



CARTA DE AUTORIZACIÓN

CÓDIGO

AP-BIB-FO-06

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

1 de 2

Neiva, 27 de marzo de 2017

Señores

CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

Ciudad

El (Los) suscrito(s):

Beatriz Santofimio Ortiz, con C.C. No. 55.144.800

Leonor Devia Pedreros, con C.C. No. 1.075.213.129

autor(es) de la tesis y/o trabajo de grado o titulado Actitudes de los Docentes Hacia la Inclusión educativa en la Institución Educativa Comfamiliar los Lagos del Municipio de Neiva presentado y aprobado en el año 2017 como requisito para optar al título de

Magíster en Educación para la Inclusión;

Autorizo (amos) al CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN de la Universidad Surcolombiana 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.
- 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.

Vigilada Mineducación



CARTA DE AUTORIZACIÓN

CÓDIGO

AP-BIB-FO-06

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

2 de 2

EL AUTOR/ESTUDIANTE: Beatriz Santofimio Ortiz

EL AUTOR/ESTUDIANTE: Leonor Devia Pedreros

Firma:

Firma:



TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO: Actitudes de los Docentes Hacia la Inclusión educativa en la Institución Educativa Comfamiliar los Lagos del Municipio de Neiva.

AUTOR O AUTORES:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Santofimio Ortiz	Beatriz
Devia Pedreros	Leonor

DIRECTOR Y CODIRECTOR TESIS:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
----------------------------	--------------------------

ASESOR (ES):

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Trujillo Vanegas	Catalina

PARA OPTAR AL TÍTULO DE: Magister en Educación para la Inclusión

FACULTAD: Educación

PROGRAMA O POSGRADO: Maestría en Educación para la Inclusión

CIUDAD: Neiva - Huila

AÑO DE PRESENTACIÓN: 2017

NÚMERO DE PÁGINAS: 113

TIPO DE ILUSTRACIONES (Marcar con una X):

Diagramas___ Fotografías___ Grabaciones en discos___ Ilustraciones en general___ Grabados___
Láminas___ Litografías___ Mapas___ Música impresa___ Planos___ Retratos___ Sin ilustraciones X Tablas o
Cuadros X

Vigilada mieducación

La versión vigente y controlada de este documento, solo podrá ser consultada a través del sitio web Institucional www.usco.edu.co, link Sistema Gestión de Calidad. La copia o impresión diferente a la publicada, será considerada como documento no controlado y su uso indebido no es de responsabilidad de la Universidad Surcolombiana.



SOFTWARE requerido y/o especializado para la lectura del documento: Adobe Acrobat PDF y Microsoft Word

MATERIAL ANEXO: Ninguno

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

PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:

Español

Inglés

- | | |
|-------------------------------|------------------------------|
| 1. <u>Actitud</u> | <u>Attitude</u> |
| 2. <u>Inclusión Educativa</u> | <u>Educational Inclusion</u> |
| 3. <u>Docentes</u> | <u>Teachers</u> |

RESUMEN DEL CONTENIDO: (Máximo 250 palabras)

Actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa en el colegio Comfamiliar Los Lagos de la ciudad de Neiva, es una investigación de tipo cualitativo, que se enmarca dentro de la investigación básica o fundamental. Describe las actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa, a través de una Entrevista Semiestructurada y Observación Directa. La unidad de trabajo está conformada por 36 docentes, 12 de Preescolar, 12 de Primaria y 12 de Secundaria. Tiene como unidad de análisis cuatro categorías que corresponden a las cuatro dimensiones presentes en la configuración de las actitudes: Cognitiva, Afectiva, de Creencias y Valores y Experiencial. Los resultados obtenidos muestran una actitud favorable, optimista, comprometida y de legítimo interés por parte de los docentes hacia la inclusión educativa, pero basada más en aspectos formales o legales, que en aspectos curriculares o metodológicos. Por otro lado, consideran de gran importancia recibir capacitación específica sobre el tema y recibir más apoyo institucional y familiar.



ABSTRACT: (Máximo 250 palabras)

Teachers' attitudes toward educational inclusion in the school Comfamiliar Los Lagos in Neiva. It is a qualitative research that is part of basic or fundamental research. It describes the teachers' attitudes towards educational inclusion, through a Semi-structured Interview and Direct Observation. The unit of work is confirmed by 36 teachers, 12 preschool teachers, 12 primary and 12 secondary. It has as a unit of analysis four categories that correspond to the four dimensions present in the configuration of attitudes: Cognitive, Affective, Beliefs and Values and Experiential. The results obtained show a favorable attitude, optimistic, committed and legitimate interest in the teachers towards educational inclusion, but it is based more on formal or legal aspects than on curricular or methodological aspects. On the other side, they think is important to receive specific training about the topic and receive more institutional and familiar help.

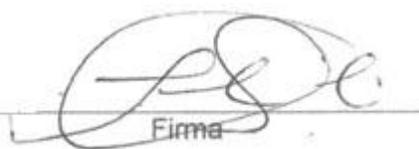
APROBACION DE LA TESIS

Nombre Jurado: Hipólito Camacho Coy



Firma

Nombre Jurado: Juan Carlos Cuellar Santos



Firma

Los Docentes y la Inclusión Educativa:

Actitudes de los Docentes Hacia la Inclusión educativa en la Institución Educativa

Comfamiliar los Lagos del Municipio de Neiva



Beatriz Santofimio Ortiz

Leonor Devia Pedreros

Universidad Surcolombiana

Facultad de Educación

Maestría en Educación para la Inclusión

Neiva, Colombia

2017

Los Docentes y la Inclusión Educativa:

Actitudes de los Docentes Hacia la Inclusión educativa en la Institución educativa

Comfamiliar los Lagos del Municipio de Neiva



Beatriz Santofimio Ortiz

Leonor Devia Pedreros

**Trabajo de Grado para Optar el Título de Magister en Educación para la
Inclusión**

Asesor

Catalina Trujillo Vanegas

Universidad Surcolombiana

Facultad de Educación

Maestría en Educación para la Inclusión

Neiva, Colombia

2017

NOTA DE ACEPTACIÓN



Firma

Hipólito Camacho Coy



Firma

Juan Carlos Cuellar Santos

DEDICATORIA

*Al Señor Todo poderoso y a
nuestras familias por su apoyo
constante en la realización de
nuestros sueños.*

Beatriz y Leonor.

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por permitirnos culminar esta etapa en nuestras vidas, por los triunfos y los momentos difíciles, por los que atravesamos y los cuales fueron superados gracias a la fé y el amparo infinito que nos brinda día a día.

A nuestros padres, por su amor incondicional y el apoyo que nos brindan en las diferentes etapas de nuestras vidas y el cual permanece tanto a nivel terrenal como espiritual, incluso quienes no están de cuerpo presente.

A nuestras familias, quienes con su amor, comprensión y ayuda, nos motivaron a terminar y alcanzar esta meta, la cual requirió muchos sacrificios y pese a las dificultades siempre estuvieron apoyándonos hasta el final.

A cada uno de los docentes que aportaron a nuestra formación.

Resumen

Actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa en el colegio Comfamiliar Los Lagos de la ciudad de Neiva, es una investigación de tipo cualitativo, que se enmarca dentro de la investigación básica o fundamental. Describe las actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa, a través de una Entrevista Semiestructurada y Observación Directa. La unidad de trabajo está conformada por 36 docentes, 12 de Preescolar, 12 de Primaria y 12 de Secundaria. Tiene como unidad de análisis cuatro categorías que corresponden a las cuatro dimensiones presentes en la configuración de las actitudes: Cognitiva, Afectiva, de Creencias y Valores y Experiencial. Los resultados obtenidos muestran una actitud favorable, optimista, comprometida y de legítimo interés por parte de los docentes hacia la inclusión educativa, pero basada más en aspectos formales o legales, que en aspectos curriculares o metodológicos. Por otro lado, consideran de gran importancia recibir capacitación específica sobre el tema y recibir más apoyo institucional y familiar.

Palabras claves: Actitud, Inclusión Educativa, Docentes

Abstract

Teachers' attitudes toward educational inclusion in the school Comfamiliar Los Lagos in Neiva. It is a qualitative research that is part of basic or fundamental research. It describes the teachers' attitudes towards educational inclusion, through a Semi-structured Interview and Direct Observation. The unit of work is confirmed by 36 teachers, 12 preschool teachers, 12 primary and 12 secondary. It has as a unit of analysis four categories that correspond to the four dimensions present in the configuration of attitudes: Cognitive, Affective, Beliefs and Values and Experiential. The results obtained show a favorable attitude, optimistic, committed and legitimate interest in the teachers towards educational inclusion, but it is based more on formal or legal aspects than on curricular or methodological aspects. On the other side, they think is important to receive specific training about the topic and receive more institutional and familiar help.

Key Words: *Attitude, Educational Inclusion, Teachers*

Tabla de Contenido

Planteamiento del Problema	10
Justificación	15
Objetivos	22
Objetivo General	22
Objetivos Específicos	22
Marco Teórico	22
Antecedentes	22
Las actitudes	28
Aproximaciones conceptuales	28
La actitud como afecto o desafecto	30
La actitud como proceso mental	32
La actitud como construcción teórica	32
La actitud como sentimiento y creencia	32
Hacia un concepto de Inclusión Educativa	35
La inclusión Educativa en Colombia	36
El Colegio Comfamiliar Los Lagos	43
Breve Reseña Histórica	43
Caracterización de los Docentes	46
Proyecto Educativo Institucional (PEI) y la Inclusión Educativa	50
Hipótesis	57
Metodología	57
Tipo de Investigación	57
Diseño Metodológico	58
Unidad de análisis	60
Categorías de análisis	61
Técnicas de Recolección de información	62
Resultados y Análisis	64
Dimensión Cognitiva	65
Dimensión Afectiva	71
Dimensión de Valores y Creencias	75
Dimensión Experiencial	82
Conclusiones	98
Referencias	104

Anexo..... 107

Lista de Tablas

<i>Tabla 1. Titulación de los Docentes del Colegio, según Nivel</i>	46
<i>Tabla 2. Años de experiencia profesional de los Docentes del Colegio, según Nivel</i>	48
<i>Tabla 3. Areas de formación de los Docentes, en Pregrado</i>	49
<i>Tabla 4. Areas de formación de los Docentes, en Posgrado</i>	50
<i>Tabla 5. Ficha de observación del Nivel Preescolar</i>	93
<i>Tabla 6. Ficha de observación del Nivel Primaria</i>	94
<i>Tabla 7. Ficha de observación del Nivel de Secundaria</i>	96
<i>Tabla 8. Ficha de observación consolidado</i>	97

Planteamiento del Problema

El proceso de inclusión educativa, es sin lugar a duda, uno de los retos más relevantes y de gran preocupación en la educación actual. Para esto se requiere tanto de una transformación como de una reflexión profunda en los conocimientos, emociones, valores, creencias y experiencias que tienen los docentes sobre el fenómeno lo que se traduce principalmente en cambios de actitudes y de acciones, que repercuten en el sistema educativo de cada sociedad.

Por otra parte, es evidente que la inclusión educativa apunta a superar situaciones derivadas de problemas físicos funcionales, sensoriales, cognitivos, pero también de asuntos relacionados con el origen étnico, la posición económica, la lengua, las creencias religiosas y la orientación sexual, que producen marginamiento social y educativo y que están además asociadas con la pobreza, tal y como lo han señalado autores como Hernández y Hernández (2005), Mitra (2004) y Thomas (2004) y que llega a ser traumática cuando se da en niños y niñas puesto que su no inclusión en el sistema escolar es la verdadera limitación para que esta población configure su proyecto de vida personal y social.

Actualmente, la inclusión educativa es asumida como un referente para muchos contextos educativos, los cuales consideran necesario implementarla al interior de las comunidades educativas. Sin embargo, existen diversos factores que están interviniendo tanto para el éxito como para el fracaso de esta propuesta educativa. Un elemento primordial es la actitud del docente hacia la inclusión educativa, que a nuestro juicio está determinada a partir de dimensiones cognitivas, afectivas, valorativas, sus sistemas de creencias y sus propias experiencias; esta manifestación actitudinal, se convierte así en propiciadora o barrera para el aprendizaje y la participación de los estudiantes.

La concepción que se tiene sobre la inclusión educativa y las actitudes que ante ellas se asumen, están ligadas a la historia de la sociedad, y por lo tanto se han visto influidas por las características sociales, económicas, educativas y el grado de desarrollo de cada cultura, a tal punto que dos aspectos que facilitarían procesos de inclusión serían, uno, que las mismas personas excluidas superen sus limitaciones y desarrollen sus potencialidades y dos, construir una sociedad lo más permeable posible de tal modo que permita que aquellos que no encajan en sus moldes sociales puedan hacerlo (Sosa, 2007, p. 66).

Cuantificar la exclusión es una tarea imposible ya que sus fuentes son variadas, como se ha dicho; de hecho, por alguna circunstancia todos estamos ante la posibilidad de ser excluidos, aún más en países subdesarrollados donde las personas que presentan alguna ‘condición diferente’ pueden ser vistas como amenaza para lo que se considera lo normal y sano en una sociedad. Así, niños y niñas con discapacidad de cualquier origen, con condiciones de aprendizaje difícil o excepcional, de grupos étnicos y lingüísticos minoritarios, de orientación sexual diversa, de credos o religiones distintas a las tradicionales en la sociedad, son excluidos en gran medida y proporción, a tal punto que ya se está promoviendo un modelo social y educativo que busca educar para la diversidad, asumida “no como un problema, sino como una solución” (Muntaner, 2000, p. 4), para asumir “la realidad humana como plural, abierta y relativa” (p. 5).

No obstante, se debe reconocer que una de las fuentes principales de exclusión social y educativa que, en esencia, justifica y explica la necesidad de la inclusión en la escuela, es la discapacidad. Así, en el marco del Día Internacional de las Personas con Discapacidad (ONU, 2015), se presentan datos sobre la magnitud del asunto a tal punto que se afirma que más de 1.000 millones de personas en el mundo viven con algún tipo de discapacidad, lo cual representa alrededor del 15% de la población mundial, y por lo

menos el 10% de ellas, es decir 100 millones, son niños y niñas; además, se afirma que entre 110 y 190 millones de personas con discapacidad enfrentan grandes dificultades en su vida cotidiana.

Esta situación se da también en Colombia ya que la información se ha centrado en la localización y caracterización de aproximadamente 1.212.707 personas con discapacidad en todo el país. Pero más allá de los datos estadísticos, es inquietante saber que sus coberturas en salud apenas llegan al 73%, que 3 de cada 4 personas están en el Régimen Subsidiado, que casi la mitad apenas culminó la educación primaria y que 1 de cada 10 es menor de 18 años, (DANE, 2010), lo que confirma la situación de inequidad y de falta de oportunidad de inclusión en el sistema educativo de esta grupo poblacional.

En el caso del Huila, el panorama informativo es similar al nacional, y según el DANE (2010), en el Huila existen 54.223 personas con discapacidad y, entre los 3 y los 14 años de edad, la cifra se acerca a 11.00 casos, es decir el 18% de la población discapacitada de los cuales más del 30% no está estudiando, lo que evidencia las altas tasas de exclusión, sólo por este factor, y la urgencia de generar una educación altamente inclusiva. De esta manera, hablar de inclusión escolar supone hablar de la responsabilidad que tienen los docentes en la construcción de una sociedad cada vez menos excluyente, donde las actitudes toman una gran importancia, en la medida en que obstaculizan o posibilitan dicho proceso, tanto en sus dimensiones cognitiva, afectiva, valorativa y experiencial; por tanto, concebimos las actitudes en el sentido de manifestaciones del comportamiento humano como consecuencia de conocimientos, afectos, creencias, valores y experiencias que se tiene frente a un objeto, persona o situación, que están reguladas por la construcción de conceptos que terminan constituyendo un imaginario social y cultural.

En nuestro país, el paso hacia la inclusión escolar ha sido lento y ha enfrentado una serie de dificultades de diversa índole. Algunos de los obstáculos se relacionan con aspectos de gestión del sistema como la insuficiencia de recursos económicos, otros apuntan a la gestión interna de los establecimientos educativos como las características organizacionales autoritarias, baja prioridad de la inclusión escolar dentro de los Proyectos Educativos Institucionales, así como también se evidencia algunas barreras dentro de las aulas, tales como la poca preparación, participación y disposición de los docentes para apropiarse de su rol predominante en los procesos de inclusión de sus estudiantes, así como algunas formas de conductas discriminatorias.

Como ha podido ser visto los procesos de inclusión educativa han pasado desde la concepción médica rehabilitadora tradicional a una mirada más social, que asume la inclusión a partir de otras raíces como lo económico, religioso, sexual y étnico, en un acercamiento hacia la aceptación real y efectiva de la diversidad en el aula de clase.

Ante esta problemática, compleja por lo multifactorial, los sistemas escolares y de organización escolar han tratado de dar respuestas validas a través de adecuaciones normativas, curriculares, organizacionales y de infraestructura, que aún no han sido suficiente para asumir el concepto del ser humano y sus relaciones desde una mirada plural, de aceptación y de construcción conjunta. El asunto está además mediado por el factor actitudinal, que es el elemento fundamental que predispone a la materialización de ciertas conductas y que es, en particular el interés de nuestra investigación.

De esta manera, conscientes de las implicaciones que en lo referente al proceso de inclusión educativa tienen los docentes, hemos escogido al Colegio Comfamiliar Los Lagos, institución educativa que abarca los niveles educación Preescolar, Primaria y Secundaria, creada por la Caja de Compensación Familiar del Huila, dentro del área estratégica de educación.

El propósito central de este trabajo, que parte de reconocer a los docentes como agentes primordiales que lideran y transforman los procesos de enseñanza-aprendizaje, es el de fortalecer procesos de inclusión educativa, mediante una reflexión sobre las actitudes de un grupo de docentes, mediadas por lo afectivo, cognitivo, valorativo y experiencial, que permita la futura creación e implementación de sistemas educativos inclusivos.

Además de resolver interrogantes sobre las actitudes de estos docentes, las dimensiones en que se expresan y las formas como se manifiestan, se ha propuesto esta investigación, pretendiendo dar respuesta al siguiente interrogante central: “¿Cuáles son las actitudes de los docentes de Preescolar, Básica Primaria y secundaria del Colegio Comfamiliar Los Lagos, del municipio de Neiva, hacia la inclusión educativa?”

Justificación

Hablar de inclusión parece fácil, tal vez porque para muchas personas se ha convertido en un concepto cotidiano y es considerada como un quehacer indispensable en la vida. Sin embargo, llevar a la práctica la teoría sobre inclusión educativa es un proceso bastante difícil y complejo, ya que supone la incorporación de estudiantes considerados como diferentes a la vida social y educativa, procurando el desarrollo personal y de capacidades en interacción, comunicación y convivencia con los demás.

La UNESCO deliberó sobre un modelo de intervención que logre mejorar la calidad de la atención a la diversidad, incluyendo a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, y en la Declaración de Salamanca (1994), acuñó el concepto de “escuela integradora ” (p. 12), definiéndola como: “un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la

exclusión dentro y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en los enfoques, las estructuras, las estrategias, con una visión que incluye a todos los niños de la franja etaria adecuada y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños” (p. 8).

20 años después, se ha pasado del concepto de integración al de inclusión de estudiantes que por alguna circunstancia son excluidos del sistema educativo regular; esta preocupación es una tendencia mundial y ha sido una tarea que se ha venido desarrollando en forma amplia y continua y si bien no ha tenido todos los efectos esperados, ha puesto en escena políticas educativas de inclusión escolar que suponen e imponen transformaciones profundas del sistema educativo y de las comunidades educativas.

Por lo tanto, la inclusión implica transformar espacios normativos y mentales en sus distintos aspectos, ajustar infraestructuras físicas y de recursos educativos, incorporar nuevos profesionales con conocimiento y conciencia sobre el fenómeno y sobretodo modificar las prácticas y el quehacer cotidiano de quienes forman parte de las comunidades educativas. En otras palabras, se han logrado avances interesantes en lo referente al surgimiento paulatino de una conciencia social un poco más amplia e integradora, en plataformas normativas nacionales e internacionales que exigen la inclusión educativa y promueven la desaparición de barreras legales que impiden su normal desarrollo, en la adecuación de estructuras físicas, en el diseño y elaboración de nuevos recursos educativos adaptados a necesidades específicas derivadas de alguna condición diferente, en adecuaciones curriculares que promueven la flexibilización, en el diseño e implementación de cursos de educación formal y no formal encargados de discutir, evaluar o proponer alternativas viables que favorezcan la inclusión educativa desde una mirada social y holística; sin embargo, estos avances innegables solo podrán

tener impactos de gran significado social y educativo en la medida en que hayan actitudes que los favorezca, por parte de la sociedad en su conjunto y en especial de los docentes, actores indispensables en el cambio del paradigma educativo que se propone.

De esta manera, la importancia de lograr una sociedad mucho más inclusiva es indudable, partiendo del hecho de tener en cuenta que todos formamos parte de una comunidad y que como seres humanos debemos contar con los mismos derechos y oportunidades, resaltando lo indispensable que llega a ser la equidad dentro del ámbito social, además de que como seres humanos estamos sujetos a entrar en condiciones de exclusión por diversos motivos.

Pero como señala Soto (2009), la simple preocupación por el asunto y la promulgación de nuevas políticas públicas sobre el mismo, no transforman de manera automática las actitudes y prácticas de los docentes y de la sociedad en general, hacia la inclusión escolar. De este modo, la inclusión en el aula es un verdadero reto, ya que fuera de los aspectos actitudinales, para las instituciones receptoras y el mismo sistema escolar, la responsabilidad social y educativa es enorme (Vásquez, 2010, p.48) y porque existe la percepción entre los docentes que los administradores educativos no tienen en cuenta las verdaderas demandas de la educación inclusiva y no se preocupan por la calidad de la misma, a pesar de que los Ministerios de Educación de diferentes países plantean políticas que tienden a quedarse en letra no aplicada realmente (Alemany y Villuendas, 2004, p.202).

Por otro lado, el asunto tiene significaciones curriculares que, a juicio de algunos autores (Soto, 2009; Damm, 2009 y Villegas, 2012) suponen el verdadero reto del trabajo inclusivo pues deja traslucir la existencia de una posición segregadora que termina por excluir del sistema educativo a ciertos niños y niñas con capacidades o

condiciones diferentes para postular que tales niños y niñas deberían asistir a una escuela especial más apropiada a sus necesidades y expectativas.

Por ello, Damm (2009), puntualiza que las prácticas pedagógicas de los profesores evidencian actitudes reflejadas en “indiferencia, sobreprotección, bajas expectativas y aceptación” (p. 25), sin interacción, sin contacto ocular o físico y sin interés para supervisar el trabajo de este tipo de estudiantes u ofrecer apoyo alguno de acuerdo “con sus características y necesidades educativas” (p. 33).

En otras palabras, los docentes reconocen la importancia y la necesidad de la inclusión, pero también reconocen no estar capacitados en este campo y por ello estos estudiantes se constituyen en un ‘problema’ en el aula en los aspectos disciplinarios y académicos y, por tanto deben ser atendidos por docentes de educación especial y no por docente regulares, lo que Díaz y Franco (2008), denominan “responsabilidad social parcial” (p.16).

Existe plena conciencia social y educativa sobre la necesidad de generar políticas, espacios y métodos para garantizar la inclusión escolar de personas con discapacidad, pero la actitud de los docentes no tiende hacer siempre positiva o favorable hacia este hecho y todas estas dificultades se traducen en la escasa participación de algunos docentes en la elaboración de adecuaciones curriculares, en resistencias para adaptar las actividades y evaluaciones que realizan comúnmente, y en algunos casos en el rechazo a aceptar un alumno con proyecto de inclusión en sus aulas.

De este modo, algunos docentes parecen no estar transformando sus prácticas pedagógicas en función de facilitar la inclusión educativa y social. Esta situación, resulta altamente preocupante si se considera que los docentes se constituyen en uno de los actores fundamentales en el proceso educativo y de inclusión escolar, ya que como agentes de socialización son los encargados de facilitar y orientar este proceso

entre los distintos estudiantes y son los encargados de conducir el proceso enseñanza-aprendizaje, interviniendo significativamente en la conformación de la identidad social y cultural de los estudiantes.

En un futuro educativo del país se pretende un camino difícil y ambicioso centrado en generar las condiciones reales para crear una escuela, como sistema y como institución, inclusiva y de calidad que desafíe las diferencias, que promueva alternativas viables de inclusión compartidas por todos, que profundice en los vínculos afectivos, sociales y cognitivos y que permita alcanzar mayor equidad social y educativa para aquellas personas que, por cualquier condición, son excluidas de la escuela, en su sentido educativo amplio.

No se puede olvidar que las personas excluidas del sistema educativo forman parte de un grupo social históricamente discriminado y subestimado; en consecuencia, los cambios y transformaciones a los que apunta la inclusión educativa son profundos e implican abandonar los principios de homogeneidad tradicionalmente arraigados a la educación, requieren una aproximación, revisión y transformación de las actitudes por parte de cada uno de los involucrados en el proceso de inclusión de la diversidad y exigen revisiones de las estructuras conceptuales, curriculares, didácticas y hasta de las mismas estructuras físicas de las Instituciones Educativas.

El docente, como agente de socialización, a través de la relación que establece con los alumnos incide en la conformación de su auto concepto e identidad social. En este sentido, puede contribuir ya sea a que sus alumnos, independientemente de otros factores, desarrollen una identidad positiva de sí mismos, como sujetos con derechos y capacidades, o por el contrario, una identidad negativa tomando de base sus “incapacidades o limitaciones”, que marque su marginación; y como lo expresó Cedeño, asesora del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, en el III Congreso

Internacional de Discapacidad: “si los docentes no tienen una actitud positiva hacia la inclusión educativa es muy difícil, si no imposible, que aquella se logre” (Citada por Díaz y Franco, 2008, p. 16).

El tema adquiere mayor relevancia cuando se aproxima a la inclusión de niños o niñas que presentan una condición de discapacidad física, neuronal o cognitiva pues representan dificultades básicas para aprender y para comportarse, no sólo en sus actividades diarias, sino también en sus relaciones sociales, con el mismo ritmo de los otros estudiantes, lo que en nuestro sistema de conocimientos, creencias y valores crea una idea arraigada de casi imposibilidad de lograr avances que favorezcan su inclusión real en un contexto determinado.

La elección de la Institución Educativa Los Lagos, manejada administrativamente por la Caja de Compensación Familiar (Comfamiliar), ubicada en las afueras de Neiva, en la vía que conduce al municipio de Palermo, obedece a varias razones fundamentales: curricularmente, maneja el Modelo Holístico Transformador que abarca dimensiones cognitivas, socioafectivas, biológicas, motrices y biosicosociales y se basa en principios de integralidad y participación de todos los miembros de la comunidad educativa; cuenta con una sólida estructura física, amplia y cómoda y ofrece un área de psico-orientación muy fuerte, con personal calificado para cada nivel y con un planeamiento de acciones que articulan el trabajo docente con el de los psicólogos que facilitan las discusiones grupales y favorecen el análisis de asuntos que relacionan la pedagogía con otras disciplinas que la nutren; por su origen, la composición socio demográfica de sus estudiantes es variada puesto que una de las aéreas estratégicas del Comfamiliar es ofrecer servicios educativos formales y no formales para todos sus afiliados, sin distinción de sus ingresos económicos, lo que conduce a que las tarifas de las pensiones de los estudiantes fluctúen desde unos precios muy bajos hasta otros más

altos, dependiendo de la categoría en que este clasificado el trabajador; muchos de sus docentes trabajan en otras instituciones públicas o privadas del nivel medio y superior lo que hace que la información y los resultados obtenidos tenga mayor relevancia; el proyecto educativo institucional hace referencia expresa a la inclusión educativa y postula sistema de flexibilidad curricular, evaluación y promoción aunque no hace referencia específica a la inclusión como propósito central; además existe el interés del cuerpo docente por el tema y la voluntad de sus directivas de participar en este estudio, lo que permite y garantiza el acceso a fuentes documentales y a fuentes primarias, así como a los tiempos necesarios para realizar las actividades planeadas en el diseño de la presente investigación.

Por tanto, la investigación propuesta aporta elementos para entender la actitud de los docentes hacia la inclusión educativa, considerar sus argumentaciones desde las dimensiones del conocimiento, sus manifestaciones afectivas, sus mediaciones en un sistema valorativo y de creencias y la influencia de las experiencias directas e indirectas, lo cual es la piedra angular para una comprensión global del fenómeno y se convierte en insumo sustancial para propuestas de reformas curriculares que tiendan a la inclusión y al reconocimiento del 'otro', en un mundo cada vez más diverso y consciente de tal diversidad.

En resumen, la investigación le apunta a un principio elemental: si no se logra una actitud favorable del docente hacia la inclusión, todos los esfuerzos en políticas públicas educativas, curriculares, didácticas, de adecuaciones de infraestructura y de organización escolar tenderán a ser poco trascendentales.

Objetivos

Objetivo General

Describir las actitudes hacia la inclusión educativa por parte de los docentes de los niveles de Preescolar, Primaria y Secundaria, del Colegio Comfamiliar Los Lagos, del municipio de Neiva.

Objetivos Específicos

Identificar los tipos de actitud de los docentes del Colegio Comfamiliar Los Lagos hacia la inclusión educativa, según sus respuestas cognitivas, afectivas, valorativas y derivadas de su experiencia directa o indirecta.

Reconocer las dimensiones afectiva, cognitiva, valorativa y experiencial de las actitudes hacia la inclusión educativa, por parte de los docentes del Colegio Comfamiliar Los Lagos, del municipio de Neiva.

Comparar las actitudes de los profesores, según el nivel del sistema educativo en el que se desempeñan y la asignatura que orientan.

Marco Teórico

Antecedentes

La preocupación por el tema de la inclusión en el sistema escolar, ha sido motivo de discusión científica, psicológica, social, educativa y política en los últimos años, en gran parte debido al reconocimiento explícito que se hace de un grupo social que, en el caso de Colombia, sólo comenzó a tener visibilidad política, educativa y social a partir de la Constitución Política de Colombia, del año 1991, pues antes no era considerado como sujeto y objeto significativo en las redes sociales y educativas, lo que ha llevado a denotar la necesidad de realizar un trabajo colaborativo basado en redes de apoyo que

involucren a estudiantes, padres de familia, docentes y directivas escolares, para favorecer su aprendizaje (Naula, y Calderón, 2015, p. 45). De igual modo, estudios como el de Soto, (2009, p. 109) han señalado también que la simple preocupación por el asunto y la promulgación de nuevas políticas públicas sobre el mismo, no transforman de manera automática las actitudes y prácticas de los docentes y de la sociedad en general, hacia la inclusión escolar de alumnos.

El campo de la inclusión escolar es mucho más complejo de lo que se cree a primera vista puesto que aborda aspectos relacionados con la integración en el aula, la integración curricular, las actitudes de los maestros, de los otros alumnos, de la familia y de las mismas personas en condición diferente, además de obstáculos de orden pedagógico, didáctico, cognitivo, emocional y político, lo que ubica el asunto en una dimensión de la etnografía educativa que, como señala Mosquera, (2011), exige ver este tópico “desde las relaciones sociales que se dan dentro de un contexto determinado” (p. 32) y desde las mismas relaciones que se generan al interior de dicho contexto.

La inclusión en el aula se convierte en un reto para ofrecer una educación de calidad (Vásquez, 2010, p. 48), por cuanto para las instituciones receptoras y el mismo sistema escolar, la responsabilidad social y educativa es enorme y, como señalan Alemany, I. y Villuendas M. (2004, p. 202), existe la percepción entre los docentes que los administradores educativos no tienen en cuenta las verdaderas demandas de la educación inclusiva y no se preocupan por la calidad de la misma, a pesar de que los Ministerios de Educación de diferentes países plantean políticas que tienden a quedarse en letra no aplicada realmente. Por eso Damm (2009), señala que el rol de la escuela “debe tender hacia la aceptación de alumnos con necesidades educativas especiales, relevando la importancia que tiene la capacitación del profesorado (p. 35), crear

espacios adecuados para este tipo de población y establecer tiempos que permitan el intercambio de experiencias pedagógicas.

Por otro lado el asunto implica una dimensión curricular que, a juicio de algunos autores (Soto 2009; Damm, 2009 y Villegas, 2012) supone como verdadero reto el trabajo con alumnos con necesidades de inclusión por diversos motivos, lo que curricularmente dejaría ver la existencia de una posición segregadora que termina por excluir del sistema educativo a ciertos niños y niñas con capacidades diferentes y que lleva a postular que tales niños y niñas deberían asistir a una escuela especial más apropiada a sus necesidades y expectativas. En últimas lo que se visualiza, en sentido curricular, es la prevalencia de un modelo educativo rehabilitador y un enfoque centrado en la homogenización basada en estándares “normales” y no una estructura curricular que se centre en condiciones específicas y ajustadas a la necesidades de estos alumnos.

Así, la gran mayoría de los estudios realizados señalan un ambiente actitudinal que tiende hacer favorable hacia los procesos educativos inclusivos por aporte de maestros, administradores y pares en la escuela.

En este sentido, Vásquez (2010, p. 36) expresa que existe alta tendencia a una actitud positiva de los profesores y profesoras en relación con la inclusión de niños con necesidades educativas especiales; no obstante, un estudio realizado por Fernández (1999, p. 10) señala que en cuanto a sus actitudes, un amplio porcentaje del profesorado no expresa claridad con respecto a la integración escolar. Por ello Damm, al presentar las conclusiones de su estudio sobre las representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de niños y niñas con discapacidad al aula común puntualiza que las prácticas pedagógicas de los profesores evidencian actitudes positivas y negativas reflejadas en “indiferencia, sobreprotección, bajas expectativas y de aceptación” (p. 25) hacia estos alumnos. De forma más aguda la citada investigadora precisa que las

formas de relación que establecen algunos profesores en su acción pedagógica con alumnos integrados es de indiferencia, sin interacción, sin contacto ocular o físico y sin interés para supervisar el trabajo de este tipo de estudiantes u ofrecer apoyo alguno de acuerdo con sus características y necesidades educativas. En este estudio se concluye que gran parte del problema de la actitud negativa del profesor está asociado a sentimientos de incompetencia, inseguridad y baja preparación para enfrentarse a este proceso.

En el mismo sentido, pero en referencia exclusiva a las personas con discapacidad, Martínez y Bilbao (2011, p. 73) concluyen que si bien los docentes muestran opiniones de aceptación e integración social de las personas con discapacidad y reconocen la igualdad de sus derechos, sus actitudes están llenas de prejuicios en especial en lo relacionado con los sentimientos de satisfacción y valoración que la persona con discapacidad manifiestan hacia ella misma.

Además, Chanatasig, Et al (2012) adelantó un estudio actitudinal entre docentes, personal administrativo y de servicios generales en la Facultad de Ciencias Médicas de una universidad del Ecuador, hacia las personas con discapacidad, que en síntesis presenta las siguientes conclusiones: la mejor actitud se expresa en lo relacionado con establecer relacionados interpersonales con los discapacitados, aunque más de la mitad de los encuestados señalaron que los discapacitados son como unos niños y que tienden a ser desconfiados. Además el estudio encontró que las personas menores de 49 años de edad tienen una mejor actitud hacia esta población, que los solteros presentan una peor actitud respecto a la capacidad de aprendizaje, el desempeño, los derechos, la necesidad de integración social y las relaciones interpersonales. Otros hallazgos interesantes dicen que los docentes demuestran la mejor actitud hacia la población discapacitada y que el

hecho de tener o no contacto previo con esta población no implica incidencia en la actitud.

Suriá, (2012) en su estudio sobre la opinión del profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases concluye que los encuestados reflejan malestar o incomodidad por impartir docencia a los alumnos con discapacidad, como reflejo de cierto prejuicio pero en especial de la “falta de preparación” para enfrentar esta tarea (p. 102).

En una investigación adelantada por Agudelo, et al (2008), referida específicamente a la actitud docente frente a la inclusión educativa de estudiantes con limitación visual, señala que desde lo cognitivo la actitud del docente puede ser desfavorable si no tiene en cuenta las necesidades y particularidades de esta población (p. 81); desde el componente afectivo el estudio identificó actitudes desfavorables para los procesos de inclusión, en los que se manifestaron sentimientos de “rechazo, temor, angustia, rabia, impotencia, compasión, admiración, respeto y sobre estimación” (p. 94) al trabajar con esta población. Y el estudio concluye lo que otros han señalado: que no existe coherencia entre las expresiones verbales positivas y las actitudes y comportamientos, que presentan valores no tan positivos.

Lo que es evidente es que la mayoría de los docentes de las instituciones educativas tiene una actitud de “responsabilidad social parcial” (Díaz y Franco (2008, p. 27); en otras palabras, aunque reconocen la importancia y la necesidad de la inclusión, también reconocen no estar capacitados en este campo y por ello estos estudiantes se constituyen en un ‘problema’ en el aula en los aspectos disciplinario y académico y, por tanto deben ser atendidos por docentes de educación especial y no por docente regulares.

En síntesis, existe plena conciencia social y educativa sobre la necesidad de generar políticas, espacios y métodos para garantizar la inclusión escolar de personas, pero la actitud de los docentes no tiende a ser siempre positiva o favorable hacia este hecho. En ello, con base en lo señalado por los autores citados, se cruzan aspectos, que a nuestro juicio deben ser considerados, como el hecho que la inclusión puede afectar de forma negativa la calidad de la educación si se siguen presentando resistencias sociales que impiden romper paradigmas sobre la inclusión escolar, ya que todo proceso en este sentido debe partir de la colaboración y el compromiso del docente. Pero, además, es importante que la administración escolar entienda la magnitud del problema y apoye o actúe con propuestas de solución.

Lo cierto es que existe un sentimiento generalizado de ansiedad entre los docentes para enfrentar esta nueva dimensión profesional y laboral pues ellos no se sienten preparados ni suficientemente apoyados para trabajar con alumnos en situación de inclusión; en consecuencia, la formación del profesorado es condición necesaria, pero no única, pues se requiere la participación activa de las autoridades educativas y las familias en el proceso.

A pesar de las dificultades que representa la inclusión educativa, los mismos docentes reconocen su importancia para el desarrollo de valores de respeto, tolerancia y aceptación del 'otro', lo que implica, en especial, un arduo trabajo de reformas o adaptaciones curriculares verdaderamente incluyentes.

Como queda evidenciado, la inclusión escolar ha comenzado a tener visibilidad en todos los niveles. Son bastantes las nuevas políticas públicas sobre el asunto y cada vez se nota una mayor apertura mental y educativa respecto al mismo.

La inclusión en el aula es un verdadero reto por cuanto debe abandonarse el modelo exclusivo de intervención médica rehabilitadora, para ser analizado y aplicado

desde relaciones sociales en contextos determinados y desde espacios que promuevan la capacitación del docente y el intercambio de buenas prácticas pedagógicas.

Este enfoque basado en una óptica de inclusión educativa y social que vaya más allá de la homogenización y ofrezca posibilidades de desarrollo individual con el reconocimiento de las limitaciones derivadas de alguna condición especial es el verdadero reto en la educación actual.

Si bien los estudios referenciados muestran una actitud ambivalente, también es cierta la existencia de prejuicios que conducen a algunos grados de indiferencia, rechazo o impotencia al trabajar con este tipo de población.

En resumen la inclusión educativa es un campo amplio que se configura en un verdadero reto investigativo y pedagógico que debe vincular activamente a todos los docentes, sin importar el nivel educativo en el que se desempeñen ni su campo de formación profesional.

Las actitudes

Aproximaciones conceptuales.

Las referencias en torno a lo que es una actitud, su construcción y expresión, sus funciones y los elementos que influyen en ella, han sido motivo de reflexiones no solo desde el campo de la psicología, sino también desde la pedagogía y la sociología.

En ciencias sociales se acepta que una actitud en un conjunto organizado de creencias duraderas en torno a un objeto, un fenómeno, una relación entre sujetos o una situación específica que nos predispone a reaccionar de una manera determinada y que no es objetivamente observable ya que se expresa a través de conductas cotidianas, de manera verbal o no verbal. De este modo la actitud se convierte en un especie de fuerza

motivacional que refleja valores que orientan el comportamiento (Coll, et al, 1994, p. 7).

De igual modo, los teóricos hacen énfasis en el hecho que la actitud es un indicador de la conducta, pero no la conducta en sí; en otras palabras, la actitud se debe considerar como síntoma y no como signo o hecho; en consecuencia, todos los estudios actitudinales pueden mirar el indicador o síntoma y determinar su dirección positiva o favorable y negativa o desfavorable y su intensidad alta o baja.

Por ello la actitud se relaciona estrechamente con las creencias, los modelos y los paradigmas individuales y sociales, así como también con las opiniones en el sentido de que una opinión es un juicio general sobre un objeto, una relación o un fenómeno.

Por tanto elaborar un concepto unívoco sobre la actitud implica reconocer los componentes cognitivos (ideas u opiniones), afectivos (sentimientos de agrado o desagrado) conductuales (tendencias a ejecutar determinada acción). No obstante, Katz (1984), señala cuatro funciones que puede desempeñar una actitud en la conformación de la personalidad, a saber (p. 11):

La función instrumental, adaptativa o utilitaria, que nos conduce a maximizar lo agradable y minimizar lo desagradable.

La función defensiva del yo, mediante la cual una actitud nos protege de agresiones íntimas o exteriores.

La función expresiva de valores, de la que obtenemos satisfacciones o acuerdos en relación con valores y conceptos propios.

La función cognoscitiva, que nos permite construir patrones o marcos de referencia.

Además, Katz, apunta que una actitud se define en cuatro rasgos: direccionalidad (favorable – desfavorable), magnitud (categórica – no categórica), intensidad (alta – baja) y centralidad (afirmación - negación).

Los componentes ya señalados actúan de modo interrelacionado y cumplen con supuestos básicos que pueden ser resumidos de la siguiente manera, según Eiser (1981, p. 6):

Uno, que las actitudes no son más que experiencias subjetivas internalizadas es decir procesos que experimenta el individuo en su conciencia.

Dos, que la actitud es experiencia hacia un objeto, situación o persona y por tanto toda actitud expresa un referente.

Tres, que la actitud implica una evaluación del objeto, la situación o la persona.

Cuatro, que la actitud arrastra un juicio de valor que en otras palabras no significa que sea acertado, sino que implica una organización de conocimientos, experiencias y valores.

Cinco, que la actitud se puede expresar a través del lenguaje verbal o no verbal.

Seis, que la actitud puede transmitirse hasta convertirse en un acto social.

Siete, que la actitud puede ser predecible en relación con la conducta social.

En síntesis, pretender una única aproximación conceptual en torno a lo que es una actitud, su configuración, su expresión y su relación con creencias y valores es una tarea difícil y casi inoficiosa. Por tanto en los siguientes subcapítulos, se abordara la concepción teórica sobre la actitud desde una perspectiva multidimensional, siguiendo los lineamientos planteados por Salinas (2014).

La actitud como afecto o desafecto.

Desde esta dimensión, los teóricos coinciden en asociar la actitud con el grado de proximidad emocional que se genera frente a un objeto, persona, hecho o situación.

De este modo, Thurstone (Citado por Salinas, 2014, p. 65) concibe la actitud como el grado de afecto positivo o negativo, en asociación con algún objeto psicológico, dando a entender que la principal dimensión actitudinal está en el plano mental lo que nos lleva a actuar favorable o desfavorablemente. Por otro lado, Fishbein (Citado por Salinas, 2014, p. 65), afirma que la actitud es una predisposición no innata, sino aprendida, que lleva a la persona a responder de una forma consistente, de manera favorable o desfavorable.

Para Triandis (Citado por Salinas, 2014, p. 65), la actitud no es una expresión, sino más bien una idea provista de gran carga emocional que nos predispone a actuar ante determinado tipo de situaciones sociales. Como podrá ser observado, la dimensión afectiva de la creencia ha tenido una evolución desde lo personal (Thurstone y Fishbein) a lo social (Triandis).

Aunque reconocen lo emocional en la actitud, Verdugo, Arias y Jenaro (1994), establecen un concepto plural de la actitud al asociarla con un conjunto de predisposiciones que implican respuestas específicas ante una clase específica de objetos, personas, hechos o situaciones y que se manifiestan de diferentes formas que, si bien son esencialmente emocionales arrastran componentes cognitivos, afectivos y conductuales.

Es obvio que dentro de esta dimensión, la actitud se destaca en especial por su fuerte carga afectiva, de agrado o desagrado o de favorabilidad o desfavorabilidad que explica en la teoría de la acción razonada, propuesta por Fishbein, en la que las emociones no son una producción absurda de la mente sino que pasan por un proceso de raciocinio que se expresa en un acto determinado y que reconoce un aporte anterior hecho por Allport.

La actitud como proceso mental.

Allport (1971, p. 451), realizó aportes teóricos consistentes sobre el concepto de actitud, como una respuesta a la escuela emocional de la misma y reconoció el papel de la experiencia en la forma como un individuo construye una actitud. Para él, la actitud es un estado mental natural de disposición a responder, que se organiza a través de la experiencia y que ejerce una influencia directiva o dinámica sobre la respuesta que damos a objetos y situaciones, personas y hechos, con los que estamos relacionados cotidianamente.

El gran aporte de Allport consiste en atribuirle a la actitud una carga experiencial y una expresión conativa o de acción frente a situaciones de la vida diaria y no frente a situaciones excepcionales.

La actitud como construcción teórica.

De manera reciente, se ha discutido una dimensión constructiva teóricamente del concepto de actitud, que afirma que en esencia toda actitud se construye y que no pueden ser observadas en sí mismas sino que lo son a través de conductas o manifestaciones verbales y no verbales. En este sentido, Verdugo (1998), Hernández (2004), García y García (2006), Freitas (2012) y Arias (2013), coinciden en afirmar que la actitud es una construcción teórica que se deduce a partir de la observación de la conducta o de las manifestaciones verbales de la persona, ya que en sí misma, la actitud no se puede constatar de manera directa.

La actitud como sentimiento y creencia.

Esta dimensión conceptual sobre la actitud recoge lo emocional como lo cognitivo, con una gran carga valorativa, que en los postulados de Shaw y Wright (Citado por Salinas, 2014, p. 65) , es un sistema relativamente duradero de reacciones afectivas y evaluativas que se basan en los conceptos o creencias evaluativas que han sido

aprendidas en torno a las características de un objeto social o una clase de objetos sociales y que refleja tales conceptos y creencias. En palabras de Rosnow y Holz, la actitud es “organización de las creencias, de los sentimientos y de las predisposiciones personales a comportarse de un modo peculiar” (Salinas, 2014, p. 65).

Antonak (1988), reconoce la carga emocional de la actitud, pero también el papel de las situaciones sociales en su construcción y expresión (p. 212), y plantea que una actitud es una organización duradera de creencias y cogniciones en general, dotada de carga afectiva a favor en contra de un objeto social definido, que predispone a una acción coherente con las cogniciones y afectos relativos a dicho objeto.

De manera sencilla, se puede afirmar que en esta dimensión la actitud es vista como una combinación de creencias y sentimientos que predisponen a una persona a comportarse de determinada manera (Aignerren, 2015, p. 6).

Así, en este recorrido multidimensional se puede inferir que la actitud tiene una expresión que va más allá de lo individual, para llegar a lo social; que tiende a ser duradera y que, sin desconocer su gran carga emocional y afectiva, pasa por un proceso de construcción racional que se expresa en la conducta y el lenguaje verbal y no verbal de una persona.

Como se afirmó al comienzo de este subcapítulo, el asunto es complejo y aún más cuando se discuten las actitudes hacia la inclusión, en especial con personas que presentan alguna condición de discapacidad física, motriz, sensorial o cognitiva ya que la carga afectiva, cognitiva de creencias y valores se agudiza más cuando el individuo enfrenta cotidianamente situaciones o hechos que involucran directamente a personas en esta situación.

Por ello, Salinas (2014, p. 70) establece una caracterización de instrumento de medición de actitudes orientadas hacia la discapacidad, así:

NOMBRE	SIGLA	AUTORES
Escala de actitudes hacia personas con discapacidad	ATDP	Yuker, Block y Youngg (1966).
Escala de factor de discapacidad	DFS	Siller (1967, 1969).
Escala de actitudes hacia personas discapacitadas	SADP	Antonak (1981, 1982).
Contacto con personas discapacitadas	CDP	Yuker (1988).
Escala interacción con personas discapacitadas	IDP	Gething (1994).
Escala de actitudes hacia la educación inclusiva.	ATIES	Wilczenski (1992, 1995).
Escala de actitudes hacia las personas con discapacidad.	EAPD	Verdugo, Arias y Jenaro (1994).
Escala multidimensional de actitudes hacia personas con discapacidades	MAS	Findler, Vilchinsky & Werner (2007).

Es claro que conceptualmente la actitud es vista desde diferentes construcciones y expresiones, entre las que se destacan aquellas relacionadas con lo afectivo (Salinas, 2014) o lo emocional (Verdugo, Arias y Jenaro, 1994), lo cognitivo o su relación con procesos mentales (Allport, 1971) y de construcción teórica (Hernández, 2004, Freitas,

2012 y Arias, 2012); además algunos autores (Rosnou y Holz, 2014) la asumen desde la perspectiva de la organización de las creencias, que en el caso de Antonak (1988) la asocia con situaciones sociales y cognitivas en general; así llegamos a construir un concepto multifactorial en el que se puede afirmar que la actitud es una combinación que refleja gran carga afectiva, cognitiva, valorativa y experiencial que marcan en el individuo su predisposición para comportarse de cierta manera en contextos determinados.

Hacia un concepto de Inclusión Educativa

Antes de hacer algunos comentarios sobre la inclusión educativa en Colombia, es conveniente precisar el concepto de Inclusión Educativa que se ha construido, no sin antes advertir que tal esfuerzo siempre se verá afectado porque el asunto es amplio y responde a dinámicas sociales, culturales y educativas distintas. Sin embargo, esta dificultad no debe ser motivo para desalentar una aproximación conceptual que ayuda a clarificar la discusión.

Toda conceptualización está asociada a las características históricas y espaciales particulares de un contexto, no sólo desde los referentes geográficos, sino desde asuntos menos tangibles como las creencias, valores e imaginarios que tiene un grupo social y que le permiten cohesión y organización. En otras palabras, el grado de desarrollo de una cultura, sus dinámicas económicas y productivas, sus características sociales y educativas, la marginación social y otros factores asociados con la pobreza, inciden en la manera como un sistema educativo enfrenta el reto de la inclusión.

Hoy, el tema ha evolucionado a tal punto que se está superando el modelo médico o terapéutico, ligado exclusivamente a la incapacidad funcional, derivado de problemas físicos, sensoriales o cognitivos, para abordar ‘condiciones diferentes’ derivadas de

aspectos relacionados con la etnia, la posición económica, las creencias y valores, los estados de discriminación relacionados con la pobreza y el marginamiento social.

De este modo, la inclusión educativa ha comenzado a ser vista desde un modelo social integral que busca educar para la diversidad, bajo el concepto de que, como seres humanos, somos complejos y la realidad se expresa desde la pluralidad, la apertura y cierto relativismo que impiden pensar en una sola aproximación de lo ‘normal’.

Así, aunque hablar de inclusión se ha convertido en algo común y cotidiano, desarrollar un proceso legítimo de inclusión educativa es difícil por cuanto ello implica creación de espacios mentales y normativos nuevos, el ajuste de infraestructura adecuada, la creación de recursos educativos apropiados y la formación de profesionales con otros criterios educativos que impulsen prácticas pedagógicas incluyentes.

Para resumir, el reto es grande, difícil, pero nunca imposible y se podrá hablar de inclusión educativa cuando la escuela reconozca las diferencias y las acepte, promueva modelos pedagógicos no excluyentes, fortalezca los vínculos cognitivos y afectivos de su comunidad, posibilite la equidad social y educativa y abandone el modelo rehabilitador para promover un modelo que valore las relaciones sociales y la construcción de visiones compartidas que superen la tendencia a la uniformidad, genere condiciones de desarrollo individual basada en el reconocimiento de alguna ‘condición especial’ existente, a través de buenas prácticas pedagógicas.

La inclusión Educativa en Colombia

Conceptualizar sobre la inclusión educativa en Colombia debe partir por reconocer el contexto en el que se da y, en este sentido, la está influida por variables diferentes a lo corporal, pues variables económicas, étnicas, religiosas, de orientación sexual marcan gran parte de las políticas, esfuerzos y resultados dentro de nuestro contexto.

Como anotan Gómez y Cuervo (2007), al referirse específicamente a las acciones políticas y prácticas en este campo, se debe pensar más allá del tradicional modelo médico individual que está en curso, para concebir un modelo que analice las tensiones que se dan en el marco de la interacción de la población con discapacidad y su entorno global (p. 101). Esta posición conceptual asume la aceptación de la tesis de que las personas discapacitadas ven su condición como una limitación social y, por tanto, la discapacidad es, en esencia, “un medio significativo de diferenciación social” (Barton, 2009, p. 143) y remite al interrogante sobre hasta qué punto y momento los discapacitados tienen la capacidad de tener control sobre su propio cuerpo y sobre sus vidas.

Desde esta óptica, es claro que la educación inclusiva no es más que un medio o estrategia para lograr una sociedad inclusiva, por cuanto lo esencial en la inclusión es mantener e incrementar la participación activa de todas las personas en los procesos sociales, comunitarios y educativos, eliminando –o por lo menos disminuyendo– procesos que conduzcan a la exclusión. Tal y como postula Sosa (2007), hay dos aspectos que facilitarían la inclusión: el primero, que las personas en condición de exclusión por alguna discapacidad superen sus limitaciones y desarrollen sus potencialidades dentro de los límites que impone su condición diferente, para que se aproximen, así sea de manera no convencional, al ‘tipo medio’ social; el otro, que la sociedad sea lo más permeable posible para incorporar a aquellos que no encajan dentro de dichos prototipos o modelos sociales esperados.

En consecuencia, la inclusión educativa debe alejarse de la intervención individual para que sea asumida como un modelo social para superar condiciones de opresión, inequidad y exclusión (Cuervo y Trujillo; Mitra, 2004).

En la necesidad de tener una comprensión social del problema, surge una corriente emergente que concibe el asunto como una forma particular que conjuga pobreza-exclusión, – desventaja - discapacidad (Burchard, 2004; Hernández y Hernández, 2005), que además ubica el problema en un concepto relacional basado en la interacción del individuo y su ambiente, lo cual explica que muchas manifestaciones de la exclusión educativa no son identificables por observación simple y tradicional, ya que su carácter y su relación con la pobreza, la violencia, la inequidad y la segregación obligan a analizar el contexto colombiano donde miles de personas están experimentando cotidianamente estas condiciones, o están en riesgo de experimentarlas, y no son consideradas –ni en lo conceptual y menos en lo práctico- como excluidas, lo que las conduce a niveles más altos y complejos de aislamiento, falta de participación e invisibilidad social; ; por ello, Thomas (2004) afirma que “la discapacidad es biológica y socialmente causada” (p. 575), lo cual puede ser perfectamente aplicable a la exclusión.

La situación de exclusión es mucho más que un problema individual, pues fuera de afectar a un grupo amplio de individuos y familias, impacta negativamente en la sociedad, incide en la productividad, afecta el desarrollo del capital humano e impone “una carga adicional a las personas y organizaciones que deben brindar apoyo y no solo atención en salud” (Buraglia, 2004, p. 27).

Casi todo el discurso sobre educación inclusiva plasma la convicción de que las políticas y prácticas educativas actuales no son adecuadas, no solo en Colombia, ya que, como afirma Barton (2009), están “profundamente enraizadas en desigualdades intrínsecas dentro de la sociedad en general” (p. 147), a tal punto que terminan validando la existencia de un status casi inalterable.

Como lo ha señalado Corbett, (citado en Barton, 2009) los conceptos e ideas clave que justifican los supuestos y valores existentes en el sistema social y educativo actual son, por tanto, el objeto de la indagación crítica, donde se incluye la discusión sobre lo que caracteriza conceptos como “‘habilidad’, ‘aprendizaje’, ‘éxito’, ‘discapacidad’, ‘necesidades especiales’, así como la propia idea de ‘educación inclusiva’” (p. 147).

Por otro lado, al referirse a la situación de las personas excluidas por alguna discapacidad, la Organización de Naciones Unidas (ONU) en su Convención sobre los Derechos de las personas con discapacidad (2007), de la cual Colombia hace parte, observa ‘con preocupación’ que a pesar de los diversos instrumentos y actividades, las personas con discapacidad siguen encontrando barreras para participar en igualdad de condiciones con las demás en la vida social y que se siguen vulnerando sus derechos humanos en todas las partes del mundo, lo que no es más que el reflejo del desconocimiento del valor de las contribuciones que realizan y pueden realizar las personas con discapacidad al bienestar general y a la diversidad de sus comunidades. Con igual énfasis, reconoce que los niños y las niñas con discapacidad deben gozar plenamente de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales en igualdad de condiciones con los demás niños y niñas y destaca que la mayoría de las personas con discapacidad viven en condiciones de pobreza, lo cual agrava aún más esta condición distinta de los ‘modelos’ o ‘tipos’ sociales esperados; por ello, señala la importancia que tiene generar mecanismos efectivos de accesibilidad al entorno físico, social, económico y cultural, a la salud y la educación y a la información y las comunicaciones, para que las personas con discapacidad puedan gozar plenamente de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales, entre otras consideraciones.

Además, la Constitución Política de Colombia, de 1991, afirma, en su artículo 1 que Colombia es “un Estado Social de Derecho, organizado en forma de República

unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general”.

El Estado Social de Derecho busca la construcción de un orden social más equitativo, democrático y perdurable, a tal punto que en el artículo 13 queda establecido que “todas las personas gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades”, y que el Estado tiene el deber de adoptar medidas a favor de grupos discriminados o marginados, así como el de proteger a aquellas personas “que por su condición económica, física o mental, se encuentran en situación de debilidad manifiesta”.

De igual modo, la Ley 115, conocida como Ley General de Educación, identifica a personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas, como parte de los grupos poblacionales de modalidad educativa. Para ello, en los artículos 46, 47 y 48 abordan aspectos referidos a integración educativa, apoyo y fomento y aulas especializadas, respectivamente, relacionados con la población en situación de discapacidad.

Conceptualmente, esta Ley promueve la visión médica individual tradicional que asume los criterios de deficiencia y de limitación.

Además de este marco de referencia legal y normativa internacional y nacional, en nuestro país, existe legislación precisa al respecto. Es así como por Decreto 366 de 2009, se reglamentó “la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva”, y en sus disposiciones generales plantea, en el Capítulo I, que este decreto se aplica a las “entidades territoriales certificadas” para que organicen el servicio de apoyo pedagógico y ofrezcan “educación inclusiva a los estudiantes que encuentran barreras para el aprendizaje y la participación por su

condición de discapacidad y a los estudiantes con capacidades o con talentos excepcionales, matriculados en los establecimientos educativos estatales”.

El Decreto citado va más allá al afirmar que, con base de la protección y ejercicio de los derechos fundamentales, “la población que presenta barreras para el aprendizaje y la participación por su condición de discapacidad y la que posee capacidad o talento excepcional tiene derecho a recibir una educación pertinente y sin ningún tipo de discriminación”, y hace claridad en que pertinencia radica en “proporcionar los apoyos que cada individuo requiera para que sus derechos a la educación y a la participación social se desarrollen plenamente”.

Desde el punto de vista conceptual, el Decreto 366 de 2009, define al estudiante con discapacidad como aquel que presenta “un déficit” en su desempeño escolar lo que los ubica en desventaja frente a los otros estudiantes, debido “a las barreras físicas, ambientales, culturales, comunicativas, lingüísticas y sociales que se encuentran en dicho entorno”. El Decreto abarca más y establece una tipología de la discapacidad que acoge la postulada por la OMS al señalar las discapacidades de tipo sensorial, motor o físico, cognitivas y todas aquellas que se caracterizan “por limitaciones significativas en el desarrollo intelectual y en la conducta adaptativa”, o porque presentan características que impiden la comunicación y la interacción humana o por su origen múltiple.

En su artículo 4, este Decreto es muy preciso y exige que los establecimientos educativos que reporten matrícula de estudiantes con discapacidad, cualquiera que sea su tipo, “deben organizar, flexibilizar y adaptar el currículo, el plan de estudios y los procesos de evaluación de acuerdo a las condiciones y estrategias establecidas en las orientaciones pedagógicas producidas por el Ministerio de Educación Nacional”; y

agrega que los docentes “deben participar de las propuestas de formación sobre modelos educativos y didácticas flexibles pertinentes para la atención de estos estudiantes”.

Por otro lado, pero en el mismo sentido, en la Ley Estatutaria 1618, de 2013 “se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad”, cuyo objeto es “garantizar y asegurar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, mediante la adopción de medidas de inclusión, acción afirmativa y de ajustes razonables y eliminando toda forma de discriminación por razón de discapacidad, en concordancia con la Ley 1346 de 2009”.

De este modo, el artículo 5, establece la garantía del ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión; el artículo 7 consagra los derechos de niños y niñas con discapacidad, en los campos de la salud, la educación, la protección social, el transporte, la participación en la vida política y pública y su promoción, protección y supervisión.

Queda visto, por tanto, que en Colombia existen los instrumentos conceptuales, constitucionales y normativos que deberían garantizar que la inclusión educativa sea una realidad y supere las barreras que han sido ya señaladas. No obstante, se debe precisar que la normatividad señalada sigue asumiendo el modelo médico rehabilitador e individual, que asocia el derecho a la inclusión social y educativa con condiciones de discapacidad, pero muy poco se ha legislado para otras situaciones de exclusión, derivadas de factores ajenos a alguna condición física, motriz, neuronal o cognitiva.

Una de las situaciones que caracterizan a Colombia son los preocupantes niveles de pobreza y desigualdad que agravan el panorama de la exclusión educativa y social que ha llevado a que la población, en general, experimente altos niveles de vulnerabilidad y riesgos reales y permanentes de estar en situaciones de exclusión.

En resumen, el problema de la inclusión escolar, debe ser visto por lo menos desde las siguientes consideraciones:

- Cualquier aproximación conceptual sobre el asunto en estudio debe reconocer el contexto en el que se da y, en este sentido las variables socioeconómicas marcan gran parte de las políticas, esfuerzos y resultados.

- La educación inclusiva es un medio o estrategia para lograr una sociedad inclusiva, y lo esencial en la inclusión es mantener e incrementar la participación activa de todas las personas en los procesos sociales, comunitarios y educativos, eliminando – o por lo menos disminuyendo- procesos que conduzcan a la exclusión.

- Desde una perspectiva holística, la exclusión es un fenómeno universal que la mayoría de las personas estamos en riesgo de experimentar puesto que tiene causas biológicas y sociales.

- En Colombia existen los instrumentos conceptuales, constitucionales y normativos que deberían garantizar que la inclusión educativa sea una realidad y supere las barreras que han sido ya señaladas, por lo cual este estudio se centra en uno de los factores claves como es el relacionado con las actitudes de los profesores hacia la inclusión educativa de niños y niñas, que por algún motivo han sido o pueden ser objeto de exclusión.

El Colegio Comfamiliar Los Lagos

Breve Reseña Histórica

En 1975, la Universidad Surcolombiana fundo su Jardín Infantil con el objetivo de servir de laboratorio y centro de práctica al Programa de Educación Preescolar; luego de más de 15 años de funcionamiento, a partir del año 2001, se decidió suscribir un Convenio de Cooperación en el que el Jardín Infantil sería administrado por la Caja de

Compensación Familiar del Huila (Comfamiliar Huila), con la Asesoría Pedagógica de la Universidad Surcolombiana.

Comfamiliar del Huila asumió la operación y financiación de la institución, bajo el nombre de ‘Jardín Infantil Comfausco’, el cual funcionó en la sede de la Universidad Surcolombiana donde venía operando con los niveles de Pre jardín, Jardín y Transición, bajo la orientación de educadoras licenciadas en el programa de Educación Preescolar contratadas por la Caja de Compensación Familiar del Huila, mediante la modalidad de contrato anual.

En el año 2002, ante la necesidad de extensión del servicio educativo, se ofrece reformula el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y, de manera gradual, se comienza a ofrecer el nivel de Básica Primaria, a partir del 2003.

En Julio del 2006, se dio por terminado el Convenio suscrito entre la Universidad Surcolombiana y Comfamiliar y todos los servicios educativos pasan a ser responsabilidad de la Caja, que ofrece los niveles de Preescolar, Primaria y Sexto, en un local fuera de las instalaciones de la Universidad, ubicado en la Calle 10 # 6 –65. Así, ya en el 2009 contaba con 574 estudiantes distribuidos en Preescolar, Primaria y Sexto y se inicia la construcción de las nuevas instalaciones del Colegio Comfamiliar Los Lagos, ubicado en el Km, 1 vía Palermo; allí se atendieron inicialmente los estudiantes de Básica Primaria y los grados Sexto y Séptimo de Bachillerato, mientras que en la antigua sede se atienden los alumnos de los grados de Preescolar. En ese momento, el Colegio tiene 530 alumnos en la sede de Los Lagos y 417 en la sede del centro, para un total de 941.

El 28 de Enero de 2011, Comfamiliar Huila hace entrega oficial a la sociedad huilense de una moderna sede dotada con equipos de última tecnología y con docentes

capacitados en el Modelo Pedagógico Holístico Transformador, que rige el devenir académico de la institución y se implementa y consolida a partir de este año. Las instalaciones del Colegio, su extensión, sus servicios, lo convierten en un verdadero ‘megacolegio’ que inicia labores académicas el 1 de febrero de 2011, atendiendo estudiantes líderes del nivel de Preescolar (Pre jardín, Jardín y Transición), Básica Primaria (con los grados de Primero a Quinto) y el de Secundaria (con los grados Sexto, Séptimo y Octavo) para un total de Educandos/Líderes de 1.365.

Para el 2012, el Colegio Comfamiliar Los Lagos ofrece el grado Noveno y, por primera vez, expide certificados de Bachillerato Básico. De igual manera se contaba con la Sede del Centro para Párvulos bajo la dirección de la Licenciada Lucy Stella Dugarte Núñez.

En el 2013, bajo la Rectoría de Armando Caquimbo Pérez, el colegio gestionó la aprobación de la media académica hasta el grado décimo obteniendo la Resolución provisional 908 del 01 de Marzo y contando con 1.131 líderes; en este mismo año deja de funcionar la Sede del Centro para Párvulos y se ofrece el servicio en las mismas instalaciones propias.

En dicho año se designa al Licenciado Fernando Perdomo Rodríguez como Rector y se obtiene la licencia de funcionamiento definitiva, mediante Resolución N° 0125 del 29 de enero de 2014, donde se podrá expedir el certificado de Bachiller Básico a los líderes que finalicen y aprueben los niveles de educación básica y el título de Bachiller Académico con sus respectivas actas de grado, a los líderes que finalicen y aprueben los estudios del nivel de educación Media Académica.

En la actualidad, el Colegio cuenta con 1.065 líderes, distribuidos entre Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria y Media Académica y ha alcanzado grandes logros

académicos, deportivos y artísticos, que demuestran el interés de estar entre los mejores colegios de la región, implementado el Modelo Pedagógico Holístico Transformador, vinculando docentes de alta calidad y compromiso pedagógico, contando con personal profesional de apoyo en otras disciplinas y mejorando cada día la calidad de sus procesos académicos, sus instalaciones físicas y recursos didácticos.

Caracterización de los Docentes

Para efectos de una mayor comprensión de las características de los docentes del Colegio, se presenta información sobre su nivel de titulación, años de experiencia profesional y áreas de formación, tanto en pregrado como en postgrado, en concordancia con lo indagado en la entrevista hecha a 36 de ellos.

En el año lectivo, se vincularon a la institución 74 docentes, aunque algunos de ellos ya no laboran allí; en el Nivel de Preescolar se han vinculado 18; en Primaria, 26 y en Secundaria 30; sin embargo, 12 de ellos, en total, han realizado estudios de Postgrado.

Como se puede ver en la Tabla 1, existe gran concentración, en todos los Niveles, de profesores con título de Licenciatura.

Tabla 1. Titulación de los Docentes del Colegio, según Nivel

Nivel	Titulación										Total
	Norm.	%	Tecn.	%	Licenc.	%	Post.	%	Otra	%	
Preescolar	0	0	4	22,2	14	77,7	4	22,2	0	0	22
Primaria	1	3,8	0	0	24	92,3	4	15,4	1	3,8	30
Secundaria	0	0	0	0	23	76,7	4	13,3	7	23,3	34
Total	1	1,4	4	5,4	61	82,4	12	16,2	8	10,8	86

En el caso de Preescolar, el 77,8% de sus docentes son licenciados; Primaria cuenta con un 92,3% de sus docentes con esta titulación y Secundaria, con el 76,7%.

Por tipo de titulación, sólo 1 docente tiene título de Normalista Superior y trabajo con el nivel de Primaria y 4 poseen título Técnico, todas ubicadas en el nivel de Preescolar. De igual manera, se debe observar que es en Secundaria en donde se concentran más docentes con título profesional diferente al de Licenciatura, puesto que el 10,8% de ellos se han formado en áreas no pedagógicas.

Es algo preocupante el bajo nivel de estudios de postgrado en los tres niveles, que en términos porcentuales representa el 22,2% en el caso de Preescolar, el 15,4%, en Primaria y el 13,3%, en Secundaria. En otras palabras, menos de 1 de cada 5 docentes del Colegio ha continuado sus estudios de formación a otro nivel diferente del pregrado y, como se verá más adelante, la formación en posgrado no siempre es en pedagogía o áreas afines.

En lo relacionado con los años de experiencia profesional, se puede observar que existe una masa docente que tiende a tener menos de 5 años de experiencia y cuya tendencia muestra disminución de acuerdo con el desarrollo profesional, puesto que, como se puede observar en la Tabla 2, los docentes con menos de 5 años de experiencia representan el 31,1%; los que tienen entre 6 y 10 años, el 43,2%, y los que tienen más de 10 años, el 25,7%.

Tabla 2. Años de experiencia profesional de los Docentes del Colegio, según Nivel

Nivel	Años de experiencia						Total
	1--5	%	6--10	%	Más 10	%	
Preescolar	2	11,1	11	61,1	5	27,8	18
Primaria	8	30,8	10	38,5	8	30,8	26
Secundaria	13	43,3	11	36,7	6	20	30
Total	23	31,1	32	43,2	19	25,7	74

Esta tendencia decreciente es particularmente acentuada en el nivel de Secundaria que muestra valores de 43,3%, 36,7% y 20%, respectivamente, mientras que en el nivel de Primaria se nota cierto equilibrio y en el de Preescolar una situación que favorece más la experiencia profesional.

Al igual que en el caso de la titulación, tener docentes con poca experiencia profesional es positivo en cuanto que son profesionales que hace poco se han titulado y tienen nuevas visiones de la educación, pero representan el riesgo de la falta de maduración didáctica.

Si se observa la Tabla 3, existen marcadas tendencias entre estos docentes, según su nivel, por ciertas disciplinas del conocimiento. Así, en el conjunto de todos los docentes, las licenciaturas en Preescolar o Pedagogía Infantil y en Lengua Extranjera o Idiomas, tienen mayor frecuencia, seguidas de la formación en Ciencias Naturales, Sociales, Lengua Castellana y Matemáticas.

Tabla 3. Areas de formación de los Docentes, en Pregrado

Nivel	Áreas de formación pregrado														Total
	E.Fis	C.Natur	P. Infan	Ing	Prim.	Soc.	Idiom.	Teol.	Castell.	Arte	Matem.	Admon.	Proyec.	Inform.	
Preescolar	1	0	14	0	0	0	1	0	2	1	0	0	0	0	19
Primaria	2	2	6	1	2	3	6	0	1	1	1	0	1	1	27
Secundaria	2	4	0	3	0	3	4	2	3	2	4	1	0	0	28
Total	5	6	20	4	2	6	11	2	6	4	5	1	1	1	74

No obstante, al hacer una mirada por nivel, las tendencias tienden a marcarse con algunas diferencias. De este modo, es lógico que en el nivel de Preescolar la concentración esté en la formación en Preescolar, Pedagogía Infantil o carreras afines; de hecho, de las 18 docentes vinculadas a este nivel, 13 (el 72%) tiene tal formación en Pregrado. En el caso de Primaria, se presenta una ligera concentración en el área de Idiomas y de Pedagogía Infantil.

En Secundaria, se da una mayor dispersión que en los otros dos niveles, pues los licenciados en Idiomas, Matemáticas y Ciencias Naturales hacen más presencia; además, es en este nivel donde se concentran los profesionales de carreras distintas a las pedagógicas, como el caso de ingeniería, informática y otras.

Tales tendencias son obvias al considerar los alcances de cada nivel, las estructuras curriculares y los propósitos formativos específicos.

Si bien estos perfiles formativos de Pregrado garantizan la prestación de un servicio educativo realizado por profesionales con experiencia en cada uno de los campos de formación, la situación no es tan favorable al considerar los Postgrados, tal como puede ser observado en la Tabla 4.

Tabla 4. Areas de formación de los Docentes, en Posgrado

Nivel	Áreas de Formación Posgrado								Total
	Discap.	Hist.	Pedag.	Empr.	Gerén.	Orient.	Arte	Inform.	
Preescolar	1	0	1	0	2	0	0	0	4
Primaria	1	0	1	0	0	1	0	1	4
Secundaria	0	1	1	1	0	0	1	0	4
Total	2	1	3	1	2	1	1	1	12

De los 74 docentes que trabajaron en este periodo académico en el colegio, apenas 12 tienen postgrado, lo que representa apenas el 16%, proporción muy baja, pero que se corresponde con las tendencia nacionales que concentran la formación postgradual el regiones como Bogotá, Medellín y Cali, pero que está por debajo de países latinoamericanos como Chile, México y Uruguay, para citar algunos ejemplos.

No obstante la baja presencia de docentes titulados en Posgrado, se debe anotar que 3 de los 12, lo son en áreas de la Pedagogía y que 2, tienen Especialización en Integración Educativa para la Discapacidad, así como igual número en áreas gerenciales.

En resumen, la composición docente por titulación y experiencia es buena y acorde con las exigencias normativas e institucionales, si bien falta más formación en postgrado y en áreas relacionadas con la inclusión educativa.

Proyecto Educativo Institucional (PEI) y la Inclusión Educativa

Una revisión al Proyecto Educativo Institucional (PEI) nos permite acercarnos a su teleología, en especial en relación con la inclusión educativa.

De entrada, se debe señalar que la Misión reconoce la autonomía y la dignidad del ser humano como ejes fundamentales, ya que expresamente consagra que:

“La Misión del Colegio Comfamiliar Los Lagos se centra en la formación de seres humanos autónomos, respetuosos de la dignidad humana y el medio ambiente, altamente comprometidos con la excelencia académica y con una responsabilidad social que les permitirá como líderes emprendedores transformar positivamente su entorno escolar, familiar y social, a través de la apropiación de nuestro modelo pedagógico Holístico Transformador en los niveles de Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria y Media” (p.14).

En ella se nota el compromiso con el Modelo Holístico Transformador, que es multidimensional y pretende el desarrollo integral del ser humano. Tal compromiso pedagógico se ratifica en la Visión, que expresa literalmente:

“En el año 2020 seremos una institución educativa reconocida en la región sur colombiana por nuestro modelo pedagógico Holístico Transformador, por la calidad de nuestros procesos pedagógicos y el compromiso permanente en la formación de líderes emprendedores comprometidos con la sociedad” (p.14).

Una revisión al lenguaje utilizado en la redacción del PEI refleja aún el sesgo común de presentar una visión de género, pero tal situación ya está siendo subsanada, siguiendo los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional en cuanto a evitar el uso de sustantivos exclusivamente masculinos y buscar sustantivos genéricos (por ejemplo, en vez de decir ‘el estudiante’, o ‘el profesor’, decir ‘el estudiantado’ o ‘el profesorado’. No obstante, es justo señalar que este PEI no presenta límites de género, raza, creencia alguna otra condición especial o particular. De hecho, la lectura de la

Misión y la Visión pueden dar cuenta del reconocimiento y equiparación de oportunidades para todos los estudiantes, aunque no se hace de manera categórica.

Por ello, la institución destaca, al hablar del servicio educativo, que busca “El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos” (p.9), en esta enunciación se hace evidente que se asume el servicio educativo desde una óptica que privilegia la inclusión, al afirmar que la única limitación se da en el plano del respeto a los derechos de los demás y del ordenamiento jurídico consagrado.

Así, algunos de sus objetivos apuntan con precisión hacia un ambiente de inclusión educativa, pero el término, como tal, no es acuñado en el texto. De este modo, se encuentran objetivos como “combinar aspectos cognoscitivos, comunicativos, socio-afectivos y sensorio-motrices que ayuden al desarrollo de los individuos que sean útiles a la sociedad” (p. 12) y “despertar en la comunidad un interés por el conocimiento de su problemática social, la formulación de alternativas de solución, de nuevas ideas, de despertar creativo, del descubrimiento de innovación para una mejor organización ciudadana” (p. 12).

Fuera de esto, la institución destaca valores como el del respeto por “los acuerdos de convivencia, el pluralismo, la justicia y la tolerancia” (p. 19), el desarrollo de la inteligencia afectiva y el reconocimiento del “valor y la dignidad intrínseca del ser humano independientemente de sus circunstancias” (p. 17). Por tanto, se puede afirmar que la formación impartida está orientada al desarrollo de valores como la solidaridad, el reconocimiento, respeto y aceptación de la diferencia, el compromiso con el ser

humano por su condición de humanismo y la tolerancia que permitan la generación de seres con valores nuevos para la construcción de una nueva sociedad, mucho más inclusiva.

Es así como el modelo pedagógico propuesto destaca la necesidad de crear una escuela transformadora, que si bien está fundamentada en un proceso pedagógico ya recorrido, debe generar “nuevas alternativas educativas y pedagógicas” (p. 30), que, en esencia, contribuya a la creación de un “estilo educativo particular a través del cual se formarán integralmente los niños y niñas” (p. 32).

Como es obvio, esta posición institucional respecto a la necesidad de reconfigurar modelos pedagógicos que estén acordes con las realidades del mundo actual, la lleva a plantear el concepto de innovación educativa, desde un enfoque expresado como algo que “implica una apertura a todos los procesos educativos especialmente a la reconceptualización del currículo y operarlo mediante nuevas prácticas pedagógicas, didácticas, administrativas y evaluativas tomando a la investigación como el proceso gestor del cambio conceptual sobre la misma concepción curricular y sobre su práctica” (p. 34). Esta urgencia de revisión del currículo, lleva a declarar que, dentro de sus características metodológicas se deben tener presentes la flexibilidad, apertura, contextualización socio-cultural, relación entre teoría y práctica y auto-dirección.

Por otra parte, el modelo propuesto por el Colegio reconoce y aplica el seguimiento permanente, no sólo de sus estudiantes, sino de sus padres, para tomar los correctivos necesarios en aquellos estudiantes que tengan algún tipo de dificultad. “Este procedimiento se efectúa con el propósito de que los padres de familia conozcan las condiciones académicas y de convivencia de cada uno de sus hijos, por esto, es muy importante la comunicación permanente con ellos ya sea en forma personal o escrita;

estas pueden ser citas por parte del docente, citas por parte de las Coordinaciones (Académica, Convivencia), citas por parte de Psicología, circulares informativas, Guías y Talleres de recuperación de estudio, Lecturas de crecimiento personal, etc.” (p.43), se expresa en el PEI.

Para apoyar su modelo pedagógico, el Colegio Comfamiliar Los Lagos implementa dos programas fundamentales: el de Bienestar, Promoción y Desarrollo Humano – BIPRODEHU-, y el Desarrollo Cognitivo, Académico y de los Aprendizajes Autónomos y Significativos –DECADAS. El primero, tiene como propósito “asumir, de forma integral, integrante e integradora, el desarrollo de las dimensiones antropológica, axiológica, ético – moral, formativa, bio – psico – social, afectiva, espiritual, estética, política, familiar y sociológica planteadas en los fundamentos del Modelo Pedagógico Holístico Transformador” (p. 66), mientras que el segundo propone “asumir, de forma integral, integrante e integradora, el desarrollo de las dimensiones corporal – motriz, artística, cognitiva, científica, epistemológica, metodológica, tecnológica, comunicativa, ecológica, investigativa, didáctica, curricular, administrativa, evaluativa y de bilingüismo planteadas en los fundamentos del Modelo pedagógico Holístico Transformador (p. 68).

Es claro que el Colegio propone un modelo integral, integrante e integrador multidimensional desde el ser humano como construcción social e individual y desde sus diversas dimensiones expresivas.

Con ello, se debe anotar que el término exacto de ‘inclusión educativa’ no está incorporado al lenguaje del PEI, pero su filosofía y orientaciones, la están asumiendo en su totalidad. Aun así, este documento aborda el concepto desde la acepción de Necesidades Educativas Especiales que recoge a “aquellas personas con capacidades

excepcionales, o con alguna discapacidad de orden cognitivo y psicológico y que puede expresarse en diferentes etapas del aprendizaje” (p. 91).

En consecuencia, cuando se toca el tema de la evaluación, esta se considera como “una acción perfectiva cuyo fin último es formar a la persona. Por lo tanto, se le considera como un proceso inherente al acto educativo que al poseer las características propias de éste es dinámico y permanente; el propósito es detectar, valorar, y analizar deficiencias y aciertos de todos los elementos que intervienen en el proceso” (pp.76 y 77), lo que demuestra que el elemento fundamental de la evaluación es el ser humano, con sus potencialidades y limitaciones. De hecho, el PEI expresa que las características de la evaluación son: Continua, Integral, Sistemática, Flexible, Interpretativa, Participativa y Formativa (p. 80).

En el campo de la atención a líderes (como se denomina al estudiantado) con necesidades educativas especiales, el Colegio tiene diseñada una ruta precisa que se puede resumir así: el mediador (profesor) detecta la posible necesidad y la comunica y remite al BIPRODEHU para la valoración psicopedagógica correspondiente. Una vez analizado el caso y si es necesario, se citan a los padres de familia o responsables del líder para informarlos de la situación y hacerlos partícipes del manejo del caso; si es necesario, se remite a valoración externa especializada, para el respectivo diagnóstico y tratamiento, cuyos resultados deben ser comunicados al Colegio para que diseñe las adaptaciones sugeridas por el especialista a fin de garantizar un manejo integral del caso, con la participación del mediador, del área de psicología y de los padres de familia.

En concordancia con lo anterior, la institución ha definido criterios precisos de evaluación, señalados en el PEI, de la siguiente manera:

“Para los líderes diagnosticados por medicina especializada con necesidades educativas especiales que requieran ajustes curriculares para su proceso, la evaluación debe atender a la adquisición de los desempeños definidos en dichas adaptaciones y se tendrán en cuenta las etapas del progreso alcanzado propuestas en cada período con el objetivo de analizar el avance del proceso individual.

“Para el caso de líderes con adaptaciones significativas en su proceso académico, la valoración debe responder a los desempeños alcanzados, es decir, la nota debe dar cuenta de su progreso y su desempeño satisfactorio en el desempeño propuesto, atendiendo al ritmo del aprendizaje diferenciado.

“A los líderes diagnosticados por especialistas médicos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) se les tendrá en cuenta para la presentación de las evaluaciones, incluyendo las acumulativas de final periodo, diversas estrategias pedagógicas que pueden variar según la dificultad o condición del líder, el mediador podrá evaluar ya sea de forma oral o escrita, teniendo en cuenta las equivalencias a los desempeños establecidos según sus necesidades” (p. 87).

Estos criterios se aplican en el caso de promoción anticipada, en particular con aquellos líderes considerados cognitivamente excepcionales, caso en el que el Consejo Académico actúa en concordancia con las recomendaciones y resultados obtenidos.

Es necesario, ya para terminar este apartado, señalar que el PEI es muy conciso al declarar que “En el caso de los estudiantes con necesidades educativas especiales se deben tener unos criterios de promoción diferenciados que atiendan a los desempeños establecidos en cada área para su caso particular. Teniendo en cuenta los procesos del desarrollo integral del líder y según los parámetros de normalización como principio de inclusión, factores como la edad, el nivel de desarrollo cognitivo y socio-afectivo deben

tenerse en cuenta a la hora de definir la promoción del líder con barreras para el aprendizaje (p.91).

En resumen, se nota que el Colegio Comfamiliar Los Lagos asume conceptual y operativamente el campo de la inclusión educativa, aunque su discurso expresado en su Proyecto Educativo Institucional vigente, no hace uso específico del término ‘inclusión educativa’ y algunas partes de su redacción presentan vicios de exclusión idiomática que están siendo subsanados.

Hipótesis

Más que una hipótesis explicativa o predictiva, la naturaleza de la presente investigación conduce el planteamiento de una hipótesis de trabajo que puede ser planteada de la siguiente manera:

El área de formación, el nivel de desempeño y la experiencia profesional de los docentes no tienen ninguna incidencia en la configuración de su actitud respecto a la inclusión educativa puesto que existe una actitud de apertura y flexibilidad en torno a la inclusión educativa, pero su concepción está basada en aspectos normativos, más que pedagógicos.

Metodología

Tipo de Investigación

El presente estudio se enmarca dentro de la investigación básica o fundamental en cuanto busca explicar o interpretar una situación, hecho o fenómeno – en este caso social y educativo – para generar nuevos conocimientos o ampliar o profundizar en los existentes. Esta investigación, también denominada pura o fundamental se apoya en un

contexto teórico y busca “desarrollar teoría mediante el descubrimiento de amplias generalizaciones o principios” (Tamayo, 2004, p. 42). Y como afirma Pardinas (2005), “tiene como objeto el estudio de un problema destinado exclusivamente al progreso o a la simple búsqueda del conocimiento” (p. 45).

Su orientación es descriptiva ya que describe y analiza un hecho actual desde diversas dimensiones para tratar de encontrar situaciones o momentos coherentes entre sí, que permitan la postulación de explicaciones con validez en ese contexto determinado. Como afirma Best (1994), “Comprende la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual, y la composición o procesos de los fenómenos” (p. 53).

Por la naturaleza de los datos recolectados y por el tratamiento dado a los mismos, es de corte cualitativo, en donde se consideran datos “una serie de informaciones relativas a las interacciones de los sujetos entre sí y con el propio investigador, sus actividades y los contextos donde tiene lugar” (Schetinni y Cortazzo, 2015, p. 16); en otras palabras, en este corte investigativo “el dato es una elaboración de la realidad” (p. 16).

Debido a su carácter descriptivo y cualitativo, su diseño no implica la existencia de grupos de estudio ni de control y no se aplicará ninguna situación experimental que pretenda modificar o mejorar, en sí, productos, procesos o resultados. Además, no recurre a un situación provocada por el investigador “para introducir determinadas variables de estudio manipuladas por él, para controlar el aumento o disminución de esas variables y su efecto en las conductas observadas” (Pardinas, p. 98).

Diseño Metodológico

Se han definido los siguientes pasos generales para su ejecución:

1. Elaboración de anteproyecto: incluye la búsqueda del tema inicial de investigación, su problematización investigativa, la construcción de su justificación, la delimitación de sus objetivos, la primera revisión de teoría concordante con el problema y las directrices metodológicas generales, así como el tiempo y los costos estimados para su ejecución.
2. Encuadre de teoría inicial: basado en la búsqueda de referentes teóricos que sustenten tanto la propuesta, como su análisis posterior.
3. Correcciones anteproyecto: luego de ser sometido a miradas externas, comprende los ajustes necesarios, según las recomendaciones dadas.
4. Definición de categorías de análisis: por ser una investigación descriptiva de corte cualitativo, se construyen las categorías de análisis, asumidas como conceptos del entendimiento que nos permiten llegar al conocimiento derivado del intelecto o de la experiencia, pero que no se aplican a una cosa particular en sí (Carvajal, 2001, p. 3) y que adquieren sentido a la luz de un marco contextual determinado.
5. Elaboración del instrumento: consiste en una entrevista semiestructurada, que abarca cuatro dimensiones fundamentales de la relación de las actitudes con: lo cognitivo, lo afectivo, las creencias y valores y lo experiencial, más un campo de caracterización del docente en cuanto a experiencia profesional, nivel educativo de desempeño, formación, capacitación específica y experiencia en educación inclusiva.
6. Aplicación de instrumento a la unidad de trabajo: se aplicará la entrevista semiestructurada a todos los docentes para su diligenciamiento, previas instrucciones y aclaraciones dadas por parte de los investigadores. Aunque se espera la devolución total, se hará énfasis en que la participación es voluntaria pero también se animará a los docentes a dar sus respuestas por considerarlas

significativas, por cuanto este paso “se centra en la lógica interna de la realidad que se analiza” (Tamayo, p. 60).

7. Análisis de resultados: Los resultados serán analizados con base en las cuatro dimensiones señaladas, de acuerdo con factores como: nivel de desempeño del docente (preescolar, primaria, secundaria), formación profesional, capacitación específica en inclusión educativa y años de experiencia profesional.
8. Socialización y discusión de resultados: luego de recoger la información, los resultados serán realimentados a la misma población para conocer sus impresiones y, si es necesario, hacer las aclaraciones necesarias.
9. Redacción de primer informe final: se presenta el informe completo para su evaluación y ajustes.
10. Ajustes finales: con base en las observaciones hechas, se realizan los ajustes sugeridos.
11. Sustentación informe final: se somete a consideración de los evaluadores el texto final, que será sustentado públicamente.

Unidad de análisis

La unidad de análisis está conformada por todos los docentes de planta del Colegio Comfamiliar Los Lagos, del municipio de Neiva, que laboran en todos los niveles de educación. La selección de esta población obedece a que por la misma naturaleza del problema se quiere indagar sobre las actitudes de este grupo de docentes hacia la inclusión educativa, independientemente de si ellos han tenido experiencias particulares al respecto. Se trabaja con todos los niveles, esto es Preescolar, Primaria y Secundaria, puesto que se pueden encontrar diferencias actitudinales, así como con todos los campos de formación disciplinaria ya que estos factores podrían influir en la construcción de actitudes hacia el fenómeno en estudio.

En caso de presentarse unidad de trabajo, estaría constituida por los docentes que respondieron la entrevista semiestructurada.

Categorías de análisis

Por su carácter cualitativo, la presente investigación tiene como unidades de análisis las siguientes categorías, que corresponden a las dimensiones presentes en la configuración de las actitudes:

Dimensión Cognitiva: Comprende la capacidad que tenemos para comprender, analizar, actuar y transformar la realidad, a partir de conocimientos que tengan los docentes sobre la inclusión educativa. En esta categoría se asocian factores como el nivel de desempeño profesional, la formación disciplinar básica y la realización de cursos o eventos orientados a la inclusión educativa, ya sea desde sus aspectos teóricos, metodológicos o didácticos.

Dimensión Afectiva: la actitud se destaca en especial por su fuerte carga afectiva que implica emociones que se expresan ante una situación determinada; por ello, la carga afectiva favorable o desfavorable que siente la población de este estudio incide en su expresión actitudinal. Comprende la habilidad para aceptar y estimar a los demás, y se constituye en fundamento de las relaciones entre las personas; permite establecer lazos fuertes o débiles de relación y dirige gran parte de las motivaciones para desenvolverse en un contexto o grupo humano determinado.

Dimensión de valores y creencias: en vista de que gran parte de nuestro sistema de procesos mentales tienen una fuerte carga axiológica y se basan en creencias, más que en saberes, los valores y creencias respecto a la inclusión educativa tienen una influencia marcada en las actitudes del grupo que constituye la población. Nuestro sistema de valores y creencias es una construcción personal y varía de persona a persona, pero nunca puede ser calificada de bueno o malo. Las creencias afectan la

percepción que tenemos de nosotros mismos, de los demás y de las situaciones o fenómenos que nos rodean, a tal punto que configuran sistemas de valores, que se convierten en estados a los que les damos importancia, como satisfacción, éxito, seguridad, etc.

Dimensión experiencial: le atribuye a la actitud una carga basada en experiencias que se expresan a través de hechos o de acciones frente a situaciones de la vida diaria y no frente a situaciones excepcionales. De esta carga depende también gran parte de la configuración de las actitudes de los docentes de esta investigación y establecen conexiones con lo físico, lo emocional y lo intelectual.

Técnicas de Recolección de información

La información será recogida directamente por las investigadoras, a partir de un guion de entrevista semiestructurada. Se desarrolla en 4 fases:

Primera fase: Elaboración, que incluye la revisión de las preguntas a formular, el análisis de los ítems y la decisión de las preguntas definitivas a aplicar.

Segunda fase: Aplicación, que abarca la motivación al docente sobre el estudio que se realiza y la importancia de sus respuestas, para garantizar mayores niveles de significación; esta motivación será grupal y se buscará que las respuestas sean obtenidas en el transcurso de la discusión de aproximadamente 2 horas.

Tercera fase: Análisis de respuestas, que consta de la validación de las categorías de análisis, el análisis de las respuestas y el establecimiento de las relaciones necesarias con base en una estructura de cuatro dimensiones (cognitiva, afectiva, de valores y creencias y experiencial) enfrentada a cuatro factores (nivel de desempeño, formación disciplinar, capacitación en el objeto de estudio y experiencia docente), más lo contemplado en el PEI.

Cuarta fase: Resultados, que comprende la codificación de resultados, según categorías de análisis, su discusión y conclusiones y la elaboración del informe final.

El instrumento se elabora a partir de lo citado y consta de 5 campos generales: el primero, contiene los datos generales del docente, donde se plantean preguntas de tipo descriptivo (nivel educativo de desempeño, experiencia docente general, formación profesional, actualización en el campo de la educación inclusiva y experiencia específica en este aspecto). El segundo campo está relacionado con lo cognitivo (conceptos sobre educación inclusiva, reconocimiento de la normatividad al respecto, aspectos institucionales sobre la inclusión); el tercero, está definido por lo afectivo (sentimientos de apoyo o rechazo, estados de ánimo, comprensión, protección, compromiso, indiferencia, sensibilidad, compasión, impotencia). El cuarto abarca los valores y creencias (imposibilidad de autocuidarse, baja capacidad de valerse por sí mismos, infelicidad, poca actividad física y mental, aprendizajes muy limitados, carga laboral, enclaustramiento en casa). Y el quinto discute lo experiencial (flexibilidad curricular y metodológica, asistencia a centros especializados, preparación específica, apoyo institucional, apoyo familiar, apoyo social, responsabilidad).

Análisis de información

El análisis de información es explicativo y comprensivo y sus alcances son válidos únicamente dentro del contexto de la investigación.

Si bien tiene un nivel descriptivo, su orientación lo conduce al nivel estructural en la medida en que establece un marco de análisis más comprensivo de las interacciones entre las dimensiones actitudinales.

Operativamente, se solicita el permiso a las directivas y se define el horario del taller con los docentes; una vez logrado esto, se informa a los docentes de la jornada que se adelantará y se darán algunas indicaciones que sirvan de motivación para su desarrollo.

Para la elección de los profesores, se tendrá en cuenta su disponibilidad y voluntad a colaborar, pues en caso de negación rotunda de algún docente, se prefiere que no asista al taller. La sesión será de aproximadamente dos horas, pero si fuese necesario, se hará una sesión complementaria de una hora de duración.

Antes del inicio de la sesión, se les explican los propósitos de la investigación y la forma como se desarrollará la jornada; se hace énfasis en que no se va a elaborar juicios y, por tanto no hay respuestas correctas o incorrectas y, en consecuencia, lo valioso es que manifiesten su opinión o forma de pensar; de igual manera, se pide que respondan a todas las preguntas orientadoras y que sean muy sinceros pues no habrá registro de nombres por cada respuesta.

El análisis de la información es llevada a una matriz de control de 4 x 4; esto es, enfrenta las cuatro dimensiones (cognitiva, afectiva, de valores y creencias y experiencial) con los cuatro factores generales (nivel de desempeño laboral, formación disciplinar, capacitación en el área de inclusión y experiencia docente general y específica), más lo contemplado en la teleología institucional.

Resultados y Análisis

Se procede ahora a presentar los resultados y el análisis derivado de las entrevistas realizadas con los docentes del Colegio Comfamiliar Los Lagos. Estos resultados, con su correspondiente análisis, están organizados de acuerdo con cada una de las categorías de análisis propuestas, que corresponde a las 4 dimensiones, a saber: Dimensión Cognitiva, Dimensión Afectiva, Dimensión de Valores y Creencias y Dimensión Experiencial.

Cada categoría de análisis es vista según el nivel de desempeño del docente, con base en aspectos como tendencias de las respuestas, experiencia profesional, nivel de formación y capacitación específica en el campo de la inclusión educativa.

Dimensión Cognitiva

Se busca determinar la actitud del docente mediada por sus conocimientos sobre la inclusión educativa, que determinan tendencias actitudinales claves en su desempeño cotidiano con sus estudiantes.

En este sentido, los docentes del nivel de Preescolar no muestran mayores variaciones en sus respuestas en relación con los años de experiencia y el nivel académico de formación; es decir, no se encuentra una relación directa entre el tipo de respuesta dada y estos factores. Además, en concordancia con estudios como el de Chatanasig (2012), la existencia o no de contactos previos con estudiantes en ‘condición diferente’ o con ‘otras capacidades’, parece no incidir en la actitud mostrada.

Cognitiva y conceptualmente, las respuestas de los 12 entrevistados en este nivel, al pedirles que digan qué entienden por inclusión educativa, pueden ser asociadas en tres grupos: las que afirman que el asunto de la inclusión es algo de simple “adecuación curricular dentro de un sistema o modelo educativo” que busca garantizar “la permanencia del niño en el aula”; las que la asocian con “aceptación”, pero teniendo en cuenta “características y necesidades individuales” y las que conceptúan que la inclusión educativa está basada en “la igualdad de condiciones educativas para todos”. Esta última respuesta es dada en especial por aquellos docentes que han tenido capacitación específica en este campo. Al parecer, lo anterior corrobora lo dicho algunos párrafos atrás y reconocen la igualdad de derechos que tiene esta población,

pero no dejan de entreverse, como han señalado Martínez y Bilbao (2011), ciertos prejuicios, en especial con sentimientos de valoración aceptación y satisfacción.

Así, se nota con claridad que lo cognitivo, en este momento, se debate entre tres tendencias claras: la de las adecuaciones curriculares, la de la aceptación de este tipo de población y la de la igualdad consagrada por las leyes y normas. De este modo, en este grupo de docentes aún no es evidente que el verdadero reto de la inclusión educativa radica en lo curricular, que debe evitar la segregación, para no caer en el modelo médico rehabilitador que funciona con base en patrones ‘normales’ y que busca, por tanto, ‘normalizar’ a toda la población escolar, tal y como ha sido planteado por diversos autores (Soto, 2009; Damm, 2009 y Villegas, 2012).

A pesar de ello, el hecho es que dos de cada tres profesores manifiestan ignorar las normas nacionales sobre la inclusión educativa y quienes expresan conocerlas, citan la “Guía 34 del MEN”, la “Ley 115” o “la Constitución Política (de Colombia)”, con lo que se demuestran bajos niveles de conocimiento y de reflexión sobre el asunto a la luz de las políticas públicas educativas. Por otro lado, más de la mitad de ellos expresan que el Colegio “reconoce la inclusión educativa”, dentro de sus aspectos formativos, puesto que “permite el ingreso de alumnos”, sin ningún tipo de discriminación. Aquí se debe recordar que, según Soto (2009), la simple y llana promulgación de políticas públicas sobre la inclusión no transforma, por sí y de manera directa, las actitudes y prácticas de los docentes y de la sociedad en general.

Por consiguiente, se quiso indagar su opinión sobre el hecho de que el Colegio acepte alumnos que necesitan ser incluidos educativamente por cualquier circunstancia, y sus respuestas tendieron a afirmar que “el modelo pedagógico (del Colegio) se basa en la parte humana”, y que además es un “compromiso como docentes” el permitir “sin

ninguna excepción” que niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales adquieran “aprendizajes significativos teniendo en cuenta sus necesidades”. Algunas respuestas se limitan a invocar el derecho constitucional en Colombia que garantiza que “todo ser humano debe acceder a la educación”.

En resumen, es claro que, sin importar la experiencia profesional y el nivel de formación del docente de Preescolar, cognitivamente la inclusión educativa es asumida como una garantía constitucional al derecho a la educación, como un problema que se aborda y se soluciona desde el desarrollo de un modelo curricular y como el respeto por la dimensión humana que declara el Colegio; quienes expresan haber tenido capacitación específica en este campo, hablan de manera más enfática de la necesidad de generar igualdad de condiciones educativas para todos, pero la incidencia de estas experiencias previas no es tan fundamental, como ya sido señalado con anterioridad, pues lo evidente es que existe una palpable actitud favorable por parte de los docentes, tal como han concluido otros estudios, aunque sin la debida claridad conceptual al respecto (Vásquez, 2010; Fernández, 2009).

Los docentes de Primaria presentan respuestas un poco menos consistentes que los del nivel de Preescolar, pero tampoco se evidencian variaciones en sus respuestas en relación con años de experiencia profesional y títulos académicos obtenidos.

Al ser indagados sobre su concepto de inclusión educativa, sus respuestas son similares a las dadas por los profesores de Preescolar, ya que se presentan tres perspectivas complementarias. Una, asociada a “brindar a todos la oportunidad de desempeñarse de acuerdo a sus capacidades y habilidades en un grupo social”, asumiendo que se tiene en cuenta “la diversidad del ser humano”. Otra, inscribe la inclusión dentro del concepto de espacio para incluir estudiantes con necesidades

educativas especiales “para que se lleve un proceso de acogida y acompañamiento”. La tercera perspectiva, se centra en el asunto del derecho que tiene todo niño o niña “sin importar su discapacidad, a recibir una educación en cualquier plantel educativo”; este derecho está ligado a un trabajo que compromete a toda la comunidad educativa y al desarrollo de una metodología para aprovechar “todos los talentos de acuerdo a su condición”. Fernández (2009) ha declarado que es evidente que aún no existe claridad sobre el asunto por parte del profesorado, y Damm (2009) ha ido más allá al afirmar que sus posiciones conceptuales y actitudinales llegan a ser ‘polivalentes’, y pueden expresar rasgos de indiferencia, sobreprotección y bajas expectativas de éxito.

Como en el caso de los docentes del nivel de Preescolar, en los de Primaria la dimensión cognitiva está centrada entre la equidad, los métodos pedagógicos y curriculares y la aceptación y la posibilidad de desarrollar talentos específicos.

En este grupo de docentes existe una clara tendencia a desconocer las normas nacionales sobre inclusión educativa, pues en términos porcentuales apenas uno de cada cinco (el 16,7%) manifiestan conocer alguna norma, sobre todo aquellos postulados que están contemplados en “La Ley de Educación Nacional” que quizá hace referencia a la Ley General de Educación; otro argumento que refuerza el evidente desconocimiento está basado en un hecho operativo cuyo eje es el “acompañamiento continuo a las personas con alguna discapacidad”. De este modo, se hacen palpables los escasos conocimientos y reflexiones sobre el sentido de la inclusión educativa contemplado en las políticas públicas educativas.

Pero las respuestas cambian radicalmente al ser preguntados sobre el reconocimiento de la inclusión educativa en el Colegio, ya que de los doce docentes

entrevistados solamente uno manifestó no tener conocimiento sobre el asunto, lo cual establece una gran diferencia con las respuestas obtenidas en el nivel de preescolar.

Si bien es cierto este alto nivel de reconocimiento institucional, las respuestas obtenidas son un poco imprecisas ya que algunos señalan que el Colegio recibe “algunos estudiantes”, “pero a veces no se les hace el proceso y la formación respectiva y como debe ser”; además, algunos docentes simplemente señalan que en el Colegio “hay niños con necesidades cognitivas especiales” sin explicitar la forma como la institución asume la inclusión educativa como uno de sus aspectos formativos.

Solamente una respuesta de este grupo señala que el proceso se da “a través de la adaptación del currículo y los contenidos en el aula para responder a las necesidades del líder”. Todo parece indicar que, así como lo han señalado investigaciones como las de Alemany y Villuendas (2004), persiste la percepción de los docentes –no siempre expresada abiertamente- de que los administradores escolares no se han preocupado plenamente por las demandas de la inclusión educativa.

En síntesis, existe desconocimiento de las políticas institucionales en este campo por parte de los docentes de Primaria, lo que se confirma al ver sus respuestas al ser preguntados sobre su opinión acerca de que el Colegio acepte alumnos que requieran inclusión educativa, sin importar la circunstancia que la genera. Algunas respuestas ilustran la anterior aseveración ya que el argumento expuesto por el docente se basa en el derecho y la aplicación de normas al respecto (“es un derecho de todo ciudadano a que se le cumpla según la Ley”, “es uno de los derechos que tiene todos los niños con distintas discapacidades”, “estarían haciendo efectiva una norma”) y otras opiniones se fundamentan en la necesidad de un espacio, de una oportunidad y de una posibilidad para que esta población pueda “hacer parte de un proceso de aprendizaje y formación holística”.

Resumiendo, se puede notar que cognitivamente se argumenta el aspecto legal, constitucional o el del derecho a la igualdad que tiene la población con Necesidades Educativas Especiales, pero existe desconocimiento generalizado de los principios y políticas educativas nacionales que rigen la inclusión educativa, así como de las políticas institucionales en este campo.

Por su parte, los docentes de Secundaria conciben la inclusión educativa como un proceso que se lleva a cabo con estudiantes con alguna condición especial “dándoles la oportunidad de recibir una educación adecuada a través de estrategias pedagógicas”, por lo que su propósito central es “quitar barreras en el proceso de aprendizaje” y tener en cuenta “habilidades y particularidades de los niños con NEE”. Se puede notar, que este grupo de docentes asume la inclusión educativa desde una óptica centrada en los procesos de enseñanza-aprendizaje, más que desde lo normativo o la existencia de derechos educativos, como fue señalado con mayor ahínco por los grupos anteriores, lo que representa una diferencia conceptual importante.

Curiosamente y en contraste con lo afirmado con anterioridad, en este grupo apenas 1 de cada 5 docentes dice conocer alguna norma nacional relacionada con el tema en discusión, proporción mucho más baja que la presentada en los grupos anteriores; sin embargo, más del 90% reconoce que en la institución existen políticas que favorecen la inclusión educativa. Los argumentos expuestos pueden ser inscritos en tres grandes tendencias: las que giran sobre hechos como los mecanismos de flexibilización curricular “teniendo en cuenta las particularidades y dando un trato pertinente”; las que se centran en la capacitación a los docentes y las que reconocen los derechos de las personas con limitación “permitiendo el ingreso a niños con NEE”. Una vez más, sale a relucir el asunto de la necesidad de desarrollar currículos que eviten la segregación para

no hacer de la presencia de condiciones o capacidades diferentes, un medio significativo de diferenciación social, tal y como ha apuntado de manera aguda Barton (2009).

Para este grupo de docentes es positivo que el Colegio acepte alumnos que requieran inclusión educativa puesto que es un derecho, una oportunidad, una posibilidad metodológica y una variación de estrategias. En palabras de un docente de Secundaria “es importante que todos los niños puedan ser tratados con igualdad sin dejar al lado sus limitaciones y las necesidades que presentan”. Pero también, los docentes de este grupo son claros al afirmar que el abordaje de la inclusión educativa “implica tener una mejor organización y capacitación de los docentes”. En este sentido, Damm (2009) ha concluido sobre vital importancia de la capacitación del profesorado para garantizar mejores desarrollos de procesos escolares inclusivos, que además deben estar acompañados de tiempos y espacios adecuados, ya que, en palabras de Suriá (2012), la falta de preparación produce prejuicios.

En síntesis, los docentes de secundaria reconocen y valoran los esfuerzos institucionales, pero expresan la necesidad de una mejor organización curricular y administrativa y mayor capacitación específica de los docentes.

Dimensión Afectiva

Esta dimensión se relaciona con el grado de aceptación o rechazo, gusto o disgusto, que se expresa emocional o verbalmente ante una situación dada. En este sentido, se debe recurrir a Eiser (1981), cuando señala que toda actitud es una experiencia interiorizada y, en consecuencia, tiene una gran carga afectiva, además, de una fuerte connotación emotiva (Verdugo, Arias y Jenaro, 1994).

Los docentes del nivel de Preescolar, al pedírseles que señalaran su situación de respuesta afectiva ante un niño o niña que, por alguna circunstancia, requiera atención

por cualquier necesidad educativa, señalaron un total de 34 respuestas, clasificadas en 9 posibilidades. De entrada, se debe decir que en este grupo ninguna respuesta manifiesta sentimientos de “indiferencia”, “impotencia” o “rechazo”, lo que significa la existencia de una carga afectiva bastante positiva y, en teoría, generadora de actitudes favorables hacia la inclusión en el aula de clase; es decir, los docentes del nivel de Preescolar manifiestan una carga afectiva que se expresa en sentimientos de interés por esta población, capacidad para trabajar con ella y aceptación en el aula regular.

Las respuestas afectivas de “protección” y “compromiso” son expresadas por 1 de cada 4 entrevistados, mientras la de “aceptación” es asumida por 1 de cada 5, como tendencias mayoritarias. En otras palabras, la Dimensión Afectiva se debate entre las actitudes protectoras como un deber que se tiene como docente y la necesidad de aceptar este tipo de estudiantes en el aula regular de clase. De igual manera, el clara la carga de “sensibilidad” que genera la situación, y que es expresada por el 18% de los entrevistados de este grupo poblacional.

Respuestas ligadas a actitud o sentimiento de “compasión”, son expresadas por dos docentes, lo que porcentualmente representa el 6% del total de respuestas obtenidas e indica un cambio conceptual que se ha gestado alrededor de los niños y niñas que están en situación de exclusión educativa.

Ante tales respuestas de afecto positivo o favorable, no sorprende que todos los docentes de este nivel expresen que podrían tener en su aula de clase a niños o niñas que por algún motivo hayan sido excluidos de la misma. Sus argumentos se relacionan con el “compromiso” que deben tener los docentes para “apoyar” las “dificultades y debilidades” y porque, además, esos niños y niñas “tienen derecho a la educación”. Aquí se nota con claridad la respuesta consagrada constitucionalmente y la formación

de una conciencia ‘garantista’ de los derechos del ciudadano. Pero además, se argumenta también que “la formación profesional permite brindarles el apoyo necesario” y en menor medida se argumenta que este escenario ofrece “nuevos retos” que genera “oportunidades de crecimiento y aprendizaje para un colectivo”.

No obstante, se debe precisar que sólo la mitad de los 12 entrevistados pertenecientes a este nivel dieron argumentos claros para sus repuestas y la otra mitad no expresó motivos para sustentar su actitud favorable hacia tener estudiantes en condiciones de exclusión en su aula regular de clase.

En cuanto a los docentes de Primaria, se debe anotar que en relación con su respuesta afectiva, se obtuvieron 29 respuestas en total, un poco menos que la del Preescolar pero más centrada en cuatro tendencias. No se presentaron respuestas asociadas a “sobreprotección”, “indiferencia”, “impotencia”, “compasión” o “rechazo”, lo que, al igual que en el grupo de docentes de Preescolar, refleja la presencia de una carga afectiva que genera actitudes favorables para la inclusión educativa.

En la práctica, uno de cada tres docentes de Primaria entrevistados señalaron que su respuesta afectiva es de “compromiso” y “aceptación”; el sentimiento de “protección” se refleja en una de cada cinco respuestas y el de “sensibilidad” en una de cada seis. Cabe anotar que el sentido afectivo de compromiso está acompañado de una carga afectiva de protección y aceptación en la mayoría de los casos, lo que indica una respuesta afectiva bastante acogedora y protectora que difiere un poco de lo obtenido en el nivel de preescolar en donde se notaron respuestas centradas en la “compasión”.

Al igual que lo reflejado en el nivel de Preescolar, en este nivel todos los docentes, menos uno, afirman que podrían tener en su aula niños o niñas que hayan sido motivo

de exclusión por cualquier circunstancia. El docente que tiene una actitud contraria, afirma que “la solución es crear aulas de inclusión”.

Las respuestas que evidencian una actitud positiva giran en dos ejes: uno, relacionado con el derecho de “contar con los requerimiento educativos y de protección social” puesto que “a pesar de nuestras limitaciones tenemos los mismos derechos y deberes” y, porque “en nuestra labor de formadores y educadores es nuestro deber responder a las necesidades de los educandos y ayudarles en su crecimiento académico y personal”. El otro eje proclama la experiencia particular en el campo (“he tenido alumnos invidentes y con problema de escucha en mi aula”) o la formación específica (“tengo una Tecnología en Educación Especial y considero que tengo el carisma para ello”).

En este grupo de docentes, se nota una mayor argumentación y claridad sobre la posibilidad de hacer inclusión educativa efectiva en su aula de clase.

Por su lado, los que se desempeñan en el nivel de Secundaria, presentan 29 respuestas afectivas con muy poca tendencia a la “indiferencia”, “la compasión”, “el rechazo” o la “sobrepotección”. En concordancia con los dos grupos de docentes anteriores, los de Secundaria expresan respuestas afectivas de “compromiso” y “aceptación”, en primer lugar, y de “sensibilidad” y “protección” en segundo lugar. Ninguno se declara impotente ante el reto planteado.

Por tanto, es lógico que el 83% de los entrevistados del grupo de Secundaria expresen una actitud que favorece tener en su aula estudiantes que hayan sido motivo de exclusión por cualquier circunstancia, aunque el 17 % no expresa tal voluntad, con argumentos basados en la falta de “formación y capacitación para guiar una persona que

requiera un tipo especial de educación” o por el reconocimiento de que se da “una situación compleja a nivel educativo”.

Quienes expresaron tendencia actitudinal favorable lo hacen basados en que lo importante es “querer hacerlo”, o confiar en sus capacidades pedagógicas y metodológicas “pues es bueno trabajar con grupos heterogéneos”, o ser un buen motivo para la flexibilidad curricular “con el debido acompañamiento profesional”.

En síntesis, si bien existe una actitud favorable en este campo, también existe la expresión de la necesidad de capacitación específica y acompañamiento de expertos de profesionales en el área.

Es claro que hoy se vive una tendencia a visibilizar actitudes afectivamente favorables hacia la inclusión educativa por parte de los docentes de todos los niveles educativos, hecho que ya ha sido anotado por otras investigaciones como las realizadas por Vásquez (2010) y Díaz y Franco (2008).

Dimensión de Valores y Creencias

Hace referencia al sistema axiológico y de creencias que rigen gran parte de nuestros comportamientos, independientemente de si dichos valores y creencias tienen una base cognitiva o experiencial que se afirme en construcciones ciertas o verificables, como afirman Antonak (1988), Rosnou y Holz (2014), las actitudes son también una forma de organización de creencias y valores.

En este sentido, las entrevistas giraron en torno a tópicos como la percepción de que los niños con necesidades educativas especiales puedan valerse por sí mismos, sus niveles de felicidad, el peso de las limitaciones en su aprendizaje y la necesidad de realizar ajustes laborales para responder a las exigencias que surgen con esta nueva condición.

2 de cada 3 docentes del nivel de Preescolar consideran que estos niños o niñas pueden valerse por sí mismos, aunque no expresan argumentos para su creencia. De igual manera, 2 de los 12 profesores de este nivel argumentan que esta población es infeliz porque existe señalamiento, discriminación “por la gran mayoría de las personas”; además, son críticos al apuntar que en realidad “no hay compromiso, apoyo, ayuda” ni mucho menos existen las “condiciones necesarias para esta población”.

Los otros 10 profesores, que en términos porcentuales representan el 83%, creen que esta población no es infeliz, ante lo cual esgrimen argumentos como que ellos tienen “una gran cantidad de atributos, características, oportunidades, para lograr un buen nivel emocional y social”, dando a entender con esto que gran parte de la exclusión se da desde la autovaloración misma de quien la vive, es decir, que la génesis del asunto está no en la actitud social, sino en la actitud de cada uno de los individuos. Otros profesores argumentan, en menor grado, que hay un ambiente de “amor y afecto” por parte de las personas que los rodean y porque “algunos se aceptan como son” y llevan “una vida digna dentro de sus necesidades”, señalando la creencia fuerte de que para ser feliz el primer paso es resignarse a la situación de exclusión, lo cual se convierte en una posición personal que protege al individuo de sentir lastima hacia sí mismo o generar lástima en los demás.

Con claridad se puede observar que el asunto de la felicidad está relacionado con la aceptación de la condición diferente, la existencia de una red de apoyo basada en el afecto y la generación de oportunidades para el desarrollo de sus potencialidades como seres humanos.

En cuanto a la limitación en los procesos de aprendizajes, las creencias de los docentes de Preescolar están perfectamente divididas, ya que la mitad cree que sí y la otra mitad que no.

Entre quienes aducen que sí tienen aprendizajes limitados, se destacan respuestas como la “falta de preparación y formación de los profesores” y el hecho de que “en muchos casos los niños con condiciones especiales se encuentran sectorizados y excluidos”, lo que afecta “su proceso de desarrollo y mejoramiento”. De hecho, estos argumentos reflejan dos de las grandes limitaciones del trabajo en inclusión educativa: la baja capacitación especializada de los docentes y la existencia de espacios exclusivos para este tipo de población.

Quienes aducen que no creen que haya limitación en el aprendizaje de estos niños y niñas, el principal argumento se basa en la responsabilidad del docente para “buscar estrategias” según “el tipo de necesidades educativas especiales” y teniendo en cuenta “el ritmo de aprendizaje de cada niño”. Como se ve, aún persiste una creencia de apostolado en cuanto a la misión, responsabilidad y compromiso del docente para hacer de la inclusión educativa una realidad en el aula regular de clase.

Ahora, al ser preguntados sobre si creen que los profesores tendrían que hacer muchos cambios en su desarrollo laboral al trabajar con niñas y niños para su inclusión regular en el aula de clase, las creencias también están divididas. Quienes creen necesarias las adecuaciones curriculares, expresan que se deben tomar medidas como “adecuaciones curriculares y capacitaciones pertinentes para atender este tipo de necesidades educativas”, además de aplicar “nuevas estrategias metodológicas para ofrecer una buena educación”.

Quienes creen que no son necesarios tales cambios, afirman que “la pedagogía, didáctica y estrategias serían las mismas” ya que estos niños y niñas aprenden de igual forma, “solo que más lento que los otros”. Además, se vuelve a insistir en la creencia de que gran parte del éxito del trabajo en inclusión educativa “depende de la actitud de los docentes”, en un claro llamado a mantener una predisposición abierta a los nuevos retos que implica aceptar estudiantes con algún tipo de exclusión en el aula.

Así mismo, los docentes de Primaria manifiestan, en dos de cada tres respuestas, que este tipo de estudiantes no pueden valerse por sí mismos, lo que es algo sorprendente debido a los niveles cognitivos y afectivos expresados y porque son opuestos en la misma proporción en comparación con los docentes del nivel de Preescolar. Entre los argumentos expuestos, pueden ser citados los siguientes: “dependiendo de su necesidad de educación especial” en algunos casos “les toca apoyarse y valerse en los demás, ya que en últimas depende del diagnóstico” o de la evaluación del “tipo de necesidad que es establecida”. En otras palabras, se observa en este grupo de docentes una actitud más prudente en torno a la autonomía relativa que puede tener un niño o niña en condición de discapacidad.

Una cuarta parte de los entrevistados del nivel de Primaria creen que la población objeto de estudio es “infeliz” y argumentan que tal infelicidad proviene de factores como la existencia de muchas familias que no tiene recursos, o sencillamente “porque no han hecho algo por ellos”, o porque “no se le brinda la atención pertinente ni necesaria ya que no se capacita el docente ni se le brinda apoyo en el aula”.

Las creencias de quienes afirman que esta población no es infeliz, están cifradas más en los conceptos de “ambiente sano”, “bienestar”, “afecto y cariño”, “las personas

luchan por ser felices”, “tienen personas que los aman”, y además “saben aceptarse y manejar su situación a su manera”.

En completa coincidencia con las respuestas obtenidas por parte de los docentes de Preescolar, la creencia sobre el sentimiento de felicidad de este grupo poblacional se encuentra íntimamente relacionado con la autoaceptación, la presencia de una red de apoyo emocional y la posibilidad del desarrollar algunas oportunidades que potencien sus habilidades.

Respecto a la creencia en torno a los aprendizajes limitados que tiene este grupo, derivado de su misma condición de exclusión, las respuestas son equilibradas puesto que la mitad de los entrevistados afirma que sí hay limitaciones y la otra mitad que no las hay, situación exacta a la que se dio cuando se analizaron las respuestas de los profesores de Preescolar. Quienes consideran que sí existen aprendizajes limitados, aducen que “no se puede igualar el aprendizaje de uno que esté en todas sus facultades” o que el asunto tiene que ver con la necesidad de “invertir tiempo y recursos para investigar y educar”. Por otro lado, los que consideran que no se presentan aprendizajes limitados, el asunto se reduce a “orientar, acompañar y descubrir las habilidades y destrezas para nivelar y descubrir para que se es bueno”, puesto que “todos tenemos diferentes tipos de aprendizaje” y se tiene el mismo o mejor desempeño “en el caso de los invidentes” pues “ellos avanzan muy rápido”.

En últimas este grupo de docentes reconoce que no existen los mismos niveles de aprendizaje, se presentan diferentes tipos de aprendizajes y para lograr mejores resultados es indispensable invertir en investigación y en dedicación para educar.

Finalmente, se quiso indagar sobre la necesidad que tendría un docente de hacer o tener muchos cambios en su desarrollo laboral para garantizar una inclusión educativa

verdadera y la respuesta del 67% de los entrevistados es afirmativa, lo que varía un poco de la respuesta de los docentes de Preescolar que no marcan una tendencia clara.

Sin embargo, quienes creen que no se afectaría su desarrollo laboral, demuestran una argumentación más sólida, al afirmar que “se modificarían algunas cosas en el momento que se tenga clara la necesidad del niño”, modificaciones que no serían muchas pues la idea consiste en “trabajar de la misma manera con todos”; esta posición se refleja con claridad en el argumento presentado por un docente: “la inclusión se trata de no hacer de su proceso de aprendizaje algo aparte o diferente, simplemente es necesaria mayor atención y apoyo al proceso, así como disponibilidad de tiempo”. Aquellos que creen que sí son necesarios ciertos cambios, alegan que uno de ellos es el cambio en “la actitud del docente y su estrategia para favorecer el desempeño en los estudiantes”, puesto que el compromiso y la responsabilidad son grandes y “hay muchas cosas por aprender”. De igual manera se reconoce la necesidad de crear un ambiente adecuado, ofrecer una educación personalizada y cambiar algunos aspectos curriculares y pedagógicos.

De todo lo anterior, se puede inferir que los docentes de Primaria tienen una posición más racional respecto a valores y creencias relacionados con la inclusión educativa, que reconoce la importancia de la actitud del docente, la apertura a nuevos métodos y herramientas pedagógicas (aspectos en los que coinciden con los de Preescolar) y la claridad expresa de no generar dos ambientes diferentes, sino un solo ambiente educativo que cobije por igual a todos los estudiantes.

Los del nivel de Secundaria, al contrario de lo respondido por los docentes de Preescolar y Primaria, rechazan categóricamente la afirmación de que los niños y niñas que necesitan estar en condición de inclusión educativa, no pueden valerse por sí

mismos. De las doce entrevistas, once rechazaron la proposición y uno no dio ningún argumento.

Las razones expresadas por estos docentes rescatan la existencia de condiciones y potencialidades de estudiantes con algún tipo de limitación, puesto que “son niños y niñas que tienen las condiciones para expresar y asumir conocimientos por sí mismos”, “muestran deseo de valerse por sí mismos” y “tienen potencialidades que se deben desarrollar”. Una frase de un docente de este grupo resume el valor y la creencia: “Los docentes debemos ser guía y acompañantes y no limitar su aprendizaje”.

No obstante el gran valor dado a la autonomía, uno de cada tres docentes de Secundaria cree que esta población es infeliz porque “sienten rechazo o indiferencia” que la conduce a la exclusión “de toda actividad física, social y cultural”. Quienes rechazan la idea de la infelicidad en este grupo de estudiantes, expresan razones más emocionales que cognitivas, lo que también se detectó en los dos grupos anteriores de docentes; en este sentido, existen expresiones argumentativas que afirman que “no se es infeliz por tener una dificultad de limitación”, o sencillamente “demuestran que son alegres en medio de su dificultad” ya que “tienen sensaciones, sentimientos y manera de expresión únicas”.

Al igual que los docentes de Preescolar, las creencias de los docentes de Secundaria en relación con la limitación en los procesos de aprendizaje, están exactamente divididas. Quienes creen que sí existen aprendizajes limitados de este grupo, por su misma condición de exclusión, centran sus respuestas en tres direcciones: la incapacidad derivada de la misma limitación, la incapacidad del docente para manejar el proceso y la poca atención ofrecida por el gobierno y las instituciones educativas al

asunto. Los más optimistas exclaman que “cada uno tiene su ritmo de aprendizaje” y “aprenden en la medida en que se les ofrecen las herramientas necesarias”.

En lo que sí hay coincidencia dentro de los tres grupos de entrevistado es en la necesidad de involucrar y capacitar al docente.

Totalmente contrario a lo manifestados por los docentes de Preescolar y Primaria, los docentes del nivel de secundaria consideran, en el 92% de los casos, que se tendrían que hacer muchos cambios para responder de manera acertada en el aula de clase ante niños o niñas en inclusión educativa. Los argumentos expuestos son claros y tiene que ver con dos factores que han sido citados a lo largo de este análisis: las bajas competencias y estándares del profesorado y la necesidad de hacer ajustes pedagógicos “que implican clases y contenidos menos complejos, con mejores apoyos didácticos, con amplia participación y variedad de ejercicios, modificaciones en tiempos de aprendizaje”.

Aquí, se expresa con fuerza el concepto de Thomas (2004), respecto a que la existencia de ‘discapacidades’ es algo que obedece a causas biológicas, sociales y educativas, que además están enraizadas con profundidad en desigualdades de toda índole, ya que la discapacidad es un medio significativo de diferenciación social (Barton, 2009). En otras palabras, se hace necesario darle a la inclusión educativa el carácter social que le pertenece y superar aquellas condiciones de opresión, inequidad y exclusión, tal y como lo han planteado Cuervo y Trujillo (2004).

Dimensión Experiencial

En esta dimensión, las actitudes están mediadas por el tipo, intensidad o calidad de experiencias que una persona tiene sobre algo, que no siempre se da de manera directa,

sino que también se puede dar de manera referencial, en lo que Bandura ha llamado ‘aprendizaje vicario’.

Por otro lado, se debe volver a citar a Eiser (1981), que de manera aguda apunta a resaltar la carga experiencial de las actitudes que no sólo interiorizan una experiencia en sí, sino que también la evalúan y permiten establecer juicios de valores.

En este caso, la indagación actitudinal se centra en aspectos como la flexibilidad curricular y metodológica, las razones para la existencia de centros educativos especializados, las experiencias de los docentes con este tipo de población y su percepción, al nivel de apoyo institucional en el campo, el papel de la familia en el proceso y la preparación requerida para que los docentes enfrenten con éxito una experiencia de inclusión educativa.

En el caso de los docentes del nivel de Preescolar, la gran mayoría afirma que una buena experiencia de inclusión educativa debe pasar, en primer lugar, por las necesarias acciones para la flexibilidad curricular y metodológica. En esto coinciden 5 de cada 6 respuestas, y aducen que “las instituciones deben estar preparadas” para la inclusión y que “deben tener en cuenta que existen diferentes ritmos y estilo de aprendizaje”. Otras respuestas giran en torno al derecho de esta población de “estar en una comunidad normal”, puesto que “la nueva norma nacional lo exige para que haya inclusión”; con lo anterior se evidencia que el tema sigue siendo visto desde lo normativo, más que desde lo pedagógico y lo social.

Algunos, muy pocos, afirman que tales adecuaciones no son necesarias puesto que “las estrategias pedagógicas y didácticas deben ser iguales para todos”.

Pero aún con las diferencias expresadas, todos los docentes de Preescolar rechazan la idea que este grupo poblacional asista a centros educativos especializados. Dentro de

sus razones, se esgrimen que “todos tienen derecho a una educación igualitaria”, que asistir al aula regular “contribuye en su socialización”, “refuerza su personalidad” y “ayuda en su proceso de aprendizaje”. Es decir, que existen argumentos tanto de legitimidad (el derecho a la educación), como sociales y pedagógicos (contribución a procesos de aprendizaje).

No obstante que todos los docentes de este nivel no han tenido experiencia directa de trabajo con población en inclusión educativa, puesto que 3 de 12 así lo afirman, los que sí han tenido tal experiencia la califican como “favorable”, a excepción de un docente que no vacila en catalogarla de “desfavorable” debido a que “no existe una metodología ni un currículo que ofreciera el servicio”.

Dentro de las expresiones de favorabilidad, se tienen algunas como “es bueno dar un paso inicial para permitir una inclusión social plena”, así se reconozca que “es complicado que los niños encuentren total comodidad al no poder realizar ciertas actividades que los demás sí pueden”. En otras palabras, la actitud demostrada por los profesores de Preescolar refleja la necesidad de dar pasos de avance en este asunto, pero también la existencia de barreras de todo orden que impiden unos desarrollos más consistentes.

Otra manifestación exhibida se relaciona con una carga afectiva muy fuerte al catalogarlos como “personitas cariñosas” que motivan a quienes tienen la labor docente “a ser fuertes y a capacitarnos”, dando a entender que la experiencia se basa más en el aprendizaje emocional que en las verdaderas posibilidades de aprendizaje cognitivo. Y uno de los entrevistados no duda en exclamar que “logré avances significativos”, aunque no son aclarados.

En lo que hay total coincidencia de los profesores de Preescolar es su percepción de la falta de apoyo institucional que favorezca experiencias de inclusión educativa. Los motivos de esto son variados y van desde la misma estructura del colegio que impide “participar activamente e involucrarse en este proceso”, la necesidad de “trabajar en grupos más pequeños” y tener “docentes de apoyo”, lo que lleva a que uno de los entrevistados afirme que “no se tiene en cuenta la importancia y necesidad de ayudar a estos niños, ya que requieren más atención”, lo que se debe traducir como un llamado para una distribución de la carga laboral que tenga en cuenta las particularidades de una inclusión educativa real y efectiva. Inclusive algunos afirman que “no se permite el ingreso de niños con Necesidades Educativas Especiales” y otros que “falta capacitación y formación de los docentes para el manejo de niños con Necesidades Educativas Especiales”.

De este modo, lo que se evidencia es una actitud personal favorable, por lo menos así expresada por los profesores de Preescolar, que se enfrenta a barreras institucionales, curriculares y metodológicas que les impiden entrar de lleno en el proceso de inclusión directa en el aula de clase, además de las barreras sociales, evidenciadas por Barton (1981), Sosa (2007) y Cuervo y Trujillo (2004), quienes resaltan el carácter de opresión, inequidad y exclusión que se da en estas dinámicas.

Curiosamente, la mitad de los entrevistados consideran que tienen la preparación necesaria para asumir tal responsabilidad y todos reclaman la participación activa de la familia en el proceso, por cuanto “la familia es un soporte indispensable en todos los aspectos: comunicativos, afectivos, de acompañamiento, académicos”, como condición “para lograr el éxito que se necesita en lo educativo y social”.

Los docentes que consideran que tienen la preparación necesaria, aducen tener conocimientos sobre el tema y sentirse capaces para abordarlo. Pero otros dan razones más emocionales, como “cuando uno hace el juramento en el momento de recibir el título acepta amar y respetar a cada uno de los niños que lleguen a nuestras manos”. Además aducen que “en nuestros corazones debe existir respeto, cariño y amor por la educación y los niños con Necesidades Educativas Especiales” y complementan su actitud expresando “que debemos ser docentes integrales”. Como se puede ver, el asunto vuelve a adquirir tintes emocionales que conducen a actitudes igualmente emocionales y a respuestas afectivas, más que cognitivas.

Sólo en dos casos, hay una declaración expresa en torno a lo que se preguntaba y afirman que “tengo conocimiento acerca del tema y me siento capaz”.

Los docentes de Primaria, por su parte, consideran unánimemente que debe existir flexibilidad curricular y metodológica en población en inclusión educativa, en particular con aquellos que están “en estado de vulnerabilidad”. Algunos argumentan su parcialidad hacia tales adecuaciones ya que “no se pueden excluir del aula y por su necesidad especial se debe ser mucho más flexible”; además los profesores de Primaria consideran que su aprendizaje “es lento y a corto plazo” puesto que “no tienen las mismas capacidades”. Es decir que este grupo de docentes parece tener claro la existencia de distintos ritmos y estilos de aprendizaje, lo que implicaría adecuaciones curriculares y metodológicas concordantes.

Por ello, la gran mayoría rechaza la idea de la existencia de centros educativos especializados en inclusión, pues apenas uno de cada tres docentes está de acuerdo con esa idea, con argumentos basados en la necesidad de personal especializado y planta física idónea ya que “en estos lugares tendrían lo mejor”. Quienes rechazan la idea de

centros educativos especializados, exhiben argumentos de corte pedagógico y de comprensión de la situación puesto que “el estar con otras personas con sus plenas facultades, podrían ayudar a que su desarrollo y relaciones crezcan y se produzca un cambio positivo en los mismos”, al mismo tiempo que se evita la discriminación que supondría excluirlos y no tener las posibilidades de interactuar “con otros niños que no tiene las mismas condiciones”. Adicionalmente, los docentes de Primaria señalan la importancia de la capacitación en este campo, la necesidad de contar con medios y recursos didácticos apropiados y con la disposición actitudinal favorable del docente.

Así, los docentes de Primaria tienden a rechazar la idea de exclusión, tal y como lo manifiestan los docentes de Preescolar, pero además de expresar razones sociales y pedagógicas agregan razones cognitivas y actitudinales que deben tener los docentes en aulas inclusivas.

En cuanto a la experiencia con niños o niñas con Necesidades Educativas Especiales, el 92% de estos docentes afirman haberlas tenido, en contraste con los docentes de Preescolar, cuyos niveles de experiencia directa son bajos; por otro lado, nueve de cada diez docentes de este nivel califican la experiencia como “favorable” y solo uno como “indiferente”; este docente explica que su indiferencia radica en que “no queda tiempo para dedicarme a ellos”. Quienes han tenido experiencia la valoran desde la perspectiva de ser reto de aprendizaje o del reconocimiento de la actitud de agradecimiento más inmediato y directo por parte de los niños y familiares. Para muchos de estos docentes el reto se centra en que “todos podemos aprender de todos” así ese aprendizaje sea empírico; además la experiencia es calificada como “significativa” y que aporta para “tener conciencia de que me estoy preparando y que todos somos iguales”.

En el plano afectivo hay expresiones como “son más agradecidos”, “a pesar de que fue duro lo supe manejar” o “en su mayoría son más atentos y el apoyo en casa es mayor, por eso los resultados son favorables”.

En otro aspecto en el que coinciden los docentes de Preescolar y de Primaria es en que el apoyo institucional que favorezca experiencia de inclusión educativa no es tan fuerte y continuo como se requiere.

Sin embargo, algunos docentes de este grupo, que representan el 33% de los entrevistados, valoran las intenciones institucionales y que por ser “una constante necesidad y preocupación se ha generado el apoyo”, lo cual es complementado con el argumento de la urgencia de “realizar una capacitación mucho más adecuada”. En consecuencia, la falta de capacitación, de entrenamiento, de metodología y estrategias en educación especial inciden en la percepción de poco apoyo institucional, lo que se complementa con la falta de tiempo y espacio necesarios ya que “se debe cumplir y desarrollar un currículo y a veces no se tienen en cuenta los niños con necesidades especiales”; como resume uno de los entrevistados: “Aunque se maneja el concepto, aplicarlo es complicado ya que se requiere una capacitación continua, tiempo y número de estudiantes más favorables por aula”.

Al igual que el grupo anterior de docentes, los de Primaria conceptúan que el apoyo familiar en un programa de inclusión educativa es de vital importancia y que debe ser “acompañamiento y compromiso constante”.

Más a pesar de la evidente actitud favorable, tres de cada cuatro docentes de este grupo consideran que no tiene la preparación necesaria para asumir la responsabilidad de trabajar rutinariamente con este tipo de alumnos. Quienes expresan estar listos para emprender la tarea son conscientes de tener elementos académicos, la preparación y la

disposición para trabajar con esta población, pero desde una perspectiva del respeto por la dignidad humana, que en palabras de una docente es expresada así: “la experiencia me ha enseñado a ser humana ante todo más que docente. Docente es cualquiera, humano no todos”.

Por el contrario, quienes manifiestan no estar preparados para asumir esta responsabilidad argumentan la falta de capacitación especializada, pues “a pesar que cuento con estudios, no son suficientes”; fuera de esto, los docentes consideran que la mejor estrategia es “adquirir experiencia poco a poco”. En este sentido, capacitación pertinente y experiencia gradual son factores indiscutibles en la preparación responsable de un docente en programa de inclusión educativa.

En cuanto a los docentes de Secundaria, sus respuestas indican que debe existir flexibilidad curricular y metodológica si se trabaja con inclusión educativa, lo cual está de acuerdo completamente con lo expresado por los dos grupos anteriores de entrevistados, aunque las razones presentadas apuntan más a resaltar que esta población tiene derechos que se deben respetar y que “su aprendizaje no es lineal, sino que se ajusta a su ritmo”.

A pesar de esto, uno de cada cuatro docentes de Secundaria afirma que sería más razonable que existieran centros educativos especializados, ya que la educación “es más personalizada”, se tendría “más dedicación de tiempo” y se contaría “con docentes especializados”. Un poco más de la mitad de este grupo entrevistado resalta que no deben existir centros educativos especializados puesto que se lograría mayor impacto en el proceso de aprendizaje, si “hay una convivencia natural”, para lo que se requiere la existencia de “condiciones institucionales apropiadas”.

En conclusión, los docentes de Secundaria tienden a rechazar la idea de los centros especializados puesto que generarían exclusión, pero reconocen la necesidad de tener condiciones apropiadas en los centros educativos regulares.

De los doce entrevistados en este nivel, una tercera parte manifestó no haber tenido experiencia en trabajo con estudiantes con N.E.E., mientras que los ocho que tuvieron experiencia, la calificaron de “favorable”, lo que indicaría una muy buena predisposición actitudinal derivada de la experiencia. La percepción favorable es manifestada en expresiones como “con esta experiencia se enriquece a nivel profesional y personal”, “se aprende a tratar a las personas en condiciones especiales”, además se aporta a la “sociabilidad e independencia” de este grupo.

Al contrario de lo revelado por los docentes de Preescolar, los de Secundaria tienden a reconocer la existencia de apoyo institucional para experiencias de inclusión educativa. Sin embargo los que expresan una respuesta negativa, señalan la falta de capacitación específica de los docentes y que “se capacita a nivel conceptual, pero no práctico”; por otro lado, consideran que se hace un manejo médico terapéutico “pero no se realizan adecuaciones en el currículo y en metodologías”. En oposición, quienes afirman la existencia de apoyo institucional en este campo, resaltan la existencia de un equipo que orienta el proceso, la aceptación de niñas y niños con N.E.E. para que se adapten al entorno escolar y la generación de espacios para la capacitación específica de los docentes.

Al igual que los dos grupos de docentes entrevistados con anterioridad este grupo señala que el apoyo familiar “en todos los aspectos es indispensable; motivación, autoestima, independencia en el proceso de desarrollo y aprendizaje, convivencia,

acompañamiento de terapias y en ámbito comunicativo” lo que resalta la necesidad del trabajo mancomunado entre la familia y la institución.

Los docentes de Secundaria tienden a ser más críticos en lo relacionado con su preparación para asumir responsablemente el trabajo en el aula de clase con este grupo de estudiantes si se les compara con lo respondido por los de Preescolar y Primaria; de hecho, un entrevistado de cada cinco manifiesta tener la preparación suficiente pues ha tenido “la oportunidad de capacitarme en el tema” o “mi asignatura es más flexible para trabajar con esta población”.

Quienes expresan categóricamente no tener preparación reconocen vacíos pedagógicos, metodológicos y prácticos para afrontar con éxito su labor y además señalan la necesidad de fortalecer, en el docente, la actitud y “la personalidad para ser receptor para este tipo de experiencia”.

Ahora bien, es indudable que la inclusión educativa ha comenzado a tener visibilidad política, social y educativa en nuestro país, en especial a partir de la promulgación de la Constitución Política de 1991; no obstante, tal visibilidad debe conducir a la creación y fortalecimiento de redes de apoyo que involucren a estudiantes, docentes, padres de familia y directivos escolares, tal y como ha sido expresado por Naula y Calderón en su estudio (2015), para comenzar a ver la inclusión educativa desde las relaciones sociales dentro de contextos específicos (Mosquera, 2011).

Estamos en presencia de lo que Díaz y Franco (2008) han denominado ‘Responsabilidad Social Parcial’ de los docentes, que reconocen la importancia y la necesidad de la inclusión educativa, pero también las severas limitaciones que existen para su implementación, entre ellas la de la capacitación, por lo que el asunto puede ser visto como un ‘problema’, con sus lógicas derivaciones.

Las respuestas obtenidas en el proceso de entrevista obedecen a lo que se denomina ‘realidades verbales’, por lo que se hace necesario cruzar los resultados obtenidos con la observación de actitudes para, de esta manera, ver ‘realidades de conducta’. Por tanto, se hace, a continuación un análisis de lo observado, de acuerdo con cada nivel y cada dimensión.

En la Tabla 5, se presentan los resultados del nivel de Preescolar. En cuanto a la dimensión Cognitiva se debe señalar que su actitud respecto a la Inclusión Educativa es muy positiva, así como la receptividad a orientaciones que se dan al respecto; no obstante, las observaciones realizadas demuestran que existen dificultades cuando se trata de expresar ideas relacionadas, aspecto que plenamente concuerda con los resultados obtenidos en la entrevista. En otras palabras, se observaron actitudes de interés, receptividad y compromiso, pero también se notan limitaciones conceptuales, lo cual indica que el asunto debe ser discutido con mayor profundidad.

En cuanto a la dimensión Afectiva, lo observado permite inferir conductas de agrado, participativas y de compromiso emocional; sin embargo, el innegable que el trabajo o la posibilidad de trabajo en inclusión educativa puede generar algo de ansiedad o nerviosismo, que a nuestro juicio es el reflejo de lo manifestado en la entrevista en relación con el sentimiento de impotencia derivado de la falta de preparación y de apoyo institucional más fuerte.

También se debe anotar que no se observaron conductas que reflejaran actitudes de rechazo o burla frente al tema.

Tabla 5. Ficha de observación del Nivel Preescolar

Dimensiones	Ítems	Respuesta			Total
		Si	A veces	No	
Dimensión Cognitiva	1. Interés o aceptación hacia el tema	10	1	1	12
	2. Receptividad a las instrucciones dadas	10	1	1	12
	3. Seguridad y compromiso del tema	8	3	1	12
	4. Fluidez en la expresión de ideas	5	5	2	12
Dimensión Afectiva	5. Agrado y participación en la actividad	8	2	2	12
	6. Nerviosismo o ansiedad en el transcurso del taller	4	5	3	12
	7. Compromiso emocional con el tema	8	3	1	12
Dimensión de Valores y Creencias	8. Rechazo o burla frente al tema	0	1	11	12
Dimensión Experiencial	9. Apoyo a los demás participantes	4	3	5	12
	10. Compromiso y seriedad ante el tema	8	3	1	12
Total		65	27	28	120

Por último, en la dimensión Experiencial se nota que si bien existe compromiso y seriedad ante el asunto, también se nota una preocupante tendencia a ser poco colaborativos.

Los docentes de Preescolar, en resumen, demuestran una realidad de conducta favorable que aún adolece de fundamentos conceptuales fuertes lo que tal vez incida en actitudes de cierto individualismo.

En la tabla 6, se exhiben los resultados obtenidos de la observación de los docentes del nivel de Primaria.

Tabla 6. Ficha de observación del Nivel Primaria

Dimensiones	Ítems	Respuesta			Total
		Si	A veces	No	
Dimensión Cognitiva	1. Interés o aceptación hacia el tema	7	4	1	12
	2. Receptividad a las instrucciones dadas	7	4	1	12
	3. Seguridad y compromiso del tema	6	4	2	12
	4. Fluidez en la expresión de ideas	5	5	2	12
Dimensión Afectiva	5. Agrado y participación en la actividad	5	5	2	12
	6. Nerviosismo o ansiedad en el transcurso del taller	8	3	1	12
	7. Compromiso emocional con el tema	2	2	8	12
Dimensión de Valores y Creencias	8. Rechazo o burla frente al tema	0	2	10	12
Dimensión Experiencial	9. Apoyo a los demás participantes	3	3	6	12
	10. Compromiso y seriedad ante el tema	6	2	4	12
Total		49	34	37	

En la dimensión Cognitiva, estos docentes muestran una actitud algo más recelosa, menos favorable hacia la inclusión, en comparación con lo observado en el nivel de Preescolar. Tal vez ello se deba a que, si se observa lo señalado en la dimensión

Afectiva existe mucha inseguridad, nerviosismo o ansiedad para enfrentar este tipo de trabajo y, lo más significativo, muy bajo compromiso emocional de estos docentes. En esta situación puede intervenir la falta de preparación específica de ellos, pero también, como fue señalado por una de las entrevistadas, la sensación de que trabajar en aulas de inclusión se puede convertir en una carga laboral más.

Pero es justo denotar que no se evidenciaron conductas de rechazo, burla frente al tema, lo cual favorece un trabajo cognitivo y afectivo más profundo con este grupo de docentes.

Al igual que lo sucedido con el grupo anterior, los docentes de Primaria tienden a trabajar aislados, a encerrarse en sus conocimientos y experiencias previas, así sean precarias o no muy positivas.

La Tabla 7, muestra los resultados de los docentes de Secundaria. De entrada se debe afirmar que en la entrevista fue el grupo que mostró mayores niveles de conocimiento sobre el particular, lo que los alejó un poco de respuestas emocionales. Por ende, en la dimensión Cognitiva se hace evidente su interés y aceptación, y en menor grado su seguridad y fluidez en la expresión de ideas.

Quizá por ello, este grupo demostró agrado por participar en las actividades propuestas y ningún signo de nerviosismo o ansiedad, lo cual se corresponde exactamente con los niveles de conceptualización expresados durante la entrevista.

De igual modo, la conducta observada en la dimensión de Valores y Creencias fortaleció la evidencia de ser un grupo que asume el asunto con bastante seriedad, respeto y compromiso.

Tabla 7. Ficha de observación del Nivel de Secundaria

Dimensiones	Ítems	Respuesta			Total
		Si	A veces	No	
Dimensión Cognitiva	1. Interés o aceptación hacia el tema	10	2	0	12
	2. Receptividad a las instrucciones dadas	3	9	0	12
	3. Seguridad y compromiso del tema	6	6	0	12
	4. Fluidez en la expresión de ideas	6	6	0	12
Dimensión Afectiva	5. Agrado y participación en la actividad	10	2	0	12
	6. Nerviosismo o ansiedad en el transcurso del taller:	0	3	9	12
	7. Compromiso emocional con el tema	5	6	1	12
Dimensión de Valores y Creencias	8. Rechazo o burla frente al tema:	0	0	12	12
Dimensión Experiencial	9. Apoyo a los demás participantes:	2	5	5	12
	10. Compromiso y seriedad ante el tema:	12	0	0	12
Total		54	39	27	120

En términos de resultados consolidados (Tabla 8), se puede concluir que, en relación con la dimensión Cognitiva existe gran interés y aceptación hacia el tema, lo que incide en su receptividad y compromiso, pero se notan vacíos conceptuales al respecto, pues la actitud tiende a expresarse de una manera más emocional, tal y como se concluyó en los resultados de la entrevista.

En consecuencia, es obvio que los resultados de la dimensión Afectiva apunten a conductas de agrado y participación, pero con un compromiso más emocional que cognitivo, lo cual podría generar las manifestaciones de ansiedad o nerviosismo que se presentaron y fueron observadas.

Tabla 8. Ficha de observación consolidado

Dimensiones	Ítems	Respuesta			Total
		Si	A veces	No	
Dimensión Cognitiva	1. Interés o aceptación hacia el tema	27	7	2	36
	2. Receptividad a las instrucciones dadas	20	14	2	36
	3. Seguridad y compromiso del tema	20	13	3	36
	4. Fluidez en la expresión de ideas	16	16	4	36
Dimensión Afectiva	5. Agrado y participación en la actividad	23	9	4	36
	6. Nerviosismo o ansiedad en el transcurso del taller	12	11	13	36
	7. Compromiso emocional con el tema	15	11	10	36
Dimensión de Valores y Creencias	8. Rechazo o burla frente al tema	0	3	33	36
Dimensión Experiencial	9. Apoyo a los demás participantes:	9	11	16	36
	10. Compromiso y seriedad ante el tema:	26	5	5	36
Total		168	100	92	360

Una de las tendencias actitudinales muy marcada, fue la relacionada con la inexistencia de expresiones o actos de rechazo o burla; al parecer, existe una especie de compromiso emocional de estos docentes que les hace reconocer la importancia del asunto y, si bien no son muy colaborativos entre sí, demuestran mucho compromiso y seriedad para asumir la tarea.

De este modo, los resultados de las ‘realidades verbales’ manifestados en las entrevistas, están en concordancia con los obtenidos en las ‘realidades de conducta’ observadas por los autores del estudio.

Conclusiones

Presentamos, a continuación las conclusiones obtenidas de las respuestas de los docentes entrevistados, en los niveles de Preescolar, Primaria y Secundaria.

Estas conclusiones están organizadas, en primera instancia, por cada nivel de desempeño laboral del docente y, por último, por cada una de las Dimensiones que actúan como Categorías de Análisis, a saber: Cognitiva, Afectiva, Valores y Creencias y Experiencial. Además, están articuladas tanto a los objetivos como a las ideas centrales que se han desarrollado en el marco teórico.

En términos generales, puede ser dicho que la inclusión educativa cada día toma más fuerza y visibilidad en todas las esferas, pero que aún se necesitan más esfuerzos y la generación de redes de apoyo capacitadas para ofrecer espacios mentales, curriculares, físicos y de recursos didácticos más apropiados para emprender con éxito experiencias en este campo.

En el caso de los docentes del nivel de Preescolar, se puede afirmar que su actitud favorece la inclusión educativa, independientemente de su experiencia profesional y su

nivel de formación académica. En el plano cognitivo, asumen la inclusión educativa como el cumplimiento constitucional del derecho a la educación, más que como un problema que se aborda y se soluciona desde el desarrollo de un modelo curricular y una validación social afincada en el respeto por la dignidad humana. Afectivamente, estos docentes se debaten entre dos polos: en uno, la presencia de actitudes protectoras como algo consustancial al deber ser del docente y, en el otro, la aceptación de este tipo de estudiantes por la imposición de un mandato normativo.

Un aspecto que resaltan los docentes de Preescolar, está ligado al hecho de la casi inexistencia de redes de apoyo basadas en el afecto y la generación de oportunidades reales para el desarrollo de sus potencialidades como seres humanos; en parte, esto se debe a la baja capacitación específica de los docentes y la inexistencia de espacios y tiempos exclusivos y adecuados para este tipo de población y a que el asunto sigue siendo visto desde lo normativo, más que desde lo pedagógico y lo social.

Si bien es innegable que la actitud demostrada por los profesores de Preescolar refleja la necesidad de avanzar significativamente, también lo es que ellos son conscientes de la presencia de barreras de todo orden que impiden unos desarrollos más consistentes en este campo. Es más, todos coinciden en su percepción de falta de apoyo institucional que favorezca experiencias de inclusión educativa y que el trabajo adelantado se ha basado más en el aprendizaje emocional que en el aprendizaje cognitivo, lo que conduce a actitudes que conducen a respuestas afectivas más que cognitivas. Sería injusto negar la presencia de una actitud favorable hacia la inclusión educativa entre este grupo de docentes; pero también hay que reconocer que esta predisposición se ve enfrentada a barreras institucionales, curriculares y metodológicas.

Acerca de los profesores del nivel de Primaria, se puede afirmar, que al igual a lo respondido por los docentes de Preescolar, la Dimensión Cognitiva de la inclusión educativa se centra en la generación de equidad de acceso educativo, la necesidad de implementar métodos pedagógicos y planteamientos curriculares concordantes con la complejidad del problema, pero expresan desconocimiento de las políticas públicas que soportan y favorecen la inclusión educativa, por lo que sus respuestas tienden a ser algo emocionales. En otras palabras, la actitud demostrada no está cimentada en el conocimiento de políticas públicas educativas ni en las políticas institucionales en este campo, lo que produce una actitud más de forma que de fondo, cuyo elemento central es lo afectivo, con una respuesta basada en lo acogida y la protección.

Tanto los docentes de Primaria como los de Preescolar tienen actitudes que rechazan la idea de exclusión, puesto que expresan razones sociales y pedagógicas innegables y, al mismo tiempo, reclaman el apoyo de la familia, que debe ser constante, afectivo y efectivo.

Los docentes de Primaria demuestran una actitud optimista para emprender tal tarea, pero al mismo tiempo son conscientes de que no tienen los elementos académicos ni la preparación pedagógica requerida. Ellos tienen una posición más racional respecto a valores y creencias relacionados con la inclusión educativa, reconocen la importancia de la actitud del docente, plantean la apertura a nuevos métodos y herramientas pedagógicas (aspectos en los que coincide con los de Preescolar) y rechazan la posibilidad y conveniencia de generar dos ambientes educativos diferentes, puesto que se debe propender por uno solo, que cobije por igual a todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades.

Para los que laboran en el nivel de Secundaria, la inclusión educativa es asumida desde una óptica centrada en los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo que marca una diferencia actitudinal importante, en relación con los dos grupos anteriores. Gran parte de este cambio de norte actitudinal obedece a que estos docentes reconocen que en la institución existen políticas que favorecen la inclusión educativa, evidenciada a través de mecanismos de flexibilización curricular, la capacitación a los docentes y el reconocimiento de los derechos de las personas con alguna condición o capacidad diferente. Sin embargo, ellos expresan la necesidad de una mejor organización curricular y administrativa y mayor capacitación específica de los docentes.

En concordancia con los dos grupos anteriores, reconocen la importancia y la necesidad de la inclusión, pero también su falta de capacitación en este campo y, por ello, la inclusión aún es vista como un ‘problema’ que debe ser solucionado. Además, se encuentran puntos de convergencia en los tres grupos de docentes, por cuanto evidencian que los aprendizajes limitados de este grupo de niños y niñas se derivan de tres factores incapacitantes: la incapacidad derivada de la misma limitación, la incapacidad del docente para manejar el proceso y la incapacidad del gobierno y las instituciones educativas para dar la atención debida a una situación que cada día cobra mayor protagonismo. Esta posición colectiva refleja que no basta con una buena actitud afectiva, que es muy importante, sino que se debe engendrar una actitud cognitiva, crítica y operativa para afrontar el asunto.

Al contrario de lo manifestado por los docentes de Preescolar y Primaria, los de Secundaria consideran que se tendrían que hacer muchos cambios para responder de manera acertada en el aula de clase ante niños o niñas en inclusión educativa. Tales cambios parten de la generación de actitudes más conscientes de los docentes hacia la situación pedagógica ‘problemática’, la necesidad de fortalecer competencias y

estándares del profesorado que hagan posibles ajustes pedagógicos, mayor apoyo didáctico, variedad de ejercicios dentro y fuera del aula y modificaciones en los tiempos esperados de aprendizaje; en otras palabras, centrar el proceso en el aprendizaje más que en la enseñanza. De hecho, sus respuestas rechazan la idea de centros educativos especializados, pues a su juicio generarían mayor exclusión; pero reconocen la necesidad de tener condiciones apropiadas en los centros educativos, pues toda actitud favorable hacia el asunto se vería truncada si no se tienen las condiciones apropiadas.

De este modo, en general, se encuentran puntos de convergencia entre los tres grupos de docentes, que pueden ser resumidos así:

a. En la Dimensión Cognitiva, los docentes muestran una actitud bastante favorable, pero con base más en aspectos normativos o legales, que en fundamentos pedagógicos, lo que ratifica los resultados de la gran mayoría de investigaciones hechas al respecto. Si bien esta concepción ayuda a configurar una actitud tangible y positiva hacia el asunto, se puede notar que tiende a quedarse en lo formal, más que en sus implicaciones sociales y educativas, lo que podría afectar la implementación posterior de políticas educativas, la aceptación de adecuaciones curriculares flexibles y el desarrollo de métodos y técnicas que hagan más completo la labor de inclusión educativa.

b. En la Dimensión Afectiva, se debe destacar una respuesta con gran carga de afectividad por parte de estos docentes. Se refleja un sentido de compromiso, aceptación y protección bastante marcado, aunque se reconoce que su buena actitud se ve afectada por la falta de preparación específica, las pocas adecuaciones curriculares y metodológicas que permitan un buen trabajo con este grupo y la debilidad institucional que aún es latente, a pesar de los esfuerzos que se hacen desde las directivas y desde el grupo de psicología.

c. En la Dimensión de Valores y Creencias, los entrevistados presentan respuestas contradictorias que impiden identificar tendencias claras pero que dejan claro que la actitud es una fuerza motivacional que refleja valores que orientan el comportamiento, como han señalado Coll y colaboradores (1994). Los docentes del Colegio afirman que sin desconocer las limitaciones de diverso orden, se pueden obtener avances importantes en el desarrollo de una relativa autonomía en esta población, lo que hace que su actitud sea optimista y esperanzadora y refleje la idea de que no existe un aprendizaje único y exclusivo pues se dan aprendizajes cuyo ritmo, profundidad y manifestaciones son particulares en cada caso o circunstancia, lo que debe ser el motivo vital de trabajo en el aula de clase inclusiva. Por tanto, es perfectamente lógico que estos docentes aseguren que se deben realizar cambios en el trabajo, desde las adecuaciones curriculares hasta la disposición de espacios, pasando por el desarrollo de programas de capacitación que vincule la teoría y la práctica, la disponibilidad de recursos educativos pertinentes y la disposición de las directivas institucionales para favorecer este tipo de experiencias.

d. En la Dimensión Experiencial, se debe destacar que un grueso número de docentes del Colegio ha tenido experiencia de trabajo con inclusión educativa y que esta es calificada como favorable, lo que representa un punto positivo que moldea actitudes que promueven este tipo de trabajo. Esto quizá conduzca al rechazo a la creación de centros educativos especializados, pues a su juicio esto significaría un retroceso en el tema, la profundización de la exclusión y la separación de métodos y currículos que afectarían los esfuerzos hechos hasta el momento, lo cual no implica la ausencia de mayores reclamos de apoyo real y efectivo en todos los planos.

Referencias

- Agudelo, M. et al (2008). La actitud docente frente a la inclusión educativa de estudiantes con limitación visual. Universidad de Antioquia, Medellín.
- Aignerren, M. (2015). Técnicas de medición por medio de escalas. Medellín: Centro de Estudios de Opinión, UdeA.
- Aleman, I. y Villuendas, M. (2004). Las actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales. UAEM: México.
- Allport, G. (1971). La naturaleza del prejuicio. Buenos Aires: EUDEBA.
- Antonak (1988). Métodos para medir actitudes hacia personas con discapacidad. New York: Springer publishing.
- Arias, B. et al (2013). Actitudes sociales y profesionales hacia la discapacidad. Santiago de Chile: Amarú Ediciones.
- Best, J. (1994). Cómo investigar en educación. Madrid: Morata.
- Barton, L. (2009). Estudios sobre la discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Revista de Educación, No. 349. Instituto de Educación, Universidad de Londres: Londres.
- Buraglia, I. (2004). Informe para la Iniciativa de Pobreza y Discapacidad en Colombia. Bogotá: Discapacidad Colombia.
- Carvajal, L. (2001). Teorías, categorías y conceptos. En: revista Comunicación, Vol. 11, No. 003. Cartago: Instituto Tecnológico de Costa Rica.
- Chanatasig, I. et al (2012). Actitudes de docentes, personal administrativo y servicios generales de la facultad de medicina de la Universidad Central del Ecuador, hacia las personas con discapacidad. Universidad Central del Ecuador, Quito.
- Coll, C., Pozo, J., Sarabia, B., y Valls, E (1994). Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes. Madrid: Santillana.

- Constitución Política de Colombia (1991).
- Damm, X. (2009). Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de niños/as con necesidades especiales al aula común. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, vol. 3, N°.1, Antofagasta.
- Decreto 366, del 9 de febrero de 2009. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Díaz, O. y Franco, F. (2008). Percepción y actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa en Soledad. *Revista del instituto de estudios en educación*. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Eiser (1981). En: Coll C et al. Ob. Cit.
- Fernández, A. (1999). Estudio de las actitudes del profesorado de los centros ordinarios de Vizcaya hacia la integración escolar. Bilbao: Universidad Deusto.
- Fishbein, N (1967). Teoría y medición de actitudes. New York: John Wiley and Sons.
- Gómez, C. y Cuervo, C. (2007). Conceptualización de discapacidad. Universidad Nacional de Colombia: Bogotá.
- Hernández, J. y Hernández, I. (2005). Una aproximación a los costos indirectos de la discapacidad en Colombia. *Revista de Salud Pública*, 7 (2): 130-144. Bogotá.
- Katz, D. (1984). El enfoque funcional en el estudio de las actitudes. Barcelona: Hora.
- Ley 1618 de 2013. Congreso de la República de Colombia.
- Martínez, M. y Bilbao, M. (2011). Los docentes de la universidad de Burgos y su actitud hacia las personas con discapacidad. *Revista Española sobre discapacidad intelectual*, vol. 42, N°.4, Burgos.
- Mitra, S. (2005). La Discapacidad y las Redes de Seguridad Social en los Países en Desarrollo. Washington: World Bank Institute.
- Mosquera, Y. (2011). Imaginarios sobre educación inclusiva de docentes en instituciones de Soacha. Corporación Universitaria Iberoamericana de Bogotá.

- Naula, V. y Calderon, P. (2015). Actitudes de los pares hacia estudiantes de educación inclusiva. Universidad de Cuenca, Cuenca.
- ONU (2007). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y protocolo facultativo. New York.
- ONU (2005). Día Internacional de las Personas con Discapacidad. (Recuperado de: <http://www.un.org/es/events/disabilitiesday/documents.shtm>).
- Pardinas, F. (2005). Metodología y técnicas de investigación en Ciencias Sociales. México: Siglo XXI Editores.
- Rosnow y Holz (1967). En: Salinas, M. (2014). Op. Cit.
- Salinas, N. (2014). Actitudes de estudiantes sin discapacidad hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Schetinni, P. y Cortazzo, I. (2015). Análisis de datos cualitativos en la investigación social. La Plata: EDULP.
- Shaw, M. y Wright, J.(1967). Métodos de construcción de escala. México: McGraw Gill.
- Sosa, L. (2009). ‘Los cuerpos discapacitados’: Construcciones en prácticas de integración en Educación Física. Medellín: Revista de Educación Física, Universidad de Antioquia.
- Soto Cornejo, K. (2009). Representaciones sociales de una comunidad de docentes de Rengo acerca de los alumnos con discapacidad y su integración al aula común: Un estudio de caso. Universidad de Chile, Santiago de Chile.
- Soto, R. (2007). Actitud de los docentes de la universidad de Costa Rica hacia los(as) estudiantes con discapacidad de la Universidad. Revista Educación, vol. 31, N°. 1, San José.

- Suriá, R. (2012). ¿Qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases? *Revista española de orientación y psicopedagogía*, vol.23, N°.3, Alicante.
- Tamayo, M. (2004). *El proceso de la investigación científica*. México: Limusa.
- Thurstone, L. (1946). Estudio factorial de la percepción. En: Salinas, M. (2014). *Op Cit*.
- Triandis, H. (1971). *Actitudes y cambios de actitudes*. Barcelona: Toray
- Vásquez, L. (2010). *Actitudes de los profesores hacia la inclusión de escolares en un centro educativo de básica especial de Bellavista*. Universidad San Ignacio de Loyola: Lima.
- Verdugo, M, Arias, B. Jenaro, R. (1994). *Actitudes de las personas con minusvalía*. Madrid: INSERSO-Ministerio de asuntos sociales.
- Villegas, E. (2012) *Actitud del docente de primaria respecto a la educación inclusiva entre instituciones educativas de ventanilla*. Universidad San Ignacio de Loyola, Lima.

Anexo

GUIA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

1. Información general

1.1. Nivel de desempeño:

Preescolar Primaria Secundaria

1.2. Años de experiencia

docente:

1-3 años 4 -6 años 7-10 años Más de
10 años

1.3. Área de formación

profesional:

Normalista Licenciatura Posgrados

1.4. Capacitación específica en

Inclusión Educativa:

Si la ha tenido:

a. _____

b. _____

c. _____

2. Categorías de análisis	Pregunta	Respuesta
2.1 Dimensión Cognitiva	2.1.1 ¿Para Usted qué es la Inclusión Educativa?	_____ _____
	2.1.2 ¿Conoce normas nacionales sobre la Inclusión Educativa?	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Si conoce mencione 2: a. _____ b. _____
	2.1.3 ¿El colegio reconoce la Inclusión educativa como uno de sus aspectos formativos?	Si <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Si el colegio reconoce la inclusión educativa, cómo: _____ _____
	2.1.4 ¿Qué opina sobre el hecho de que el colegio acepte alumnos que requieran Inclusión Educativa por cualquier circunstancia?	_____ _____ _____ _____ _____ _____

2.2 Dimensión Afectiva	2.2.1 ¿Qué respuesta afectiva le produce un niño o niña que por alguna circunstancia requiera atención por alguna necesidad educativa especial?	Protección	<input type="checkbox"/>
		Sobreprotección	<input type="checkbox"/>
		Compromiso	<input type="checkbox"/>
		Indiferencia	<input type="checkbox"/>
		Sensibilidad	<input type="checkbox"/>
		Impotencia	<input type="checkbox"/>
		Compasión	<input type="checkbox"/>
		Indiferencia	<input type="checkbox"/>
		Rechazo	<input type="checkbox"/>
		Aceptación	<input type="checkbox"/>

2.2.2 ¿Considera usted que podría tener en su aula a niños o niñas que hayan sido motivo de exclusión por cualquier circunstancia?

Si No Por qué? _____

2.3
Dimensión de
Valores y
Creencias

2.3.1 ¿Usted cree que los niños y niñas que requieren estar en condición de inclusión educativa no pueden valerse por sí mismos? Si No Por qué? _____

2.3.2 ¿Usted cree que esta población es infeliz?

Si No Por qué? _____

2.3.3 ¿Para usted, este grupo tiene aprendizajes limitados por su misma condición de exclusión?

2.3.4 ¿Cree usted que tendría que hacer muchos cambios en su desarrollo laboral al tener en el aula un niño o niña que perteneciera a un programa de inclusión educativa? Si No Por qué? _____

Si No Por qué? _____

2.4 Dimensión experiencial 2.4.1 ¿Debe existir flexibilidad curricular y metodológica con esta población? Si No , Por qué?

2.4.2 ¿Sería más razonable que este grupo asistiera a centros educativos especializados? Si No , Por qué?

2.4.3 Si ha tenido experiencia con niños o niñas con NEE, ¿cómo la calificaría?

Si No

Favorable

Indiferente

Desfavorable

2.4.4 ¿Considera que existe apoyo institucional para experiencias de Inclusión Educativa? Por qué? _____

2.4.5 ¿En qué aspectos cree usted que requerirá el apoyo familiar en un programa de Inclusión? Si No

Por qué? _____

2.4.6 ¿Considera que tiene la preparación necesaria para asumir la responsabilidad de trabajar rutinariamente con este tipo de alumnos?

Si No

Por qué? _____
