACIÓN

CIUDAD

Cordial saludo;

Teniendo en cuenta su experiencia y alto conocimiento sobre investigación e inclusión educativa el grupo de investigación de la maestría en educación para la inclusión conformado por Diana Patricia Bonelo Pimentel, Nury Consuelo González Segura y Alfa Ximena Polania Medina. Del último semestre de dicha maestría solicitamos de su valioso apoyo y colaboración para la evaluación y validación del instrumento que se utilizará en la recolección de los datos de investigación que actualmente se está ejecutando “Maestros en Formación, camino hacia la inclusión” estudio que pretende identificar cuáles son los conocimientos, actitudes y prácticas sobre inclusión educativa de las estudiantes de último semestre de Lic. En Pedagogía Infantil en la ciudad de Neiva. Asesorado por el profesor Fabio Salazar.

Agradecemos su tiempo y colaboración, en espera de una pronta y positiva respuesta. A juntamos el diseño del cuestionario.

Cordialmente,

NURY CONSUELO GONZALEZ SEGURA \_\_\_\_\_

DIANA PATRICIA BONELO PIMENTEL \_\_\_\_\_

ALFA XIMENA POLANIA MEDINA \_\_\_\_\_

Anexo C. Validaciones del instrumento por expertos

PROGRAMA DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN PARA LA INCLUSIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

FORMATO DE CUESTIONARIO

**VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS**

**CUESTIONARIO**

**DATOS DE IDENTIFICACIÓN DEL JUEZ:**

|   |  |
|---|--|
| <b>NOMBRES Y<br/>APELLIDOS</b>                  |  |
| <b>FORMACIÓN<br/>ACADÉMICA</b>                  |  |
| <b>ÁREAS DE<br/>EXPERIENCIA<br/>PROFESIONAL</b> |  |
| <b>LINEAS DE<br/>INVESTIGACION</b>              |  |

**RESUMEN DEL INSTRUMENTO:**

Con el fin de identificar y caracterizar los conocimientos, actitudes y prácticas sobre inclusión educativa en el Municipio de Neiva, en las Universidades Surcolombiana, y Corporación Universitaria Minuto de Dios con los estudiantes de último semestre del Programa de pedagogía infantil, se pretende aplicar el cuestionario que permitirá evaluar cada uno de los ítems de las dimensiones anterior mente enunciadas. Teniendo en cuenta el modelo CAP como herramienta de análisis de comportamientos donde se permite analizar conocimientos que se “deberían” saber, actitudes que se “deberían” pensar y prácticas que se “deberían” realizar, permite entender porque la gente hace lo que hace, y evaluar la factibilidad del cambio de un comportamiento y si el comportamiento deseado ya existe. Por ello se tiene como referente los conceptos dados por el

modelo CAP según la organización mundial de la salud: una encuesta CAP puede ser definida como “un estudio representativo de una población específica para recolectar información sobre lo que ésta sabe, cree y hace en relación con un tópico particular. En la mayor parte de las encuestas CAP los datos son recolectados oralmente por un entrevistador usando un cuestionario estandarizado.

Los datos pueden ser analizados cuantitativa o cualitativamente, dependiendo de los objetivos y el diseño del estudio”  
(2008, p. 6).

Para este estudio es importante tener en cuenta el concepto de inclusión educativa por la **UNESCO** “ La inclusión se ve como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niño/as”.

Dicho lo anterior uno de los objetivos secundarios de la prueba consistirá en proporcionar información respecto a identificar las características sociodemográficas, a precisar los conocimientos sobre inclusión educativa, a determinar las actitudes y prácticas inclusivas de las (os) estudiantes del programa de pedagogía infantil en el Municipio de Neiva sobre inclusión educativa.

Los ítems de la dimensión de conocimiento se presentan en forma de selección múltiple donde se muestra una pregunta directa o afirmación incompleta, y varias opciones o alternativas que proporcionan posibles soluciones con una respuesta correcta. Las dimensiones de actitudes y prácticas se presentan en escala de tipo Likert donde la respuesta no es dicotómica; Las escalas de actitud son un instrumento de medición que permite acercarse a la variabilidad afectiva de las personas respecto a cualquier objeto psicológico, que consiste en una serie de ítems o frases cuidadosamente estructuradas, de forma que constituyan un criterio válido, fiable y preciso para medir de alguna forma los fenómenos sociales. Thurstone (1928) consideraba la opinión como la expresión verbal de la actitud. A demás permite medir actitudes y conocer el grado de conformidad del encuestado.

De esta forma los ítems de cada una de las dimensiones deberán ser marcados con una X en la escala de aprobación; Actitudes: Totalmente de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, totalmente de acuerdo. En la escala de prácticas inclusivas: nunca, algunas veces, frecuentemente, siempre.

**OBJETIVO DEL INSTRUMENTO:** Identificar y caracterizar los conocimientos, actitudes y prácticas de las (os) estudiantes de pedagogía infantil en el Municipio de Neiva sobre inclusión educativa

**OBJETIVO DEL JUICIO DE EXPERTOS:** Realizar la evaluación del instrumento teniendo en cuenta los indicadores de SUFICIENCIA, CLARIDAD, COHERENCIA Y RELEVANCIA.

## INSTRUCCIONES PARA LOS JUECES:

Por favor lea cada uno de los ítems del cuestionario que se encuentran adjuntos al presente formato y califique de uno a cuatro (siendo uno el puntaje más bajo y cuatro el puntaje más alto) cada una de las siguientes categorías:

- Suficiencia
- Claridad
- Coherencia
- Relevancia

Para ayudarlo a contextualizarse con la naturaleza y objeto del instrumento, se adjunta el formato del plan del cuestionario donde podrá encontrar información complementaria que le permitirá obtener un conocimiento más amplio en cuanto a la estructura del instrumento.

Una vez finalizado el proceso de calificación de los ítems del cuestionario, se requiere que emita su juicio general respecto a las características evaluadas, incluyendo las observaciones y sugerencias para la restructuración de los mismos y con ello el mejoramiento de los enunciados del cuestionario.

A continuación se le presentará una tabla que le permitirá conocer con detalle los criterios de calificación de los ítems de cada una de las dimensiones:

| CATEGORÍA   | CALIFICACIÓN                         | INDICADOR  |
|---|--------------------------------------|--|
| <b>SUFICIENCIA:</b><br>Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medida de ésta | <b>1. No cumple con el criterio.</b> | Los ítems no son suficientes para medir la dimensión.  |
|   | <b>2. Bajo nivel.</b>                | Los ítems miden algún aspecto de la dimensión pero no corresponden con la dimensión total.   |
|   | <b>3. Moderado nivel.</b>            | Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente.  |
|   | <b>4. Alto nivel.</b>                | Los ítems son suficientes.   |
| <b>CLARIDAD:</b> El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.        | <b>1. No cumple con el criterio.</b> | El ítem no es claro.   |
|   | <b>2. Bajo nivel.</b>                | El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas. |
|   | <b>3. Moderado nivel.</b>            | Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.   |
|   | <b>4. Alto nivel.</b>                | El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.   |
| <b>COHERENCIA:</b><br>El ítem tiene relación lógica   | <b>1. No cumple con el criterio.</b> | El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.   |
|   | <b>2. Bajo nivel.</b>                | El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión.  |

|   |                                      |  |
|---|--------------------------------------|--|
| con la dimensión o indicador que está midiendo.                                     | <b>3. Moderado nivel.</b>            | El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo.                  |
|   | <b>4. Alto nivel.</b>                | El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo.       |
| <b>RELEVANCIA:</b><br>El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido. | <b>1. No cumple con el criterio.</b> | El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.         |
|   | <b>2. Bajo nivel.</b>                | El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide este. |
|   | <b>3. Moderado nivel.</b>            | El ítem es relativamente importante.   |
|   | <b>4. Alto nivel.</b>                | El ítem es muy relevante y debe ser incluido.  |

De acuerdo con los anteriores indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.

**CUESTIONARIO DE SELECCIÓN MULTIPLE CON UNICA RESPUESTA  
CONOCIMIENTO SOBRE INCLUSION EDUCATIVA**

| <i>Dimensión</i>  |  |                    |                 |                   |                   |                      |
|---|--|--------------------|-----------------|-------------------|-------------------|----------------------|
| <b>CONOCIMIENTO</b> según modelo <b>CAP</b> Es aquella información o saber que una persona posee y que es necesaria para llevar a cabo una actividad. Se hace referencia a datos concretos sobre los que se basa una persona para decidir conductas, es decir lo que se debe o puede hacer frente una situación partiendo de principios teóricos y/o científicos, incluye la capacidad de representarse y la propia forma de percibir. El grado de conocimiento constatado permite situar los ámbitos en los que son necesarios realizar esfuerzos en materia de información y educación. |  |                    |                 |                   |                   |                      |
| <i>Conocimiento sobre inclusión educativa</i>   |  |                    |                 |                   |                   |                      |
| <i>No.</i>  | <i>Ítem</i>  | <i>Suficiencia</i> | <i>Claridad</i> | <i>Coherencia</i> | <i>Relevancia</i> | <i>Observaciones</i> |
| <b>1</b>  | <b>La inclusión educativa es:</b><br>a) Integrar los niños que presentan necesidades educativas especiales<br>b) proceso que busca identificar y responder a la diversidad<br>c) Tener en cuenta las diferencias de los grupos indígenas<br>d) Estrategia de aprendizaje que utilizan los docentes en el aula. |                    |                 |                   |                   |                      |
| <b>2</b>  | <b>Uno de estos principios no corresponde a la inclusión educativa</b><br><br>a) Derecho de cada individuo a la educación<br>b) La lucha contra la discriminación ( UNESCO)<br>c) Derecho a la igualdad y educación para todos   |                    |                 |                   |                   |                      |



|   |   |  |  |  |  |
|---|---|--|--|--|--|
|   | d) Promoción y prevención de la sociedad.   |  |  |  |  |
| 3 | <b>Quiénes podrían ser las personas incluidas</b><br>a) Solo personas con discapacidad<br>b) Grupos étnicos, afro, desplazados<br>c) Población LGTBI<br>d) Todas las anteriores   |  |  |  |  |
| 4 | <b>Las instituciones educativas que incluyen niños en el aula regular, deben establecer en su Proyecto Educativo Institucional</b><br>a) Sensibilizar a toda la comunidad Educativa<br>b) Ubicar el aprender y el enseñar en su contexto<br>c) Reconocer la igualdad de condiciones<br>d) Todas las anteriores  |  |  |  |  |
| 5 | <b>La educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales es parte integrante del servicio público educativo. Como docente del grado primero, al detectar tres estudiantes con limitaciones, propone al Consejo Directivo</b><br><br>a) entregarlos a sus padres para que asuman directamente la responsabilidad<br>b). el traslado de los estudiantes a un centro de educación especial<br>c). un cuadro general de los problemas que le causan a los niños limitados al resto de la población escolar<br>d). Crear y aplicar la política de inclusión para la institución. |  |  |  |  |
| 6 | <b>La labor pedagógica a desarrollar dentro del proceso etno educativo, se centra principalmente en dos propósitos básicos</b><br>a). la participación comunitaria e integralidad<br>b). la diversidad lingüística y autónoma<br>c). la interculturalidad y diversidad<br>d. Ninguna de las anteriores.   |  |  |  |  |
| 7 | <b>Un niño de cuatro años con síndrome de Down llega a la institución educativa con una remisión oficial para que le den el cupo y así poder iniciar su proceso educativo. Después de recibir el niño y en concordancia con lo definido en la política actual frente a la población con necesidades educativas especiales, la maestra</b><br>a). hace un informe detallado y bien redactado, y lo remite a la Secretaría de Educación para que lo reubiquen en una institución que responda a sus   |  |  |  |  |

|           |  |  |  |  |  |  |
|-----------|--|--|--|--|--|--|
|           | <p>necesidades.</p> <p>b). Lo remite a la orientadora escolar para que lo ubique en un lugar de la institución donde los demás niños no se vayan a burlar de él.</p> <p>c). ubica al niño en el aula y revisa su proyecto para analizar cuáles son los ajustes curriculares que debe hacer</p> <p>d). solicita que se ubique en el aula de los niños más pequeños para que no le hagan exigencias.</p> |  |  |  |  |  |
| <b>8</b>  | <p><b>El diagnostico de un estudiante incluido en el aula lo puede realizar un:</b></p> <p>a) Docente</p> <p>b) Especialista</p> <p>c) Médico General</p> <p>d) Psicólogo</p>  |  |  |  |  |  |
| <b>9</b>  | <p><b>Cuáles son las condiciones que facilitan la puesta en práctica de la inclusión</b></p> <p>a) Currículum flexible, amplio y equilibrado:</p> <p>b) Estilo de enseñanza flexible, que parta de las necesidades, conocimientos e intereses de los alumnos/as</p> <p>c) Recursos de apoyo humano y materiales.</p> <p>d) Formación adecuada de todos los involucrados en el proceso educativo.</p>   |  |  |  |  |  |
| <b>10</b> | <p><b>Qué pueden hacer las Instituciones Educativas Especiales para apoyar la inclusión educativa</b></p> <p>a) Dar respuestas diversas y no excluyentes.</p> <p>b) Mejorar la práctica del docente</p> <p>c) Desarrollar de actitudes de respeto y valoración de las diferencias</p> <p>d) Todas las anteriores</p>   |  |  |  |  |  |

### ***Dimensión***

**ACTITUD** según modelo **CAP**, una actitud es un gesto exterior manifiesto que indica su preferencia y entrega a alguna actividad observable. La actitud es una predisposición a actuar, el comportamiento es manifiesto. Las actitudes no son en sí mismas respuestas sino estados de disposición a responder. Una actitud es un predicado de un comportamiento futuro, por eso los esfuerzos deben estar destinados a inculcar o modificar actitudes. La actitud es una predisposición aprendida no innata y estable aunque puede cambiar, al reaccionar de una manera valorativa, favorable o desfavorable un objeto (individuo, grupo, situación, etc.). La actitud es una forma de ser, una postura de tendencias, de “disposiciones a”. Se trata de una variable intermedia entre la situación y la respuesta a dicha situación y permite explicar cómo un sujeto sometido a un estímulo adopta una

| determinada práctica y no otra.                  |   |                    |                 |                   |                   |                      |
|--|---|--------------------|-----------------|-------------------|-------------------|----------------------|
| <i>Actitudes frente a la inclusión educativa</i> |   |                    |                 |                   |                   |                      |
| <i>No.</i>                                       | <i>Ítem</i>   | <i>Suficiencia</i> | <i>Claridad</i> | <i>Coherencia</i> | <i>Relevancia</i> | <i>Observaciones</i> |
| <b>1</b>   | Para lograr la inclusión se requiere de esfuerzo, dedicación y vocación.  |                    |                 |                   |                   |                      |
| <b>2</b>   | Los niños incluidos son una molestia.   |                    |                 |                   |                   |                      |
| <b>3</b>   | Todos los profesores deben estar preparado para trabajar con niños incluidos en el aula.  |                    |                 |                   |                   |                      |
| <b>4</b>   | Es necesario que los alumnos interactúen en aulas inclusivas.   |                    |                 |                   |                   |                      |
| <b>5</b>   | Los niños incluidos deben estar en instituciones donde estén mejor atendidos y tratados.  |                    |                 |                   |                   |                      |
| <b>6</b>   | La conducta de los estudiantes incluidos representa mal ejemplo para los otros estudiantes.   |                    |                 |                   |                   |                      |
| <b>7</b>   | La presencia de estudiantes incluidos es un buen mecanismo para promover la aceptación de las diferencias, por parte de los estudiantes normales. |                    |                 |                   |                   |                      |
| <b>8</b>   | La conducta en el aula de un niño incluido, generalmente, requiere más paciencia del profesor que la de otro niño.                                |                    |                 |                   |                   |                      |
| <b>9</b>   | Estoy dispuesto/a a modificar el espacio físico o estrategias pedagógicas para lograr aulas inclusivas.   |                    |                 |                   |                   |                      |
| <b>10</b>  | Tengo confianza en mí mismo/a para manejar comportamientos difíciles.   |                    |                 |                   |                   |                      |
| <b>11</b>  | Separar los niños incluidos con discapacidad y/o NEE del resto de sus compañeros es injusto.  |                    |                 |                   |                   |                      |
| <b>12</b>  | la educacion inclusiva favorece el desarrollo en los estudiantes de actitudes tolerantes y respetuosas con las diferencias.                       |                    |                 |                   |                   |                      |
| <b>13</b>  | Todos los estudiantes incluso aquellos con discapacidades de grado moderado pueden aprender en una aula regular.                                  |                    |                 |                   |                   |                      |
| <b>14</b>  | una atencion adecuada de la diversidad requiere la presencia en las aulas de otros docentes, ademas del profesor.                                 |                    |                 |                   |                   |                      |
| <b>15</b>  | me intereso por adquirir la formacion suficiente para enseñar a todos los estudiantes e incluso los que presentan algun tipo de discapacidad.     |                    |                 |                   |                   |                      |
| <b>16</b>  | leo sobre temas de inclusión educativa.   |                    |                 |                   |                   |                      |

|           |  |  |  |  |  |  |
|-----------|--|--|--|--|--|--|
| <b>1</b>  | Me intereso porque los niños aprenden sobre semejanzas y diferencias entre personas y modos de vida  |  |  |  |  |  |
| <b>18</b> | A la hora de programar tengo en cuenta las necesidades del grupo en general y de los alumnos con NEE |  |  |  |  |  |
| <b>19</b> | Es ideal tener un grupo totalmente homogéneo pues facilita su manejo.                                |  |  |  |  |  |

### **Dimensión**

**PRÁCTICA** Las prácticas son una serie de comportamientos relacionados. Las prácticas o los comportamientos son acciones observables de un individuo en respuesta a un estímulo; es decir que son el aspecto concreto, son la acción. Por lo tanto las prácticas se podría decir que son reacciones u actuaciones recurrentes en los individuos, así mismo definidos como hábitos los cuales establecen una respuesta para una situación determinada. Las prácticas hacen parte del día a día de un sujeto en diferentes aspectos de su vida

### **Prácticas Inclusivas**

| <b>No.</b> | <b>Ítem</b>  | <b>Suficiencia</b> | <b>Claridad</b> | <b>Coherencia</b> | <b>Relevancia</b> | <b>Observaciones</b> |
|------------|--|--------------------|-----------------|-------------------|-------------------|----------------------|
| <b>1</b>   | Muestro aprecio por las personas que se encuentran con algún tipo de vulnerabilidad o discapacidad.  |                    |                 |                   |                   |                      |
| <b>2</b>   | Tengo en cuenta las normas establecidas para la atención a la diversidad, dadas por el Ministerio de Educación.  |                    |                 |                   |                   |                      |
| <b>3</b>   | Modifico el espacio físico o estrategias pedagógicas para lograr aulas inclusivas.   |                    |                 |                   |                   |                      |
| <b>4</b>   | Me intereso por adquirir la formación suficiente para enseñar a todos los estudiantes e incluso los que presentan algún tipo de discapacidad.  |                    |                 |                   |                   |                      |
| <b>5</b>   | Vínculo a las familias de los niños incluidos en el aula regular, generando espacios de participación que aseguren la implicación y compromiso en los procesos educativos de sus hijos-as fomentando el respeto por la diversidad. |                    |                 |                   |                   |                      |
| <b>6</b>   | Garantizo la accesibilidad a mi aula de clases a los niños incluidos fomentando el respeto por la diversidad   |                    |                 |                   |                   |                      |
| <b>7</b>   | En mí que hacer a diario genero acciones que orientan a las familias de estudiantes con discapacidad, generando una actitud positiva a través de propuestas efectivas de acción conjunta.  |                    |                 |                   |                   |                      |

|           |  |  |  |  |  |
|-----------|--|--|--|--|--|
| <b>8</b>  | Conozco la normativa nacional e internacional, los principios de intervención temprana los tipos de discapacidad, el Índice de Inclusión (UNESCO), y estoy siempre dispuestos a aprender de y sobre estudiantes con características diversas, etc.     |  |  |  |  |
| <b>9</b>  | Garantizo el acceso, participación y permanencia de todos, incluidos los estudiantes con discapacidad, a través de: actitud positiva, con un plan de estudios flexible y abierto   |  |  |  |  |
| <b>10</b> | Planifico actividades flexibles e inclusivas teniendo en cuenta: las singularidades del estudiante, las diversas alternativas de aprendizaje, asistencia personal y ayudas técnicas en caso de requerirlas un estudiante con discapacidad, entre otras |  |  |  |  |
| <b>11</b> | Utiliza las diferencias entre los niños como recurso de apoyo al juego, el aprendizaje y la participación  |  |  |  |  |
| <b>12</b> | Una atención adecuada de la diversidad requiere presencia en las aulas de otros docentes, además del profesor – tutor  |  |  |  |  |
| <b>13</b> | Realizo un diagnóstico del grupo en las instituciones de práctica.   |  |  |  |  |
| <b>14</b> | Fija expectativas igualmente altas para todos los estudiantes.   |  |  |  |  |
| <b>15</b> | Utiliza las diferencias entre los niños como recurso de apoyo al juego, el aprendizaje y la participación  |  |  |  |  |
| <b>16</b> | Una atención adecuada de la diversidad requiere presencia en las aulas de otros docentes, además del profesor – tutor  |  |  |  |  |
| <b>17</b> | Las unidades didácticas corresponden a las diversidades de los estudiantes.  |  |  |  |  |
| <b>18</b> | Diseño las unidades didácticas que contribuyan a una mejor comprensión de los estudiantes.   |  |  |  |  |
| <b>19</b> | Se preocupa por apoyar por apoyar el aprendizaje y participación de todos los estudiantes.   |  |  |  |  |
| <b>20</b> | Aprovecho la diversidad de mi curso para propiciar prácticas de enseñanza aprendizaje.   |  |  |  |  |

## Anexo D. Cuestionario

**UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA**  
**MAESTRIA EN EDUCACIÓN PARA LA INCLUSIÓN**  
**MAESTROS EN FORMACIÓN CAMINO A LA INCLUSIÓN**

**CUESTIONARIO**

El siguiente cuestionario es parte de un trabajo de tesis maestral que pretende identificar los conocimientos, actitudes y prácticas de los docentes en formación acerca de la Inclusión educativa, si aún no ejerce su profesión docente es importante que responda según su criterio. Usted es parte fundamental para conocer dichos aspectos, y por ello necesitamos conocer su opinión. Le animamos a que conteste con la máxima sinceridad posible. La información recopilada será confidencial.

**DATOS DE IDENTIFICACIÓN**

Por favor, marque una **X** en el recuadro que corresponda. Si es necesario complete su respuesta.

|                           |        |       |             |                                  |
|---------------------------|--------|-------|-------------|----------------------------------|
| <b>GENERO</b>             | M      | F     | <b>EDAD</b> | <b>UNIVERSIDAD/<br/>SEMESTRE</b> |
| <b>AREA DE RESIDENCIA</b> | URBANA | RURAL |             |                                  |

**¿CONOCE A ALGUNA PERSONA CON ESTAS CONDICIONES?**

|   | <b>¿QUIÉN?</b> |           |       |        |          |         |
|---|----------------|-----------|-------|--------|----------|---------|
| <b>POBLACIONES</b>                                    | yo             | compañero | amigo | vecino | familiar | Ninguno |
| Étnicas   |                |           |       |        |          |         |
| Necesidades Educativas Especiales                     |                |           |       |        |          |         |
| Afectados por la violencia.                           |                |           |       |        |          |         |
| Menores en riesgo social (niños y niñas trabajadores) |                |           |       |        |          |         |
| Niños y niñas en protección.                          |                |           |       |        |          |         |
| Población rural dispersa.                             |                |           |       |        |          |         |

**ESCALA DE CONOCIMIENTO**

Por favor, lea con atención y marque la opción correcta con una **X**

**1. La inclusión educativa es:**

e) Integrar los niños y niñas que presentan necesidades educativas especiales en los procesos pedagógicos de la Institución Educativa.

- f) proceso que busca identificar y responder a la diversidad de los niños y niñas e incrementar su vinculación y participación en las Instituciones Educativas.
- g) Vincular a los niños y niñas a las Instituciones Educativas para incluirlos en un aula especial.
- h) Estrategia de aprendizaje que utilizan los docentes en el aula para acompañar los niños diversos.

**2. Los lineamientos de política para la atención a las poblaciones vulnerables deben proponer:**

- e) El fortalecimiento de la oferta educativa de las Entidades Territoriales.
- f) Reconocimiento de la diversidad y heterogeneidad de las regiones y territorios locales
- g) Orientación a las acciones de las Entidades Territoriales para prestar una atención educativa acertada y oportuna en el marco de la diversidad
- h) Todas las anteriores.

**3. Quienes podrían ser las poblaciones incluidas dentro del aula regular:**

- a ) Niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales y Talentos Excepcionales y otros
- b ) Niños y niñas indígenas, étnicos , raizales, con discapacidad, desplazados y otros
- c ) Niños y niñas iletrados, desplazados y en conflicto con la ley penal y otros
- d ) Todos las anteriores

**4. La oferta Etno-educativa tiene como finalidad :**

- a) Afianzar los procesos de identidad propia
- b) Promover el intercambio de experiencias Pedagógicas
- c) Reconocimiento y la preservación de las identidades rurales
- d) Flexibilizar el proceso educativo institucional.

**5. Las instituciones educativas que incluyen niños en condiciones de vulnerabilidad al aula regular, deben establecer en su Proyecto Educativo Institucional**

- e) Sensibilizar a toda la comunidad Educativa y ubicar el aprender y el enseñar en su contexto.
- f) Igualdad de condiciones sin tener en cuenta las diferencias
- g) Oferta educativa clara y coherente con la ley, donde se reconozca el respeto por la diferencia
- h) Trabajo por proyectos de aula según lo establecido por los estándares del ministerio de educación

6. La educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales es parte integrante del servicio público educativo. Como docente del grado primero, al detectar niños y niñas en condiciones vulnerables y diversas, propone al Consejo Directivo

- a) Entregarlos a sus padres para que asuman directamente la responsabilidad
- b) Traslado de los estudiantes a un centro de educación especial
- c) Caracterizar los problemas que le podrían causar los niños y niñas en condiciones vulnerables y diversas a los regulares.
- d). Crear y aplicar la política de inclusión para la institución Educativa

**7. Las comunidades étnicas se han considerado como grupos vulnerables de atención a:**

- a). Indígenas, afrocolombianos, raizales y el pueblo Room
- b). Necesidades educativas especiales con discapacidad o limitaciones o con talentos excepcionales.
- c.) Indígenas, afrocolombianos, desplazados y el pueblo Room
- d). menores trabajadores, adolescentes en conflicto, iletrados y raizales.

**8. Un niño de cuatro años con síndrome de Down llega a la institución educativa con una remisión oficial para que le den el cupo y así poder iniciar su proceso educativo. Después de recibir el niño y en concordancia con lo definido en la política actual frente a la población con necesidades educativas especiales, la maestra**

- a). hace un informe detallado y bien redactado, y lo remite a la Secretaría de Educación para que lo reubiquen en una institución que responda a sus necesidades.
- b). Lo remite a la orientadora escolar para que lo ubique en un lugar de la institución donde los demás niños no se vayan a burlar de él.
- c). ubica al niño en el aula y revisa su proyecto para analizar cuáles son los ajustes curriculares que debe hacer
- d). solicita que se ubique en el aula de los niños más pequeños para que no le hagan exigencias.



**9. El diagnostico de un estudiante incluido con Necesidades Educativas Especiales en el aula lo puede realizar un:**

- a).Docente
- b).Especialista
- c).Médico General
- d).Psicólogo

**10 .Cuáles son las condiciones que facilitan la puesta en práctica de la inclusión**

- e) Currículum flexible, amplio y equilibrado:
- f) Estilo de enseñanza flexible, que parta de las necesidades, conocimientos e intereses de los alumnos/as
- g) Recursos de apoyo humano y materiales.
- h) Formación adecuada de todos los involucrados en el proceso educativo.

**11. Qué pueden hacer las Instituciones Educativas para apoyar la inclusión educativa.**

- a) Dar respuestas diversas y no excluyentes.
- b) Mejorar la práctica del docente
- c) Desarrollar de actitudes de respeto y valoración de las diferencias
- d) Todas las anteriores

**12. Teniendo en cuenta la magnitud y características, de los siguientes grupos de poblaciones cual es el más vulnerable**

- a )Población Iletrada
- b) Población con Necesidades Educativas Especiales
- c )Población afectada por la violencia
- d) Comunidades Indígenas

**ESCALA DE ACTITUDES**

Por favor, lea con atención y exprese su grado de aprobación, con cada ítem, marcando una **X** en la columna que corresponda.

| ITEMS  | Totalmente de acuerdo | De acuerdo | En desacuerdo | Totalmente en desacuerdo |
|--|-----------------------|------------|---------------|--------------------------|
| 1. Para lograr la inclusión se requiere de esfuerzo, dedicación y vocación.            |                       |            |               |                          |
| 2. Los niños incluidos requieren más trabajo y preparación del docente para su manejo. |                       |            |               |                          |

|   |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|
| 3. Todos los profesores deben estar preparado para trabajar con niños incluidos en el aula.   |  |  |  |  |
| 4. Es necesario que los niños y niñas en condiciones de vulnerabilidad interactúen en aulas inclusivas.   |  |  |  |  |
| 5. los niños y niñas incluidos deben estar en instituciones especiales donde estén mejor atendidos y tratados.  |  |  |  |  |
| 6. la conducta de los niños y niñas incluidos representa mal ejemplo para los otros niños.  |  |  |  |  |
| 7. La presencia de niños y niñas incluidos es un buen mecanismo para promover la aceptación de las diferencias, por parte de los niños y niñas regulares.                   |  |  |  |  |
| 8. La conducta en el aula de un niño o niña incluida, generalmente, requiere más paciencia del profesor que la de otro niño o niña regular.                                 |  |  |  |  |
| 9. Estoy dispuesto/a a modificar el espacio físico o estrategias pedagógicas para lograr aulas inclusivas.  |  |  |  |  |
| 10. Tengo confianza en mí mismo/a para manejar comportamientos difíciles.   |  |  |  |  |
| 11. Separar los niños y niñas en condiciones de vulnerabilidad del resto de sus compañeros es correcto.   |  |  |  |  |
| 12. la educacion inclusiva favorece el desarrollo de los niños y niñas frente actitudes tolerantes y respetuosas con las diferencias.                                       |  |  |  |  |
| 13. Todos los niños y niñas incluso aquellos con en condiciones vulnerables pueden aprender en una aula regular.  |  |  |  |  |
| 14. una atencion adecuada de la diversidad requiere la presencia en las aulas de otros docentes, ademas del profesor.   |  |  |  |  |
| 15. todo docente debe adquirir la formacion suficiente para enseñar a todos los niños y niñas e incluso los que presentan algun tipo de vulnerabilidad.                     |  |  |  |  |
| 16. Me intereso porque los niños y niñas aprendan sobre semejanzas y diferencias entre personas y modos de vida   |  |  |  |  |
| 17. A la hora de programar tengo en cuenta las necesidades del grupo en general y la diversidad de los niños y niñas.   |  |  |  |  |
| 18. Es ideal tener un grupo totalmente homogeneo pues facilita su manejo.   |  |  |  |  |
| 19. Apoyo la forma de ser de aquellos niños/as con una orientación sexual diferente a la esperada por su sexo.  |  |  |  |  |
| 20. Pienso que los niños/as víctimas del conflicto requieren de un tratamiento especial en el aula regular debido a sus problemas de marginación, aprendizaje lento u otros |  |  |  |  |

## ESCALA DE PRÁCTICAS

Por favor, lea con atención cada indicador de prácticas inclusivas, y marque una **X** en la columna que corresponda.

| <b>ITEMS</b>   | <b>NUNCA</b> | <b>ALGUNAS<br/>VECES</b> | <b>FRECUENT<br/>EMENTE</b> | <b>SIEMPRE</b> |
|--|--------------|--------------------------|----------------------------|----------------|
| <b>1.</b> Muestro aprecio por los niños y niñas que se encuentran con algún tipo de vulnerabilidad o discapacidad.   |              |                          |                            |                |
| <b>2.</b> tengo en cuenta las normas establecidas para la atención a la diversidad, dadas por el Ministerio de Educación.  |              |                          |                            |                |
| <b>3.</b> Modifico el espacio físico o estrategias pedagógicas para lograr aulas inclusivas.   |              |                          |                            |                |
| <b>4.</b> Vínculo a las familias de los niños y niñas incluidos en el aula regular, generando espacios de participación que aseguren la implicación y compromiso en los procesos educativos de sus hijos-as fomentando el respeto por la diversidad.                   |              |                          |                            |                |
| <b>5.</b> Garantizo la accesibilidad a mi aula de clases a los niños y niñas incluidos fomentando el respeto por la diversidad   |              |                          |                            |                |
| <b>6.</b> En mí que mi diario vivir genero acciones que orientan a las familias de niños y niñas en condiciones vulnerables, generando una actitud positiva a través de propuestas efectivas de acción conjunta.   |              |                          |                            |                |
| <b>7.</b> Conozco la normativa nacional e internacional, los principios de intervención temprana los tipos de discapacidad, el Índice de Inclusión (UNESCO), y estoy siempre dispuestos a aprender de y sobre estudiantes con características diversas, etc.           |              |                          |                            |                |
| <b>8.</b> Garantizo el acceso, participación y permanencia de todos, incluidos los niños y niñas con discapacidad, a través de: actitud positiva, con un plan de estudios flexible y abierto   |              |                          |                            |                |
| <b>9.</b> Planifico actividades flexibles e inclusivas teniendo en cuenta: las singularidades de los niños y niñas, las diversas alternativas de aprendizaje, asistencia personal y ayudas técnicas en caso de requerirlas un estudiante con discapacidad, entre otras |              |                          |                            |                |
| <b>10.</b> Utiliza las diferencias entre los niños y niñas como recurso de apoyo al juego, el aprendizaje y la participación   |              |                          |                            |                |
| <b>11.</b> Una atención adecuada de la diversidad requiere   |              |                          |                            |                |

|   |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|
| presencia en las aulas de otros docentes, además del profesor – tutor                                 |  |  |  |  |
| <b>12.</b> Realizo un diagnóstico del grupo en las instituciones de práctica.                         |  |  |  |  |
| <b>13.</b> Fija expectativas igualmente altas para todos los estudiantes.                             |  |  |  |  |
| <b>14.</b> Aplico medidas en el caso de estudiantes que discrimine a otros.                           |  |  |  |  |
| <b>15.</b> Cuando tengo un estudiante incluido hago que se fortalezca su proceso de adaptación.       |  |  |  |  |
| <b>16.</b> Las unidades didácticas corresponden a las diversidades de los estudiantes.                |  |  |  |  |
| <b>17.</b> Diseño las unidades didácticas que contribuyan a una mejor comprensión de los estudiantes. |  |  |  |  |
| <b>18.</b> Se preocupa por apoyar por apoyar el aprendizaje y participación de todos los estudiantes. |  |  |  |  |
| <b>19.</b> Aprovecho la diversidad de mi curso para propiciar prácticas de enseñanza aprendizaje.     |  |  |  |  |
| <b>20.</b> leo sobre temas de inclusión educativa.  |  |  |  |  |

Muchas gracias por su tiempo y dedicación al contestar este cuestionario.

---