



CARTA DE AUTORIZACIÓN

CÓDIGO

AP-BIB-FO-06

VERSIÓN

1

VIGENCIA

2014

PÁGINA

1 de 1

Neiva, 17 de marzo de 2023

Señores

CENTRO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA

Neiva, Huila

El suscrito:

Diego Alejandro Rojas Sánchez, con C.C. No. 1.075.283.815, Autor del trabajo de grado titulado Actitudes de los docentes de educación básica secundaria de la Institución Educativa Barrios Unidos frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual, presentado y aprobado en el año 2023 como requisito para optar al título de Magister en Educación para la Inclusión;

Autorizo 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.

EL AUTOR/ESTUDIANTE: Diego Alejandro Rojas Sánchez

Firma:

Vigilada Mineducación



TÍTULO COMPLETO DEL TRABAJO: Actitudes de los docentes de educación básica secundaria de la Institución Educativa Barrios Unidos frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual

AUTOR O AUTORES:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Rojas Sánchez	Diego Alejandro

DIRECTOR Y CODIRECTOR TESIS:

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Trujillo Vanegas	Catalina

ASESOR (ES):

Primero y Segundo Apellido	Primero y Segundo Nombre
Vanegas Silva	Martha Clara

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

FACULTAD: Educación

PROGRAMA O POSGRADO: Maestría en Educación para la Inclusión

CIUDAD: Neiva

AÑO DE PRESENTACIÓN: 2023

NÚMERO DE PÁGINAS: 187

TIPO DE ILUSTRACIONES (Marcar con una X):

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

SOFTWARE requerido y/o especializado para la lectura del documento: No



MATERIAL ANEXO: No

PREMIO O DISTINCIÓN (En caso de ser LAUREADAS o Meritoria): No

PALABRAS CLAVES EN ESPAÑOL E INGLÉS:

<u>Español</u>	<u>Inglés</u>
1. <u>Actitudes</u>	<u>Attitudes</u>
2. <u>Educación inclusiva</u>	<u>Inclusive education</u>
3. <u>Discapacidad intelectual</u>	<u>Intellectual disability</u>
4. <u>Fenomenología</u>	<u>Phenomenology</u>
5. <u>Herméneutica</u>	<u>Hermeneutic</u>

RESUMEN DEL CONTENIDO: (Máximo 250 palabras)

La reglamentación de la educación inclusiva en Colombia tuvo lugar en el 2017 con la expedición del decreto 1421, en el que se ordena a las instituciones educativas permitir que estudiantes con diferentes tipos de discapacidad participen de la escuela en condiciones de equidad. En la Institución Educativa Barrios Unidos, se vivencian resistencias por parte de miembros del equipo docente frente a los cambios que exige la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual; en esa medida, el propósito de la presente investigación es comprender los aspectos involucrados en la configuración de las actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual, con la intención de identificar las razones que la favorecen u obstaculizan. Esta investigación de tipo cualitativo tuvo en cuenta el modelo tridimensional de las actitudes y se realizó a partir de los criterios del diseño fenomenológico hermenéutico, tomando los puntos de vista de actores clave. Los resultados arrojan que los docentes no se ubican en niveles específicos de actitud, sino que estas varían en función de su propia estructura y que tienen origen en aspectos como las creencias, los grupos de referencia, la autoeficacia, los estímulos, las percepciones del oficio docente, las percepciones sobre la inclusión, experiencias frente a la discapacidad intelectual y las emociones que surgen en el proceso. De igual manera se identifican relaciones con variables como la edad y el género.



ABSTRACT: (Máximo 250 palabras)

Inclusive education's regulation in Colombia took place in 2017 with the expedition of the decret 1421, this orders to the educative institutions to allow students with different types of disabilities join the school in equity conditions. At the Educative Institution Barrios Unidos, can be experienced disagree by part of members of the teacher's team facing changes that requires inclusion of students with an intellectual disability, in this sense, the purpose of this investigation is comprehend the aspects involved in the configuration of attitudes towards the inclusion of students with intellectual disability, with the intention of identify the reasons that helps or block. This investigation of qualitative type considered the tridimensional model of the attitudes and it was made based on the phenomenological hermeneutic design criteria taking into account the points of view of key members. The results show that teachers do not place themself in specific levels of attitude, but rather varies in their own structure. Furthermore, the investigation shows that the attitudes have an origin in aspects such as beliefs, reference groups, self-efficacy, stimulus, perceptions about the teacher job, perception about inclusion, experiences towards the intellectual disability and emotions that arise in the process, in the same way it is identify relations with variables as age and gender.

APROBACION DE LA TESIS

Nombre Presidente Jurado: Paola Andrea Moyano

Firma:

Nombre Jurado: María Fernanda Pérez

Firma:

**Actitudes de los docentes de educación básica secundaria de la Institución Educativa
Barrios Unidos frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual**

Diego Alejandro Rojas Sánchez

Maestría en Educación para la Inclusión

Línea de investigación: Currículos para la inclusión

Facultad de Educación

Universidad Surcolombiana

Enero, 2023

**Actitudes de los docentes de educación básica secundaria de la Institución Educativa
Barrios Unidos frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual**

Diego Alejandro Rojas Sánchez

Asesora Martha Clara Vanegas Silva

Maestría en Educación para la Inclusión

Línea de investigación: Currículos para la inclusión

Facultad de Educación

Universidad Surcolombiana

Enero, 2023

Dedicatoria

A mi abuelo. Gracias por la alegría y las enseñanzas que transmitiste en vida a toda la familia, te echamos mucho de menos y te recordamos siempre. Paz y buena energía donde te encuentres.

Agradecimientos

A todas las personas que me apoyaron durante este proceso, a mi familia, a mi pareja, a compañeros de trabajo y estudios, a mis amigos, a los docentes de la maestría en educación para la inclusión y a mi asesora de tesis. Infinitas gracias para ustedes.

Resumen

La reglamentación de la educación inclusiva en Colombia tuvo lugar en el 2017 con la expedición del decreto 1421, en el que se ordena a las instituciones educativas permitir que estudiantes con diferentes tipos de discapacidad participen de la escuela en condiciones de equidad (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2017). En la Institución Educativa Barrios Unidos, se vivencian resistencias por parte de miembros del equipo docente frente a los cambios que exige la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual; en esa medida, el propósito de la presente investigación es comprender los aspectos involucrados en la configuración de las actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual, con la intención de identificar las razones que la favorecen u obstaculizan. Esta investigación de tipo cualitativo tuvo en cuenta los planteamientos de Breckler (1984), en cuanto a la estructura de las actitudes, así como los de Briñol et al. (2007) sobre su formación y se realizó a partir de los criterios del diseño fenomenológico hermenéutico, tomando los puntos de vista de actores clave. Los resultados arrojan que los docentes no se ubican en niveles específicos de actitud, sino que estas varían en función de su propia estructura y que tienen origen en aspectos como las creencias, los grupos de referencia, la autoeficacia, los estímulos, las percepciones del oficio docente, las percepciones sobre la inclusión, experiencias frente a la discapacidad intelectual y las emociones que surgen en el proceso. De igual manera se identifican relaciones con variables como la edad y el género.

Palabras clave: Actitudes, educación inclusiva, discapacidad intelectual, fenomenología.

Abstract

Inclusive education's regulation in Colombia took place in 2017 with the expedition of the decret 1421, this orders to the educative institutions to allow students with different types of disabilities join the school in equity conditions (National Ministry of Education [MEN], 2017). At the Educative Institution Barrios Unidos, can be experienced disagree by part of members of the teacher's team facing changes that requires inclusion of students with an intellectual disability, in this sense, the purpose of this investigation is comprehend the aspects involved in the configuration of attitudes towards the inclusion of students with intellectual disability, with the intention of identify the reasons that helps or block. This investigation of qualitative type considered the Breckler's (1984) approach, in terms of the structure with the attitudes, moreover the Briñol's et al. (2007) about his formation and it was made based on the phenomenological hermeneutic design criteria taking into account the points of view of key members. The results show that teachers do not place themself in specific levels of attitude, but rather varies in their own structure. Furthermore, the investigation shows that the attitudes have an origin in aspects such as beliefs, reference groups, self-efficacy, stimulus, perceptions about the teacher job, perception about inclusion, experiences towards the intellectual disability and emotions that arise in the process, in the same way it is identify relations with variables as age and gender.

Key words: attitudes, inclusive education, intellectual disability, phenomenology.

Tabla de contenido

Resumen.....	5
Abstract.....	6
Introducción	11
1. Formulación del Problema.....	1
1.1. Descripción de la situación problemática.....	1
1.1.1. Pregunta de investigación	4
1.2. Justificación de la Propuesta	5
2. Antecedentes de investigación.....	8
2.1. Actitudes.....	8
2.1.1. Los afectos como agente movilizador u obstaculizador de la educación inclusiva..	8
2.1.2. Nociones sobre atención a la diversidad aún distantes de la educación inclusiva....	9
2.1.3. La influencia de las actitudes en la práctica.....	11
2.2. Educación Inclusiva	12
2.2.1. Primeros pasos hacia la inclusión, la toma de conciencia	12
2.2.2. Políticas que guían la práctica educativa	13
2.2.3. De la educación tradicional, a la educación inclusiva	14
2.3. Discapacidad Intelectual	15
2.3.1. Desdibujar la barrera de las limitaciones intelectuales	15
2.3.2. El reto de las barreras de contexto	16
2.4. Prácticas Pedagógicas	17
2.4.1. Iniciativa e improvisación de estrategias de enseñanza incluyentes.....	17
2.4.2. Discapacidad en las aulas, un asunto pendiente en las agendas de las Instituciones Educativas.....	18
2.4.3. Reestructurar las bases para transformar la práctica.....	18
3. Objetivos.....	20
3.1. General	20
3.2. Específicos	20
4. Marco Referencial	21
4.1. Marco contextual.....	21
4.2. Marco conceptual	22
4.2.1. Actitudes	22

4.2.2.	Discapacidad desde el modelo social.....	28
4.2.3.	Discapacidad Intelectual	31
4.2.4.	Educación inclusiva	35
4.2.5.	Prácticas Pedagógicas	39
4.3.	Marco legal.....	41
5.	Metodología de la Investigación.....	46
5.1.	Enfoque metodológico de la investigación	46
5.2.	Diseño de investigación	46
5.3.	Técnicas e instrumentos	47
5.3.1.	La entrevista cualitativa en profundidad.....	48
5.3.1.1.	Entrevista semiestructurada.....	49
5.3.2.	La observación	50
5.3.2.1.	Notas de campo.	51
5.4.	Actores	51
5.4.1.	Caracterización de los actores.....	52
5.5.	Procedimiento.....	53
5.6.	Plan de Análisis.....	55
6.	Consideraciones Éticas	59
7.	Resultados.....	60
8.	Discusión	134
9.	Conclusiones.....	147
10.	Recomendaciones y agenda futura.....	151
11.	Referencias Bibliográficas	153
12.	Anexos	167
12.1.	Anexo 1. Carta de presentación	167
12.2.	Anexo 2. Consentimiento Informado	168
12.3.	Anexo 3. Formulario de Información Sociodemográfica.....	170
12.4.	Anexo 4. Guía de Entrevista en Profundidad	171

Lista de Figuras

Figura 1 Representación gráfica del modelo tridimensional de las actitudes	24
Figura 2 Modelo multidimensional del funcionamiento humano.....	32
Figura 3 Esquema de Categorías de Análisis.....	56
Figura 4 Esquema del plan de análisis.....	58
Figura 5 Mapa de relaciones entre Actitudes, clasificación de las actitudes y actitudes de los docentes de la Institución Educativa Barrios Unidos	69
Figura 6 Mapa de relaciones entre el Componente cognitivo y fundamentos de actitud de los docentes de la Institución Educativa Barrios Unidos	81
Figura 7 Mapa de relaciones entre el Componente conductual y fundamentos de actitud de los docentes de la Institución Educativa Barrios Unidos	90
Figura 8 Mapa de relaciones entre el Componente afectivo y fundamentos de actitud de los docentes de la Institución Educativa Barrios Unidos	98

Lista de Tablas

Tabla 1 Clasificación de actitudes hacia estudiantes con discapacidad.....	27
Tabla 2 Normograma Derecho Internacional.....	42
Tabla 3 Normograma otras Declaraciones, Resoluciones y Recomendaciones no Vinculantes .	43
Tabla 4 Normograma Marco Legal Nacional	43
Tabla 5 Orientaciones del MEN para la implementación de la educación inclusiva en Colombia	44
Tabla 6 Datos personales	52
Tabla 7 Información Académica.....	53
Tabla 8 Información Laboral	53
Tabla 9 Actitudes de escepticismo hacia la inclusión.....	61
Tabla 10 Actitudes de ambivalencia hacia la inclusión	63
Tabla 11 Actitudes de optimismo empírico hacia la inclusión	64
Tabla 12 Actitudes de responsabilidad social hacia la inclusión	66
Tabla 13 Fundamentos relacionados con Creencias	70
Tabla 14 Fundamentos relacionados con Grupos de Referencia	75
Tabla 15 Fundamentos relacionados con Percepción de Control	77
Tabla 16 Fundamentos relacionados con los Estímulos	82
Tabla 17 Fundamentos relacionados con la Auto percepción.....	84
Tabla 18 Fundamentos relacionados con la Autovalidación	88
Tabla 19 Fundamentos relacionados con Asociaciones.....	91
Tabla 20 Fundamentos relacionados con la Exposición al Fenómeno	93
Tabla 21 Fundamentos relacionados con Respuestas Emocionales.....	96

Introducción

Este documento presenta la investigación denominada Actitudes de los docentes de educación básica secundaria de la Institución Educativa Barrios Unidos frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual y surge a partir de la necesidad de identificar las razones que influyen en la presencia de resistencias y barreras actitudinales tras cinco años de la reglamentación de la educación inclusiva en entornos educativos regulares a partir de la expedición del decreto 1421 del 2017 (MEN, 2017).

Incluye una revisión bibliográfica profunda de las tendencias de investigación en torno a las actitudes, la educación inclusiva, la discapacidad intelectual y las prácticas pedagógicas a nivel regional, nacional e internacional, que a su vez dio lugar al reconocimiento de enfoques y modelos teóricos, tomando especial relevancia los planteamientos de Palacios (2008) sobre el modelo social de la discapacidad; los de Breckler (1984) sobre el modelo tridimensional de las actitudes; los de Briñol et al. (2007) sobre formación de las actitudes y los de Booth y Ainscow (2011) sobre las dimensiones culturales, políticas y prácticas inclusivas.

La investigación contó con la participación de cuatro docentes de la Institución Educativa Barrios Unidos y con el propósito de profundizar en sus actitudes, se siguieron los lineamientos del diseño fenomenológico hermenéutico, con el cual se logró conocer la perspectiva de los actores a partir de los significados atribuidos a sus propias experiencias.

La información se recolectó a través de entrevistas en profundidad, aplicando el criterio de saturación de los datos y se desarrollaron observaciones de campo con el propósito de triangular información relacionada con el componente conductual de las actitudes.

A partir de ahí se procedió con la presentación de los resultados siguiendo las orientaciones de Duque y Granados (2019) para el análisis fenomenológico interpretativo; el

análisis de la información a la luz de la teoría e investigaciones semejantes y la elaboración de conclusiones producto de la investigación.

1. Formulación del Problema

1.1. Descripción de la situación problemática

En Colombia, el MEN (2017), mediante el Decreto 1421 “por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad” (p. 1). Ha definido los lineamientos para garantizar la inclusión de las personas con discapacidad en el servicio educativo. Para lograr ese propósito, plantea la implementación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como una estrategia pedagógica que busca brindar condiciones accesibles teniendo en cuenta la diversidad, de tal manera que, tanto el diseño curricular, como los recursos que se emplean en el proceso educativo respondan a las necesidades y características de todos los estudiantes. Por otro lado, propone la herramienta denominada Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), que se emplea cuando las transformaciones generadas a partir del DUA resultan ser insuficientes para garantizar la inclusión escolar y se requieren acciones, adaptaciones, estrategias, apoyos, recursos o modificaciones específicas que permitan el aprendizaje y la participación de estudiantes con discapacidad.

A casi cinco años de la reglamentación de la educación inclusiva en todo el territorio nacional, persisten (al menos en la I.E. Barrios Unidos) barreras que limitan calidad del servicio y que se evidencian a través de planeaciones pedagógicas que no suelen tener en consideración el DUA, carencia de la herramienta PIAR completamente construida y coherente con la realidad de cada caso, valoraciones que evidencian reprobación de estudiantes con discapacidad intelectual y especialmente la ausencia una política institucional clara que orienten y defina los procesos mediante los que se llevará a cabo la atención de estudiantes con discapacidad.

La necesidad de mejorar las condiciones del servicio educativo, de tal manera que se ajuste a los requerimientos de la inclusión se hace cada vez más latente, teniendo en cuenta la

población de estudiantes con discapacidad intelectual, cuya tendencia de vinculación se ha venido acrecentando con los años, en comparación a otras categorías de discapacidad. Según la información que aporta el Sistema de Matriculas Estudiantil (SIMAT), los registros determinan para el año 2019 en la institución se encontraban vinculados 12 estudiantes con discapacidad intelectual, en el año 2020, 16, en el año 2021, 18 y en el año 2022, 23 estudiantes, ubicándose 11 de ellos en la primaria y 12 en la secundaria. Esta información detalla que la participación de estudiantes con discapacidad intelectual representa del 58% respecto a otras categorías que se distribuyen entre la discapacidad auditiva, múltiple, psicosocial y baja visión.

La institución se ha encargado de cumplir a cabalidad con la garantía del acceso a la matrícula de estudiantes con discapacidad intelectual, así como de orientar a las familias para iniciar procesos de diagnóstico a través de los servicios de salud cuando se identifican situaciones de riesgo relacionadas con el aprendizaje y la promoción de los estudiantes. Sin embargo, al no existir desde el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y su política de inclusión, mecanismos institucionales claramente definidos para la flexibilización curricular a través del DUA y los PIAR en concordancia con lo establecido en la norma, se presentan vacíos en lo correspondiente al proceso educativo y la calidad de éste.

Hay un conjunto de factores que pueden explicar por qué sucede esto en la institución educativa, entre los que cabe mencionar: Ausencia de protocolos institucionales y orientaciones claras para la atención de estudiantes con discapacidad intelectual, escasa apropiación del personal docente del decreto 1421 de 2017, empoderamiento limitado de padres de familia en relación a la exigencia de los derechos de sus hijos y rechazo de algunos miembros del personal docente hacia la educación inclusiva, semejantes a lo identificado en investigaciones como las de Nieto (2017); Sota (2018); Mora (2019) y Rosero et al. (2021) y comparable con los resultados

obtenidos en la investigación sobre actitudes de docentes hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con discapacidad, realizada por Sevilla et al. (2018) en la que concluyen que los docentes presentan actitudes positivas hacia las personas con discapacidad (quizá influidas por lo que se considera socialmente aceptable), pero no hacia la educación inclusiva, alegando las dificultades que implica su implementación.

Los casos de estudiantes con discapacidad intelectual registrados en SIMAT son considerados en los comités de evaluación y promoción donde se define la reprobación o promoción de los estudiantes. En ellos se visibilizan creencias sobre la inclusión de estos estudiantes como el de promoción automática sin el respectivo seguimiento a los avances alcanzados en los aprendizajes, así como posturas de rechazo, dado que en algunos casos los estudiantes no desarrollan las mismas competencias cuando se les compara con el resto del grupo.

Si bien, la población de estudiantes con discapacidad intelectual se ubica en proporciones similares en la oferta educativa de primaria y secundaria, la problemática mencionada, tiene lugar especialmente en el nivel de secundaria, en el que se presenta rotación de docentes, quienes se debaten entre sí y entre diferentes posturas hacia la inclusión para decidir sobre la promoción de los estudiantes.

Atendiendo a lo anterior, las problemáticas de exclusión que vivencia la población con discapacidad intelectual se presentan desde diferentes frentes entre los que destaca la escasa sensibilidad por parte de distintos actores de la comunidad educativa. Según Palacios (2008), “La discapacidad estaría compuesta por los factores sociales que restringen, limitan o impiden a las personas con diversidad funcional, vivir una vida en sociedad” (p. 123). En este sentido, es posible comprender que la discapacidad no solo involucra las limitaciones que puede presentar

una persona para acceder a los diferentes escenarios del contexto social, sino que incluye la existencia de barreras del entorno que obstaculizan el acceso y la participación. Por otro lado, debe reconocerse que las barreras que experimentan las personas con discapacidad, no se dan solamente en el plano de las estructuras físicas, sino también, a través de las nociones que pueden existir sobre la discapacidad, y los comportamientos que se desprenden de ellas (Oliver, 1990, como se citó en Palacios, 2008). De tal manera, la participación también puede verse limitada por situaciones de orden actitudinal.

La revisión bibliográfica de investigaciones que abarcan el tema de la atención educativa de estudiantes con discapacidad en entornos regulares, evidencia que uno de los fenómenos comunes que surgen del proceso, son las resistencias de miembros del equipo docente frente a la educación inclusiva, atribuidas a justificaciones de diversa índole. En esa medida, si bien se ha indagado sobre el estado de las actitudes de los docentes frente a la inclusión, hace falta profundidad y detalle sobre las razones de fondo que llevan a los docentes a establecer barreras actitudinales, pese a que en la actualidad cuentan con herramientas y recursos definidos desde la ley para contribuir a la garantía del derecho a la educación de las personas con discapacidad intelectual. De esta manera, se considera pertinente profundizar en las razones que argumentan los docentes para abstenerse de realizar su práctica pedagógica con criterios de inclusión en favor de esta población.

1.1.1. Pregunta de investigación

De acuerdo a lo anterior, la presente investigación se plantea responder a la pregunta: ¿En qué se fundamentan las actitudes de los docentes de educación básica secundaria de la Institución Educativa Barrios Unidos hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual?

1.2. Justificación de la Propuesta

El acceso a la educación por parte de la población con discapacidad intelectual es un fenómeno que se ve reflejado en el progresivo aumento de estudiantes que se visibiliza en las matrículas de las instituciones educativas. Si bien, las capacidades académicas en algún momento pudieron ser un factor excluyente y determinante en la continuidad de las personas en los servicios educativos, en la actualidad, la atención educativa a la población con discapacidad empieza a ser objeto de debate, dada la obligatoriedad de garantizar el acceso y permanencia de todos los estudiantes sin excepciones.

La justificación que a continuación se presenta está basada en los criterios propuestos por Hernández et al. (2014) en lo relacionado con la conveniencia, la relevancia social y el valor teórico de la investigación.

Con respecto a la conveniencia, las investigaciones desarrolladas por Sota (2018), Triana y González (2018) y González y Pérez (2020); han demostrado que una percepción favorable sobre la educación inclusiva moviliza la gestión de recursos para que los estudiantes con discapacidad alcancen las metas de aprendizaje, por lo que se busca que la presente investigación permita identificar el estado en el cual se encuentran actitudes de los docentes de educación básica secundaria frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual y de esta manera determinar las acciones pertinentes que contribuyan a desarrollar con el equipo docente procesos de toma de conciencia y desarrollo de la sensibilidad que se requiere para entender que la educación inclusiva más que una obligación contractual, es un asunto de derechos y una responsabilidad social en la que los docentes tienen parte para contribuir a la reivindicación de poblaciones históricamente excluidas y marginadas.

Por otro lado, se espera que la investigación aporte elementos técnicos, teóricos y metodológicos para la actualización de la política de inclusión del PEI de la IE Barrios Unidos, que contribuyan a la disminución de las barreras curriculares que limitan la participación de los estudiantes.

A través de la identificación de las actitudes y los elementos que las constituyen, se busca reconocer los factores que favorecen la puesta en marcha de prácticas inclusivas y los que, por el contrario, se establecen como barreras actitudinales e influyen sobre la calidad del servicio educativo que se presta a los estudiantes con discapacidad intelectual.

Con relación a la relevancia social, la I.E. Barrios Unidos, se ha caracterizado por garantizar el acceso a la matrícula de los estudiantes con discapacidad intelectual, pero improvisar en cuanto a la atención de esta población, ya que no se cuenta con PIAR correctamente elaborados, historias escolares completas, o planeaciones basadas en el DUA que detallen los procesos particulares que se han llevado a cabo para garantizar la continuidad, permanencia y promoción de los estudiantes. Por lo tanto, se espera que el desarrollo de la investigación contribuya a la reflexión en torno a las herramientas disponibles que permiten garantizar escenarios de aprendizaje inclusivos y de esta manera generar espacios de trabajo colaborativo orientados a compartir aprendizajes y experiencias exitosas relacionadas con la atención hacia la discapacidad intelectual.

En cuanto al valor teórico, la investigación pretende identificar, analizar y reflexionar acerca de las razones de fondo con las cuales los docentes justifican su resistencia a vincularse a procesos de educación inclusiva, aun siendo obligatoria y contando con normas, metodologías y herramientas definidas desde el año 2017 que orientan este proceso en las instituciones educativas regulares. Se pretende que el reconocimiento de los elementos que influyen sobre la

formación de las actitudes, de lugar al desarrollo de estrategias institucionales que contribuyan a minimizar las barreras presentes en el equipo docente que limitan la implementación de la educación inclusiva.

2. Antecedentes de investigación

A continuación, se presentan los resultados de la revisión de 28 investigaciones realizadas en torno a las actitudes, la educación inclusiva, la discapacidad intelectual y las prácticas pedagógicas. Cada una de estas categorías adopta una postura teórica y a partir de ella los antecedentes se exponen tendencias según los hallazgos de investigación.

2.1. Actitudes

La presente investigación toma como referente teórico a Breckler (1984), quien en su artículo denominado *Empirical validation of affect, behavior, and cognition as distinct components of attitude* señala que estos tres elementos se distinguen por sus características, pero que de forma integrada conforman las actitudes. Como antecedentes de investigación se tomaron algunos estudios sobre actitudes hacia la población diversa, especialmente la población con discapacidad y discapacidad intelectual, todas estas relacionadas con escenarios académicos y educativos. Se ha tenido en cuenta un total de cinco tesis de maestría, una tesis de doctorado y tres artículos científicos. En relación a los contextos de las investigaciones, estas han tenido lugar en el territorio nacional en los departamentos del Huila, Caquetá, Bolívar, Nariño y la ciudad de Bogotá y en el plano internacional se tuvo en cuenta dos investigaciones llevadas a cabo en los países de México y Perú.

2.1.1. Los afectos como agente movilizador u obstaculizador de la educación inclusiva

Las investigaciones de Lavao (2021); Rosero et al. (2021); Ortiz y Devia (2017); Sevilla et al. (2018) y Sota (2018) coinciden en sus hallazgos al identificar que los docentes que tienen conocimientos o han participado de procesos de formación sobre aspectos de inclusión, suelen tener una percepción más favorable sobre la educación inclusiva; por ejemplo, se ha encontrado que las actitudes tienden a ser más positivas en jóvenes, sin que la edad sea un factor asociado a

una mejor actitud hacia la inclusión, sino más bien ligado al hecho de que los currículos universitarios han adoptado la inclusión, convirtiéndola en un fenómeno ampliamente estudiado (Rosero et al., 2021; Sevilla et al., 2018).

Por otro lado, Triana y González (2018); Sota (2018) y González y Pérez (2020), encontraron que si la percepción sobre educación inclusiva es favorable los docentes movilizan la gestión de recursos para que los estudiantes con discapacidad alcancen las metas de aprendizaje. Es decir, que una actitud positiva hacia la inclusión (la cual ha demostrado tener relación con los conocimientos), motiva a los docentes a interesarse en brindar a sus estudiantes las alternativas necesarias para que puedan ser verdaderamente incluidos en el aula, e indagar por aquellas que le permitan fortalecer su práctica educativa. A pesar de esto, los estudios llevados a cabo por Nieto (2017) y Rosero et al. (2021) hallaron que en los docentes predomina una actitud indiferente respecto a la educación inclusiva, incluso en la investigación de Sevilla et al. (2018), se identificó una actitud negativa hacia la educación inclusiva, lo cual se evidencia en el desinterés de los docentes hacia los casos de estudiantes con discapacidad en el aula y el mantenimiento de currículos inflexibles y estrategias de evaluación estandarizadas.

2.1.2. Nociones sobre atención a la diversidad aún distantes de la educación inclusiva

La falta de conocimientos sobre inclusión suele ser una queja reiterativa por parte del personal docente que cuenta con estudiantes con discapacidad en sus aulas de clase; esto lo demuestran las investigaciones llevadas a cabo por Ortiz y Devia (2017); Nieto (2017); Triana y González (2018); Sota (2018) y Mora (2019). De esta manera, aunque los docentes demuestren actitudes favorables hacia la inclusión o hacia las personas con discapacidad, estas suelen verse obstaculizadas por el desconocimiento de estrategias que permitan desarrollar acciones inclusivas en las instituciones educativas. Ortiz y Devia (2017) en sus hallazgos mencionan que

los docentes presentan actitudes relacionadas con la protección y la acogida, pero desde lo pedagógico poco se profundiza en los procesos de formación de los estudiantes con discapacidad. Tal situación no solo se presenta en el contexto nacional, sino también en otros territorios que están dando pasos hacia la inclusión, como lo demuestra la investigación de Sota (2019).

También se ha encontrado que las actitudes favorables hacia la inclusión demostradas por los docentes pueden estar basadas más en aspectos normativos, formales y socialmente deseables, que en fundamentos propiamente pedagógicos (González y Pérez 2020; Ortiz y Devia 2017; Sevilla et al. 2018). Evidencia de ello es que la educación inclusiva se percibe como algo obligatorio e impuesto desde las leyes sobre educación, más que un elemento propio de la educación en si misma (Ortiz y Devia, 2017). De forma similar, Sevilla et al. (2018) menciona que las actitudes positivas de los docentes hacia las personas con discapacidad pueden estar asociadas a respuestas socialmente deseables, ya que estas no siempre derivan en prácticas educativas inclusivas.

De esta falta de conocimientos referida por los docentes, y la aceptación de la atención a la población con discapacidad sin el acompañamiento de procesos de reflexión de fondo en torno a como brindar la educación inclusiva, ha derivado la idea de priorizar el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes con discapacidad por encima de las competencias académicas (Ortiz y Devia 2017; Sota 2018). Se cree, que los estudiantes con discapacidad asisten a las instituciones educativas con el propósito de socializar, dejando a un lado objetivo de aprender. Tales nociones obedecen en parte a subestimaciones y bajas expectativas por parte del personal docente sobre la población con discapacidad y sus habilidades, centrando el problema

aun en la persona y no en la forma como se desarrolla el proceso educativo en las aulas de clase (Sota, 2018).

2.1.3. La influencia de las actitudes en la práctica

Para Mora (2019), uno de los efectos de la falta de apropiación de los docentes sobre la educación inclusiva es la persistencia de prácticas tradicionales de enseñanza y la homogenización de estrategias, sin considerar las características diferenciales de los estudiantes. Esta falta de apropiación también se evidencia en la improvisación de estrategias y una inadecuada implementación de la planeación pedagógica y las adaptaciones curriculares (Mora, 2019; Sota, 2018). Por otro lado, las investigaciones de Triana y González (2018) y Sevilla et al. (2018) han identificado que las múltiples responsabilidades que tienen los docentes en su quehacer limitan la atención que prestan a estudiantes con discapacidad; esto a su vez, asociado a la dificultad de implementación de la educación inclusiva percibida por los docentes y derivada de una apropiación deficiente sobre inclusión en el contexto educativo.

En contravía de lo anterior Triana y González (2018) y Sota (2018) encontraron que en los casos de docentes comprometidos con la educación inclusiva, la diversificación de mecanismos de enseñanza contribuye a la superación de dificultades de aprendizaje por parte de los estudiantes con discapacidad. Es decir que la disminución de las barreras existentes en el entorno (sean estas arquitectónicas, actitudinales, administrativas, curriculares y/o metodológicas), tiene un efecto directo sobre los resultados académicos de los estudiantes con discapacidad; por tanto, un cambio de perspectiva de prácticas educativas tradicionales de enseñanza a metodologías diversificadas e incluyentes daría lugar a una verdadera educación inclusiva.

2.2. Educación Inclusiva

Para la categoría Educación Inclusiva se tuvo en cuenta los planteamientos de Booth y Ainscow (2015), quienes refieren las culturas, políticas y prácticas inclusivas como las tres dimensiones involucradas en la configuración de la Educación Inclusiva. En cuanto a los antecedentes se realizó la revisión de cinco tesis de maestría y cuatro artículos científicos, investigaciones desarrolladas en los departamentos del Huila, Antioquia y la ciudad de Bogotá y en los países de Chile, México y Ecuador. Algunos de estos estudios relacionan experiencias de docentes frente a la atención de estudiantes con discapacidad y dan cuenta de las realidades en materia de barreras y logros en torno al proceso.

2.2.1. Primeros pasos hacia la inclusión, la toma de conciencia

Uno de los hallazgos más frecuentes de las investigaciones sobre educación inclusiva es la falta de conocimientos por parte de los docentes frente a la atención de estudiantes con discapacidad. En las investigaciones desarrolladas por Castellanos y Vega (2018); Calderón et al. (2019) y Gamboa (2020) no solo se menciona esta problemática, sino que se identifica que esa falta de conocimientos conduce a que en los docentes existan temores asociados a posibles equivocaciones derivadas del no saber cómo actuar, ni como intervenir en las aulas donde se encuentran estudiantes con discapacidad.

Aún con los vacíos existentes en materia de formación y capacitación docente, la obligatoriedad de la Educación Inclusiva implementada no solo en nuestro país, sino también en otros contextos, como es el caso de Chile, ha conducido a una paulatina aceptación de la diversidad de los estudiantes. Sin embargo, se requieren mayores esfuerzos para garantizar la calidad de la educación que reciben los estudiantes con discapacidad, ya que la falta de certezas en la práctica educativa conduce a que el enfoque de atención de los estudiantes con

discapacidad se centre en la promoción de valores como la tolerancia, el respeto y la solidaridad y en el desarrollo de habilidades sociales, dejando a un lado los saberes y aprendizajes que desde el currículo también es necesario transmitir (Castellanos y Vega, 2018; Calderón et al., 2019; Gelber et al., 2019).

Aun así, no debe desconocerse que pese a las limitaciones, algunos docentes demuestran interés y han iniciado procesos inclusivos, haciendo uso de los pocos recursos disponibles para atender a la población diversa, así como lo demuestran las investigaciones de Castellanos y Vega (2018); Calderón et al. (2019); Ruiz (2020) y Albán y Naranjo (2020). Esto evidencia que, aunque el camino por recorrer en educación inclusiva es largo, ya hay avances al respecto en cuanto a toma de conciencia y visibilización de las personas con discapacidad.

2.2.2. Políticas que guían la práctica educativa

Una de las situaciones identificadas en las investigaciones de Corona et al. (2017); Castellanos y Vega, (2018); Calderón et al. (2019); Gamboa, (2020) y Ruiz, (2020) en relación con las políticas inclusivas es que, aunque existen políticas Nacionales que orientan la atención de estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva, la falta de divulgación, y aprehensión de las mismas en las I.E. dificultan su implementación, generando discordancia entre lo establecido y lo finalmente aplicado por los docentes. En algunos casos los docentes solo identifican la existencia de tales políticas, pero ignoran su contenido, así como las orientaciones que determinan la forma en como estas se llevan a la práctica.

Esta situación asociada a la desinformación no es responsabilidad exclusiva de los docentes, como lo evidencian las investigaciones de Corona et al. (2017); Calderón et al. (2019); Cataño et al. (2020) y Ruiz (2020), ya que las I.E. se han quedado cortas en el proceso de aterrizaje y adaptación de las políticas nacionales a políticas institucionales que guíen al docente

en aspectos metodológicos de la implementación de la educación inclusiva. Como consecuencia, la educación inclusiva suele percibirse como una obligación e imposición de los establecimientos educativos a los docentes, quienes insistentemente reclaman apoyo y acompañamiento del estado y las I.E. en el proceso. Dado lo anterior, y como lo refieren Corona et al. (2017); Calderón et al. (2019); Cataño et al. (2020) y Ruiz (2020), se hace necesario que en las I.E. se abran espacios de diálogo y reflexión que permitan realizar ajustes al currículo que vayan desde los objetivos institucionales hasta los contenidos académicos y las metodologías de enseñanza, para que estas se correspondan con la educación inclusiva, evitando que los estudiantes con discapacidad lleguen a las aulas, sin que estas sean sujeto de ningún tipo de transformación.

2.2.3. De la educación tradicional, a la educación inclusiva

Diversos estudios han reconocido los beneficios que trae la educación inclusiva, no solo para los estudiantes con discapacidad, sino también para el grupo del cual hacen parte. Como ejemplo las investigaciones de Castellanos y Vega (2018); Gelber et al. (2019); Calderón et al. (2019); Buitrago (2020); Gamboa (2020); Ruiz (2020), señalan que la implementación de estrategias alternativas de enseñanza (como aquellas planteadas desde el DUA) favorecen el interés, la participación y los resultados académicos. En esa medida, está claro que aspectos como los ajustes razonables y la diversificación de estrategias de enseñanza y de evaluación, repercute en beneficio de todos los estudiantes. Sin embargo, también es una realidad que en el servicio educativo aún predominan estrategias de enseñanza tradicionalistas (orientadas al control disciplinario, la evaluación estandarizada de contenidos y la memorización) que no contemplan la diversidad de los estudiantes (Calderón et al., 2019; Buitrago, 2020; Gamboa, 2020; Ruiz, 2020). Por lo tanto, la transición de prácticas típicas de la educación tradicional a

aquellas que se contemplan desde la educación inclusiva es un aspecto fundamental y que debería ser prioritario en las reflexiones que se hacen las I.E. sobre su propio horizonte.

2.3. Discapacidad Intelectual

Según como lo define la Asociación Americana sobre Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo, la discapacidad intelectual comprende tres criterios para su diagnóstico, el primero de ellos tiene que ver con las limitaciones intelectuales propias del individuo, el segundo involucra las limitaciones en la adaptación al contexto y el tercero corresponde a un criterio de edad, según el cual se manifiesta antes de los 18 años (Asociación Americana sobre Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo [AAIDD], 2011). A continuación, se presentan los antecedentes de investigación sobre la categoría de discapacidad intelectual desde la perspectiva de su atención en entornos educativos regulares y corresponden a cinco tesis de maestría, cuatro de ellas desarrolladas en el Huila y una en la Ciudad de Bogotá.

2.3.1. Desdibujar la barrera de las limitaciones intelectuales

Las investigaciones de Méndez (2022); Sánchez y Saavedra (2022); Vidal y Ramón (2022) y España y Varón (2022), coinciden en afirmar que el punto de partida para realizar un trabajo adecuado que verdaderamente incluya a los estudiantes con discapacidad intelectual debe soportarse en la caracterización de la persona, la cual parte del reconocimiento de sus características y particularidades, así como su diagnóstico. Los acercamientos que se realizan a través de la caracterización y en los cuales es necesario involucrar a la familia permitirán identificar la existencia de habilidades intelectuales presentes en los estudiantes, así como aquellas que se encuentran comprometidas en función de las limitaciones. Tal es el caso de la investigación desarrollada por Sánchez y Saavedra (2022), quienes identifican en el estudiante

participante habilidades en la socialización, en la motricidad fina y prácticas básicas de escritura, pero evidencian dificultad en aspectos como la memoria y el razonamiento.

Una importante conclusión a la que llegan Méndez (2022); Sánchez y Saavedra (2022) y España y Varón (2022) se relaciona con la importancia del trabajo colaborativo, en el cual es necesario involucrar a estudiantes con discapacidad intelectual, pares, docentes y familias. No es suficiente el establecimiento de ajustes razonables desde el contexto educativo para garantizar la inclusión de estos estudiantes. Para que la inclusión sea efectiva deben confluir aspectos como apoyo en el hogar, flexibilización curricular y ambientes de convivencia propicios que reconozcan la diversidad de las personas.

2.3.2. El reto de las barreras de contexto

Como se mencionó anteriormente, las limitaciones en la adaptación al contexto corresponden a uno de los criterios diagnósticos de la discapacidad intelectual. Su presencia en las aulas de clase y el objetivo de brindar un modelo de educación para todas las personas sin excepción llevan a la escuela a pensar en estrategias para reducir las barreras del entorno que obstaculizan la participación de los estudiantes.

En Colombia, para hacer frente a este desafío, desde el decreto 1421 se establece la elaboración de la herramienta PIAR como recurso para la disminución de las barreras que se presentan en los entornos escolares; sin embargo, como se identificó en Méndez (2022); Vidal y Ramón (2022) y Gamboa (2020), pese a que dicha herramienta favorece el desempeño educativo de los estudiantes con discapacidad, los docentes en gran medida desconocen e ignoran sobre su diseño e implementación en el aula de clase. Aun así, como lo evidencian Méndez (2022); Sánchez y Saavedra (2022) y España y Varón (2022) en sus conclusiones, hay buena disposición de los docentes para poner en práctica los principios de la flexibilización curricular y brindar

metodologías más vivenciales, acordes con las necesidades de los estudiantes con discapacidad intelectual.

En el proceso de disminución y superación de las barreras de contexto nuevamente aparece la familia como eje fundamental según como se concluye en España y Varón (2022) y Gamboa (2020). Sin embargo, como se evidencia en la investigación de Méndez (2022), estas no siempre brindan respaldo y acompañamiento suficiente a los estudiantes con discapacidad intelectual, descargando la responsabilidad de la educación en los docentes y las instituciones educativas.

2.4.Prácticas Pedagógicas

En esta categoría se presentan los antecedentes de investigación tomando como referente teórico a Contreras y Contreras (2012), quienes refieren que las estrategias de enseñanza, la comunicación pedagógica y la planificación didáctica comprenden los elementos de las Prácticas Pedagógicas. Se ha tenido en cuenta un total de cuatro tesis de maestría, una tesis de especialización y un artículo científico, siendo estas investigaciones desarrolladas en el contexto colombiano, en los departamentos del Huila, Atlántico, Santander y la ciudad de Bogotá.

2.4.1. Iniciativa e improvisación de estrategias de enseñanza incluyentes

En materia de educación inclusiva, los docentes están llamados a considerar ajustes razonables en su práctica que les permitan llegar a todos sus estudiantes teniendo en cuenta las características que los diferencian. Pese a que los docentes suelen manifestar desconocer los principios relacionados con el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) y los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR), investigaciones como las de Baquero y Sandoval (2020) y Ordoñez (2020) han encontrado que, sin ser conscientes de ello, los docentes propician algunos espacios durante sus clases, en las que desarrollan actividades que integran a todos sus

estudiantes, aunque sin ser estas planificadas y adecuadamente estructuradas en el proceso de enseñanza. Por su parte los resultados de investigación de Ferrer y Rivera (2019) y Baquero y Sandoval (2020) evidenciaron que los PIAR diseñados adecuadamente garantizan que el proceso educativo se desarrolle en condiciones de equidad para los estudiantes con discapacidad favoreciendo sus resultados de aprendizaje.

2.4.2. Discapacidad en las aulas, un asunto pendiente en las agendas de las Instituciones

Educativas

Ordoñez (2020) refiere que, durante el proceso de observación de las prácticas pedagógicas de los docentes, identificó incomodidad de su parte al momento de planear y ejecutar actividades que implicaran la vinculación de estudiantes con discapacidad. Dicha incomodidad, podría relacionarse con los hallazgos de Baquero y Sandoval (2020) quienes mencionan dos aspectos importantes en relación con la atención de los estudiantes con discapacidad, por un lado, está la preocupación que manifiestan los docentes en torno al logro de los Derechos Básicos del Aprendizaje (DBA) y las evaluaciones externas, ya que ejercen presión en torno a resultados y entorpecen el proceso de flexibilización curricular, llevando a los docentes a aplicar metodologías estandarizadas a todos sus estudiantes. Por otro lado, las investigadoras hacen mención de los pocos espacios que dedican las instituciones educativas a dialogar internamente sobre los estudiantes con discapacidad, lo que conduce a que, acudiendo a la libertad de cátedra, cada docente aplique lo que a su juicio considere apropiado en el aula de clase.

2.4.3. Reestructurar las bases para transformar la práctica

Los ajustes razonables, como su mismo nombre lo indica, requieren realizar cambios que sean pertinentes, acordes a la realidad de las personas con discapacidad y suficientes para

disminuir las barreras que limitan su participación. De acuerdo a los hallazgos Baquero y Sandoval (2020) para que los lineamientos de los ajustes razonables, estipulados en el decreto 1421 logren su propósito, es necesario que se haga una actualización de los Sistemas Institucionales de Evaluación de los Estudiantes (SIEE), ya que una estructura rígida en las metodologías de evaluación afecta los alcances de la flexibilización curricular. Los cambios que se requieren para propiciar escenarios inclusivos deben partir de la reformulación de políticas institucionales que finalmente orienten la acción pedagógica y permitan establecer una planeación acorde con los principios institucionales y las necesidades de los estudiantes. De igual manera, los cambios también son necesarios al interior de los hogares, como lo evidencian las investigaciones de Peña et al. (2019); Acero y Silva (2019) y Ordoñez (2020) en las que se afirma que la participación y compromiso de las familias en el acompañamiento del proceso educativo es fundamental para alcanzar los objetivos de aprendizaje.

3. Objetivos

3.1. General

Comprender los aspectos involucrados en la configuración de las actitudes de los docentes de educación básica secundaria de la I.E. Barrios Unidos hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual.

3.2. Específicos

1. Conocer las actitudes de los docentes de educación básica secundaria de la I.E. Barrios Unidos hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual.
2. Analizar los aspectos involucrados en la configuración de las actitudes que los docentes de educación básica secundaria de la I.E. Barrios Unidos han construido sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en los componentes cognitivo, afectivo y conductual.
3. Interpretar la relación entre las actitudes de los docentes de educación básica secundaria de la I.E. Barrios Unidos hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual y los aspectos involucrados en su configuración desde los componentes cognitivo, conductual y afectivo.

4. Marco Referencial

4.1.Marco contextual

En Colombia se estima que el 2,3% del total de habitantes del país hace parte la población con discapacidad. A diciembre de 2019 se registra que el departamento del Huila es uno de los entes territoriales en donde hay mayor concentración de personas con discapacidad, acogiendo al 5% de la población, según la distribución nacional. A su vez, el Huila se identifica como el departamento con el mayor porcentaje de prevalencia de personas con discapacidad del país (5.9%) (Oficina de Promoción Social [OPS], 2020).

Por otro lado, se estima que en las ciudades más grandes del país la población con discapacidad que no ha sido nunca escolarizada o que ha cursado como máximo la primaria oscila entre el 65,2 y 72,7% (Observatorio Nacional de Discapacidad [OND], 2018). Esta información estadística refleja una proporción significativamente grande de personas que aún no transitan por la educación, lo que como consecuencia afecta su calidad de vida.

La Institución Educativa Barrios Unidos es un establecimiento oficial de la Secretaría de Educación del Huila, ubicada en la zona urbana del municipio de Garzón. En el año 2022, el Sistema Integrado de Matricula SIMAT registra un total de 1733 estudiantes en los niveles de educación básica y media, de los cuales 39 han sido reportados en alguna categoría de discapacidad, entre las que destaca la discapacidad intelectual con un total de 23 estudiantes y 2 casos de discapacidad múltiple que incluyen discapacidad intelectual.

Las familias que hacen parte de la comunidad educativa Barrios Unidos, han sido caracterizadas a través del diagnóstico institucional, del cual se establece el análisis del contexto externo contemplado en el Proyecto Educativo Institucional PEI. De la información que aporta este documento vale la pena hacer mención del aspecto socioeconómico, en el que se detallan

algunas situaciones que afectan el bienestar de las familias como la dependencia económica de actividades laborales inestables, la ubicación en los estratos 1 y 2 de la mayoría de la población y la carencia de vivienda propia, así como la localización de los hogares en sectores marginales del municipio. Por otro lado, en el aspecto Educación, se reporta que tan solo el 7% de los padres de familia y acudientes tienen educación universitaria y un 20% cuentan con el bachillerato completo (Institución Educativa Barrios Unidos, 2021).

La vulnerabilidad de las familias es un factor que de manera simultánea a la discapacidad genera un mayor riesgo de exclusión y desventaja social, razón por la que la institución educativa ha empezado a preocuparse por la implementación de políticas educativas para la atención de la población diversa y vulnerable.

4.2. Marco conceptual

4.2.1. Actitudes

Las actitudes pueden considerarse como un factor fundamental en los procesos de educación inclusiva. Tal es su importancia, que actitudes desfavorables pueden significar una barrera para que las personas con discapacidad puedan participar plenamente de la escuela.

De esta manera, resulta importante conocer en qué consisten las actitudes, cómo se constituyen y de qué manera se configuran hasta convertirse en un factor a favor o en contra de la educación inclusiva.

En su sentido más amplio, las actitudes pueden entenderse como valoraciones relativamente estables, que hacen las personas sobre cualquier aspecto del mundo social (Baron y Byrne, 2005; Briñol, et al., 2007). Según los mismos autores, tales valoraciones pueden ser positivas, negativas, indiferentes o ambivalentes; se encuentran ligadas (aunque no siempre) al comportamiento y la conducta y en esa medida, de acuerdo a la evaluación que hagan las

personas sobre el objeto de actitud (para el caso de este estudio la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual) establecen tendencias de actuación, coherentes con sus propias actitudes. Por ende, la innovación y las transformaciones necesarias en los entornos educativos dependen en gran medida de las actitudes de los educadores, quienes pueden ser facilitadores o generadores de barreras en los procesos de educación inclusiva.

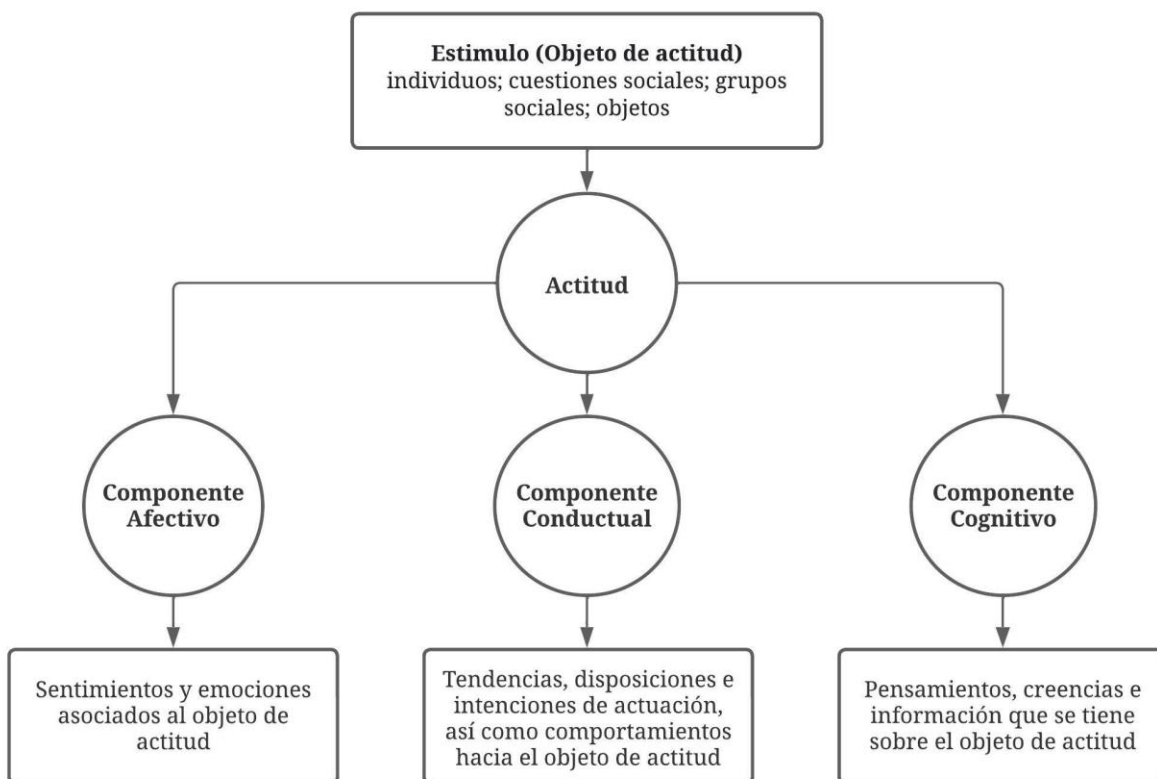
Entre los postulados frecuentes usados por los investigadores sobre la composición de las actitudes se reconoce el modelo tridimensional (González y Pérez, 2020; Mora, 2019; Nieto, 2017; Rosero et al., 2021; Sota, 2018; Triana y González, 2018), según la cual las actitudes están conformadas por los componentes cognitivo, afectivo y conductual. Tal modelo, planteado por Rosenberg & Hovland (1960, como se citó en Breckler, 1984) fue validado por este último autor, el cual reconoció en sus hallazgos la validez de la concepción tripartita de las actitudes y sugiere no estudiarlas indiscriminadamente, orientando que su medición y estudio debe desarrollarse de forma específica en cada uno de sus componentes con el fin de evitar ambigüedades.

El componente cognitivo involucra los pensamientos, ideas y creencias que determinan la percepción hacia el objeto de actitud; en el componente afectivo se incluyen los sentimientos y las emociones lo cual puede derivar en respuestas de agrado o desagrado y el componente conductual comprende la predisposición que tienen las personas a actuar o responder de una u otra forma frente a una determinada situación (McGuire, 1968; Hollander, 1978; Rosenberg, 1960; Breckler, 1984, como se citó en Ubillos et al., 2004).

El modelo tridimensional de las actitudes se organiza como se demuestra en la siguiente figura:

Figura 1

Representación gráfica del modelo tridimensional de las actitudes



Nota. La figura corresponde a una elaboración propia en la que se toma la estructura del modelo tridimensional planteado en Breckler (1984) y se le agregan algunos elementos descritos en Briñol et al. (2007).

De acuerdo con Ubillos et al. (2004) las actitudes cumplen esencialmente cinco funciones, las cuales se describen a continuación:

- a) **Función de conocimiento.** A través de la cual las personas organizan la información y de esta manera ordenan, categorizan y asimilan su forma de percibir y entender el mundo.
- b) **Función instrumental.** Orientada al logro de objetivos, la consecución de resultados esperados y la minimización de resultados indeseables.

- c) Función ego-defensiva. La cual permite la protección de la autoestima a través de la evitación de conflictos internos a pesar de la presencia de ideas contrarias con la norma social. Por ejemplo, manifestarse en favor de una situación para evitar recibir críticas externas por estar en contra de ella.
- d) Función valórico-expresiva o de expresión de valores. En la que las personas manifiestan y expresan aspectos propios de su identidad que les permite caracterizarse y distinguirse.
- e) Función de adaptación o ajuste social. La que permite a las personas involucrarse en escenarios sociales y recibir respuestas de aprobación y aceptación que reafirman su identidad.

Según el mismo autor, las actitudes no cumplen funciones independientes. Según sea el caso, estas se interrelacionan entre sí, permitiendo a la persona responder de forma adaptativa a las demandas del mundo social.

Conforme a lo anteriormente expuesto, se entiende que, aunque las actitudes son valoraciones individuales, estas pueden ser influenciadas por aspectos del entorno social, el cual permite que estas se reafirmen o por el contrario orienta la necesidad de que se transformen dada su función de ajuste social.

En relación con la formación de las actitudes existen diferentes posturas teóricas que pretenden explicar los procesos a través de las cuales estas se configuran y se consolidan en cada individuo. Ubillos et al. (2004) y Baron y Byrne (2005) por ejemplo, refieren que las actitudes están íntimamente ligadas con los procesos de aprendizaje, por lo que su adquisición puede explicarse a través de las teorías clásicas como el condicionamiento clásico, el condicionamiento instrumental y el aprendizaje social.

Por otro lado, González y Cornejo (1993), detallan el papel de los grupos como núcleos mediadores de la formación y cambio de actitudes, destacando la importancia de las prácticas e imaginarios presentes en los entornos sociales y su influencia sobre las nociones que adoptan los individuos.

En armonía con la estructura del modelo tridimensional, Briñol et al. (2007) describen los procesos involucrados en la fundamentación de las actitudes en cada uno de sus componentes, razón por la que, para efectos de la investigación se adoptan sus postulados.

Sobre el componente conductual se explica que la manera como las personas se comportan reafirma y retroalimenta en gran medida la valoración que tienen sobre los objetos de actitud. En esa medida, la formación de actitudes en el componente conductual es influenciada por procesos de reforzamiento, a través de los cuales se elaboran juicios de gusto o desagrado; la conciencia sobre las formas de actuar habituales y la validez que se le atribuyen a estas, así como la búsqueda de convencimiento sobre la conducta propia como la correcta.

El componente cognitivo atribuye un papel importante a las creencias, entendidas como “manifestaciones específicas que las personas consideran como ciertas” (Briñol et al., 2007, p. 70). De igual manera, juega un papel importante el aprendizaje social y las experiencias indirectas mediadas a través de los grupos de referencia. Finalmente, en el proceso cognitivo interviene un mecanismo denominado el control percibido, según el cual las actitudes se tornan desfavorables cuando en el entorno se identifican elementos que dificultan la realización de un comportamiento.

En el desarrollo de actitudes desde el componente afectivo influyen las asociaciones que se han elaborado hacia el fenómeno y la exposición al mismo, siendo que, la repetición asociada a un objeto de actitud suele generar evaluaciones más positivas a través la familiaridad que se

establece con él. La exposición prolongada o repetida genera una disminución de la incertidumbre, inicialmente producida por la desconfianza que genera lo desconocido.

Si bien, la actitud es una evaluación global e individual hacia un fenómeno u objeto del mundo social, es importante comprender los mecanismos a través de los cuales estas se constituyen, entendiendo que existen diferentes canales que finalmente dan lugar a su aparición.

En cuanto a las actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad Correa (1999, como se citó en Atravia 2005, p. 63) las categoriza de la siguiente manera:

Tabla 1

Clasificación de actitudes hacia estudiantes con discapacidad

Actitud	Descripción
Escepticismo	Se manifiestan a través del rechazo hacia las personas con discapacidad por la situación en la cual se encuentran. Se les considera incapaces de alcanzar los aprendizajes que ofrece la escuela, atribuyéndole no ser un escenario adecuado y negando la posibilidad de su participación en ella.
Ambivalentes	Se presenta una relativa aceptación hacia la vinculación de personas con discapacidad en la escuela, pero esta se basa en sentimientos de compasión. La participación de estudiantes con discapacidad en entornos regulares sucede con bajas expectativas del personal docente y se mantienen creencias sobre su limitada capacidad para el aprendizaje.
Optimismo Empírico	La inclusión sucede a partir de iniciativas personales del docente, quien a través de su práctica emplea recursos que según su propia intuición pueden resultarle útiles. Sin embargo, las prácticas no obedecen a procesos organizados ni metodologías basadas en la

Actitud	Descripción
	evidencia que contribuyan en favor de la inclusión.
Actitudes de responsabilidad social	Se visibiliza una postura de apertura frente a las exigencias de la inclusión, lo que conlleva al docente a formarse y adoptar estrategias y recursos basados en la evidencia, garantizando de esta manera la participación de personas con discapacidad en la escuela.

Nota. El autor originalmente emplea los términos necesidades educativas especiales e integración los cuales para la fecha de publicación se consideraban vigentes. Sin embargo, pese a la validez de sus aportes en la presente investigación, los términos equivalentes en su mismo orden son los de discapacidad e inclusión.

El aporte de este autor resulta útil al permitir identificar tendencias de actuación del personal docente frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad, pero más allá de ubicar a los docentes en una de estas categorías, resulta pertinente profundizar en las justificaciones y razones de fondo que determinan la presencia de una u otra actitud.

4.2.2. Discapacidad desde el modelo social

La discapacidad es un concepto que ha evolucionado a lo largo de los años como lo ha hecho la sociedad misma. En la actualidad, la postura más humanizante al respecto es la de discapacidad desde el modelo social, pero para hablar sobre ella, es necesario realizar un recorrido de las miradas históricas que precedieron a su formulación.

Según Palacios (2008), existen tres modelos que explican el tratamiento que la sociedad ha dado a la discapacidad y que han variado de acuerdo a las condiciones históricas en los cuales se desarrollaron, sin embargo, en algunos casos, lejos de descartarse entre sí, estos modelos pueden llegar a presentarse simultáneamente.

El primer modelo corresponde al de la prescindencia, en el que se percibe a la persona con discapacidad de dos posibles formas:

- a) Un castigo divino o resultado indeseable de la voluntad de un dios.
- b) Un ser innecesario que poco o nada aporta a la sociedad y que por lo tanto representa una carga para sí mismo y su familia.

Dentro del modelo de prescindencia se distinguen los submodelos Eugénico y de Marginación, los cuales sustentan procesos de exclusión hacia las personas con discapacidad desde posturas diferentes, pero conducentes a un resultado similar.

El submodelo Eugénico se da a partir de la noción de discapacidad como desgracia y de la persona con discapacidad como un ser innecesario, cuya utilidad en la vida social es prácticamente nula. Tal percepción condujo a hechos de persecución de tal población, dado que la respuesta social fue de rechazo y evitación. Por otro lado, desde el submodelo de Marginación se percibe a la persona con discapacidad como un sujeto de menos valor, a quien se le debe guardar compasión o que por el contrario produce miedo por su situación. Cualquiera que sea el caso, el resultado es la exclusión y la condena social a menores oportunidades y una probable vida de pobreza y/o mendicidad.

El segundo modelo se trata del rehabilitador, que consiste en el reconocimiento de la discapacidad como enfermedad y como tal esta ha de ser tratada o curada. Se parte de la idea de que las personas con discapacidad deben ajustarse a la norma y que a través de procesos médicos y terapéuticos esto puede lograrse. Por lo tanto, el énfasis se da en torno al déficit, asumiendo que la persona no puede aportar a la sociedad hasta tanto no supere sus limitaciones. Este modelo, adopta una posición paternalista a través de ayudas y apoyos del estado, bajo la justificación de

la imposibilidad de tal población de ser productivos, siendo esto consecuencia de la subestimación que se les tiene.

El tercer modelo corresponde al Social que entiende la discapacidad como aquellas limitaciones que existen en el entorno y que dificultan la plena participación de todas las personas. Como lo expresa Palacios (2008), “la discapacidad estaría compuesta por los factores sociales que restringen, limitan o impiden a las personas con diversidad funcional, vivir una vida en sociedad” (p.123). De esta manera, se desdibuja el imaginario de la persona con discapacidad como resultado de un castigo divino, como un ser compasible de menor valor social o que presenta una enfermedad que debe curarse; transitando al entendimiento de que los déficits se encuentran en la sociedad que es incapaz de brindar los recursos necesarios y suficientes para la inclusión de las personas en todas sus manifestaciones de diversidad. En esa medida, el tratamiento se da sobre las barreras existentes en la sociedad, sean estas físicas, actitudinales, comunicativas y de cualquier otra índole que como resultado generen algún grado de exclusión.

Para Victoria (2013) el entendimiento de la discapacidad como un fenómeno de la sociedad implica asumir que: esta debe ser vista como problema del entorno y no de la persona; la diversidad funcional es solo una parte del asunto; la solución a una situación de discapacidad implica que haya un cambio del entorno social que acompañe los procesos de rehabilitación; la eliminación y mitigación de todo tipo de barreras es necesaria para garantizar la accesibilidad y que las barreras culturales anteponen aquellas de tipo físico. Bajo esta mirada, en el enfoque de abordaje a la discapacidad debe primar la realización de acciones orientadas a transformar la dimensión cultural para que desde ella desprendan los cambios encaminados a la configuración de una sociedad más justa e incluyente.

4.2.3. Discapacidad Intelectual

La concepción de la discapacidad intelectual ha estado sujeta a la historia misma del entendimiento de la discapacidad en sus modelos de prescindencia, rehabilitador y social. De esta manera, se puede entender por qué en algún momento los términos empleados fueron los de deficiencia mental y retraso mental, propios del pensamiento del modelo rehabilitador, que adopta la postura de discapacidad como enfermedades que deben tratarse.

Su definición ha sufrido importantes cambios en los que ha tenido especial importancia y participación la Asociación Americana sobre Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD). Según Verdugo (2003) la definición propuesta en el año 1992 (para ese entonces por la Asociación Americana sobre Retraso Mental [AARM]) introdujo cambios sustanciales a su entendimiento, ya que hacía énfasis en la importancia de los factores sociales, descartando que se tratara de un rasgo exclusivo del individuo. Este cambio de perspectiva permitió que los tratamientos dirigidos a personas con discapacidad intelectual no se centraran exclusivamente en criterios diagnósticos, sino que se basaran en una visión multidimensional de su funcionamiento y la relación con el ambiente.

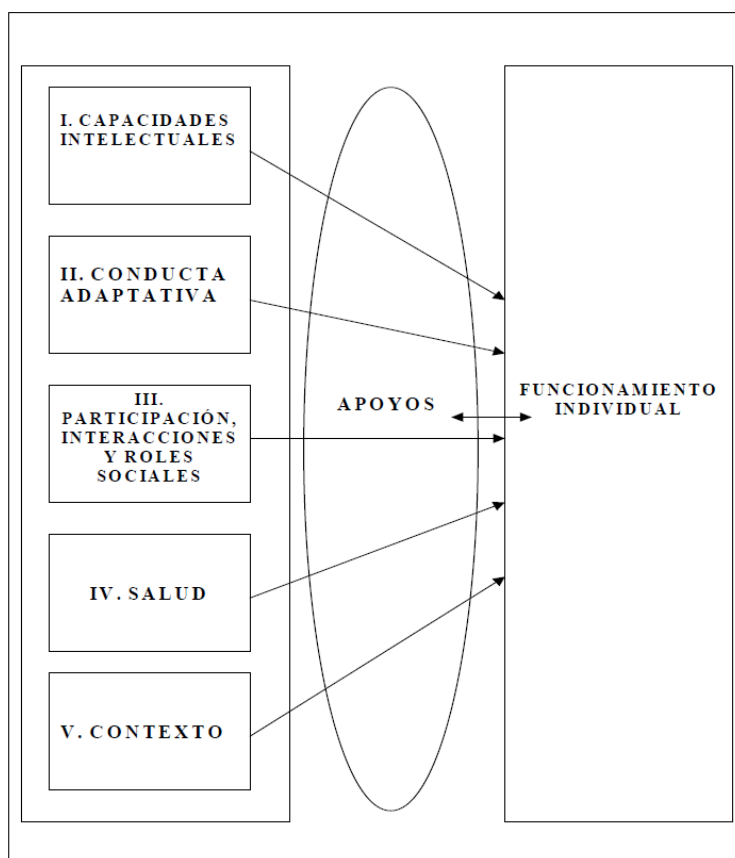
De acuerdo con Verdugo (2003) y Verdugo y Schalock (2010), si bien la propuesta de la AARM de 1992 introduce un cambio de paradigma importante, es hasta el año 2002 que se profundiza en el modelo teórico multidimensional en el que se proponen las siguientes dimensiones:

- Dimensión I: Habilidades Intelectuales. Razonamiento, velocidad de procesamiento, aprendizaje, solución de problemas, pensamiento abstracto etc.
- Dimensión II: Conducta adaptativa (conceptual, social y práctica), Habilidades aprendidas que se practican en la cotidianidad.

- Dimensión III: Participación, Interacciones y Roles Sociales. Desempeño en actividades de la vida social a través de las interacciones en el hogar, trabajo, ocio, vida espiritual, y actividades culturales.
- Dimensión IV: Salud (salud física, salud mental, etiología). Estado completo de bienestar
- Dimensión V: Contexto (ambientes y cultura). incluye factores ambientales como el entorno físico, social y actitudinal y personales como la motivación, estilos de aprendizaje y estilos de vida, los cuales se interrelacionan entre sí.

Figura 2

Modelo multidimensional del funcionamiento humano



Nota. La fuente de la figura corresponde a Luckasson et al. (2002, como se citó en Verdugo 2003, p. 5).

Los apoyos corresponden a los recursos y estrategias que se requieren para garantizar la accesibilidad a los entornos y servicios, garantizando el desarrollo, el bienestar y la autonomía.

Estas cinco dimensiones contemplan aspectos tanto de la persona con discapacidad intelectual como de su ambiente, con miras a la identificación y mejora de los apoyos necesarios para un mejor funcionamiento individual.

Como se menciona en Cuesta et al. (2019) para el año 2007 se sustituye el término de retraso mental por el de discapacidad intelectual y en coherencia con esto la Asociación Americana sobre Retraso Mental (AARM) actualiza su denominación a Asociación Americana sobre Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD). De esta manera, como una de las definiciones más ampliamente aceptadas y consensuadas por las comunidades científicas es la siguiente: “La discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas tanto en funcionamiento intelectual como en conducta adaptativa tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad aparece antes de los 18 años” (Schalock et al., 2010 como se citó en Verdugo y Schalock, 2010, p. 12)

Según estos mismos autores, esta definición está sujeta a cinco premisas que se consideran esenciales para su aplicación:

1. Las limitaciones en el funcionamiento se deben contemplar en contextos de pares (Semejantes en edad y características).
2. La evaluación debe considerar aspectos como la diversidad cultural y lingüística, comunicativa, al igual que las diferencias en aspectos sensoriales, motores y conductuales.
3. La persona tiene limitaciones al igual que capacidades.

4. La identificación de las limitaciones debe estar ligada a la identificación de las necesidades de apoyo.
5. El funcionamiento de la persona mejora cuando se brindan apoyos coherentes con la discapacidad intelectual.

Por otro lado, según la AAIDD (2011) existen tres fundamentos para el diagnóstico de la discapacidad intelectual: 1. Las limitaciones intelectuales; 2. Las limitaciones que existen en la adaptación de la persona al contexto; 3. La edad, ya que la discapacidad intelectual debe haberse manifestado antes de los 18 años.

Siguiendo lo anterior, se entiende que la discapacidad intelectual, según la definición aportada por la AAIDD contempla dos aspectos. Por un lado, se encuentran los fundamentos para el diagnóstico entre los cuales se considera una limitación intelectual, una limitación de adaptación y un criterio de edad; Por otro lado, se reconocen unas premisas para la aplicación de la definición de discapacidad intelectual en las cuales se identifica la necesidad de una evaluación acertada y coherente con la persona evaluada, las capacidades intrínsecas y los apoyos como factor facilitador y adaptativo.

Es importante mencionar en escenarios clínicos y de rehabilitación se tiene como referente sobre salud mental el Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales (DSM-V) el cual emplea el término trastorno del desarrollo intelectual y establece cuatro niveles de afectación: Leve, moderado, grave y profundo (Cuesta et al., 2019).

En el contexto educativo colombiano la discapacidad intelectual comprende todas las variantes del diagnóstico y se clasifica como tal en el sistema integrado de matrícula (SIMAT) desde el cual se adopta la definición establecida por la AAIDD agregando que las limitaciones se presentan como “dificultades en la comprensión de procesos académicos y sociales, el desarrollo

de actividades cotidianas de cuidado personal, comunitarias, del hogar, entre otras, para lo cual precisan de apoyos especializados” (MEN, 2018, p. 24). Esta visión identifica que las limitaciones se presentan en el escenario escolar en materia de la aprehensión de aprendizajes y reconoce el papel de los apoyos en la minimización de las barreras que obstaculizan la participación y condiciones de equidad educativa a las personas con discapacidad intelectual.

4.2.4. Educación inclusiva

La diferencia ha sido causal de la generación de exclusiones a lo largo de la historia. Por razones de diferencia han existido conflictos cuyo propósito ha sido omitir la otredad existente en las sociedades e invisibilizar a minorías que por no enmarcarse en la norma se convierten en víctimas de discriminación y vulneración de derechos. En esa medida, la participación de todas las manifestaciones de la diversidad, desde los primeros escenarios de socialización que la escuela permite es un factor importante (aunque no suficiente) en la prevención de las desigualdades y en el entendimiento de que la sociedad se constituye y enriquece a partir de la pluralidad.

No siempre la educación ha sido el punto en el cual confluyen las diferencias, si bien, se configura como un escenario de cohesión social, no puede negarse que también ha propiciado situaciones de exclusión como la separación de personas con discapacidad en centros educativos especializados (lo cual finalmente produce segregación) o a través de barreras que limitan las trayectorias escolares y que derivan en casos de deserción de niños, adolescentes y jóvenes que no se acoplan a la escuela por motivos culturales y/o curriculares, al no responder a sus necesidades a través de sistemas educativos tradicionales, que desconocen los aspectos propios de la diversidad y que por tanto persiguen la estandarización y la homogeneización (Echeita y Sandoval, 2002).

Tras el reconocimiento de la educación como derecho surgen diálogos en torno a su garantía, dejando de ser beneficio de unos pocos para trasladarse a otros segmentos de población anteriormente excluidos. Al respecto, Tomasevski (2002) menciona que, en lo referente a la educación, para hacerle frente a las desigualdades, las naciones suelen atravesar por tres etapas fundamentales:

- La primera consiste en el reconocimiento del derecho a la educación a comunidades y/o minorías habitualmente marginadas, pero se brinda a través de alternativas como la educación especial o programas de atención específicos que finalmente se dan en el marco de la segregación.
- La segunda etapa se da cuando se permite la integración de las comunidades y/o minorías en la oferta educativa regular, sin embargo, los estudiantes deben adaptarse a los sistemas educativos establecidos, sin importar aspectos como la lengua materna, cultura o capacidades que les distinguen. La escuela no se transforma para atender a la diversidad, sino que quienes se vinculen a ella deben ajustarse a su sistema normativo.
- La tercera etapa ocurre cuando la escuela reconoce que no son los estudiantes quienes deben adaptarse, sino que ella debe ir en función de la diversidad, garantizando ambientes educativos amplios que permiten la participación de todos sus miembros y que reducen las barreras que generan exclusión.

La inclusión se da entonces cuando se ha llegado a la tercera etapa y se reconoce que la educación como derecho ha de ser universal, permitiendo que las personas tengan acceso a ella sin distinciones de raza, etnia, identidad sexual, religión, afinidad política, nacionalidad, discapacidad, posición social/económica o de cualquier otra índole.

Al respecto Blanco (2006) plantea que los términos integración e inclusión suelen confundirse, aunque corresponden a movimientos distintos, cada uno con su propio planteamiento y objetivo. En primera instancia, la integración surge como respuesta al derecho de las personas con discapacidad de educarse en escuelas regulares como cualquier ciudadano, dejando a un lado a los centros de educación especial cuyo objetivo era la superación de “deficiencias”. A pesar de sus buenas intenciones, los procesos de integración terminaron trasladando la educación especial a la escuela regular, manteniendo el modelo de atención individual y el statu quo de la escuela, lo que finalmente no condujo a cambios significativos en la superación de las exclusiones.

Por otro lado, la inclusión se presenta como un movimiento más amplio, ante el reconocimiento de que la escuela no debe pretender que los miembros de la comunidad educativa se ajusten a sus dinámicas, sino, que su concepción estandarizada y homogeneizada de impartir educación genera barreras que impiden el pleno desarrollo de los estudiantes, no solo de quienes presentan discapacidad, sino de todos aquellos que presentan diferencias respecto a la norma y que en alguna medida están en riesgo de ser discriminados.

Evidentemente la inclusión se encuentra ligada a la garantía del derecho a la educación, que no solo se da mediante el acceso de los estudiantes a las escuelas, sino a través de una oferta educativa de calidad, que responda a las características de diversidad de los estudiantes, orientada a permitir la convivencia de todos sin excepciones y cuyo objetivo es alcanzar una mayor equidad y el desarrollo de sociedades justas, democráticas e incluyentes. Bajo esas consideraciones es coherente hablar de educación inclusiva

Uno de los más reconocidos movimientos de educación inclusiva denominado Educación para Todos enfatiza que la escuela debe transformarse a través de la disminución de las barreras,

sean estas físicas, actitudinales, curriculares o de cualquier otro tipo, generadoras de desventaja de unos respecto a otros (Echeita y Sandoval, 2002). La eliminación de tales barreras conduce a que la educación se brinde en condiciones de equidad, permitiéndole ser más asequible e incluyente.

Sobre la educación inclusiva Arnaiz (1996) plantea que:

Primero, es una actitud, un sistema de valores y creencias, no una acción ni un conjunto de acciones. Una vez adoptada por una escuela o por un distrito escolar, debería condicionar las decisiones y acciones de aquellos que la han adoptado. (p. 4)

Tal apreciación resulta de suma importancia para entender que la educación inclusiva no solo se da a través de la formulación de políticas que orienten su implementación, o el desarrollo de metodologías para su puesta en marcha, sino que en primera instancia debe existir conciencia sobre la diversidad de los estudiantes y un reconocimiento de que los procesos de enseñanza y aprendizaje deben ser coherentes con ella. De esta manera, para que la educación inclusiva sea una realidad, es importante que existan transformaciones desde la base, es decir, de los docentes, siendo estos los responsables directos de permitir que esta se desarrolle en los establecimientos educativos.

Booth y Ainscow (2011) explican que las reflexiones sobre la educación inclusiva en las instituciones educativas deben realizarse a partir de tres planos o dimensiones fundamentales: Las culturas, asociadas a los valores y las creencias de la comunidad educativa; las políticas relacionadas con la gestión, planificación e implementación de la inclusión y las prácticas que se evidencian en los procesos de enseñanza que se llevan a cabo en las aulas de clase. Cuando existe armonía y sinergia entre estas tres dimensiones puede considerarse que un establecimiento educativo es inclusivo, pero si en la realidad solo una de ellas (como suelen suceder por ejemplo

con las políticas) está apuntando hacia la dirección de la educación inclusiva, difícilmente se puede esto traducir en acciones educativas inclusivas y pertinentes que den respuesta a la diversidad de los estudiantes.

4.2.5. Prácticas Pedagógicas

Las prácticas pedagógicas comprenden un marco amplio de acciones, que van más allá de enseñanza de contenidos que brindan los docentes a los estudiantes en las aulas de clase. Como lo menciona Díaz (2006) la práctica pedagógica corresponde a la actividad diaria que desarrolla el docente en los distintos escenarios escolares, la cual está orientada por un currículo y cuyo fin es la formación de los estudiantes. En ese sentido, en ella se involucran diferentes actores, siendo los docentes quienes encarnan la práctica, mediada por un currículo que guía los procesos educativos necesarios para la enseñanza y la formación de los estudiantes, no solo en su aspecto académico, sino también en el desarrollo de su identidad.

En coherencia con la anterior afirmación, Contreras y Contreras (2012) refieren que la práctica pedagógica:

Representa una acción en la que intervienen diversidad de elementos como: las estrategias de enseñanza, la comunicación pedagógica, la planificación didáctica, el currículo, alumnos, docentes, y saberes, que se vinculan para hacer de la educación un proceso continuo, que contribuye a la formación integral de la personalidad de cada individuo. (p. 197)

En esa medida, la práctica pedagógica involucra distintos procesos, actores y elementos, los cuales articuladamente representan acciones encaminadas a garantizar una educación coherente con las realidades del contexto que permita a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes responder a las demandas que les exige una sociedad cada vez más competitiva y retadora.

Según estos mismos autores, la práctica pedagógica estaría conformada por los siguientes tres elementos:

1. Las estrategias de enseñanza: Se asumen como un plan que los docentes llevan a cabo con el fin de contribuir a la formación integral y la construcción de aprendizajes significativos en los estudiantes. Para ello, se consideran aspectos como las características de los estudiantes en relación con su contexto, habilidades intelectuales, necesidades y gustos; los objetivos de aprendizaje; los contenidos temáticos de las clases y las actividades que se contemplan para su enseñanza.
2. La comunicación pedagógica: Implica la existencia de un proceso comunicativo en el cual se involucran docentes y estudiantes, por ende, debe ser flexible, bidireccional y susceptible de transformaciones según la necesidad. Por otro lado, la oralidad, la proxemia, y lo escritural se destacan como elementos esenciales que le componen.
3. Planificación didáctica: Corresponde a la organización que realiza el docente para orientar la construcción de aprendizajes. Esta organización debe ser acorde a la diversidad de los estudiantes y ser flexible para dar respuesta a las imprevisiones que surgen en el aula, las cuales requieren de la realización de ajustes para el futuro.

Otra postura relacionada con las prácticas pedagógicas es la planteada por Mialaret (1995), quien refiere que estas pueden clasificarse en función de su operatividad, reconociendo la existencia de tres niveles:

- En el primer nivel se ubican las acciones improvisadas, las cuales buscan dar respuesta inmediata a los acontecimientos que se presentan en el aula de clase. Este nivel se define como impulsivo, ya que no está mediado por la reflexión y no

involucra una intencionalidad pedagógica, por lo que no genera aprendizajes que puedan considerarse como significativos.

- En el segundo nivel se encuentran las prácticas que responden a las funciones propias del ejercicio docente y los objetivos planteados por los establecimientos educativos, sin embargo, aunque en términos generales se puede considerar que hay criterios de eficiencia, en este nivel el docente se encarga de dar cumplimiento a lo básico que le exige su trabajo y a repetir año tras año el proceso sin generar ningún tipo de innovación.
- Al tercer nivel corresponden las prácticas que implican transformación, creatividad, e intencionalidad pedagógica. En ese sentido las acciones no solo dan respuesta a los acontecimientos del aula y están armonizadas con los objetivos institucionales, sino que se dan a partir un reconocimiento de las características de los estudiantes y de cómo se configuran las relaciones entre ellos, por lo que existe una continua búsqueda de mecanismos que favorezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Con base en lo anteriormente expuesto, la presente investigación reconoce que en las prácticas pedagógicas se involucran aspectos como la planeación, las estrategias de enseñanza y las relaciones comunicativas entre la dupla docente-estudiante y que el docente como actor principal de la práctica, la lleva a cabo en distintos grados de compromiso.

4.3. Marco legal

A continuación, se presentan las normas que sustentan la educación inclusiva y la atención educativa a la población con discapacidad intelectual. Si bien, la normatividad que soporta los derechos y la protección de las personas con discapacidad es mucho más amplia, aquí se enuncian aquellas que buscan dar garantía del derecho a la educación.

Los siguientes cuadros se construyen tomando como referente el documento Normograma de Discapacidad para la república de Colombia del Ministerio de Salud y Protección Social (Minsalud, 2020) y se organizan según la jerarquía de la norma.

Tabla 2

Normograma Derecho Internacional

Norma	Expedida por	Definición
Convención Interamericana para la Eliminación de todas formas de discriminación contra las personas con discapacidad (1999)	Organización de Estados Americanos (OEA)	Los Estados parte se comprometen a adoptar las medidas de carácter legislativo, social, educativo, laboral o de cualquier otra índole, necesarias para eliminar la discriminación contra las personas con discapacidad y propiciar su plena integración en la sociedad. Aprobada por el Congreso de la República en la Ley 762 de 2002. Declarada constitucional por la Corte Constitucional en la Sentencia C-401 de 2003. Ratificada por Colombia el 11 de febrero de 2004. En vigencia para Colombia a partir del 11 de marzo de 2004.
Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad (2006)	Organización de Naciones Unidas (ONU)	Su propósito es contribuir en la garantía de los derechos humanos por parte de las personas con discapacidad. Reconoce la importancia de ámbitos como la accesibilidad, la libertad de movimiento, la salud, la educación, el empleo, la habilitación y rehabilitación, la participación en la vida política, y la igualdad y la no discriminación. Emplea un cambio de paradigma reconociendo los aspectos de la sociedad y del entorno que constituyen la discapacidad. Aprobada por el Congreso de la República en la Ley 1346 de 2009. Declarada constitucional por la Corte Constitucional en la Sentencia C-293 de 2010.

Tabla 3*Normograma otras Declaraciones, Resoluciones y Recomendaciones no Vinculantes*

Norma	Expedida por	Definición
Declaración de los Derechos de las Personas con retardo mental (1971)	ONU	Establece que las personas con retraso mental tienen los mismos derechos, además de derechos específicos acordes con sus necesidades en las áreas de salud, educación y sociedad. Plantea la necesidad de protección frente a las formas de explotación y de procedimientos jurídicos adecuados.
Declaración de Salamanca (1994)	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)	Reafirma por parte de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales el compromiso con la Educación para Todos, reconociendo la necesidad de vincular a la población con necesidades educativas especiales en la educación regular.

Tabla 4*Normograma Marco Legal Nacional*

Norma	Expedida por	Definición
Constitución Política de Colombia (1991)	Asamblea Nacional Constituyente	Art 13 “El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados. El Estado protegerá especialmente a aquellas personas que, por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta y sancionará los abusos o maltratos que contra ellas se cometan”.
		Art 68 “La erradicación del analfabetismo y la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales, son obligaciones especiales del Estado”.
Ley 115 (1994)	Congreso de Colombia	Plantea que la educación de personas con limitaciones y con capacidades excepcionales es un servicio que el estado debe asumir como obligación.
Ley 1346 (2009)	Congreso de Colombia	Aprueba la Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad, adoptada por la Organización de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006.

Norma	Expedida por	Definición
Decreto 2082 (1996)	Ministerio de Educación Nacional (MEN)	Se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales.
Resolución 2565 (2003)	MEN	Establece criterios básicos para la atención educativa de personas con necesidades educativas especiales.
Decreto 366 (2009)	MEN	Reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales.
Decreto 1075 (2015)	MEN	Define los lineamientos para la organización de la atención educativa para las personas con discapacidad mediante la oferta de educación inclusiva a estudiantes con discapacidad y estudiantes con capacidades o con talentos excepcionales.
Decreto 1421 (2017)	MEN	Reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad.
Resolución 113 (2020)	Ministerio de Salud y Protección Social (Minsalud)	Orienta el proceso para la certificación de la discapacidad y el Registro de Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad.
Circular 016 (2022)	Secretaría de Educación del Huila (SEDH)	Orienta a las instituciones educativas del departamento del Huila en aspectos para el acceso y permanencia de la población con discapacidad en el sector educativo.

Tabla 5

Orientaciones del MEN para la implementación de la educación inclusiva en Colombia

Documento	Año
Orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva.	2017
Orientaciones para la transición educativa de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales en la educación inicial, básica y media.	2017
Orientaciones para el reporte de niños, niñas y adolescentes con discapacidad en el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT).	2020
Orientaciones para promover el bienestar y la permanencia de niñas, niños y adolescentes con discapacidad en el sistema educativo.	2020
Orientaciones para promover la gestión escolar en el marco de la educación inclusiva.	2020

5. Metodología de la Investigación

5.1. Enfoque metodológico de la investigación

Esta investigación se desarrolló desde el enfoque cualitativo con el propósito de comprender e interpretar los elementos involucrados en la configuración de las actitudes de los docentes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual. Así como lo expresa Creswell (1997), “La investigación cualitativa es un proceso interrogativo, de comprensión, basado en distintas tradiciones metodológicas de indagación que exploran un problema social o humano” (p.13). Por tanto, a partir del estudio de las actitudes, se analizaron las posturas de los docentes para entender la forma en que las percepciones y nociones existentes en torno a la discapacidad intelectual ejercen influencia sobre la prestación del servicio educativo.

Adoptando el enfoque cualitativo como medio para la comprensión de las actitudes de los actores involucrados en la investigación, se logró el reconocimiento en profundidad de las posturas del equipo docente bajo las cuales se lleva a cabo la atención educativa a la población con discapacidad intelectual en la I.E. Barrios Unidos.

5.2. Diseño de investigación

La presente investigación adoptó un diseño fenomenológico dadas sus características e interés sobre el estudio de las experiencias y los significados en torno a un fenómeno particular.

Según Salgado, (2007) los diseños fenomenológicos ahondan en las experiencias individuales, desde las cuales se busca conocer su significado, estructura y esencia, para entender situaciones que pueden vivenciarse de manera individual o colectiva. Su objetivo es la comprensión de las experiencias humanas desde el punto de vista de quien las vivencia, dado que las personas les atribuyen significados (Howitt, 2016, como se citó en Duque y Granados, 2019). Por otro lado, como lo menciona Martínez (2004), su objeto de estudio son las percepciones en

torno a un fenómeno, las realidades internas que surgen frente a él y su esencia, buscando entenderlas desde los relatos de los participantes.

Husserl (1970, como se citó en Martínez, 2004) describe la fenomenología como:

la ciencia que trata de descubrir las "estructuras esenciales de la conciencia"; debido a ello, el fin de la fenomenología no es tanto describir un fenómeno singular sino descubrir en él la esencia (el éidos) válida universalmente, y útil científicamente. (p. 139)

Ese entendimiento de las estructuras de la conciencia, así como el descubrimiento de la esencia de los fenómenos se relaciona con el interés por la comprensión de las actitudes que los docentes han construido en torno a la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual, motivo por el cual la investigación se sustenta desde un diseño hermenéutico.

Como lo expresan Hernández et al. (2014) el resultado de este tipo de investigación es la perspectiva de los participantes, a través de la exploración, descripción y comprensión de las experiencias de los individuos y los puntos en común que existen entre ellos.

Siguiendo a estos mismos autores la investigación comprende un enfoque fenomenológico hermenéutico ya que “se concentra en la interpretación de la experiencia humana y los “textos de la vida” (p. 494). Esto quiere decir que más allá de describir las actitudes de los docentes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en sus aulas, brinda una interpretación en cuanto a su fundamentación, esencia y significado.

5.3. Técnicas e instrumentos

Atendiendo las orientaciones de Duque y Granados (2019) para el análisis fenomenológico interpretativo y con el fin de garantizar la credibilidad de la investigación a través del método de triangulación de la información, se emplearon como técnicas para su desarrollo la entrevista en profundidad y la observación participante, esta última con el fin de

corroborar y verificar datos recopilados en lo relacionado con el componente conductual. Por otro lado, en las entrevistas se tuvo en cuenta el criterio de saturación de datos planteado por Strauss y Corbin (2002), en el que la recolección de la información se llevó a cabo hasta que dejó de emerger información novedosa o significativa para el propósito de la investigación.

Finalmente, con el propósito de minimizar el sesgo de deseabilidad social, habitualmente presente en investigaciones que indagan sobre aspectos morales o éticos, como lo es la inclusión de la discapacidad, se tuvieron en cuenta algunas estrategias, planteadas por Ananthram & Chan (2016). Primero, se aseguró que la participación de los docentes fuera completamente voluntaria, segundo, se les garantizó que su identidad permanecería bajo completa reserva, asegurando su anonimato dentro de la investigación, tercero se les brindó información general sobre la investigación que resumía los intereses sin profundizar en las razones de fondo que se pretendían extraer, cuarto, el entrevistador no tenía una relación jerárquica superior a la de los entrevistados, sino que se encontraba a su mismo nivel en cuanto a la relación laboral, quinto, las entrevistas fueron individuales, en un lugares reservados, cómodos y familiares y finalmente se les dio a conocer que no existían respuestas correctas o incorrectas, por lo cual no debían sentirse presionados a responder bajo cierta tendencia, sino que debían hacerlo conforme a su propia experiencia y postura personal.

5.3.1. La entrevista cualitativa en profundidad

A través de esta técnica se buscó la comprensión de las posturas, realidades y perspectivas de los entrevistados en torno al fenómeno a investigar. Alejándose del cuestionario y las preguntas cerradas, se asemeja más a una conversación entre pares, sin las barreras jerárquicas entre los participantes, siendo el entrevistador el instrumento que recolecta la información. (Taylor y Bogdan, 1987).

Para la presente investigación, la entrevista en profundidad se consideró como una técnica fundamental, ya que acude a los relatos de los participantes para comprender desde su experiencia individual la construcción de actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual.

5.3.1.1. Entrevista semiestructurada.

Se empleó la entrevista semiestructurada, en la cual se desarrolló (previo al encuentro) una guía que orientó la sesión y que contempló los aspectos a tratar, así como los temas de interés. Se caracterizó por ser flexible, permitiendo la inclusión de nuevas preguntas que permitieron profundizar el fenómeno de la investigación según como el desarrollo de la entrevista (Hernández et al., 2014).

Siguiendo lo planteado en Díaz et al. (2013) se consideraron las siguientes recomendaciones para llevar a cabo su aplicación.

- Disponer de una guía de entrevista con preguntas agrupadas por categorías según el objeto de investigación (Actitudes en relación con lo cognitivo, afectivo y conductual).
- Elegir un espacio idóneo para la entrevista, el cual facilite su desarrollo sin interrupciones, siendo este un lugar cómodo y silencioso.
- Explicar el propósito de la entrevista y solicitar permiso para grabarla.
- Tomar registro de datos personales afines con la investigación.
- Demostrar una actitud de apertura y receptiva sin evidenciar desaprobación en los testimonios del entrevistado.

- Seguir la guía de entrevista permitiendo que el entrevistado narre su experiencia de manera libre y de ser necesario realizar las modificaciones pertinentes para la recolección de la información.
- No interrumpir al entrevistado, permitiéndole tratar otros temas que tengan relación con las preguntas realizadas.
- Invitar al entrevistado a profundizar o aclarar aspectos que se consideren como relevantes para la investigación.

5.3.2. La observación

La observación en investigación cualitativa requiere la implicación de todos los sentidos y la plenitud de conciencia del investigador al participar de los fenómenos que pretende comprender (Hernández et al., 2014). Sus propósitos son variados, pero para los intereses de esta investigación, la observación se enfocó en el reconocimiento de prácticas en el aula que median la conformación de actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual.

Según los autores citados previamente, aunque el papel del investigador como observador es activo, éste puede asumir diferentes niveles de participación en el contexto donde transcurre el fenómeno. De esta manera, se consideró que lo más conveniente para la investigación era adoptar una participación pasiva, o como se describe en Creswell (1994) y Martínez (2007) de participante como observador, en la que, aunque el investigador se encuentra inmerso en los escenarios donde sucede el objeto de estudio, pero su participación es mínima y secundaria, evitando intervenir o entorpecer los procesos que naturalmente ahí transcurren.

Este proceso se facilitó, dado que el investigador hace parte de la institución educativa, desempeñándose como docente orientador, por lo que no es una persona desconocida para la

comunidad de estudiantes y docentes, reduciendo de esta manera las alteraciones que se pueden presentar por la presencia de un sujeto extraño como acompañante en las aulas de clase.

5.3.2.1. Notas de campo.

Para el registro de la información procedente de las observaciones, se consideró el diligenciamiento de notas de campo que permitieron posteriormente recuperar datos contrastables con los relatos de las entrevistas en cuanto al componente conductual de las actitudes.

Siguiendo las orientaciones de Taylor y Bogdan (1987), en ellas se incluyen:

Descripciones de personas, acontecimientos y conversaciones, tanto como las acciones, sentimientos, intuiciones o hipótesis de trabajo del observador. La secuencia y duración de los acontecimientos y conversaciones se registra con la mayor precisión posible. La estructura del escenario se describe detalladamente. (p. 75)

Por ende, las notas de campo corresponden al instrumento para sistematizar todos los detalles identificados en la observación, brindando al investigador información aproximada a la realidad en momentos en los que se requiera recordar lo observado.

Para el registro de la información se contempló un formato en el que se incluye la fecha, duración del momento observado, lugar, participantes, la descripción de los sucesos y su interpretación, que posteriormente fue analizado frente a las entrevistas, permitiendo identificar coherencia entre lo narrado y lo evidenciado.

5.4. Actores

Siguiendo las recomendaciones del diseño de investigación planteadas por Duque y Granados (2019), se determinó la selección de cuatro actores con el fin de garantizar el compromiso con la profundidad de la investigación. Los participantes corresponden a cuatro

docentes de educación básica secundaria de la Institución Educativa Barrios Unidos con asignación académica de los cursos 603, 804, y 901 en los cuales hay presencia de estudiantes con discapacidad intelectual.

Con el fin de obtener una mirada amplia en torno al fenómeno se buscó heterogeneidad en la muestra, por lo que para su elección se tuvo en cuenta los siguientes criterios:

- Vinculación laboral en la institución educativa no inferior al año 2017 en el cual se emitió el decreto 1421.
- Vinculación laboral de dos docentes reglamentados por el decreto 1278 y dos docentes reglamentados por el decreto 2277.
- Participación de un hombre de cada decreto y una mujer de cada decreto.
- Áreas de enseñanza diferentes entre los participantes.

Teniendo en cuenta los anteriores criterios se reduce la población de 21 posibles candidatos a 2 docentes del decreto 1278 y 8 docentes del decreto 2277. La elección de los docentes del decreto 2277 se realizó por conveniencia, eligiendo 2 docentes que por sus características se consideró que podían aportar elementos interesantes a la investigación.

5.4.1. Caracterización de los actores

A continuación, se presentan las características de los actores, a los cuales se les asignó un código con el propósito de proteger su identidad.

Tabla 6

Datos personales

Actor	Género	Estado Civil	Edad	Familiaridad con persona con discapacidad
SD1	Masculino	Casado	63	No
SD2	Femenino	Unión Libre	41	No
SD3	Femenino	Casada	50	Si
SD4	Masculino	Soltero	47	Si

Nota. Elaboración Propia, Las siglas SD se refieren a Sujeto Docente

Tabla 7*Información Académica*

Actor	Nivel educativo	Formación en inclusión
SD1	Especialista	No
SD2	Magister	No
SD3	Especialista	No
SD4	Magister	No

Nota. Elaboración Propia

Tabla 8*Información Laboral*

Actor	Vinculación Laboral	Decreto	Área de desempeño	Años de experiencia	Años en la institución	Escalafón
SD1	Propiedad	2277	Educación Física	35	20	14
SD2	Propiedad	1278	Ciencias Naturales	14	12	3BM
SD3	Propiedad	2277	Matemáticas	27	9	14
SD4	Propiedad	1278	Educación Artística	28	9	3BM

Nota. Elaboración Propia

5.5. Procedimiento

Conforme a lo propuesto por Monje (2011), la investigación se llevó a cabo en las siguientes cuatro fases.

Fase conceptual: En este primer momento se procedió a establecer el punto de partida, determinando con claridad el fenómeno a investigar y los referentes teóricos que soportarán el estudio. Es una fase de carácter conceptual que requiere de revisar conceptos, teorías, reformular inquietudes y hacer lecturas profundas que permitan establecer los cimientos de la investigación. En este punto se contempló la formulación y delimitación del problema, la revisión de la literatura y la construcción del marco teórico.

Fase de planeación y diseño: Aquí se decidió sobre las estrategias que permitieron dar respuesta a la pregunta de investigación definiendo sus aspectos metodológicos. Por lo tanto, se

consideró la elección del diseño de investigación, la identificación de la población, la definición de las técnicas e instrumentos para recolectar la información, así como la determinación de las consideraciones éticas que permitieron salvaguardar la integridad de los participantes.

Fase empírica: Esta fase de la investigación correspondió a la puesta en marcha del trabajo de campo en el que se llevaron a cabo las acciones y estrategias que permitieron la recolección de la información, junto con la preparación y organización de los datos para su posterior análisis.

Se llevaron a cabo cuatro entrevistas con cada participante. La primera abordó las actitudes desde sus componentes y las demás tuvieron como propósito profundizar sobre las respuestas en cada uno ellos. Por otro lado, con cada actor se llevó a cabo una observación en el aula en un bloque de dos horas de clase, con el objetivo de contrastar lo referido en las entrevistas.

Con el fin de evitar sesgos, se acordó previamente con los docentes que la observación tendría lugar en cualquier fecha y momento de la jornada escolar en el que estuvieran en aulas de clase con presencia de estudiantes con discapacidad intelectual, sin previo aviso por parte del investigador.

Esta fase coincide con lo planteado en Trejo (2012), en donde se le denomina etapa descriptiva, la cual busca evidenciar la realidad del fenómeno, de tal forma que este sea descrito de la manera más exacta posible, cercana a la realidad de las personas y evitando los prejuicios del investigador.

Fase analítica: Esta fase procedió una vez aplicadas las entrevistas y realizadas las observaciones, siendo el siguiente paso el análisis de los datos y la interpretación de los resultados, que en coherencia con Trejo (2012), se describen como la etapa estructural (asociada

a la organización y comprensión de la información conforme a los planteamientos teóricos) y la etapa de discusión (relacionada con la comparación de los hallazgos respecto a otras investigaciones y fundamentos teóricos que sustentan el estudio y el establecimiento de conclusiones). Para llevarse a cabo se tuvieron especialmente en cuenta las orientaciones de Duque y Granados (2019) para el análisis fenomenológico interpretativo.

5.6. Plan de Análisis

La interpretación de los datos recolectados tuvo en cuenta como categoría principal las Actitudes, las cuales en relación con la inclusión de estudiantes con discapacidad pueden clasificarse en las siguientes subcategorías: actitudes de escepticismo, ambivalentes, de optimismo empírico y de responsabilidad social (Correa, 1999). Estas subcategorías fueron tenidas en cuenta para dar respuesta al primer objetivo específico de la investigación.

Para responder a los objetivos que contemplan los aspectos involucrados en la configuración de las actitudes se tuvo en cuenta los planteamientos de Breckler (1984) y Briñol et al. (2007) tomando los componentes cognitivo, conductual y afectivo como categorías de análisis y las siguientes subcategorías:

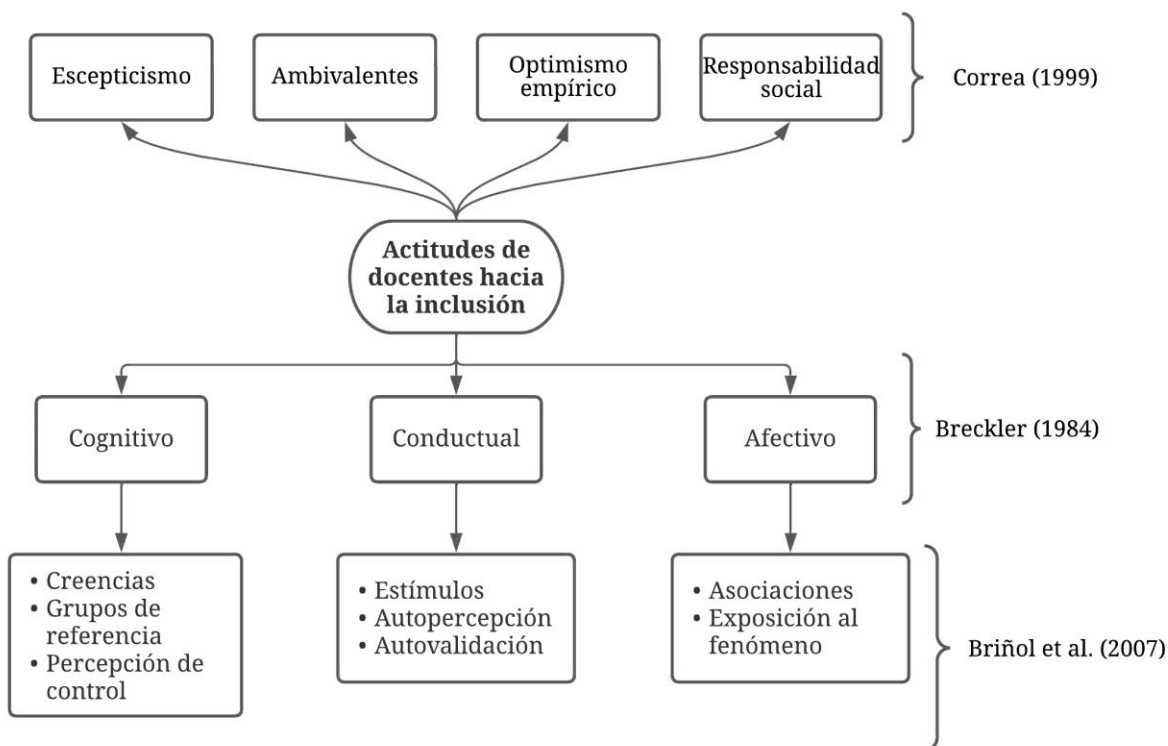
- **Componente Cognitivo:** En esta categoría se tienen en cuenta las creencias que se tienen sobre la participación de estudiantes con discapacidad intelectual en entornos educativos regulares, la influencia que ejerce el grupo de referencia sobre la atención a la discapacidad intelectual y la percepción de control que tienen los docentes sobre su capacidad para dar manejo adecuado al proceso de inclusión.
- **Componente Conductual:** Comprende los estímulos que refieren los docentes y que alientan su trabajo hacia la inclusión o por el contrario la ausencia de ellos. Por otro lado, incluye la percepción que tienen de sí mismos sobre su rol frente a la atención

de estudiantes con discapacidad intelectual y la valoración personal que atribuyen a sus prácticas pedagógicas y maneras de comportarse en relación con la inclusión.

- **Componente Afectivo:** Se consideran las asociaciones que se han elaborado frente a la discapacidad intelectual y su atención educativa. Por otro lado, se contempla la exposición vivenciada por el docente frente a la inclusión de la discapacidad intelectual siendo que, frecuentes mensajes y experiencias contribuyen a establecer familiaridad con el fenómeno, lo que a su vez repercute en valoraciones más positivas hacia él.

Figura 3

Esquema de Categorías de Análisis



Nota. La figura corresponde a una elaboración propia del investigador y recoge los planteamientos de Correa (1999, como se citó en Atravia 2005, p. 63) en cuanto a clasificación

de actitudes hacia la inclusión, los de Breckler (1984) sobre la estructura de las actitudes y los de Briñol et al. (2007) sobre la formación de las actitudes.

La figura 3 esquematiza las categorías de análisis descritas previamente, y parte desde los fundamentos de las actitudes en el nivel inferior, hasta la clasificación de actitudes de los docentes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en el nivel superior.

Tal información se organiza teniendo en cuenta los postulados teóricos descritos en el referente conceptual, en el que se profundiza sobre los procesos que influyen en la formación de actitudes, el modelo tridimensional y los tipos de actitudes que adoptan los docentes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad.

El análisis de la información se llevó a cabo siguiendo los planteamientos de Duque y Granados (2019). El primer paso fue la lectura línea por línea de las entrevistas y la elaboración de comentarios iniciales al margen, realizando anotaciones sobre elementos interesantes y significativos para la investigación; el segundo paso correspondió a la identificación de temas emergentes en un lenguaje técnico en correspondencia con la teoría; el tercer paso fue el agrupamiento de temas con base en sus similitudes y relaciones lógicas, que similarmente Strauss y Corbin (2002) describen como el proceso de categorización abierta; el cuarto paso fue la elaboración de las tablas de temas y posteriormente se procedió a la redacción de los resultados, en este punto, los temas se abordaron tomando extractos obtenidos de las entrevistas a los cuales se les realizaron comentarios analíticos. Finalmente, los resultados discutieron a la luz de la literatura y teoría existente.

La figura 4 resume los pasos que permitieron llevar a cabo la presentación de los resultados y el análisis de la información.

Figura 4

Esquema del plan de análisis



Nota. La figura corresponde a una elaboración propia del investigador y se basa en los planteamientos de Duque y Granados (2019) para el análisis fenomenológico interpretativo.

6. Consideraciones Éticas

Para el desarrollo de la investigación se tuvieron en cuenta las siguientes consideraciones éticas con el fin de garantizar la integridad de los participantes.

- **Consentimiento informado:** Los participantes recibieron información clara y suficiente por medio del consentimiento informado sobre la importancia y finalidad de la investigación, la metodología bajo la cual se lleva a cabo junto con la garantía de la protección de su identidad, la confidencialidad de la información y el destino de esta.
- **Voluntad de participación:** La participación en la investigación fue completamente libre y voluntaria y ninguna actividad se realizó sin el previo consentimiento de los participantes, en esa medida, se les otorgó el derecho de retirarse si en algún momento lo consideraban conveniente.
- **Respeto y dignidad:** No se ejerció ninguna presión sobre los participantes, respetando el silencio y las diferentes formas de expresión individuales. No se juzgaron sus opiniones, ni fueron sometidos a condiciones, situaciones o preguntas que les resultaran abrumadoras.
- **Manejo de la información:** En cuanto a la confidencialidad, la información recolectada es únicamente de uso investigativo, garantizando el anonimato y la privacidad de los datos personales de los participantes.

7. Resultados

Los resultados de la presente investigación se organizan en orden, evidenciando los hallazgos frente a cada uno de sus objetivos específicos, y finaliza respondiendo a lo planteado en su objetivo general a través de la discusión.

En esa medida, en cuanto al reconocimiento de actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual, se evidencia que las posturas de los docentes no necesariamente son estáticas e inamovibles, sino que varían en función de sus pensamientos, afectos y prácticas, encontrando por ejemplo que, aunque un docente manifieste puntos de vista que se pueden asociar con actitudes de escepticismo como:

“Yo pienso que no deben estar acá por qué, porque el profesorado y el caso mío en particular, no estoy preparado para atender al máximo esos muchachos”. (SD1).

Al mismo tiempo, evidencia opiniones en las que reconoce su rol en el proceso de inclusión, que se relacionan incluso con actitudes de optimismo empírico.

“Yo considero que en mi área yo puedo solucionar un poquito más las cosas que con otras áreas”. (SD1).

Teniendo en cuenta lo anterior, más que ubicarse específicamente en alguna de las cuatro subcategorías: Escepticismo, Ambivalencia, Optimismo Empírico y Responsabilidad Social planteadas por Correa (1999, como se citó en Atravia 2005, p. 63), los docentes presentan tendencias a favor de alguna de ellas. Por ejemplo, retomando el caso anterior, aunque el docente presente inclinación hacia el rechazo, no necesariamente se posiciona en completo desacuerdo con la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual, ya que en algunos puntos demuestra aspectos a favor de ella.

Los resultados de la identificación de las actitudes de los docentes se presentan en las tablas 9 a 12, las cuales fueron construidas a partir de la codificación de los relatos y categorización abierta en cada una de las subcategorías de los tipos de actitud.

Tabla 9

Actitudes de escepticismo hacia la inclusión

Actitudes Hacia la Inclusión de Estudiantes con Discapacidad Intelectual			
Subcategoría	Texto Codificado	Categoría abierta	
Escepticismo	SD1. No deben estar acá, ni los docentes ni yo estamos preparados para atenderlos.	Limitaciones del servicio educativo	
	SD1. Rechazamos a los estudiantes con discapacidad intelectual por nuestra incapacidad para atenderlos.		
	SD1. Es muy poco lo que se les puede ofrecer acá.		
	SD1. A nivel general hay apatía, rechazo.		
	SD3. A estudiantes con limitaciones intelectuales más profundas la institución difícilmente puede brindarle elementos para su progreso académico.		
	SD4. Este espacio no es el adecuado para ellos, las personas que los trabajan con ellos tienen mayor sensibilidad en su trato.		
	SD1. No responde a las exigencias.		Limitaciones intelectuales de los estudiantes
	SD1. Les cuesta por ejemplo realizar un trabajo escrito.		
	SD1. Tratan de evadir el trabajo, en lo práctico es difícil.		
	SD4. Es una persona que está ahí pero no está.		
	SD4. No hace nada, solo espera que llegue Educación Física que es su fuerte.		
	SD4. Es complicado porque no escribe, cuando se le da una orden simula que trabaja.		
	SD4. No sabe escribir, pero tiene una gran imaginación, aunque cuando se le pregunta por algo no sabe nada.		
	SD4. Es flojo y perezoso, pero es porque le hemos metido la imagen de que no es capaz.		

Actitudes Hacia la Inclusión de Estudiantes con Discapacidad Intelectual		
Subcategoría	Texto Codificado	Categoría abierta
	SD4. He tratado, pero no he encontrado su potencial, no puede ni memorizar.	
	SD1. Cuando hay estudiantes con discapacidad se debe dedicar más tiempo y vigilar que otros estudiantes no los afecten.	Demanda de tiempo en la atención
	SD1. Es difícil atender la discapacidad intelectual. Hay que dedicarles más tiempo.	
	SD2. No alcanza el tiempo para quienes tienen discapacidad.	

Nota. La tabla corresponde a una elaboración propia, teniendo en cuenta la información recabada en las entrevistas.

La tabla 9 contempla las manifestaciones de la actitud asociadas al rechazo de la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual. Las categorías abiertas que emergieron a partir de los relatos de los docentes fueron:

- Limitaciones del servicio: Relaciona las actitudes de escepticismo con el reconocimiento de las barreras existentes, especialmente en lo que tiene que ver con cualificación y aptitud del talento humano, así como la limitación de los recursos de los cuales dispone la institución educativa para acoger a la población con discapacidad intelectual.
- Limitaciones intelectuales de los estudiantes: Corresponde a la percepción de incapacidad para acoplarse a las dinámicas tradicionales del contexto escolar y responder a ellas en la misma medida de lo que se espera de los demás estudiantes.
- Demanda de tiempo para la atención: Establece la exigencia adicional que implica la prestación del servicio educativo a estudiantes con discapacidad intelectual y la prioridad que se le da a la población general.

Tabla 10*Actitudes de ambivalencia hacia la inclusión*

Actitudes Hacia la Inclusión de Estudiantes con Discapacidad Intelectual		
Subcategoría	Texto Codificado	Categoría abierta
Ambivalentes	SD1. Uno se pone en sus zapatos, y con la inclusión van a conocer más sobre el mundo.	
	SD1. Hay que ponerse en los zapatos de las familias, en su lugar quisiera que mis hijos fueran incluidos.	
	SD1. Hay que tenerles consideración.	Sentimientos de consideración
	SD1. Uno les ayuda, pero necesitan mayor atención sobre su discapacidad.	
	SD2. No quisiera excluirlos, pero necesitan un lugar exclusivo para su beneficio.	
	SD2. No es por querer excluirlos, pero ellos merecen, algo de más calidad.	
	SD4. Si tuviéramos un estudiante cansón sería complicado.	
	SD4. No afecta el desarrollo de las clases.	
	SD4. Obedece cuando se le llama la atención.	La disciplina a favor de la integración
	SD4. Tiene una discapacidad bastante notoria, pero es juicioso.	
	SD4. A pesar de que el estudiante es cansón, no afecta el desarrollo de las clases.	
	SD2. <i>"Como que uno no desarrolla todo lo que quisiera con ellos"</i> .	
	SD2. Algunas veces ellos no alcanzan a entender, quedan con vacíos.	Tiempo insuficiente para la enseñanza
	SD4. Falta tiempo, nos dedicamos a los normales y descuidamos a estos estudiantes.	

Nota. Elaboración propia. Los relatos entre comillas corresponden a los que por su valor para la investigación no se codificaron y se presentan tal como lo refirió el entrevistado (código in vivo).

La tabla 10 incluye las manifestaciones de la actitud asociadas a la ambivalencia, las cuales se asemejan a lo descrito por Blanco (2006) como procesos de integración, donde se

permite el ingreso de personas con discapacidad a la escuela, pero se mantiene el statu quo. En esta clasificación de las actitudes las categorías abiertas que emergieron fueron:

- Sentimientos de consideración: Denota apertura del docente hacia la inclusión, basado en el reconocimiento de la vulnerabilidad de los estudiantes, que se basan en sentimientos de empatía, como también en sentimientos de compasión, de manera similar a lo planteado en el modelo de marginación descrito en Palacios (2008),
- La disciplina a favor de la integración: Establece que, para el docente, la participación armónica de los estudiantes con discapacidad intelectual sucede siempre y cuando no se vea afectada o comprometida su práctica habitual en el aula de clase.
- Tiempo insuficiente para la enseñanza: Describe la escasez de tiempo para dedicar atención a los estudiantes con discapacidad intelectual y cubrir los vacíos de aprendizaje en busca lograr que los estudiantes se ubiquen a la par del grupo. A diferencia de lo planteado en las actitudes de escepticismo donde se recalca el trabajo adicional, esta categoría se plantea desde la insuficiencia de tiempo, por lo que se reconoce que la barrera no se encuentra en la persona, sino las condiciones del servicio.

Tabla 11

Actitudes de optimismo empírico hacia la inclusión

Actitudes Hacia la Inclusión de Estudiantes con Discapacidad Intelectual		
Subcategoría	Texto Codificado	Categoría abierta
Optimismo Empírico	SD1. Aunque se le complica, se interesa en la clase y yo le colaboro.	Compromiso de los estudiantes
	SD1. Le exijo, pero se nota que hace el esfuerzo.	

Actitudes Hacia la Inclusión de Estudiantes con Discapacidad Intelectual		
Subcategoría	Texto Codificado	Categoría abierta
	SD1. Un estudiante demuestra más interés y por eso lo apoyo más.	
	SD2. Les preparo ejercicios especiales, pero algunas veces se me olvida.	
	SD3. Le he traído actividades diferentes a matemáticas para incluir otras cosas con el estudiante.	Iniciativas hacia la equidad
	SD4. Se les ponen trabajos que puedan realizar.	
	SD1. Educación física se les facilita bastante.	
	SD1. Aunque les cuesta más tiempo, cumplen con las actividades.	
	SD2. Ellos hacen las cosas, aunque se demoren.	
	SD3. Pienso que tiene un gran potencial.	
	SD3. Su proceso es lento, pero pueden estar en instituciones de educación regulares.	Reconocimiento de capacidades
	SD4. Ellos son muy dados a lo artístico.	
	SD4. La ensayé y orienté y todo lo aprendió.	
	SD4. Él tiene muchas capacidades, hace cosas que si no tuviera uso de razón no haría.	
	SD2. Puede que haya compañeros que digan que no trabajan, pero yo no tengo ese inconveniente.	
	SD3. Aunque sea poco, es gratificante contribuir en su avance.	Experiencias exitosas

Nota. Elaboración propia.

La tabla 11 contiene las manifestaciones de actitud que se ubican en el optimismo empírico basadas en el reconocimiento de la inclusión a partir de experiencias exitosas y el compromiso individual de cada docente. A partir del análisis de la información recolectada se relacionan las siguientes categorías abiertas:

- Compromiso de los estudiantes: Existe un reconocimiento del interés que demuestran los estudiantes por hacer parte de la escuela y en esa medida, dichos esfuerzos son recompensados a través de un mayor compromiso del docente en el acompañamiento al proceso académico.
- Iniciativas hacia la equidad: Se presentan algunas evidencias de flexibilización curricular, acordes con las capacidades de los estudiantes, en busca de equilibrar la balanza con respecto al grupo. En esa medida, se dirigen actividades que buscan incluir a los estudiantes, pero estas se realizan de manera ocasional y no siempre son llevadas al aula de clase.
- Reconocimiento de capacidades: Evidencia la visibilización de la inclusión de la discapacidad intelectual desde una perspectiva de capacidades, dejando de poner énfasis en el déficit.
- Experiencias exitosas: Demuestra la motivación que generan las experiencias exitosas de inclusión, sean estas, producto de las propias capacidades del estudiante o de los resultados obtenidos a partir de procesos de flexibilización curricular.

Tabla 12

Actitudes de responsabilidad social hacia la inclusión

Actitudes Hacia la Inclusión de Estudiantes con Discapacidad Intelectual		
Subcategoría	Texto Codificado	Categoría abierta
Responsabilidad social	SD4. Le gusta el deporte, hace todo lo que se le dirige.	Talentos y potencialidades
	SD4. Se deben descubrir las potencialidades que tiene cada persona.	
	SD4. Ellos son muy inteligentes, hay que buscarles el potencial	

Actitudes Hacia la Inclusión de Estudiantes con Discapacidad Intelectual		
Subcategoría	Texto Codificado	Categoría abierta
	SD1. Les dedico más tiempo en la explicación.	
	SD1. Desde mi área puedo solucionar más que en otras.	
	SD3. Estoy pendiente de hablar con él y saber hasta dónde ha entendido.	Esfuerzos por la inclusión
	SD3. Estoy muy pendiente del trato hacia ellos.	
	SD2. Los estudiantes con discapacidad intelectual realizan las mismas actividades que los demás.	
	SD2. Se les recibe como iguales.	Reconocimiento social
	SD3. Tenía que lograr que los demás lo aceptaran.	
	SD2. Yo les llevo las actividades impresas.	
	SD2. Las actividades son menos complejas e incluyen apoyos.	Apoyos según la necesidad
	SD3. Es un estudiante que en matemáticas está como un niño de primero, entonces busco material según su nivel.	

Nota. Elaboración propia.

La tabla 12 relaciona las manifestaciones de la actitud que se ubican en el campo de la responsabilidad social, las cuales abarcan manifestaciones de mayor compromiso de los docentes con la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual. Las categorías abiertas que emergieron a partir de los relatos de los docentes fueron:

- **Talentos y potencialidades:** Hay una comprensión de las habilidades de los estudiantes con discapacidad intelectual que trasciende del discurso y de su mera identificación a prácticas educativas incluyentes, que parten de la búsqueda y abordaje de las potencialidades.
- **Esfuerzos por la inclusión:** Se evidencia un compromiso por la inclusión, en el que los docentes se reconocen a sí mismos como actores responsables de la misma. En

esa medida, en su práctica pedagógica los estudiantes con discapacidad son reconocidos y tenidos en cuenta.

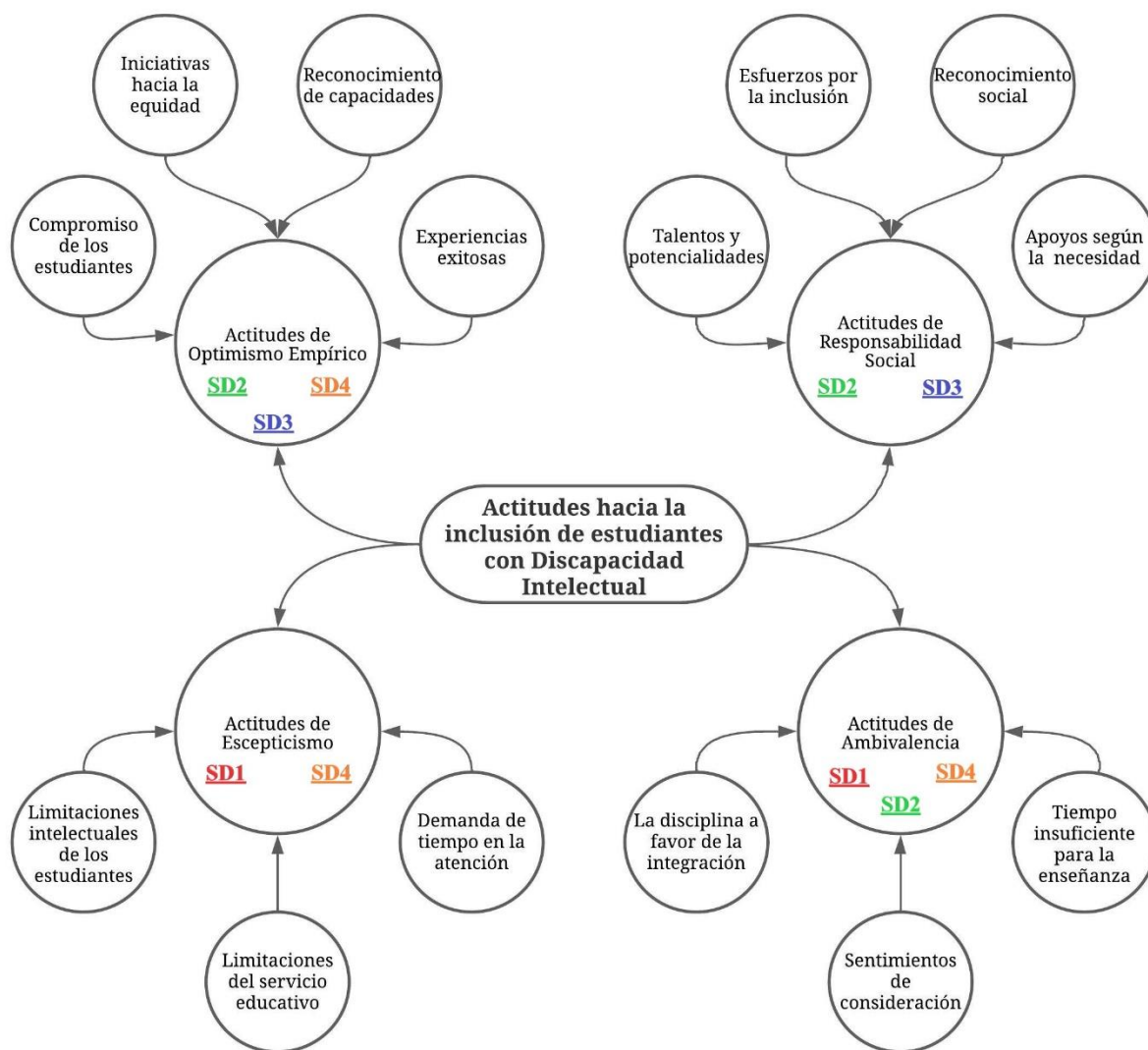
- Reconocimiento social: Existe un reconocimiento de los estudiantes con discapacidad intelectual como actores de la sociedad, por lo que se realizan esfuerzos para garantizar su participación en la escuela y prevenir la discriminación.
- Apoyos según la necesidad: Se presenta una puesta en escena de los apoyos, con los cuales los docentes buscan brindar condiciones más accesibles para los estudiantes con discapacidad. Dicho recurso, ya planteado en Luckasson et al. (2002, como se citó en Verdugo 2003, p. 5) es usado con el propósito de permitir que los estudiantes cuenten con herramientas que les permitan permanecer en las aulas en condiciones de equidad.

Teniendo en cuenta los resultados presentados en las tablas 9, 10, 11 y 12, se puede evidenciar que las tendencias de actitud de los actores no son similares entre sí y que se presentan en diferentes niveles. En esa medida, el SD1, ubica en mayor medida sus actitudes entre el escepticismo y la ambivalencia; el SD2 presenta tendencias que van desde la ambivalencia hasta la responsabilidad social; El SD3 por su parte, evidencia tendencias que se clasifican entre el optimismo empírico y la responsabilidad social y el SD4 demuestra actitudes que van desde el escepticismo hasta el optimismo empírico.

A modo de resumen la siguiente figura relaciona la categoría actitudes y los tipos de actitud hacia la inclusión, con las categorías abiertas construidas a partir de la información recolectada. De igual manera, ubica a los actores en los niveles de actitud que evidencian a partir de sus relatos.

Figura 5

Mapa de relaciones entre Actitudes, clasificación de las actitudes y actitudes de los docentes de la Institución Educativa Barrios Unidos



Nota. La figura corresponde a una elaboración propia del investigador y sintetiza los hallazgos de identificación de las actitudes de los docentes de la institución Educativa Barrios Unidos.

Estos resultados permiten entender que las actitudes no pueden considerarse homogéneamente, sino que varían en función de su propia estructura, como en los casos donde se evidencian pensamientos a favor, a la par de prácticas de rechazo y viceversa.

De igual manera, el proceso de identificación de las actitudes brinda algunas luces sobre los aspectos involucrados en su configuración, análisis al que se da lugar a continuación, tomando como categorías los componentes cognitivo, conductual y afectivo descritas por Breckler (1984) y como subcategorías los planteamientos descritos en Briñol et al. (2007) sobre su formación.

A partir de la información recolectada en las entrevistas y la codificación de los relatos se presentan las tablas que evidencian el resultado de categorías abiertas asociadas a las subcategorías de análisis y categorías emergentes que surgieron de la interpretación de la información.

A continuación, se presentan las tablas 13 a 15 en las que se relacionan los hallazgos en lo correspondiente al componente cognitivo:

Tabla 13

Fundamentos relacionados con Creencias

Fundamentos de Actitud en el Componente Cognitivo	
Subcategoría Creencias	
Texto Codificado	Categoría abierta
SD1. No deben estar acá, ni los docentes ni yo estamos preparados para atenderlos.	
SD1. Tenemos una programación que desarrollar y las enseñanzas de la educación especial no están incluidas.	Limitaciones del servicio educativo
SD2. No se les presta la atención que merecen.	
SD4. En las instituciones regulares los hemos ido promoviendo sin tener un currículo adecuado para ellos.	

Fundamentos de Actitud en el Componente Cognitivo	
Subcategoría Creencias	
Texto Codificado	Categoría abierta
SD4. Si hubiera un plan de aula que pudiéramos seguir sería genial, pero no lo tenemos.	
SD4. Me parecía buena la oferta de atención a la discapacidad dividida por instituciones.	
SD1. Uno les ayuda, pero necesitan mayor atención sobre su discapacidad.	
SD1. <i>"tener la persona idónea para atenderlos a ellos"</i> .	
SD1. La inclusión en la escuela debería ser compartida con atención especializada. Podrían estar acá para que socialicen.	
SD1. Eran mejor atendidos, les enseñaban cosas que nosotros no podemos.	
SD2. Deberían estar en un lugar donde se les brinde educación de más calidad.	Idoneidad de la Educación Especial
SD2. No quisiera excluirlos, pero necesitan un lugar exclusivo para su beneficio.	
SD2. No es por querer excluirlos, pero ellos merecen, algo de más calidad.	
SD4. Debería haber centros especializados para atender a esta población.	
SD4. Este espacio no es el adecuado, las personas que trabajan con ellos tienen mayor sensibilidad en su trato.	
SD1. El problema no radica en los docentes, radica en el sistema educativo.	
SD1. El no tener servicios de educación especial lo veo como un ahorro para el estado. El gobierno descargó el trabajo a los docentes para evitar gastos.	
SD1. Cualquier programa que se inventa el estado se lo envían a los docentes para que lo implementen.	
SD3. <i>"A nosotros nos mandan cuanto ensayo se le ofrece o se le ocurre al ministerio"</i> .	Imposición gubernamental
SD3. Considero que nos han descargado muchas cosas.	
SD4. Siguiendo la norma, debemos recibir cualquier tipo de discapacidad.	
SD4. El gobierno se lavó las manos al enviar estudiantes con discapacidad a la educación regular.	
SD4. En lugar de armar centros especializados, descargó la responsabilidad en las instituciones.	

Fundamentos de Actitud en el Componente Cognitivo	
Subcategoría Creencias	
Texto Codificado	Categoría abierta
SD1. Educación física se les facilita bastante.	
SD1. Aunque les cuesta más tiempo, cumplen con las actividades.	
SD2. Los estudiantes con discapacidad intelectual realizan las mismas actividades que los demás.	
SD2. Los muchachos trabajan bien.	
SD2. Ellos hacen las cosas, aunque se demoren.	
SD3. Pienso que hay estudiantes que tienen capacidades y que pueden estar en la institución.	
SD3. Su proceso es lento, pero pueden estar en instituciones de educación regulares.	Capacidades, talentos y potencialidades
SD3. Pienso que tiene un gran potencial.	
SD4. Le gusta el deporte, hace todo lo que se le dirige.	
SD4. Su fuerte es lo motor.	
SD4. Los niños con síndrome de Down tienden mucho a lo artístico.	
SD4. Él tiene muchas capacidades, hace cosas que si no tuviera uso de razón no haría.	
SD4. Ellos son muy inteligentes, hay que buscarles el potencial.	
SD1. En cuanto a discapacidad intelectual, les cuesta por ejemplo realizar un trabajo escrito.	
SD2. No se puede trabajar lo mismo con ellos, no van a rendir.	
SD4. Es complicado porque no escribe, cuando se le da una orden simula que trabaja.	
SD4. No sabe escribir, pero tiene una gran imaginación, aunque cuando se le pregunta por algo no sabe nada.	Limitaciones intelectuales de los estudiantes
SD4. No lee, no reconoce los grafemas.	
SD4. No hace nada, solo espera que llegue Educación Física que es su fuerte.	
SD4. No tiene dominio de la motricidad fina.	
SD4. Tendría mejores resultados si hubiera más apoyo de la familia.	

Fundamentos de Actitud en el Componente Cognitivo	
Subcategoría Creencias	
Texto Codificado	Categoría abierta
SD1. No van a aprender lo suficiente porque nos concentramos en el grupo en general.	
SD2. <i>"Uno piensa que porque los muchachos tienen discapacidad no pueden hacer las cosas"</i> .	
SD2. A veces uno piensa que no tienen capacidades.	
SD4. En el aula se desenvolvía bien, pero en algún momento le dijeron que sería promovido, aunque no hiciera nada.	Subestimaciones
SD4. Es una persona que está ahí pero no está.	
SD4. Es flojo y perezoso, pero es porque le hemos metido la imagen de que no es capaz.	

Nota. La tabla corresponde a una elaboración propia, teniendo en cuenta la información recolectada en las entrevistas. Los relatos entre comillas corresponden a códigos in vivo.

La tabla 13 relaciona los relatos de los docentes asociados a la subcategoría creencias, entendidas como aquellas manifestaciones que las personas dan por sentado como ciertas Briñol et al. (2007). A partir del proceso de categorización abierta surgieron las siguientes categorías:

- Limitaciones del servicio educativo: Ya descritas previamente, corresponden a pensamientos centrados en la necesidad de recursos (físicos, didácticos, metodológicos, talento humano especializado) para brindar atención educativa a la población con discapacidad intelectual y la inexistencia o insuficiencia de estos en la institución educativa.
- Idoneidad de la Educación especial: Esta categoría refleja creencias asociadas a la idea de que los servicios de educación especial son la mejor manera de atender a la población con discapacidad intelectual. Se relaciona con la categoría anterior en la medida que considera que la atención a la discapacidad requiere de muchos recursos

técnicos y humanos que solo en espacios dedicados a ello se pueden ofertar. De igual manera refleja posturas que se relacionan con la segregación y el desinterés por asumir la responsabilidad de la educación inclusiva.

- **Imposición Gubernamental:** En este punto se pueden observar las resistencias que hay entre docentes y estado en cuanto a implementación de proyectos de competencia del servicio educativo. Los relatos reflejan que las responsabilidades otorgadas a los docentes desde el MEN son percibidas como desbordantes y no se antecedan de un diálogo que permita definir criterios para su operatividad. Dicha ausencia de comunicación entre estado y actores operativos ha generado razonamientos sobre la Educación Inclusiva como imposición, capricho o ahorro para el estado que se alejan de la comprensión de la educación para todos como derecho.
- **Capacidades, talentos y potencialidades:** En esta categoría se reconocen las habilidades de los estudiantes y se detallan razones que hacen que los docentes consideren la Institución Educativa como un espacio adecuado y pertinente para ellos pese a sus limitaciones intelectuales. Los relatos evidencian que los docentes identifican en los estudiantes con discapacidad intelectual capacidades para realizar actividades académicas al igual que los demás y además les reconocen como personas con potencialidades y habilidades que pueden desarrollar siempre y cuando se les identifiquen y fortalezcan.
- **Limitaciones intelectuales de los estudiantes:** En contravía de la anterior categoría, el foco de atención se centra en las limitaciones intelectuales de los estudiantes y los obstáculos para la clase que a partir de ellas se generan. De esta manera las barreras

se ubican en los estudiantes y no en las características del servicio tal cual como se oferta.

- Subestimaciones: Esta categoría por su parte evidencia ideas preconcebidas sobre capacidades limitadas de los estudiantes. A diferencia de las limitaciones intelectuales ya evidenciadas en la práctica, las subestimaciones corresponden infravaloraciones que se atribuyen a estudiantes con discapacidad intelectual solo por el hecho de poseerla.

Tabla 14

Fundamentos relacionados con Grupos de Referencia

Fundamentos de Actitud en el Componente Cognitivo	
Subcategoría Grupos de Referencia	
Texto Codificado	Categoría abierta
SD1.El trabajo de mis compañeros es similar al mío.	
SD1. A nivel general hay apatía, rechazo.	
SD2. No sé cómo trabajan los demás docentes la atención de discapacidad intelectual. Solo sé que ellos cumplen con sus clases.	
SD2. No sé si preparen material para estos estudiantes.	
SD2. Yo no me quejo como lo hacen los demás.	
SD3. No conozco el trabajo que hacen los demás docentes.	
SD3. No influye, tengo mis criterios respecto al trabajo y mi manera de ser y de actuar.	Percepción del trabajo de pares
SD4. A algunos les admiro su trabajo, porque han descubierto las habilidades del estudiante.	
SD4. Siempre buscamos ponerle el pero.	
SD4. Aunque el grupo es bueno, nos falta mucho para atender esta población.	
SD4. Cada uno responde por lo suyo.	
SD4. Los mismos docentes de apoyo generan exclusión al desatender a quienes tienen más dificultades.	

Fundamentos de Actitud en el Componente Cognitivo	
Subcategoría Grupos de Referencia	
Texto Codificado	Categoría abierta
SD4. No estoy de acuerdo con docentes que se quejan, pero no buscar alternativas.	
SD1. <i>"Yo he escuchado de los compañeros que no deberían estar acá"</i>	
SD1. Los compañeros comentan que los estudiantes con discapacidad deberían tratarse en instituciones especializadas.	
SD2. <i>"Que no estamos capacitados para trabajar con ellos"</i> .	
SD2. No se habla mucho sobre ellos porque con ellos se trabaja bien.	
SD2. Puede que haya compañeros que digan que no trabajan, pero yo no tengo ese inconveniente.	Opiniones externas sobre la inclusión
SD3. Comentamos sobre todo lo que habla e imagina el estudiante.	
SD3. Las mujeres comentamos que es muy atento.	
SD3. Se ha comentado que no hace nada.	
SD4. A veces nos cerramos a que debemos atender solo estudiantes normales.	
SD4. Decimos que se nos van a atrasar procesos.	

Nota. Elaboración propia. Los relatos entre comillas corresponden a códigos in vivo.

La tabla 14 incluye los relatos asociados a la subcategoría grupos de referencia, evidenciando la influencia que ejerce el equipo docente sobre el pensamiento individual de los actores participantes de la investigación. Las categorías abiertas que surgieron del análisis de la información corresponden a:

- Percepción del trabajo de pares: En esta categoría se observan diferentes concepciones sobre el trabajo que se desarrolla a nivel de grupo en relación con la atención a la discapacidad intelectual. En primer lugar, se encuentran aquellas en las que se interpreta que a nivel general la inclusión es un aspecto rechazado por el grupo docente como resultado de las limitaciones del servicio. Por otro lado, se

evidencian interpretaciones sobre la ausencia de trabajo colaborativo, en donde cada uno es responsable de responder por lo suyo y en esa medida la inclusión aparece como resultado de iniciativas individuales y no de culturas inclusivas propias del equipo. Finalmente, se reconocen percepciones sobre los éxitos alcanzados por compañeros de trabajo en casos concretos de estudiantes.

- Opiniones externas sobre la inclusión: Esta categoría toman lugar nuevamente asuntos como la incapacidad de la educación regular para la atención de estudiantes con discapacidad intelectual y se hace alusión a la ausencia de diálogos sobre asuntos de inclusión.

Tabla 15

Fundamentos relacionados con Percepción de Control

Fundamentos de Actitud en el Componente Cognitivo	
Subcategoría Percepción de Control	
Texto Codificado	Categoría abierta
SD1. Se excusa en su discapacidad para hacer indisciplina.	
SD2. No se suele hablar de los juiciosos, se habla de los cansones. Comentamos más sobre los casos de indisciplina.	
SD4. Si tuviéramos un estudiante cansón sería complicado.	
SD4. Tiene una discapacidad bastante notoria, pero es juicioso.	
SD4. No afecta el desarrollo de las clases.	
SD4. Obedece cuando se le llama la atención.	
SD4. A pesar de que el estudiante es cansón, no afecta el desarrollo de las clases.	
SD1. " <i>Depende como la discapacidad que tiene cada muchacho</i> ".	
SD1. Con unos se siente bien, con otros más forzado.	
SD1. Es más fácil llegarle al que entiende más.	Grado de limitaciones

Fundamentos de Actitud en el Componente Cognitivo	
Subcategoría Percepción de Control	
Texto Codificado	Categoría abierta
SD3. A estudiantes con limitaciones intelectuales más profundas la institución difícilmente puede brindarle elementos para su progreso académico.	
SD3. En el caso del estudiante con limitaciones intelectuales más pronunciadas me queda grande.	
SD2. Avanzo en más temas, en el curso donde no hay estudiantes con discapacidad intelectual.	
SD2. No solo es por los estudiantes con discapacidad intelectual, sino por el grupo. A veces me ha tocado enfocarme más en otros muchachos que en ellos.	Rendimiento del grupo
SD2. <i>"Hay muchachos que no tienen nada y no hacen nada"</i> .	
SD3. Mientras yo le dedico tiempo al estudiante, hay otros malgastándolo.	
SD4. Las clases no se ven afectadas por la presencia de estudiantes con discapacidad intelectual.	
SD2. Se requiere una estrategia en donde se les pueda dedicar más tiempo.	
SD2. La atención de estudiantes sin discapacidad que no entienden ya ocupa mucho tiempo.	
SD2. No me alcanza el tiempo para corregir sus errores.	
SD2. Algunas veces ellos no alcanzan a entender, quedan con vacíos.	Insuficiencia del tiempo
SD2. <i>"Como que uno no desarrolla todo lo que quisiera con ellos"</i>	
SD2. No lo veo como una dificultad, es una cuestión más de tiempo.	
SD3. A veces trabajamos otras actividades, pero está el limitante del tiempo.	
SD4. Falta tiempo, nos dedicamos a los normales y descuidamos a estos estudiantes.	
SD1. Al momento de atenderlos no se sabe qué hacer.	
SD1. No nos prepararon con ese enfoque.	Conocimientos sobre atención a la discapacidad intelectual
SD1. No nos han orientado en discapacidad intelectual.	
SD1. Los talleres no tienen profundidad.	
SD4. En el proceso formativo nunca nos mencionaron que tendríamos estudiantes con discapacidad en las aulas.	

Fundamentos de Actitud en el Componente Cognitivo	
Subcategoría Percepción de Control	
Texto Codificado	Categoría abierta
SD4. Solo hasta la maestría hicieron mención del trabajo con personas con discapacidad.	
SD4. Estamos en proceso de formación.	

Nota. Elaboración propia. Los relatos entre comillas corresponden a códigos in vivo.

En la tabla 15 se presentan los relatos de la subcategoría percepción de control, dando cuenta de los elementos que influyen en la sensación de dominio del docente en las aulas donde hay participación de estudiantes con discapacidad intelectual. Las categorías abiertas que surgieron son las siguientes:

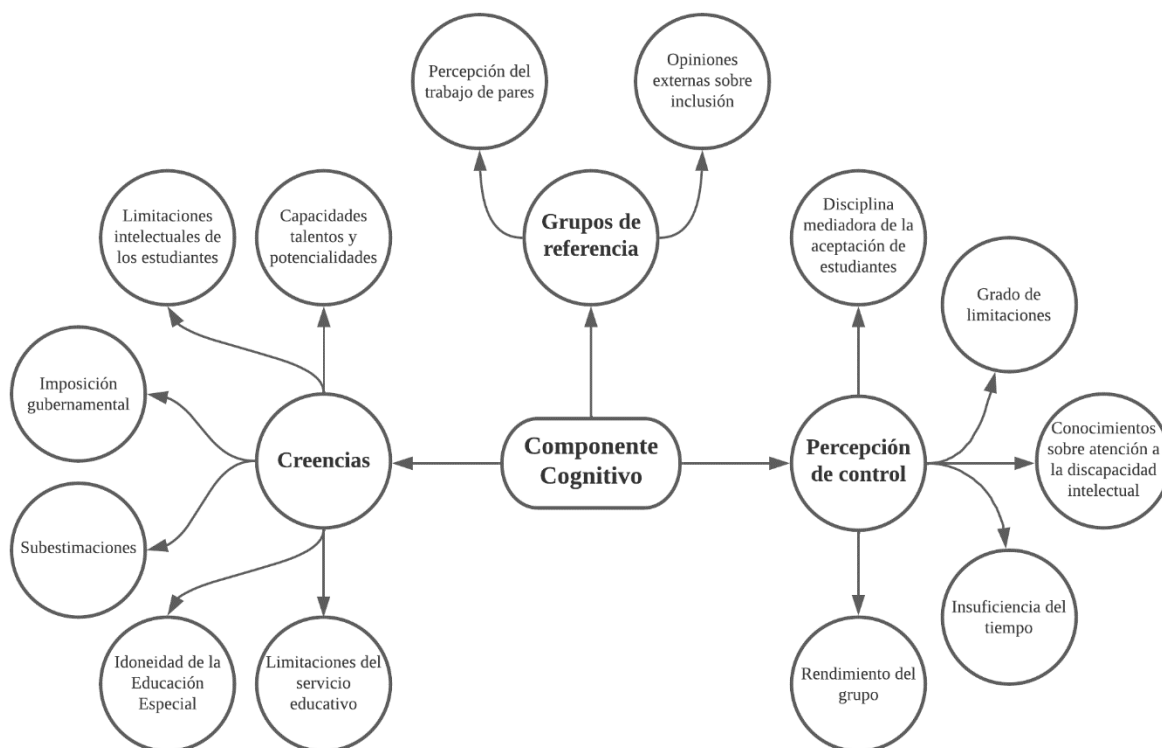
- **Disciplina mediadora de la aceptación de estudiantes:** Los relatos de los docentes demuestran la importancia que atribuyen a la disciplina y en esa medida, evidencian que la aceptación de estudiantes se ve condicionada a su buen comportamiento. Si bien, la atención de estudiantes con discapacidad intelectual representa un desafío, la disciplina permite que no existan alteraciones en el funcionamiento del aula, lo que dar lugar a apreciaciones menos desfavorables sobre los estudiantes.
- **Grado de limitaciones:** Esta categoría evidencia que las apreciaciones sobre estudiantes con discapacidad intelectual varían en función de las limitaciones intelectuales que presentan. De esta manera, un mayor grado de limitaciones intelectuales se ve asociado a una mayor noción del docente sobre su incapacidad para manejarlo adecuadamente en el desarrollo de sus clases.
- **Rendimiento del grupo:** En esta categoría, se valora la participación de estudiantes con discapacidad con respecto al grupo de estudiantes del cual hacen parte. En este punto, las apreciaciones son variadas, encontrando que, en algunos casos, la

participación de estudiantes desacelera el proceso educativo y en otros no tiene influencia respecto a su desarrollo.

- **Insuficiencia del tiempo:** Esta categoría evidencia la idea que se han forjado los docentes sobre el tiempo que requiere la atención de estudiantes con discapacidad intelectual. Es así como el tiempo definido para el desarrollo de clases de manera regular se considera insuficiente para poder responder a sus necesidades.
- **Conocimientos sobre atención a la discapacidad intelectual:** La falta de cualificación es uno de los factores habitualmente atribuidos a la poca receptividad que se tiene hacia la educación inclusiva. Según lo manifestado por los docentes, se identifican apreciaciones de incompetencia que experimentan al atender casos de estudiantes con discapacidad intelectual, al igual que sensaciones de vacío académico, producto de una formación incipiente sobre atención a la diversidad.

Figura 6

Mapa de relaciones entre el Componente cognitivo y fundamentos de actitud de los docentes de la Institución Educativa Barrios Unidos



Nota. La figura corresponde a una elaboración propia del investigador y sintetiza los hallazgos del análisis de aspectos involucrados en la configuración de las actitudes desde el componente cognitivo.

Para continuar, se presentan las tablas 16 a 19 en las que se relacionan los hallazgos en lo correspondiente al componente conductual:

Tabla 16

Fundamentos relacionados con los Estímulos

Fundamentos de Actitud en el Componente Conductual	
Subcategoría Estímulos	
Texto Codificado	Categoría abierta
SD2. No sé si es mi forma de enseñar, pero los estudiantes con discapacidad intelectual me trabajan.	
SD2. Me dicen que me van a entregar, entonces les hago la espera antes de salir de la clase.	
SD2. Un día me sorprendí, la estudiante continuó su trabajo y lo entregó.	Experiencias exitosas
SD2. Es muy gratificante ver que el estudiante aprende.	
SD2. Es satisfactorio, que el estudiante entienda, trabaje y demuestre interés.	
SD3. Cuando empiezan a soltar es emocionante, es grato.	
SD1. Se les responde inquietudes, pero uno de ellos no pone en práctica lo que uno le dice.	
SD1. No responde a las exigencias.	
SD1. Tratan de evadir el trabajo, en lo práctico es difícil.	
SD3. Me es difícil y me resulta frustrante no aportarle para su avance académico.	
SD4. He tratado, pero no he encontrado su potencial, no puede ni memorizar.	Experiencias desalentadoras
SD4. Ha sido promovido por salir de paso, pero no llevamos un plan de trabajo ordenado.	
SD4. La señora que nos capacita no nos enseña, sino que nos impone.	
SD4. Hace falta interés del padre de familia.	
SD4. La madre sustituta le metió en la cabeza que no era capaz y que aun así había que promoverlo.	
SD2. Me nace enseñarles a los muchachos.	Motivación Intrínseca
SD2. Nunca espero un reconocimiento de la institución.	

Fundamentos de Actitud en el Componente Conductual	
Subcategoría Estímulos	
Texto Codificado	Categoría abierta
SD2. Yo trabajo por vocación.	
SD3. No me interesan los reconocimientos sociales.	
SD3. Siempre me ha llamado la atención, si tuviera la posibilidad de hacer una maestría me gustaría en inclusión.	
SD3. Estoy dispuesta a hacerlo, la gratificación es personal si me va a ser de ayuda en mi trabajo.	

Nota. Elaboración propia.

La tabla 16 presenta la información asociada a la subcategoría estímulos, relacionando los relatos que dan cuenta de aspectos que alientan o desestimulan el desarrollo de prácticas inclusivas. Las categorías abiertas que surgieron son las siguientes:

- **Experiencias exitosas:** Esta categoría se da como resultado de vivencias positivas asociadas a la atención de estudiantes con discapacidad intelectual. Las experiencias exitosas constituyen un factor de estímulo que retroalimenta el interés de los docentes frente a la educación inclusiva.
- **Experiencias desalentadoras:** Corresponden a vivencias que asocian la atención educativa de estudiantes con discapacidad intelectual con experiencias negativas y en esa medida, contribuyen a desestimar las prácticas inclusivas. Siguiendo los relatos de los docentes, se relacionan con fracasos en la práctica de enseñanza y situaciones incómodas que involucran a terceros como padres de familia o agentes formadores sobre inclusión. De igual manera refleja inconformidades por la falta de rigurosidad en la promoción de los estudiantes.
- **Motivación Intrínseca:** En esta categoría se visibilizan aspectos internos y gratificaciones personales que contribuyen al desarrollo de prácticas inclusivas y que

no surgen como resultado de elementos externos como el dinero o los reconocimientos sociales, sino como producto de motivaciones, intereses personales y aptitudes que van en sintonía de la educación inclusiva.

Tabla 17

Fundamentos relacionados con la Autopercepción

Fundamentos de Actitud en el Componente Conductual	
Subcategoría Autopercepción	
Texto Codificado	Categoría abierta
SD1. <i>"Uno los atiende en lo que puede"</i> .	
SD1. Trato de que ellos me comprendan.	
SD2. Uno llega a un salón de clases y le toca enfrentarse a él.	Rol docente frente a la inclusión
SD2. Uno trata de acomodarse y trabajar de alguna manera.	
SD4. Los docentes deben identificar dónde están las potencialidades de cada niño.	
SD4. Somos profesionales y debemos mirar todos los casos.	
SD1. A mi edad ya no voy a prepararme.	
SD1. No tengo tiempo para formarme.	
SD1. Ya estoy pensionado y tengo poca disposición.	Estabilidad y disposición laboral
SD1. <i>"Uno ya quiere como sus estilos más tranquilos"</i> .	
SD1. Recuerdo cuando hice las especialidades, aunque había interés económico.	
SD1. Ahora me da pereza, estoy esperando que mi hija termine.	
SD1. Les dedico más tiempo en la explicación.	
SD1. Soy más flexible.	
SD1. Se les brinda un apoyo que necesitan.	
SD1. Desde mi área puedo solucionar más que en otras.	Prácticas inclusivas
SD2. Yo les llevo las actividades impresas.	
SD2. Se les recibe como iguales.	
SD2. Las actividades son menos complejas e incluyen apoyos.	

Fundamentos de Actitud en el Componente Conductual	
Subcategoría Autopercepción	
Texto Codificado	Categoría abierta
SD2. Hago una sola planeación, pero a ellos les dejo cosas más sencillas.	
SD3. Le he traído actividades diferentes a matemáticas para incluir otras cosas con el estudiante.	
SD3. En cuanto a lo académico trabajo con operaciones sencillas.	
SD3. En cuanto al trato se trabaja sobre el respeto y el reconocimiento de derechos.	
SD3. Es un estudiante que en matemáticas está como un niño de primero, entonces busco material según su nivel.	
SD3. Con él toca estar todo el tiempo, lo tengo cerca de mi pupitre.	
SD3. Estoy muy pendiente del trato hacia ellos.	
SD3. Se aborda desde la temática, pero con el voy más despacio.	
SD3. Llevo otras actividades preparadas.	
SD3. <i>"Previamente llevo una preparación de las actividades para que ellos desarrollen"</i> .	
SD4. Se les ponen trabajos que puedan realizar.	
SD4. La clase de artística abarca contenidos sencillos.	
SD1. Hay estudiantes que no los comprenden, los rechazan o les hacen bullying.	
SD2. El grupo me ayuda, quienes entienden sirven de monitores.	
SD2. El grupo colabora para que ellos puedan hacer las actividades.	
SD2. Hay una compañera que se les acerca para ayudarles.	
SD3. Los demás estudiantes ayudaban a cuidar de él.	
SD3. Lo que tiene que ver con la socialización funciona bien.	
SD4. Algunos estudiantes rechazan que se le valore positivamente porque no hace lo mismo.	
SD4. En el salón de clases no hay problemas.	
SD4. Una estudiante se ofreció a hacerse cargo de él.	
SD4. Me da miedo porque trata de imitar lo que los demás hacen, pero tiene el acompañamiento de estudiantes que cuidan de él.	

Disposición del grupo de estudiantes

Fundamentos de Actitud en el Componente Conductual	
Subcategoría Autopercepción	
Texto Codificado	Categoría abierta
SD4. Alegra el salón y todos están pendientes de él.	

Nota. Elaboración propia. Los relatos entre comillas corresponden a códigos in vivo.

En la tabla 17 se presentan los relatos asociados a la subcategoría autopercepción, evidenciando la manera como los docentes se reconocen a sí mismos frente a la educación inclusiva de acuerdo a sus propias prácticas. A partir de la información recolectada, las categorías abiertas que surgieron son las siguientes:

- Rol docente frente a la inclusión: En el nivel de las prácticas es posible identificar que, por un lado, la atención de estudiantes con discapacidad se asume como una responsabilidad que no puede ignorarse, sin importar que tanto se pueda estar de acuerdo con ella; por otro lado, en un punto un poco más favorable, se reconoce que la labor del docente debe centrarse en la identificación y fortalecimiento de competencias que permitan a los estudiantes desarrollar sus habilidades.
- Estabilidad y disposición laboral: Esta categoría surge como resultado del autoreconocimiento y asimilación de aspectos limitantes del compromiso con la educación inclusiva. De esta manera se visibilizan justificaciones como la edad avanzada, asociándose esta al descanso e indisposición frente a nuevos desafíos y ligándose por otro lado a nociones de estabilidad económica y laboral, con las cuales se interpreta que cumplir con tal responsabilidad representa un desgaste innecesario. Esta categoría evidencia algunos relatos que reconocen el dinero como un factor de estímulo laboral. Aunque, específicamente no se menciona que contribuye al interés por la educación inclusiva, aunque si puede considerarse como un elemento que

incentiva el trabajo y la formación. Es así como uno de los relatos evidencia que su formación de postgrado estuvo mediada por el interés económico.

- **Prácticas inclusivas:** En este punto se reconocen el conjunto de prácticas que los docentes de manera planeada o no, llevan a las aulas de clase para permitir que estudiantes con discapacidad intelectual participen en condiciones similares a las de los demás estudiantes y abarca las iniciativas hacia la equidad, el reconocimiento social de la discapacidad, los apoyos según la necesidad junto con los esfuerzos por la inclusión. A partir de la información recolectada en las entrevistas y de la observación participante es posible identificar que en diferente medida y según cada uno de los actores, los estudiantes con discapacidad intelectual son de alguna manera reconocidos y tenidos en cuenta durante las clases.
- **Disposición del grupo de estudiantes:** En la labor de reconocimiento de su propia práctica los docentes dan cuenta de aspectos del funcionamiento del grupo y su relación con el desarrollo de la inclusión en las aulas de clase. De esta manera, describen situaciones como el rechazo por parte de algunos de sus pares, pero en mayor medida los relatos se asocian a experiencias de colaboración y apoyo para que los estudiantes con discapacidad sean incluidos y acogidos en la escuela. Es así como al reflexionar sobre su práctica, los docentes no solo piensan en los casos particulares sino en el desenvolvimiento del grupo.

Tabla 18

Fundamentos relacionados con la Autovalidación

Fundamentos de Actitud en el Componente Conductual	
Subcategoría Autovalidación	
Texto Codificado	Categoría abierta
SD1. Si se diferencian las clases, pero muy poco.	
SD1. A veces se planea la inclusión, pero es en la clase que uno se da cuenta de las necesidades.	
SD1. Se hacen las adaptaciones en el momento para que los estudiantes se sientan a gusto.	
SD2. No siempre hago ajustes porque se me olvida.	Planeación e improvisación práctica
SD2. Se avanza más rápido donde no hay discapacidad intelectual, pero uno trata de ir a la par porque la preparación de clase es la misma.	
SD4. No se dicta la misma clase en los distintos cursos.	
SD4. Hago una planeación para los sextos y en el aula cambio las actividades según lo que el estudiante pueda desarrollar.	
SD1. Aunque se le complica, se interesa en la clase y yo le colaboro.	
SD1. Apoyo más a quien demuestra interés y disciplina.	
SD1. Le exijo, pero se nota que hace el esfuerzo.	Flexibilidad curricular condicionada
SD1. Un estudiante demuestra más interés y por eso lo apoyo más.	
SD2. Yo les oriento desde que el tiempo lo permita.	
SD4. El transcribe, pero escribir en el tablero implica tiempo.	
SD2. Uno como docente se queda corto, no trabaja con ellos como debería ser.	
SD4. Hemos hecho adaptaciones al currículo, pero no se logra el objetivo.	Autoconvencimiento negativo
SD4. <i>"En cuestión de currículo y el plan de estudios y eso duro"</i> .	

Nota. Elaboración propia. Los relatos entre comillas corresponden a códigos in vivo.

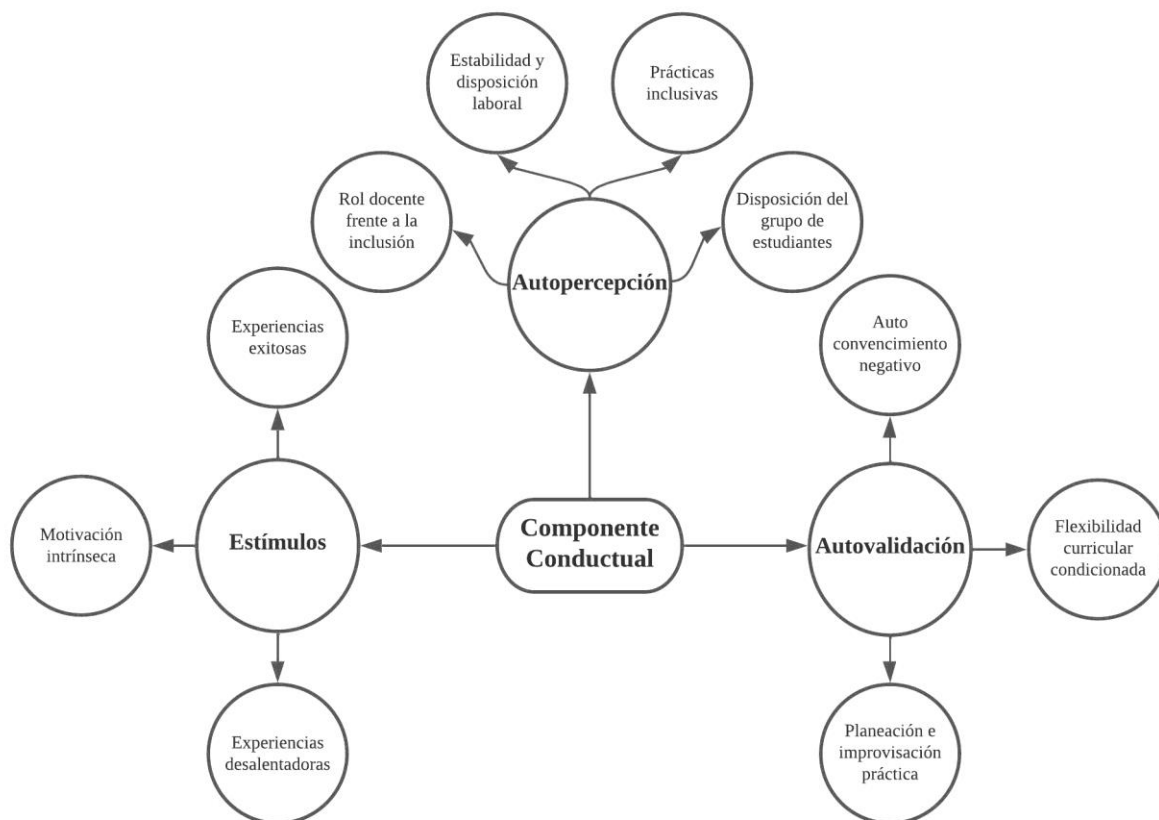
En la tabla 18 se presentan los relatos correspondientes a la subcategoría autovalidación, en la que se observan posturas y prácticas de los docentes, que pese a no estar del todo en

sintonía con procesos adecuados de educación inclusiva, son reconocidos como válidos en la labor docente. Las categorías abiertas que surgieron corresponden a:

- **Planeación e improvisación práctica:** Esta categoría se relaciona especialmente con la forma como las necesidades de la clase (según las características del grupo), se solventan en el aula y no en la planeación misma. Conforme a esto, los docentes se ven sometidos a realizar ajustes improvisados que le permitan atender a todos sus estudiantes, argumentando que este mecanismo les resulta suficiente.
- **Flexibilidad curricular condicionada:** Esta categoría involucra relatos que se vinculan con la categoría anterior, evidenciando que, al no llevarse a cabo la atención de estudiantes con discapacidad intelectual de manera planeada y organizada, aspectos como la evaluación están sujetos a valoraciones subjetivas del docente, en las que se le premia por ejemplo su disciplina o el interés en las actividades de clase. Por otro lado, se detalla que la planeación está sujeta a factores como la disponibilidad de tiempo e incluso la disposición del docente.
- **Autoconvencimiento negativo:** En esta categoría se presentan relatos con los cuales los docentes reafirman su propia idea de que la atención educativa que se puede brindar a los estudiantes con discapacidad intelectual desde la educación regular es insuficiente. De acuerdo con esto, el juicio se centra en la noción de incapacidad del servicio y no en la carencia de prácticas para hacer de la escuela un escenario incluyente.

Figura 7

Mapa de relaciones entre el Componente conductual y fundamentos de actitud de los docentes de la Institución Educativa Barrios Unidos



Nota. La figura corresponde a una elaboración propia del investigador y sintetiza los hallazgos del análisis de aspectos involucrados en la configuración de las actitudes desde el componente conductual.

Para finalizar el análisis de los aspectos involucrados en la configuración de las actitudes, se presentan las tablas 19 a 21 en las que se relacionan los hallazgos en lo correspondiente al componente afectivo:

Tabla 19

Fundamentos relacionados con Asociaciones

Fundamentos de Actitud en el Componente Afectivo	
Subcategoría Asociaciones	
Texto Codificado	Categoría abierta
SD1. Cuando hay estudiantes con discapacidad se debe dedicar más tiempo y vigilar que otros estudiantes no los afecten.	
SD1. Es difícil atender la discapacidad intelectual. Hay que dedicarles más tiempo.	
SD2. A ellos se les debe dedicar mucho tiempo.	
SD2. Atendiendo al grupo y atendiéndolos a ellos uno muchas veces no da.	Trabajo adicional
SD3. Incluirlos es una tarea compleja, representa una gran responsabilidad y trabajo adicional.	
SD4. Tenemos muchas obligaciones que implican mucho tiempo.	
SD4. Lo vemos como una carga.	
SD1. Deberíamos dedicarles más tiempo y prepararnos, pero no podemos.	
SD1. Estamos muy pegados a la programación.	
SD1. Incluimos algunos elementos sobre el trato, pero más allá de eso implicaría dedicar mucho tiempo.	Imposibilidad práctica
SD4. Recibimos las capacitaciones, pero no lo llevamos a la práctica.	
SD4. En las capacitaciones se habla muy bonito sobre lo que se puede hacer, pero en la práctica el tiempo es limitado.	
SD4. Nos falta mucho para tener una programación especial para ellos	
SD1. Vale la pena, pero necesitan más de lo que ofrecemos.	
SD2. Es una experiencia nueva, buena donde siempre se les debe tener en cuenta.	Valoración de la experiencia
SD2. No ha sido una experiencia traumática, ha sido algo llevadero.	
SD3. Me obliga a ser mejor y a buscar la manera de ayudarles.	

Fundamentos de Actitud en el Componente Afectivo	
Subcategoría Asociaciones	
Texto Codificado	Categoría abierta
SD3. Es satisfactorio conectarse con ellos y atender una mínima parte de sus necesidades.	
SD3. Aunque sea poco es gratificante contribuir en su avance.	
SD3. Es una experiencia gratificante, pero de mucha responsabilidad.	
SD4. Diría que muy bien, porque no ha habido problema y los estudiantes se comportan.	
SD4. Aunque no trabajamos lo suficiente con ellos, son más las experiencias positivas.	

Nota. Elaboración propia.

La tabla 19 incluye los relatos correspondientes a la subcategoría asociaciones, en la que se reconocen las relaciones que los docentes han establecido entre la educación inclusiva y las responsabilidades que implica llevarla a cabo. las categorías abiertas que surgieron corresponden a:

- Trabajo adicional: Esta categoría da cuenta de la asociación que se ha establecido entre atención educativa a la población con discapacidad intelectual y una mayor carga en cuanto a las responsabilidades del docente. Existe especialmente la noción del tiempo adicional que implica la atención de estos estudiantes, considerándose ya insuficiente para dar respuesta a sus necesidades.
- Imposibilidad práctica: En esta categoría se identifica la ruptura entre la relación teoría y práctica, encontrando un arraigo en la postura de que la atención de estudiantes con discapacidad intelectual no puede llevarse a cabo de manera oportuna, aun contando con herramientas para ello. Existe una noción de vacío técnico que

- sumada la idea de la dificultad que implica la educación inclusiva, genera la sensación de que es un trabajo irrealizable.
- Valoración de la experiencia: Esta categoría evidencia la evaluación que los docentes han realizado sobre su experiencia atendiendo a estudiantes con discapacidad intelectual. La valoraciones giran en torno a la gratificación personal que produce realizar aportes a esta población y el manejo llevadero de su participación en las escuela.

Tabla 20

Fundamentos relacionados con la Exposición al Fenómeno

Fundamentos de Actitud en el Componente Afectivo	
Subcategoría Exposición al Fenómeno	
Texto Codificado	Categoría abierta
SD1. Mi hermano tenía una niña con síndrome de Down. Me apropié de la niña, pero su vida fue corta.	
SD1. Murió y no alcancé a conocer sus características.	
SD3. Tengo una cuñada con síndrome de Down.	
SD3. Se quedó atrasada en muchos procesos porque la mamá la tuvo siempre con ella y la niña no tuvo muchas oportunidades.	
SD3. Yo le tenía miedo porque era brusca. Luego establecí más cercanía, ella es muy afectuosa.	
SD3. A ella le gustan diferentes actividades.	Experiencias familiares
SD4. Mi tía tiene una hija con síndrome de Down.	
SD4. Estuvo en la escuela, pero no le vio progreso.	
SD4. No pronuncia algunas palabras, pero habla con fluidez.	
SD4. Comenzamos a ensayar el sanjuanero. Ella solo miraba, hasta que un día me dijo que también quería ensayar.	
SD4. Un día le fui a enseñar, pero ella ya se sabía todo y lo practicaba con la misma fluidez.	
SD4. La ensayé y orienté y todo lo aprendió.	

Fundamentos de Actitud en el Componente Afectivo	
Subcategoría Exposición al Fenómeno	
Texto Codificado	Categoría abierta
SD3. Trabajé con un niño con discapacidad múltiple que era muy afectuoso.	
SD3. Inicialmente fue difícil porque también estaba en extraedad.	
SD3. Fue un reto difícil, él no hablaba claro.	
SD3. Fue difícil porque tenía diferentes grupos y tenía que preparar material para él.	
SD3. Era difícil porque no controlaba esfínteres además de otras cuestiones de higiene.	
SD3. El material disponible y las características de la escuela unitaria permitieron incluirlo.	Experiencias educativas previas
SD3. En la escuela había mucho material disponible para trabajar con él.	
SD4. En una capacitación llevaron a un niño con síndrome de Down que tocaba a la perfección violín.	
SD4. Tuve un estudiante con problemas de aprendizaje que había repetido tres años primero.	
SD4. Lo promovimos y luego supe que se desenvolvía bien como estudiante.	
SD1. Sí, porque uno conoce más a las personas.	
SD1. Hoy se visibiliza más la inclusión.	
SD2. <i>"No, ha permanecido igual, siempre se ha mantenido con el toque de optimismo"</i> .	
SD3. Teniendo más experiencia ha cambiado mi opinión para bien.	Adaptación
SD4. La primera vez que tuve que atender Discapacidad intelectual no sabía cómo manejarlo, incluso se me volaba del salón.	
SD4. Mi opinión ha cambiado porque se adquiere experiencia en el manejo de estas personas.	
SD1. Si el estado estuviera pendiente, dirigiría los apoyos desde el inicio del año escolar.	
SD2. Siento que no recibimos capacitación, solo cuando las docentes de apoyo hacen charlas.	Respaldo Institucional

Fundamentos de Actitud en el Componente Afectivo	
Subcategoría Exposición al Fenómeno	
Texto Codificado	Categoría abierta
SD3. No veo otro apoyo que el orientador. Por lo menos uno puede descargarse.	
SD4. Ahora que se atienden todos los tipos de discapacidad, considero que el gobierno les dejó toda la responsabilidad a los docentes.	
SD4. Los docentes de apoyo llegan cuando los procesos están finalizando.	
SD4. Recibimos capacitación a final de año y se pierde el objetivo de tenerlos en la escuela.	
SD4. El gobierno hace capacitaciones para justificar el recurso, pero algunas son vagas.	

Nota. Elaboración propia. Los relatos entre comillas corresponden a códigos in vivo.

En la tabla 20 se presentan los relatos de la subcategoría exposición al fenómeno, en la que se da cuenta de la relación e influencia de las experiencias sobre las apreciaciones hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual. A partir de la información recolectada, las categorías abiertas que surgieron son las siguientes:

- **Experiencias familiares:** En esta categoría se incluyen vivencias que involucran a familiares o a personas cercanas de las cuales se tiene algún recuerdo o situación anecdótica y que aportaron a la configuración de los imaginarios sobre discapacidad intelectual de los docentes. Los relatos mencionan la desfavorable experiencia escolar de estas personas, detallan características de su personalidad y hacen alusión tanto a sus limitaciones como a sus capacidades.
- **Experiencias educativas previas:** En esta categoría se mencionan vivencias de la experiencia docente anteriores a su vinculación en la Institución Educativa Barrios Unidos. Los docentes recuerdan especialmente experiencias de difícil manejo en la

- escuela, pero a la vez hacen alusión de los recursos de los cuales dispusieron y de aquellos que emprendieron para hacerle frente y responder a la situación.
- **Adaptación:** Esta categoría refiere los procesos de habituación que han experimentado los docentes en la atención de estudiantes con discapacidad intelectual. Según los relatos, las apreciaciones han cambiado, en la medida que el tiempo les ha permitido conocer a los estudiantes y adquirir algunas herramientas para contribuir a su participación en la escuela.
 - **Respaldo Institucional:** En línea con la anterior categoría, si bien se han desarrollado procesos de habituación frente a la inclusión de la discapacidad intelectual en la escuela, los docentes experimentan vacíos y carencias en cuanto a su capacidad para responder a la atención de esta población, que atribuyen tanto al estado como a la institución educativa. De esta manera, aunque con el tiempo los docentes han reducido sus resistencias ante la presencia de estos estudiantes, su apreciación ante tal desafío es que no cuentan con apoyos suficientes para responder a él.

Tabla 21

Fundamentos relacionados con Respuestas Emocionales

Fundamentos de Actitud en el Componente Afectivo	
Categoría Emergente Respuestas Emocionales	
Texto Codificado	Categoría abierta
SD1. Uno se pone en sus zapatos, y con la inclusión van a conocer más sobre el mundo.	
SD1. Hay que ponerse en los zapatos de las familias, en su lugar quisiera que mis hijos fueran incluidos.	Sentimientos de consideración
SD1. Hay que tenerles consideración.	
SD3. Yo pienso en el niño y quisiera ayudarle, porque personas como el hacen cosas grandes.	

Fundamentos de Actitud en el Componente Afectivo	
Categoría Emergente Respuestas Emocionales	
Texto Codificado	Categoría abierta
SD3. <i>"No puede ser desfavorable, porque yo de aquí a mañana puedo tener alguien de mi familia que tenga la discapacidad"</i> .	
SD3. Trato de ponerme en ese lugar.	
SD3. Me recuerda a mi cuñada.	
SD1. Los cambios son difíciles y generan rechazo.	Sentimientos de apatía
SD3. Siempre quería demostrar afecto, pero no me sentía cómoda con eso.	

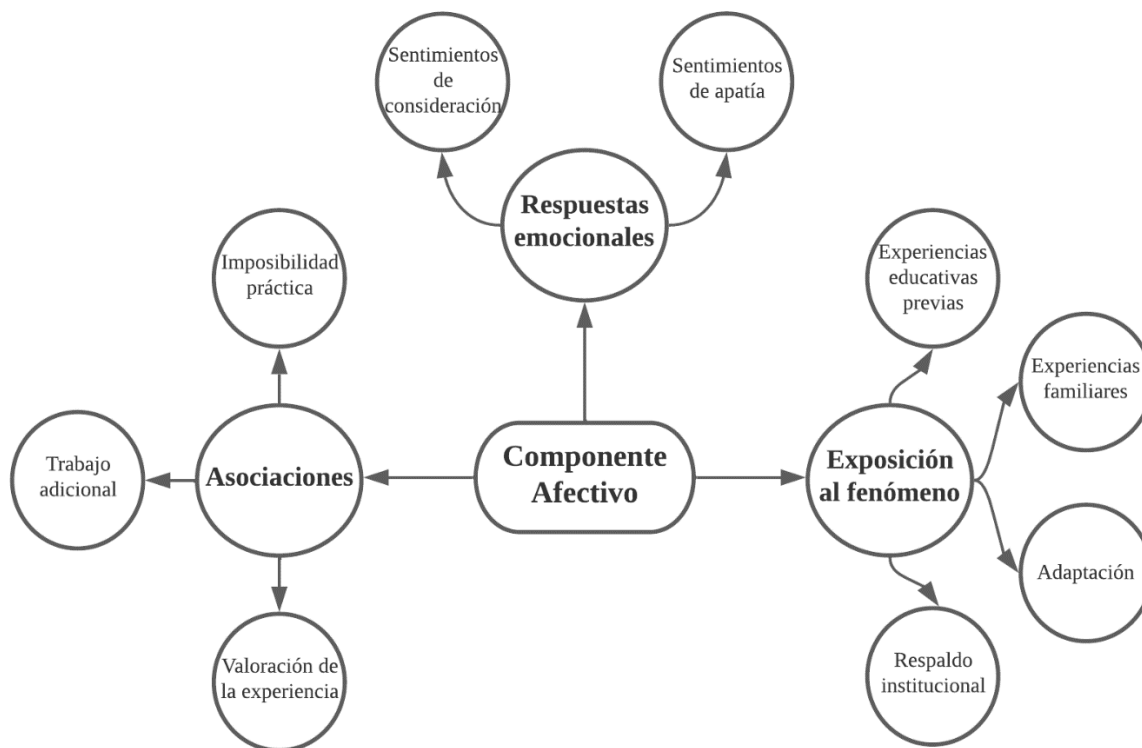
Nota. Elaboración propia. Los relatos entre comillas corresponden a códigos in vivo.

Los relatos expuestos en la tabla 21 no se corresponden con las subcategorías planteadas en Briñol et al. (2007), en esa medida, al relacionarse estos con elementos que involucran los afectos de los actores, se define la categoría emergente Respuestas Emocionales, encontrando en ella las siguientes categorías abiertas:

- **Sentimientos de consideración:** En esta categoría se relacionan relatos que evidencian empatía hacia las personas con discapacidad intelectual, basados en aspectos como el pensamiento sobre la propia vulnerabilidad, así como la capacidad que tienen los estudiantes de progresar mediante los beneficios que ofrece la educación.
- **Sentimientos de apatía:** En esta categoría se visibilizan afectos asociados al rechazo, especialmente generados hacia la educación inclusiva por las razones ya ampliamente descritas con anterioridad, pero que en algunos casos pueden surgir como producto de características propias de estudiantes y su personalidad; sin embargo, este punto debe considerarse cautelosamente ya que incluye las diferencias personales que podrían presentarse con cualquier estudiante.

Figura 8

Mapa de relaciones entre el Componente afectivo y fundamentos de actitud de los docentes de la Institución Educativa Barrios Unidos



Nota. La figura corresponde a una elaboración propia del investigador y sintetiza los hallazgos del análisis de aspectos involucrados en la configuración de las actitudes desde el componente afectivo.

Una vez conocidas las actitudes de los docentes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual y analizados los aspectos involucrados en su configuración en los componentes cognitivo, conductual y afectivo, se procede a dar lugar a la interpretación de la relación entre las actitudes y sus fundamentos en cada uno de los actores de la investigación.

Para empezar, en el caso del SD1, cuyas actitudes se ubican entre el escepticismo y la ambivalencia, los fundamentos que las constituyen permiten sustentarlas de la siguiente manera:

Desde el componente cognitivo, en el nivel de las creencias, en lo que tiene que ver con la oferta de educación inclusiva, se identifica que el docente parte de considerar la inclusión como una imposición del estado, siendo esta, un desafío que los docentes no están preparados para asumir. De ahí desprende opiniones relacionadas con la falta de formación de los docentes en asuntos de atención a la discapacidad y la dificultad de generar escenarios educativos en donde estos estudiantes puedan ser incluidos en la escuela regular.

“Yo entiendo un poquito más allá, que el problema no radica en los docentes, sino radica en el sistema de educación, en el sistema de gobierno, porque yo la veo como una cuestión de ahorro económico para el gobierno, porque anteriormente sí existían los centros de educación especial para llevar a estos niños, y creo que era mejor atendidos y les enseñaban cosas a las que nosotros no podemos dedicarnos, porque también tenemos una programación que desarrollar y eso no está, no lo tenemos incluido, tenemos incluidas algunas cosas, de la parte como del trato, pero más allá no podemos porque sería pues dedicar bastante tiempo en ellos”. (SD1).

Es así como el SD1, establece conjeturas respecto a la pertinencia de la educación especial, considerándola como la alternativa más conveniente para las personas con discapacidad intelectual.

“Allá tendrían muchas cosas; enseñanza, rehabilitación y lo general y aquí sería como un refuerzo de socialización y de enseñanza también, dándoles a conocer los temas, como una inducción a eso, entonces le quedará más fácil acá a uno como docente”. (SD1).

Aun así, al pensar en los estudiantes con discapacidad, el docente se ha percatado que en la práctica, a pesar de sus limitaciones pueden responder a las exigencias de clase, reconociendo que el área de educación física permite que a nivel operativo desarrollen las actividades al igual que sus pares.

“Con discapacidad intelectual un poquito duro, por ejemplo, cuando teníamos que hacer un trabajo general, por ejemplo, escrito a ellos les quedaba como un poquito duro la cuestión, cómo que trataban de evadir el trabajo, pero en lo que es la práctica pues sí”. (SD1).

“En el caso de educación física se les facilita bastante a ellos, digamos se explica un ejercicio o algo y ellos un poquito lentos, pero le refuerza uno y hacen las cosas, sobre todo la niña que ella trata como de comprender, pero ella lo hace”. (SD1).

De esta manera, en cuanto a las creencias, se identifica que el docente, aunque reconoce las capacidades de los estudiantes, presenta una marcada postura frente a la impertinencia de incluirlos en la educación regular, bajo el pensamiento de la falta de formación, la imposibilidad de flexibilizar de currículo frente a los compromisos institucionales y la idea de que resulta más oportuno un servicio segregado, en el que se pueda ofrecer educación exclusivamente dirigida a esta población.

En el nivel de los grupos de referencia, el docente reconoce en sus pares posturas similares a la suya, que retroalimentan su manera de comprender la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual, permitiéndose reafirmar sus creencias ya descritas previamente.

“Yo percibo que el trabajo de ellos es como parecido al mío, por las mismas circunstancias y a veces también hay como como rechazo por parte de nosotros los docentes, por la incapacidad que tenemos a al tratarlos a ellos”. (SD1).

Como consecuencia, al percibir que su forma de trabajar encaja en lo que a nivel de grupo se desarrolla, el docente no encuentra elementos externos que le generen presión en la necesidad de cambios favorables hacia la inclusión.

En cuanto a la percepción de control, el docente hace especial mención de sus vacíos formativos frente a la atención de estudiantes con discapacidad intelectual, refiriendo que su falta de conocimientos no le permite desenvolverse adecuadamente.

“Mis actitudes hacia la inclusión se deben por el poco conocimiento que tengo frente a esas situaciones”. (SD1).

“Cuando uno ya se enfrenta a ellos, hay como bloqueo, entonces uno como que queda parado en esa en esa parte, no sabe qué hacer”. (SD1).

Dicho control se ve aún más comprometido al encontrarse con diferentes grados de limitaciones en los estudiantes.

“Depende del alumno, eso depende también del muchacho, depende la discapacidad, con unos uno se siente uno como agradable y con otros como un poquito forzado, porque como son diferentes, entonces uno va al que entiende o comprende un poquito más, es como más fácil de llegar. Para el que usted debe dedicarle un poquito más, entonces como que uno siente que le para el rendimiento”. (SD1).

De manera similar a lo que ocurre con el grado de limitaciones, la disciplina de los estudiantes influye sobre la aceptación del docente hacia ellos.

“Es muy importante porque si hay disciplina hay escucha, hay entendimiento, hay participación ¿sí? hay unas generalidades positivas”. (SD1).

“Hay uno que por el hecho de tener su discapacidad se apoya como en eso para hacer indisciplina y para molestar, en cambio en la otra niña si atiende y trata de hacer las cosas y

uno comprende que le queda un poquito difícil, entonces uno le colabora, en este caso, le colaboro más a ella”. (SD1).

Según lo anterior, el docente percibe en sí mismo carencias formativas que lo llevan a sentir dificultades al enfrentarse con la presencia de estudiantes con discapacidad intelectual en el aula, lo que ocurre en mayor medida cuando el grado de limitaciones intelectuales del estudiante es más alto o cuando éste por su comportamiento genera indisciplina.

Desde el componente conductual, en lo relacionado con los estímulos, el docente solamente da cuenta de experiencias negativas atendiendo a estudiantes con discapacidad intelectual como sucede en el caso de la siguiente afirmación.

“A veces ellos (sobre todo uno), pregunta y toda esa cuestión, pero se le responde y todo, pero él lo hace como por hacerse notar, pero no más, no pone en práctica lo que uno le dice, dice sí, sí, pero no responde a los llamados, a lo que se les está exigiendo”. (SD1).

Al no encontrar en su propia experiencia estímulos internos o externos que le generen interés hacia la educación inclusiva, su motivación se ve disminuida lo que finalmente se refleja en su actitud que oscila entre el escepticismo y la ambivalencia.

En cuanto a la autopercepción, el docente reconoce que frente a los estudiantes con discapacidad intelectual debe adoptar algunas estrategias que les permitan sentirse acogidos en la escuela, las cuales lleva a cabo siendo flexible a la hora de evaluarlos y dedicándoles mayor atención cuando da instrucciones en la clase, pero que se limitan a la propia experimentación.

“Pues en el caso de los alumnos que yo manejo, trato de que ellos me comprendan y veo que le dedico un poquito más de tiempo o ellos y recalcarles y explicarles más”. (SD1).

Por otro lado, al pensar en su función frente al grupo, expresa algunos inconvenientes que le implica el adoptar los recursos previamente mencionados.

“Los demás estudiantes han entendido esa situación. De todas formas, ellos creen que uno es muy condescendiente con ellos o que se le está regalando a ellos. A veces se comparan con el muchacho ‘mire que a él sí lo pasó’ o ‘le puso mejor nota’ pero uno les habla de la situación y yo lo hago sin que se dé cuenta el muchacho, le digo ‘es que hay que entenderlo’ y se le explica la situación”. (SD1).

Sin embargo, pese a que en sus prácticas refleja presentar algunas consideraciones frente a los estudiantes con discapacidad, en el nivel de la autopercepción el docente realiza reiterativas afirmaciones relacionadas con su propia situación laboral, en la que aspectos como su condición de edad avanzada y la estabilidad laboral y económica, le producen desinterés en la generación de cambios pertinentes hacia la educación inclusiva.

“A esta edad yo ya estoy pensionado, entonces por cuestiones de edad empieza a bajar un poco la disposición, uno ya quiere como sus estilos más tranquilos. Yo me acuerdo cuando dicté matemáticas y me metí a los centros no sé qué y trabajábamos con las matemáticas y le daban a uno ganas, no le daba pereza y por ejemplo cuando hice la especialización y después cuando hicimos la otra, pero también había un interés ahí de signo pesos. Pero no como ahora que me da más pereza. Yo por esperar que mi hija termine y ya calmarme un poquito más”. (SD1).

Es así como al reflexionar sobre su propio rol, el docente reconoce realizar adecuaciones que le resultan necesarias en su práctica para responder a exigencias de su trabajo, pero estas carecen de rigor y objetividad y se ven obstaculizadas por un desinterés del docente, a causa de aspectos característicos de su condición laboral.

A través de la observación participante, fue posible evidenciar que la valoración de los estudiantes se basa en aspectos más propios de la subestimación que de flexibilidad curricular.

En esa medida, en lugar de generar adecuaciones según la situación de discapacidad de los estudiantes y evaluarlos conforme a sus capacidades, se identifican valoraciones positivas de los estudiantes solo por su situación, lo que de alguna manera puede influir en las reclamaciones que le hacen los demás sobre sus notas.

En el nivel de la autovalidación, el docente considera que no le resulta necesario realizar ajustes a la planeación ya que es en la práctica donde se identifican las adaptaciones que requieren los estudiantes.

“Uno planea a veces la inclusión, pero eso en el momento ya es diferente, ya con ellos es diferente y se da cuenta de las circunstancias que están pasando y de pronto lo que van a desarrollar o lo que quieren, entonces ahí es donde uno se da cuenta y donde uno trata como de tomar una solución para que ellos se sientan como como agradables”. (SD1).

La ausencia de planeaciones que tengan en cuenta a los estudiantes con discapacidad intelectual repercute en la imparcialidad del docente a la hora de evaluarlos. Es así como sus valoraciones se basan en aspectos como la disciplina o el interés que demuestran los estudiantes por su clase.

“Se nota entre los dos que una tiene más interés que el otro, entonces uno como que le colabora más a esa persona”. (SD1).

El docente al reflexionar sobre su práctica valida sus propias estrategias, al ser estas las que habitualmente desarrolla en el aula y con las cuales hace frente a la atención de estudiantes con discapacidad intelectual, sin considerar la necesidad o conveniencia de modificarlas o transformarlas.

Desde el componente afectivo, en el nivel de las asociaciones el docente ha relacionado la atención de estudiantes con discapacidad con una mayor demanda de tiempo, lo que bajo su

propia perspectiva resulta imposible de llevar a la práctica, considerando las obligaciones institucionales con las cuales ya cuenta.

“Deberíamos dedicarles más tiempo a ellos y prepararnos más que es lo que no podemos hacer”. (SD1).

“Estamos muy pegados a la programación a lo que nos exigen, uno como que mira eso”. (SD1).

En consecuencia, la valoración que el docente atribuye a la experiencia gira en torno a la insuficiencia del servicio.

“Vale la pena, pero entonces nosotros damos lo que podemos y estos muchachos necesitan más. Entonces van a quedar cortos, digo yo, eso es lo que le duele a uno, porque pues nosotros tenemos una generalidad de muchachos y ellos necesitan más tiempo en su atención”. (SD1).

De acuerdo a lo anterior, el docente ha asociado la educación inclusiva con una tarea que le demanda tiempo y recursos que en la práctica difícilmente puede dedicar, por lo que considera que el servicio de educación regular es ineficiente e inadecuado para las personas con discapacidad intelectual.

En relación con la exposición al fenómeno, el docente menciona una experiencia familiar previa. Sin embargo, esta no fue lo suficientemente significativa para permitirle relacionarse con las características de la discapacidad intelectual.

“Fue una experiencia muy cortica, con mi hermano, una niña que tenía Síndrome de Down. Yo en ese entonces me apropié de esa niña, pero su vida fue muy corta, ella murió y no alcancé a familiarizarme y conocerle su parte intrínseca de ella”. (SD1).

Por otro lado, la atención de estudiantes con discapacidad intelectual se ve acompañada de una sensación de desamparo por parte de las instituciones del estado, lo que repercute en el funcionamiento interno del servicio.

“Yo creo que el gobierno ha hecho como una descarga a los maestros por ahorrarse digamos algo económico. Precisamente considero que llegó y nos botó la pelota porque si la secretaría de educación, el gobierno estuviera pendiente de esta inclusión, desde un comienzo de año tendría la gente, los maestros de apoyo para que nos colaborarán y colaborarán a estos muchachos, desde un comienzo y no a un final entonces veo que sueltan a los docentes cualquier programa que sale, cualquier novedad que salga de parte del gobierno y que tenga que ver con la sociedad lo primero que hace es mandárselo a los docentes para que ellos repliquen la idea o lo que lo que se tenga por dar a conocer”. (SD1).

Sin embargo, el docente reconoce que, pese a los vacíos, el tiempo le ha permitido habituarse a la presencia de estos estudiantes en la escuela y a considerarlos en su práctica. De igual manera, manifiesta que la inclusión se visibiliza y naturaliza en el sector educativo, aunque aún queda mucho camino por recorrer.

“Uno conoce más a las personas que uno tiene, entonces uno ya puede dar una opinión diferente, vuelvo y repito que hay que tenerle como más consideración y más tiempo”. (SD1).

“Hoy suena más la inclusión, como que hay más un poquito de más mensajes por parte de la de la de la secretaría y del colegio, empieza a sonar un poquito, pero faltaría mucho más, mucho más”. (SD1).

De esta manera, la familiaridad del docente con la atención de la discapacidad intelectual, solamente se ha dado a partir de su experiencia de trabajo en la Institución Educativa Barrios

Unidos, en la cual no ha contado con apoyos suficientes, pero le ha permitido conocer algunos aspectos de los estudiantes.

Con respecto a las respuestas emocionales, se reconocen en el docente manifestaciones que se asocian con empatía hacia la familia, pero que a la vez rozan con el pesar y la lástima al pensar en los estudiantes.

“Uno también debe como ponerse en el zapato de las familias, uno ya con un hijo digamos en esa en esas circunstancias uno quisiera que fuera incluido y que fuera tenido siempre en cuenta”. (SD1).

“A mí me da como sentimiento, digamos lastima con esas personas porque uno quisiera de pronto dar más, pero uno no tiene los mecanismos o la creatividad para llegar a ellos, entonces uno se siente como mal con esos pelados, están como en el lugar equivocado”. (SD1).

Por otro lado, se reconocen en el docente sentimientos de rechazo hacia la educación inclusiva y más aún, hacia cualquier cambio que pueda alterar el statu quo de la manera como se viene prestando el servicio educativo.

“A nosotros no nos prepararon con ese enfoque, entonces los cambios siempre son duros y entonces uno siente como un rechazo”. (SD1).

Conforme a esto, la experiencia de atención a la discapacidad intelectual ha generado en el docente respuestas emocionales asociadas al rechazo, basadas en el esfuerzo que implica llevarse a cabo; pero a la vez, le ha llevado a vivenciar sentimientos de consideración hacia la familia y los estudiantes dado el reconocimiento de su relativa situación de desventaja social.

Continuando con el SD2, los fundamentos que sustentan sus actitudes, las cuales rondan entre la ambivalencia y la responsabilidad social, se explican a continuación:

Desde el componente cognitivo, en el nivel de las creencias, se identifica que el docente considera el servicio de educación regular como insuficiente para responder a las necesidades de los estudiantes con discapacidad intelectual, dadas las características del oficio, que no permiten dedicarles atención y tiempo suficiente.

“Yo considero que a ellos se les debe brindar como un espacio, unas clases como de más calidad, porque es que uno por estar atendiendo a los normales, el muchacho que no tiene ninguna discapacidad, uno le dedica tiempo a los que no han entendido, entonces no alcanza el tiempo para ocuparse de los de las necesidades especiales. Entonces como que uno no desarrolla todo lo que quisiera con ellos, como que uno de verdad no les presta la atención que ellos se merecen, porque es grande el grupo que uno maneja entonces yo no estoy de acuerdo”. (SD2).

El pensamiento sobre las limitaciones de la escuela se acompaña de la idea de pertinencia alrededor de los servicios de educación especial. Sin embargo, el docente es consciente del riesgo de exclusión que implica ubicar a los estudiantes en modalidades de educación segregada.

“Están las dos partes, o sea pensaría que no quisiera excluirlos, pero pensarían que también ellos necesitan para su beneficio como un lugar exclusivo”. (SD2).

Por otro lado, se identifican en el docente algunas apreciaciones hacia los estudiantes centradas en la barrera de las limitaciones intelectuales; no obstante, reconoce que la práctica le ha permitido desmitificar algunas creencias asociadas a la subvaloración y de esta manera ser consciente de sus capacidades.

“Ellos trabajan más lento, más despacio, entonces no se puede trabajar lo mismo con ellos, ellos no van a rendir lo mismo”. (SD2).

“En esa ocasión que yo quedé tan sorprendida, salíamos a descanso y la estudiante cogió y se sentó, ósea siguió trabajando y demoradita y todo, pero cuando me dice mire profe ya está hecho mi trabajo y yo cogí lo mire yo me sorprendí, uno muchas veces piensa que ellos no tienen capacidades, pero no es así realmente”. (SD2).

“Muchas veces yo me doy cuenta que ellos pueden hacer más que los otros y en ocasiones yo he llevado los ejercicios y han sido los mismos para todos y ellos los puede hacer” (SD2).

Dado lo anterior, se evidencia que el SD2, pese a considerar las debilidades de la escuela frente a la atención de estudiantes con discapacidad intelectual, reconoce que la oferta de servicios especializados es generadora de exclusión, lo que lo lleva a debatirse entre la idea de calidad educativa y la de pertinencia social. Por otro lado, la imagen que ha construido de los estudiantes se torna alrededor de las capacidades más que de las limitaciones, lo que le permite percibirlos como sujetos dotados de habilidades suficientes para desenvolverse en entornos educativos.

En el nivel de los grupos de referencia se identifica que la atención de estudiantes con discapacidad intelectual es un asunto que el docente poco discute con sus pares, justificado en el hecho de que no representan alteraciones significativas en el desarrollo corriente de las clases.

“Mire que nunca comentamos, yo creo que uno comenta más casos de indisciplina, de los muchachos cansones y eso. Se comenta más eso que de ellos, porque de hecho pues ellos trabajan, ellos trabajan bien, entonces uno como que nunca habla bien de los juicios, sino que habla más de los cansones. (SD2).

Como resultado, en relación con la inclusión el docente demuestra un enfoque de trabajo individualizado, en el que su práctica no se ve influenciada por la de sus pares.

“La verdad no tengo ni idea cómo trabajan ellos con estos estudiantes, no sé cómo serán las clases, no tengo ni idea, solamente sé que ellos van y cumplen con sus clases y no sé si hagan lo mismo que yo muchas veces hago, que es preparar un material especial para ellos”. (SD2).

De esta manera, al ignorar y desconocer el trabajo del equipo docente, su percepción hacia la inclusión se ve mediada especialmente por su propia experiencia, en la cual encuentra suficientes elementos favorables como para valorarla positivamente.

En relación con la percepción de control el docente reconoce que la presencia de estudiantes con discapacidad intelectual en el aula de clase no afecta su manejo del grupo, dado que este funciona según características propias y no es exclusivamente la inclusión de estos estudiantes la que puede comprometer el rendimiento.

“Toca más despacio, pero no solo por ellos, yo diría que también por los otros, por los estudiantes que no tienen necesidades especiales. Es una condición como del grupo”. (SD2).

Sin embargo, encuentra en los casos de mayor grado de limitaciones intelectuales uno de los aspectos que más comprometen su capacidad para responder asertivamente a la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual.

“Pienso que cuando ya la discapacidad es tan grande deberían estar en un lugar especializado, porque de todas maneras, para uno como docente va a ser desgastante la atención que se le presta a estos muchachos y va a requerir mucho más tiempo. Las personas que tienen discapacidad leve le alcanzan a robar a uno tiempito y uno tiene que valerse de muchas estrategias para sacar adelante a estos muchachos, ahora imagínese con una persona que tenga discapacidades más profundas. En cierto modo estaría uno castigando a los muchachos que no tienen ningún tipo de discapacidad por estos chicos, sin tomarlo por el lado

negativo, pensaría ellos saldrían afectados o perjudicados por uno dedicarles más tiempo a las personas con necesidades más profundas”. (SD2).

Otra de las barreras que el docente identifica como limitantes de su trabajo frente a la inclusión, es el tiempo del cual dispone para la enseñanza, debido a que considera que los estudiantes con discapacidad intelectual le implican una mayor demanda de él para cumplir con los objetivos de aprendizaje.

“No me alcanza el tiempo, yo no alcanzo para dedicarles a ellos y aclarar las dudas y dejarles que ellos entiendan muy bien en qué fallaron y qué es lo que deben hacer para corregir los ejercicios”. (SD2).

Dado lo anterior, el docente considera que la atención de estudiantes con discapacidad intelectual es un asunto del cual puede hacerse cargo y que no afecta su desempeño en el aula de clase. Sin embargo, estima que la calidad se encuentra comprometida por el tiempo que puede dedicar a los estudiantes.

Por otro lado, atribuye que la presencia de estudiantes con mayor grado de limitaciones intelectuales representa un obstáculo tanto para la práctica docente, como para la educación de los demás estudiantes.

En cuanto al componente conductual, empezando por los estímulos, el SD2 evidencia una fuerte influencia de factores internos que motivan su trabajo, haciendo especial alusión al componente vocacional por la docencia.

“Donde no hay vocación la gente no trabaja y no es feliz y yo soy muy feliz en mi trabajo, yo soy muy feliz cuando un muchacho me dice ‘profe, por fin entendí’ o cuando me dicen profe ‘¿así?, ¡mire como lo hice!, revíseme profe’. Como en el caso de una estudiante que ella se sienta y uno le explica, o yo muchas veces utilizo un muchacho de los que entiende rápido

para que le refuercen a ella y después le decimos, 'bueno dejemos que haga esto solita' y ella coje y uno la ve ahí concentrada y cuando se levante y me dice 'profe mire revíseme'; que felicidad tan grande cuando uno dice: bueno sí pudo hacerlo, entendió bien". (SD2).

De igual manera, su discurso refleja que la vivencia de experiencias exitosas en su labor frente a estudiantes con discapacidad intelectual, alientan su trabajo e interés hacia inclusión.

En esa medida, el SD2 se encuentra motivado tanto por su propio gusto por la docencia, como por los resultados que ha obtenido con sus estudiantes.

En cuanto a la autopercepción, el docente asume que parte de su labor implica adaptarse a las características del aula y de sus estudiantes, para responder a ellas adecuadamente.

"Si llega uno a un salón de clase donde le toca trabajar con un muchacho de estos, pues uno trata de acomodarse y trata de hacerle de alguna manera y ya, yo en ningún momento me quejo como hacen los demás. De todas maneras, yo pienso que, como por vocación uno dice 'bueno vamos a hacerle', 'vamos a trabajar'". (SD2).

Por consiguiente, partiendo del reconocimiento de la diversidad de los estudiantes con discapacidad intelectual y de sus necesidades, procede a desarrollar estrategias que le permitan flexibilizar los contenidos de su clase.

"A mí me toca llevarles los ejercicios, la impresión, entonces el resto copian, mientras ellos dos no copian porque ya están allí. Les entregó los ejercicios donde no tienen que hacer muchos cálculos matemáticos y va la fórmula de una vez ahí para que la despejen, la reemplacen y desarrollen". (SD2).

En su práctica, también se apoya de los integrantes del aula de clase, para llevar a cabo estrategias permitan reducir las situaciones que generan desventaja de los estudiantes con discapacidad intelectual respecto a los demás.

“El grupo a mí me ayuda porque ellos sirven de monitores los que entienden el tema”.
(SD2).

“Muchas veces (como le digo no son todas las veces que yo le llevo material) el grupo se presta para esperar, el grupo hace silencio para que ellos terminen de copiar, hay una compañera que se le acerca a ellos les deja ver el cuaderno y el grupo también apoya mucho estos muchacho”. (SD2).

Tales relatos, al contrastarse con la observación participante evidencian una puesta en marcha de prácticas inclusivas por parte del docente, las que, por un lado, se constatan a través de uso de materiales de apoyo como fotocopias, guías, y ayudas didácticas y por otro a partir de la organización del aula de clase, la ubicación de los estudiantes con discapacidad, la conformación de grupos de trabajo y el seguimiento al desarrollo de actividades durante la clase.

En el nivel de la autovalidación, el docente reconoce que no siempre los estudiantes con discapacidad intelectual son tenidos en cuenta al momento de organizar su planeación.

“Muchas veces a mí me ha pasado de que yo preparo las clases, o sea, los ejercicios especiales para ellos, pero en otras en otras clases a mí se me ha olvidado y yo llego y a ellos les toca desarrollar lo mismo que desarrollan todos”. (SD2).

Adicionalmente, el acompañamiento a los estudiantes se ve ocasionalmente condicionado a la disponibilidad de tiempo y según las necesidades que surgen en el aula de clase.

“Yo estoy ahí siempre orientándoles, pues a medida que el tiempo me dé, pero como le digo hay muchas veces que me ha tocado enfocarme más a otro muchacho que ni a ellos”.
(SD2).

Pese a que la práctica del docente refleja esfuerzos por garantizar la equidad en el aula, persiste la idea de que el servicio de educación regular no ofrece condiciones de calidad suficientes frente a las necesidades de los estudiantes.

“Yo veo que sinceramente muchas veces uno como docente se queda corto, porque uno no puede trabajar con ellos como debería de ser”. (SD2).

En esa medida, la valoración sobre la propia práctica se asocia a la noción de insuficiencia, pese a los esfuerzos que dan cuenta de un trabajo incluyente por parte del docente.

En lo correspondiente al componente afectivo, en el nivel de las asociaciones el docente relaciona la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual con un trabajo que excede su propia capacidad, dada la mayor demanda de tiempo y esfuerzos que implica.

“No es por quererlos excluir, sino es más pensando en ellos y en la educación de ellos, que debería ser de más calidad, de más tiempo, de más dedicación, porque uno con todo, atendiendo a todo el grupo y atendiéndolos a ellos muchas veces uno no da, uno no alcanza. (SD2).

Pese a lo anterior, la valoración que el docente le atribuye a la experiencia de atención es en general positiva y sus cuestionamientos hacia la inclusión se basan en la idea de que su aporte personal es insuficiente para satisfacer las demandas y necesidades educativas de los estudiantes con discapacidad intelectual.

“Ha sido una experiencia buena, ha sido una experiencia nueva, ha sido una experiencia donde siempre uno debe tenerlos en cuenta a ellos, aunque créame que muchas veces yo los olvido, yo muchas veces no me acuerdo porque a veces ellos trabajan tan a la par de los otros que uno toma el grupo todo como por igual. Pero no ha sido una experiencia chévere e igual quisiera tener como más tiempo para trabajar con ellos. En sí no sé qué grado de discapacidad

tengan ellos, porque en mi caso no ha sido una experiencia traumática que uno diga 'uy no', 'ni idea', o sea no, ha sido algo llevadero. (SD2).

Por tanto, a la experiencia se le ha asociado una valoración positiva, pese a las exigencias y dificultades que implican llevarla cabo.

En cuanto a la exposición al fenómeno el docente no da cuenta experiencias previas relacionadas con personas con discapacidad intelectual que le hayan permitido familiarizarse con sus características. Sin embargo, reconoce que, desde su recibimiento en la escuela, hasta la fecha su actitud no ha presentado gran variación dado que nunca tuvo resistencias al respecto.

“Mi opinión hacia ellos ha permanecido igual, siempre se ha mantenido con el toque de optimismo”. (SD2).

Sin embargo, sostiene que dicha tarea ha carecido de acompañamiento institucional, por lo que esta ha dependido exclusivamente de su interés y disposición, lo que considera puede no ocurrir en los demás miembros del equipo docente.

“Es que no hemos contado con personas especializadas, pienso que hace falta que nos capaciten y que desde el principio de año tiene estén los apoyos. Porque uno puede tener toda la disposición para trabajar, pero realmente es berraco. Con los estudiantes se trabajó bien, aunque como lo decía antes; no como uno quisiera, porque uno no puede por dos descuidar todo el grupo, pero pues ahí se hizo lo que mejor se pudo”. (SD2).

“De pronto los docentes pudieran dar más, pudieran trabajar bien, pero hay barreras, pienso que hay barreras y como casi siempre hemos trabajado solos, sí ha faltado las ayudas, las capacitaciones, entonces ellos se cierran prácticamente como llevar la contraria”. (SD2).

Por consiguiente, desde sus inicios, la atención de la discapacidad intelectual en la institución educativa ha sido asumida por el docente con entereza, aun cuando afirma la ausencia de respaldo en la implementación de la educación inclusiva.

Prosiguiendo con el SD3 quien presenta actitudes que se ubican entre el optimismo empírico y la responsabilidad social, los fundamentos que las constituyen se sustentan de la siguiente manera:

Desde el componente cognitivo, en el nivel de las creencias, se identifica que el docente reconoce que los estudiantes con discapacidad intelectual tienen cabida en servicios de educación regular ya que son sujetos dotados de capacidades que a pesar de sus limitaciones pueden desarrollar competencias académicas en tanto se tenga en cuenta que no van al mismo ritmo de los demás estudiantes.

“Pienso que estos estudiantes si pueden estar en una institución educativa como Barrios Unidos, ellos tienen capacidades, ellos se pueden desenvolver en una institución regular porque tienen capacidad para hacerlo, porque ellos razonan, su proceso es más lento, pero pueden hacerlo”. (SD3).

Sin embargo, aunque el docente demuestra buena disposición para la inclusión de la discapacidad en la escuela, concibe que el estado tiende desmedirse en cuanto a las exigencias que dirige al sector educativo.

“A nosotros nos mandan cuanto ensayo se le ofrece o se le ocurre al ministerio y dicen, bueno, esto se lo vamos a mandar a educación, muchas veces considero que nos han descargado muchas cosas, una cantidad”. (SD3).

En este caso, el docente, no hace alusión a las limitaciones del servicio educativo, ni profundiza en las de los estudiantes; por el contrario, percibe que la escuela es un lugar adecuado

para los estudiantes con discapacidad intelectual. No obstante, siendo la inclusión una decisión que llega a las instituciones a partir de la expedición de un decreto gubernamental, considera que las obligaciones contraídas por la escuela son excesivas.

En el nivel de los grupos de referencia, el docente sostiene que desconoce el trabajo de sus pares, dando a entender que las estrategias de atención son poco compartidas entre el equipo docente. Por otro lado, argumenta que su trabajo se basa en sus propios principios, por lo que lo que hagan sus pares no repercute en ninguna medida sobre actuar.

“En realidad, no tengo ni idea qué hacen ellos o cómo lo hacen”. (SD3).

“Yo tengo mis criterios definidos en cuanto al trabajo y a mi manera de ser y de actuar en clase entonces no, me es ajeno”. (SD3).

En los diálogos que sostiene con otros docentes en los que se mencionan casos de estudiantes con discapacidad intelectual, se destacan tanto cualidades como dificultades de los estudiantes.

“Conversamos sobre todo lo que tiene en su cabeza, todo lo que imagina, y a mí eso me hace pensar que tiene un gran potencial, eso es como lo que compartimos, porque a veces también lo hace reír a uno no, es muy atento, siempre esta como pendiente de llevarle a uno el bolso, en eso sí eso sí coincidimos las mujeres. Del otro de pronto siempre se ha comentado es que no es que no hace nada”. (SD3).

El SD3, al sustentar una postura clara sobre los deberes de su cómo labor docente, actúa según sus propios criterios, sin depender o basarse en el trabajo de los demás. Por otro lado, los diálogos que establece con sus pares no solo se centran en las barreras, sino también en las capacidades, lo que a su vez lo lleva a reflexionar sobre las potencialidades de los estudiantes.

En relación con la percepción de control, el docente encuentra en los estudiantes con mayor grado de limitaciones intelectuales una barrera para la participación, al reconocer la dificultad que le implica incluirlos con respecto a los contenidos académicos.

“En el caso de ese estudiante sí pienso que difícilmente va a poder desenvolverse o que difícilmente la institución puede brindarle algo para su progreso académico y pedagógico. Es muy complicado con él”. (SD3).

Al tratar de dar manejo a dichas limitaciones, a través de estrategias que se ajusten a las capacidades del estudiante, encuentra como consecuencia dificultades en el manejo del grupo, dado el tiempo que debe dedicar, obteniendo como resultado desequilibrios que alteran el desarrollo de su clase.

“Con él a veces trabajamos por ejemplo con plastilina y yo me le dedico, pero entonces también es que esta limitante del tiempo. Porque mientras yo me dedico a trabajar con él, a ayudarlo a moldear la plastilina ya tengo cuatro o cinco bandidos que están tratando de perder el tiempo”. (SD3).

Sin embargo, pese a la dificultad de incluir en la escuela los diferentes casos de estudiantes con discapacidad intelectual, reafirma su planteamiento sobre la pertinencia de su participación en la escuela regular.

“Pienso que, en primer lugar, todos tienen derecho a recibir la educación, y que nosotros tenemos el deber de atender independientemente en qué medida el estudiante vaya alcanzando logros. Obviamente no todos van a tener el mismo desempeño y no van a responder de la misma manera como nosotros quisiéramos, pero por lo menos debemos tratar de apoyarlos y de ayudarlos; a mí me parece bien que nosotros recibamos y que les demos la oportunidad a

todos siempre y cuando nosotros también brindemos la atención, que no sea un mueble más”.

(SD3).

Según lo anterior, la percepción de control del docente se ve comprometida al enfrentar los casos de estudiantes con mayor grado de limitaciones intelectuales, no obstante, dicha situación no influye sobre su comprensión de la escuela y la educación como escenarios adecuados y pertinentes para las personas con discapacidad intelectual.

Procediendo con el componente conductual, en el nivel de los estímulos, el docente atribuye que su práctica tiene fundamento en cualidades personales que la llevan a interesarse en apoyar desde la educación los casos de estudiantes en general que requieren cualquier apoyo.

“Creo que eso se debe a una cualidad y es siempre querer servir a los demás y dar lo mejor de mí, eso tiene que ver con mi personalidad, que yo siempre quiero atender a los que necesitan más ese apoyo, sea del punto de vista que sea; si es cognitivo, emocional, psicológico”

(SD3).

Por otro lado, relaciona sus experiencias de éxito como un elemento que motiva sus prácticas hacia la inclusión.

“Por ejemplo, mirarle avances fue significativo y al momento de evaluar el proceso de los números y ver que ya contestaba y que se equivocaba menos en las actividades que tuviera que hacer. El acompañamiento con él es siempre al lado, dedicándole más tiempo, pero es significativo, es un estímulo”. (SD3).

Aun así, la práctica no está exenta de frustraciones, ya que, en los casos de mayores limitaciones intelectuales, los aportes que el docente puede ofrecer a sus estudiantes no los considera significativos.

“Con él me queda grande, o sea la parte de la afectividad esa parte actitudinal, esa parte si, desde el hecho que nos saludamos, cuando le llamo la atención, sus reacciones, me parece genial esa parte. Pero conectar y poderle yo aportar al niño para que el avance lo veo muy difícil y es frustrante para mí”. (SD3).

De esta manera, hay motivaciones que surgen de factores internos en el docente y que se pueden atribuir a aspectos vocacionales, las cuales son reforzadas por experiencias exitosas en la práctica, pero que también se acompañan de decepciones al no obtener resultados significativos en el aprendizaje de contenidos del área.

Respecto a la autopercepción, el docente concibe la necesidad de llevar al aula ajustes que se correspondan con las necesidades de los estudiantes, en esa medida, dispone de material que le permita trabajar aspectos del área según sus capacidades. Además, reconoce la importancia de que la inclusión suceda no solo en el plano académico, sino también en el social.

“Busco material para su nivel, trato de trabajar operaciones sencillas, conjuntos, comparación de números, eso desde lo pedagógico y lo otro pues ya tiene que ver con la parte del respeto, de exigir que también él sea respetado como estudiante, que merece serlo porque tiene los mismos derechos y deberes que todos”. (SD3).

Como resultado, el docente ha encontrado resultados favorables a nivel de grupo en relación con la aceptación y cuidado de los estudiantes.

“Todos siempre eran muy pendientes de él ‘profe, es que mire se le acabó este color’, ‘profe, mire que se le cayó’, ‘mire que está abriendo el bolso buscando algo’; siempre hubo acompañamiento por parte del grupo”. (SD3).

En la observación participante, se evidencia que el docente ubica a estudiantes con discapacidad intelectual de tal manera que le permita vigilar el desarrollo de actividades propias

de la clase, durante las explicaciones fomenta la participación del grupo y en cuanto a ejercicios prácticos realiza seguimientos constantes y retroalimentación de los avances. Por otro lado, en casos de estudiantes con mayor grado de limitaciones se observa el uso de material didáctico orientado al desarrollo de habilidades motrices, que emplea con el apoyo otros estudiantes del aula.

Procediendo con el componente afectivo, en el nivel de las asociaciones, la atención educativa de estudiantes con discapacidad intelectual se ha relacionado con una mayor demanda de esfuerzo, de tiempo y de responsabilidad, que aun así es valorada positivamente dadas las gratificaciones personales que ofrece la experiencia.

“Es una gran responsabilidad, es un trabajo adicional, o sea tenerlo y responderles e incluirlos es una tarea muy muy compleja, si tenemos en cuenta al resto de estudiantes, pero también es satisfactorio poder con ellos conectarse, cuando uno logra conectarse con ellos y de alguna manera atender así sea en una mínima parte sus necesidades también es muy satisfactorio”. (SD3).

Respecto a la exposición al fenómeno, el docente da cuenta de experiencias familiares y laborales que ha vivenciado, previas a su llegada a la Institución Educativa Barrios Unidos y que le permitieron conocer e interactuar con personas con discapacidad intelectual,

“Tengo una cuñada que es una niña Down, pues es una niña como de 45 años que se quedó atrasada en muchos procesos porque la mamá siempre la tuvo con ella y la mamá ya tenía bastantes añitos, entonces la niña no tuvo mucho las posibilidades, entonces de pronto el estudiante de alguna manera como que me trae a la niña a mis pensamientos, por eso yo quisiera muchas cosas para él”. (SD3).

Al recordar sus primeras experiencias atendiendo estudiantes con discapacidad intelectual alude a las dificultades de enfrentarse a estos casos en la escuela, pero también a las estrategias y herramientas que le permitieron darles manejo.

“El hecho de estar en la escuela unitaria permitía que de alguna forma que los otros estudiantes también lo involucran a él, que lo aceptaran, pero si fue duro. En esa aula tenía aproximadamente 43 estudiantes, pero entonces los otros chicos ayudaban a cuidar de él, pero para mí si fue duro, fue un reto bastante difícil porque el casi no hablaba claro. En su momento fue difícil porque tenía diferentes grupos y también tenía que preparar material para él, pero entonces en la escuela uno contaba con material digamos como los cubos, había mucho material, loterías con letras, con palabras, con sílabas, con números, había mucho material disponible para interactuar con él”. (SD3).

Dichas vivencias evidencian aprendizajes en el docente que le hacen percibir la inclusión como un desafío que es capaz de cumplir.

“Eran otras realidades tenía diversidad de grados, eso hace 10 años porque tenerlo por primera vez en el aula pues de alguna forma causa cierto trauma y más con su manera de ser, ahora ya hay mayor experiencia entonces sí ha cambiado para bien, digamos ha mejorado”. (SD3).

Sin embargo, considera que el estado no ha garantizado la preparación y formación de los docentes en asuntos de inclusión. De igual manera reconoce la carencia de acompañamiento desde la institución educativa y en la disposición de escenarios que permitan la cualificación docente.

“Yo creo que el gobierno o el ministerio descarga todas las responsabilidades sobre nosotros, pero no hay una preparación, nos va llenando de tareas, responsabilidades, pero no

está la otra parte de preparación y así es muy difícil poder responder a todos los desafíos”.
(SD3).

“La capacitación y formación no a manera de “brochazos” sino algo que tuviera un tiempo prudente para uno trabajar esa parte, obviamente también se entiende que hay que hacer autocapacitación y autoformación, pero yo pienso que por parte de la institución también se debe tener un buen espacio para formación y seguimiento”. (SD3).

Teniendo en cuenta lo anterior, aunque el docente señala no haber recibido suficiente acompañamiento institucional en el proceso, cuenta con una amplia trayectoria relacionándose con casos de discapacidad intelectual, que le han permitido reconocerlos como sujetos de derechos, dotados de capacidades, aptos para participar y desenvolverse en escenarios como la escuela.

En el plano de respuestas emocionales, el docente reafirma su postura hacia la inclusión al situarse en el lugar de los padres de familia.

“Mi opinión hacia ellos no puede ser desfavorable, porque yo de aquí a mañana puedo tener alguien de mi familia que tenga la discapacidad y entonces es eso, yo trato de ponerme en ese lugar”. (SD3).

Por otro lado, su experiencia no está exenta de situaciones incómodas, aunque en su relato, estas se asocian a aspectos particulares del estudiante más que de la de la discapacidad en sí misma.

“Era muy difícil porque él no controlaba la orina, no controlaba esfínteres, eso sí para mí era muy difícil, el niño generalmente botaba babitas, como esa parte la parte de moquitos siempre estaba así, entonces esa parte fue como la más complicada, la parte del aseo y de la

presentación. Además, porque él siempre quería darme pico pues yo le ponía el cachete ahí, pero entonces esa parte me generaba mucha incomodidad”. (SD3).

En esa medida, la atención de estudiantes con discapacidad intelectual despierta emociones en el docente que finalmente son favorables para la inclusión, pero a la vez, la presencia de factores concretos como es el caso del aseo personal da lugar a barreras en la relación con los estudiantes.

Finalmente, las actitudes del SD4, las cuales van desde el escepticismo hasta el optimismo empírico se fundamentan de manera tal como se expone a continuación:

Desde el componente cognitivo, en el nivel de las creencias, el docente evidencia dos tendencias de pensamiento respecto a la inclusión. La primera tiene que ver con aspectos propios del servicio, en donde percibe que el estado ha tomado malas decisiones, ya que considera que los estudiantes con discapacidad intelectual deberían formarse en centros educativos especializados o por lo menos a través de una oferta educativa segmentada por instituciones, como en algún momento se manejó en el municipio de Garzón.

“Yo creo que ahí sí fue como una pifia del gobierno, cómo de lavarse las manos, de botarle estos muchachos a la educación regular, en lugar de decir ‘vamos a armar centros educativos especializados para atender estos muchachos’. Creería que como se estaba manejando en Garzón estaba bien: Barrios Unidos discapacidad auditiva, la Luis Calixto era visual y el Simón Bolívar discapacidad intelectual. Entonces a mí me parecía bueno, pero pues como ahorita es que todas las instituciones deben de atender todas las discapacidades, entonces ahí sí veo que el gobierno como que se lavó las manos y le botó ese chicharrón ahí a los docentes”. (SD4).

Tras esto, el docente afirma que a los estudiantes con discapacidad intelectual no se les ha dado el lugar en la escuela, al carecer esta de herramientas que orienten su atención. De esta manera atribuye a los servicios de educación especial mejor capacidad para atender a esta población.

“Debería haber centros especializados para esto, para recibir y atender a esta población porque en los centros educativos regulares le hemos dado como la trascendencia de irlos pasando, irlos pasando, pero no hay un currículum como adecuado para ellos para tratar en si esta capacidad”. (SD4).

La segunda tendencia involucra nociones sobre la aptitud de los estudiantes con discapacidad intelectual para participar en la escuela, haciendo énfasis en los talentos que pueden desarrollar cuando se les identifican oportunamente.

“Ellos son muy inteligentes lo que a ellos les gusta se lo aprenden por eso yo le digo a ellos hay que buscarles el potencial”. (SD4).

Sin embargo, reiterativamente enfatiza en las limitaciones intelectuales, atribuyendo que a partir de ellas los estudiantes difícilmente se desenvolverán en las aula de clase.

“Digamos que no hace nada, estar ahí ocupando el puesto y esperando de pronto que llegue Educación Física que ahí sí es el fuerte, porque usted le dice ‘venga, hagamos este gráfico’ pero le coloca usted tarea y pues él no él no maneja los motriz”. (SD4).

“El supuestamente no sabe copiar y para él, él no puede hacer nada, pero ese tiene una mente que le vuela a distancia, es un personaje porque ese de todo sabe, pero en el momento que usted le pregunta no sabe nada, pero él le habla de todo”. (SD4).

Según lo anterior, las creencias del docente en cuanto a la inclusión de la discapacidad intelectual se basan en el escepticismo sobre la pertinencia de su participación en la escuela. Por

otro lado, aunque reconoce en los estudiantes su capacidad para desarrollar habilidades, resalta el hecho de que sus limitaciones obstaculizan su participación en las clases. Dicha contradicción refleja la creencia de que los estudiantes con discapacidad intelectual son capaces de desarrollar algunas habilidades específicas, pero que más allá de ellas, no pueden adquirir aprendizajes como los que se ofrecen en la escuela.

En relación con los grupos de referencia, el docente valora el trabajo realizado por algunos miembros del equipo docente en su trabajo frente a los casos de estudiantes con discapacidad intelectual.

“Pues ahí si a algunos me les quito el sombrero, porque en el caso de educación física la profesora ya le descubrió el lado y ella lo coloca a jugar, lo coloca a hacer ejercicio y el responde y le gusta y corre, entonces es como el descubrirle los afines que tiene cada estudiante, las potencialidades que tiene cada uno como persona desarrollar”. (SD4).

No obstante, concibe que, a nivel general no hay buena acogida de la inclusión teniendo en cuenta la variación en los ritmos de trabajo que exige al desarrollo de las clases.

“Lo vemos como una carga, porque nosotros decimos se nos van a atrasar procesos. En lo que uno escucha, la mayoría de nosotros lo ve como una problemática”. (SD4).

Para el docente, no hay tendencias claras del grupo en favor o en contravía de la inclusión. En este caso prima el trabajo individual, en el que cada quién se encarga de responder a través sus propias estrategias.

“Cada uno hace el trabajo de cada uno y cada uno, respondemos por lo de cada uno, pero si nos falta años luz para tener una programación especial para ellos”. (SD4).

Por lo tanto, el docente observa en el trabajo de sus pares posturas variadas hacia la inclusión, pero que en general considera insuficientes para responder de manera oportuna a las necesidades de los estudiantes con discapacidad intelectual.

En lo correspondiente a la percepción de control, el docente encuentra en la disciplina de los estudiantes un elemento moderador de su presencia en las aulas.

“No es cansón, dentro de lo normal él no es cansón, es juicioso, yo creo que si tuviéramos un ‘piquiña’ digámoslo así, sería bastante complicado, pero él atiende los llamados que se les hacen”. (SD4).

Ya en la práctica de enseñanza, estima que el manejo del grupo y el tiempo del cual dispone comprometen su desenvolvimiento frente la inclusión, por lo que la prioridad del grupo no da lugar a que se le de atención a los casos de discapacidad intelectual.

“Porque más que todo, nosotros nos dedicamos es a los niños ‘normales’ digámoslo así y descuidamos de una manera u otra a estos niños”. (SD4).

Lo anterior, se complementa con vacíos en la formación que limitan la capacidad del docente de garantizar que su práctica sea incluyente.

“Del aprendizaje que adquirimos, a nosotros en ningún momento nos dijeron, bueno ustedes se van a encontrar con gente así, o pueden encontrarse con gente así... Ni en la pedagógica, ni en la normal, incluso en la universidad”. (SD4).

En esa medida, la percepción de control del docente se ve comprometida por aspectos como conocimientos limitados sobre inclusión, falta de preparación, organización y orientación institucional y el equilibrio entre la formación del grupo y la de estudiantes con discapacidad intelectual. Pese a esto, en las aulas el factor disciplinar juega un papel importante al permitir que las clases transcurran con normalidad y no alterar el desarrollo habitual de las clases.

Continuando con el componente conductual, en el nivel de los estímulos el docente expone diferentes experiencias negativas que relacionan intentos fallidos en la práctica de enseñanza, así como episodios incómodos que involucran a terceros como padres de familia.

“No sé, pero yo he tratado, es que incluso ni para para memorizar porque uno le dice ‘bueno vamos a aprendernos el himno de la institución’ y yo le dije al papá porque el papá ha ido a pelear por eso, porque el niño pierde y mire la mentalidad que ya se le ha creado a ellos, que el niño tiene que pasarlo, entonces le apareció una pérdida, no me acuerdo cual fue y ya el papá fue a hacer el reclamo, que por qué había perdido... Conmigo perdió, yo lo dejé perdiendo para que el papá fuera y yo le dije ‘mire es que él puede, así como él habla mucho él puede aprenderse el himno’, pero entonces también le hace falta como interés del padre de la familia”. (SD4).

Al ser negativas las experiencias relacionadas con la atención de estudiantes con discapacidad intelectual, el interés hacia la inclusión se ve disminuido, ya que el docente no encuentra gratificaciones que lo motiven.

En el nivel de la autopercepción, el docente reconoce que indiferentemente de las características de cada caso, es un deber responder por cada uno de ellos ya que es una responsabilidad de la labor del docente.

“Nosotros somos profesionales y nos metimos en este cuento, entonces debemos mirar todos los diferentes casos que hemos tenido”. (SD4).

De igual manera, en cuanto a estudiantes con discapacidad intelectual, hace énfasis en la identificación de talentos por desarrollar.

“Es como el descubrirle cada uno de los de los afines que tiene cada estudiante, las potencialidades que tiene cada uno como persona desarrollar”. (SD4).

En la práctica, el docente implementa algunas variaciones en los trabajos de su clase, procurando que estos estén al alcance de las capacidades de los estudiantes, sin embargo, estos pueden llegar a alejarse del currículo, convirtiéndose en meras actividades cuyo objetivo es mantenerlos ocupados.

“En artística uno los pone a hacer trabajos que ellos puedan, dibujo, colorear y aunque son cosas de otro mundo que no sé de dónde los saca, pero entonces él hace lo que quiere recrear, lo que él piensa, pero en cuestión de currículo y el plan de estudios y eso ya es duro”. (SD4).

Por otro lado, en su trabajo frente al grupo, el docente ha encontrado dos tipos de reacciones en los demás estudiantes. En primer lugar, posturas de aceptación y acogida de los casos de discapacidad intelectual, en donde el grupo contribuye con prácticas de cuidado y acompañamiento. En segundo, posturas de rechazo, por motivo de la condescendencia del docente en los procesos de evaluación.

“Como que alegra el salón y todo mundo está pendiente de Samuel, en el caso de las horas de descanso hay 2 niñas que son constantes con él desde el comienzo de año, ellas son las que lo llevan, lo traen”. (SD4).

“Tenerlos en el salón es de impacto para los demás muchachos, porque ellos dicen ‘por qué pasa y no hace nada y saca al menos tres y nosotros que trabajamos y hacemos algo y perdemos’ entonces es eso”. (SD4).

En contraste con la observación participante, el docente evidencia la importancia atribuida a la disciplina en el aula, donde el silencio y el orden le permiten mantener la centralidad en instrucciones y orientaciones que imparte. La enseñanza se desarrolla según lo definido en la programación curricular, priorizando la clase magistral, combinada con trabajo

práctico. Los estudiantes con discapacidad intelectual, al igual que el resto del grupo permanecen en sus puestos, atentos a la exposición del docente. En el trabajo práctico, los estudiantes con discapacidad intelectual son acompañados por parejas que acompañan la supervisión y guía de las actividades a desarrollar.

En el nivel de la autovalidación, el docente sostiene que una planeación le resulta suficiente para orientar diferentes cursos de un mismo grado escolar y en los casos de discapacidad intelectual realiza modificaciones respecto al trabajo que deben desarrollar.

“Hago una planeación para los sextos y en la ejecución al estudiante le digo ‘estamos trabajando seres vivos, usted haga una gallina, haga un dibujo, un gráfico’, yo le digo ‘usted no puede copiar directamente así cuando se le dicta, haga gráfico’”. (SD4).

Adicionalmente, el docente demuestra apreciaciones sobre la inclusión que estiman que, pese a los esfuerzos por garantizar la participación de los estudiantes con discapacidad en la escuela, las dinámicas propias del sector educativo no permiten que sean completamente acogidos en la institución.

“Aunque hemos tratado de adaptar el currículo, el plan curricular y eso para para atender estas necesidades, en sí no se logra el objetivo de tener estos muchachos ahí, porque falta tiempo”.

En consecuencia, a nivel general el docente valora la inclusión como una tarea que difícilmente puede ser abarcada por la escuela y en su práctica, dadas las limitaciones de tiempo, ligeros ajustes según su propia consideración le son útiles dar manejo a los estudiantes con discapacidad en el aula.

Desde el componente afectivo, en el nivel de las asociaciones, se identifica la relación que el docente ha establecido entre la inclusión y la exigencia que implica llevarla a cabo, lo que

se acompaña de percepciones respecto a lo utópico de su implementación, atendiendo que las obligaciones ya contraídas por los docentes no dan tiempo de llevar a la práctica los recursos formativos que se brindan en algunas capacitaciones.

“En este curso que estamos, de este proyecto que nos metimos con el rector se habla muy bonito y todo y uno quisiera hacer todo lo que se ve allá, pero el tiempo es primordial y es bastante limitado, tenemos que atender la papelería, se tiene que llenar y llevar de todo y de reposo, pues llegue a cumplir con una programación que de una u otra manera se debe cumplir, entonces es bastante complicado, no imposible pero sí llevaría bastante tiempo”. (SD4).

Al valorar su experiencia atendiendo a estudiantes con discapacidad intelectual, la califica como positiva, atribuyendo su juicio al buen comportamiento de los estudiantes, con lo que resalta aún más la importancia que atribuye a la disciplina como mediadora de su aceptación de los estudiantes.

“Yo diría que muy bien, por lo mismo, porque pues no ha habido problema y los muchachos se portan a la altura de los demás niños”. (SD4).

Como resultado, la inclusión se ha asociado con un trabajo que en la cotidianidad del ejercicio de la docencia resulta ilusorio llevar a la práctica y que no se aprecia negativamente, teniendo en cuenta que las experiencias con estudiantes no han desbordado el control del docente.

En cuanto a la exposición al fenómeno, el docente relaciona experiencias familiares y laborales que le permitieron tener acercamientos previos a personas con discapacidad intelectual y hacerse una idea de ellas antes de ejercer como docente en la Institución Educativa Barrios Unidos.

“Mi tía tiene una niña con discapacidad intelectual, o sea ella tiene síndrome y ella la tuvo en la escuela y eso, pero pues ella no le vio avance, incluso ella no habla, ella pronuncia algunas palabras, pero no habla con fluidez y pues los cambios que tienen ellos, en un momentico están contentos y al ratico están bravos, es decir la varían emocionalmente y son muy amorosos y pegados y muy enamorados ellos son bastante enamorados”. (SD4).

“Cuando yo llegué hace 12 años en el cuento de lo artístico, de la danza del baile y todo eso comenzamos a ensayar, entonces ella no hacia sino mirar y mirar hasta que un día me dijo así en el lenguaje de ella que quería que yo la bailara, hasta que un día le dije bueno vamos a bailar y me puse a enseñarle ¿qué pasó? que no sé qué y ya se lo sabía todo, solamente de estar mirando y los pasos que yo le iba diciendo se los aprendió, no con la misma fluidez y el bambuqueo normal, pero se los aprendió todos. Ellos son muy inteligentes lo que a ellos les gusta se lo aprenden, por eso yo le digo que a ellos hay que buscarles el potencial”. (SD4).

“Yo tuve la oportunidad de estar en unas capacitaciones que nos daba en ese entonces la secretaría y llevaron a un niño con síndrome de Down que tocaba el violín, las mismas canciones, pero lo tocaba a la perfección”. (SD4).

Por otro lado, el docente considera que el acompañamiento institucional es escaso, ya que no ha contado con suficiente formación y apoyos técnicos que apoyen los procesos de inclusión en la institución educativa.

“Así como tal, las capacitaciones en sí han sido vagas, o sea, como que no van al caso en específico y de ahí no nos pasan”. (SD4).

“En el caso de los profesores de apoyo siempre llegan al final cuando ya un proceso ya casi va culminando”. (SD4).

Pese a la falta de respaldo, la experiencia de atención a la población con discapacidad intelectual ha permitido fortalecer y desarrollar estrategias que le permiten al docente solventar las necesidades inmediatas que surgen en el aula, aunque esto no cambia su idea sobre la impertinencia de la participación de estos estudiantes en la escuela regular.

“La primera vez que me tocó pensé ‘¿y esto qué? ¿cómo hago?, ¿qué voy a hacer? ¿cómo voy a manejar este muchacho aquí en clase?’ porque incluso se me volaba del salón. Pero uno va cogiendo más experiencia en el manejo de esta personas, pero vuelvo y le digo, no es el lugar adecuado para uno poderlos tratar a ellos, porque las personas que manejan todos estos niños, me doy cuenta que son personas que tratan de tenerlo como con esa sensibilidad, con esa ternura, como con delicadeza para para que ellos se vayan adaptando.
(SD4).

De esta manera, las experiencias de exposición al fenómeno explican la convicción del docente sobre la importancia de identificar y desarrollar talentos y habilidades en los estudiantes con discapacidad intelectual, especialmente las relacionadas con lo artístico, ya que corresponden con sus observaciones de resultados satisfactorios en esta población.

Adicionalmente, aunque el docente considera que su experiencia se ha fortalecido a través del tiempo, las deficiencias en la organización del servicio le hacen mantener su creencia de que la educación especial prevalece sobre la inclusión ofertada en servicios de educación regular.

8. Discusión

La importancia del estudio de las actitudes radica especialmente en su estrecha relación con la forma como piensan y actúan las personas (Briñol et al., 2007). En esa medida, la identificación de las actitudes de los docentes hacia la inclusión y más aún, la comprensión de los aspectos involucrados en su formación, son un elemento importante a la hora de pretender generar cambios positivos que contribuyan a la construcción de una escuela más inclusiva.

Siendo la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual un asunto de ley, que no está sujeto a discusiones institucionales internas respecto a su pertinencia, el interés debe centrarse en el desarrollo de mecanismos que permitan hacer de ella un proceso organizado y que esté al alcance de la capacidad operativa de los docentes, lo cual no puede llevarse a cabo efectivamente mientras existan resistencias en el plano de barreras actitudinales que obstaculicen la capacidad transformadora del docente y de la escuela.

En contraste con lo anterior, las experiencias de cuatro docentes que pertenecen a una misma institución educativa y que, en esa medida, comparten condiciones laborales similares (características locativas, disposición de los recursos, contexto de la población de estudiantes y casos de discapacidad intelectual), permitieron reconocer aspectos diferenciales de cada uno de ellos, a partir de sus experiencias individuales que se relacionan con tendencias favorables o desfavorables hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual.

La profundidad alcanzada en la comprensión de las estructuras de la actitud no hubiese sido posible sin el uso de la fenomenología como diseño de investigación, con el cual se ahonda en la perspectiva de quien vive las experiencias e indaga sobre los significados atribuidos a ellas, tal como se plantea en López (2014), quien detalla los aportes de la fenomenología al concepto

del cuerpo vivido, el cual describe como “un proceso histórico y existencial susceptible de ser descrito en sus manifestaciones” (p. 48).

En línea con los resultados y partiendo de la identificación de las actitudes de los docentes, quienes presentan tendencias de actitud con ambigüedades respecto a la favorabilidad o desfavorabilidad con la que se percibe la inclusión, en cada uno de los niveles de la actitud se identifican relaciones que justifican la manera como se comprende el fenómeno de la inclusión de la discapacidad intelectual en la escuela.

De esta manera es posible evidenciar que, en el nivel del escepticismo, los relatos de los actores se asemejan a lo descrito por Palacios (2008) desde el modelo de la prescindencia, en el que las personas con discapacidad intelectual son reconocidas como seres que representan una carga social, la cual los docentes no están dispuestos a asumir. En esa medida, aunque se acepta que tienen derecho a educarse, los actores consideran que las personas con discapacidad solo deberían acceder al escenario educativo a través de servicios específicos que suceden en el marco de la segregación (Tomasevski, 2002).

De igual manera, se evidencian comprensiones de la discapacidad intelectual centradas especialmente en las limitaciones intelectuales, e incluso la privación de consciencia del ser.

“Usted lo ve y usted ve una personita que está ahí pero no está”. (SD4).

Las manifestaciones de los docentes que se encasillan en actitudes de escepticismo denotan la prioridad que atribuyen a las capacidades intelectuales sobre las demás dimensiones contempladas en el modelo multidimensional del funcionamiento humano planteado en Verdugo (2003) y Verdugo y Schalock (2010), las cuales son susceptibles de transformaciones y pueden contribuir a equilibrar la balanza en favor de quienes se encuentran en desventaja.

Al contrastar las actitudes de escepticismo de los participantes con los resultados de la investigación de Sevilla et al. (2018), más que desinterés, en este estudio se observan manifestaciones de rechazo centradas especialmente en características del servicio educativo.

Las actitudes de ambivalencia por su parte reflejan una mirada de atención educativa que se asocia a la integración escolar, teniendo en cuenta que busca mantener las estructuras tradicionales de enseñanza y es el estudiante quien debe ajustarse al funcionamiento de la escuela (Blanco, 2006). Por otro lado, se mantiene la concepción de pertinencia de la atención especializada e individual junto con la creencia de que las limitaciones intelectuales no permitirán que los estudiantes aprendan, por lo cual se considera que el objetivo de su participación en la escuela es principalmente el de socializar con otras personas.

Tales resultados coinciden con lo presentado en Ortiz y Devia (2017) y Sota (2018) quienes refieren el enfoque de atención educativa basado en la priorización del desarrollo de habilidades sociales y la desatención que se le da a las competencias académicas a raíz de las bajas expectativas del personal docente sobre los estudiantes con discapacidad.

Las actitudes de optimismo empírico y responsabilidad social por su parte evidencian comprensiones de la discapacidad y de su atención educativa que se relacionan con procesos de educación inclusiva, en la medida que se distancian del foco de las deficiencias para dar lugar al reconocimiento de capacidades y el uso de apoyos que permitan equiparar las condiciones que ponen en desventaja a unos respecto a otros. En estos niveles de actitud, se contempla una mayor viabilidad de la inclusión por parte del personal docente y se presenta especialmente en la dimensión de prácticas inclusivas planteada Booth y Ainscow (2011).

Pese a que cada uno de los niveles representa comprensiones de la discapacidad que permiten ubicar las posturas de los docentes en niveles más o menos favorables hacia la

inclusión, uno de los hallazgos más importantes de la presente investigación es el reconocimiento de la relación de las actitudes con características personales, aspectos del entorno, así como la experiencia propia y los significados e interpretación que se le atribuyen. De esta manera, desde la mirada de los componentes cognitivo, conductual y afectivo los resultados evidencian que las actitudes no pueden asumirse como valoraciones rígidas, sino que están sujetas a aspectos internos y externos que determinan las posturas de los docentes según las circunstancias.

Al centrar la atención en los fundamentos de la actitud, cobra especial relevancia su relación con ámbitos y grupos sociales que son objeto de inclusión y exclusión, tal como se plantea en Trujillo et al. (2022), encontrando confluencia de los ámbitos político, educativo, económico y laboral junto con indicios de diferencias que ocurren especialmente en cuanto a género y ciclo de vida.

En el plano del componente cognitivo la subcategoría creencias evidencia marcadas resistencias de los docentes frente a las decisiones políticas que han ordenado la inclusión de la discapacidad en la escuela. Este fenómeno sucede como consecuencia de las carencias que se vivencian en el sector educativo para hacerle frente a la atención de estudiantes con discapacidad y más aún, es resultado de la percepción de mandatos arbitrarios y exigencias que se imponen a la escuela sin la base de una preparación suficiente del talento humano y de los recursos para responder a los nuevos desafíos de la educación.

Similares resultados comparten las investigaciones llevadas a cabo por Corona et al. (2017); Calderón et al. (2019); Cataño et al. (2020) y Ruiz (2020), por lo que resultan ser naturales las reclamaciones de docentes sobre necesidades de apoyo y acompañamiento en la implementación de la educación inclusiva.

Las carencias experimentadas por los actores de la presente investigación, al igual que las de docentes de distintos lugares del territorio colombiano, reflejan las falencias de las políticas educativas en la puesta en marcha de la educación inclusiva. Dado lo anterior, con la pretensión de generar escenarios que favorezcan la inclusión, así como reducir las barreras actitudinales que la obstaculizan, se hace necesario prestar atención a la dimensión políticas inclusivas planteada por Booth y Ainscow (2015), de tal manera que se fortalezcan los diálogos entre estado y escuela, a través de propuestas tangibles que permitan que los docentes cuenten con herramientas y respaldo suficiente en la implementación de las estrategias definidas para la atención de la población con discapacidad.

Ligado a lo anterior, siendo la inclusión un asunto sobre el cual no se han emprendido acciones de formación eficaces dirigidas al talento humano, persisten en los docentes comprensiones sobre la discapacidad aun centradas en el modelo rehabilitador, en el cual el foco de atención se centra en la reducción de las limitaciones y la adaptación de las personas a su contexto (Palacios, 2008). De esta manera, al percibir la escuela como el lugar al cual se trasladó la educación especial, se agudizan las apreciaciones de docentes en torno a las limitaciones del servicio educativo en cuanto a cualificación y disposición de los recursos.

Como efecto adverso de la noción de incapacidad para la atención de la discapacidad en la escuela, surge entonces la creencia de la priorización de la socialización por encima del aprendizaje. Así lo evidencia el caso del SD1, al enfrentar la obligatoriedad de la vinculación de estudiantes con discapacidad intelectual, frente a su concepción de no hacer parte del personal idóneo para atenderla, asumiendo que permitir su presencia en la escuela es un aporte suficiente, sin que ello implique comprometerse con transformar su práctica y el modelo de enseñanza.

Sobre este asunto ya se ha discutido en otras investigaciones como las de Ortiz y Devia (2017) y Sota (2018) quienes identifican que estas creencias no solo tienen su base en las limitaciones de la escuela o el docente, sino también en las bajas expectativas, subestimaciones e imaginarios que hay en torno a la discapacidad. En términos de Blanco (2006), este fenómeno obedece al desarrollo de procesos de integración educativa que aun distan de la educación inclusiva, atendiendo su falta transformación respecto a la forma como se ofrece la enseñanza.

La subcategoría percepción de control del componente cognitivo, evidencia la valoración que el docente se da a sí mismo en cuanto a su capacidad para gestionarse eficazmente ante la presencia de estudiantes con discapacidad en el aula. En esa medida, se encuentra ligada al sentido de autoeficacia y es a través de ella que se reconocen elementos que favorecen la práctica o que por el contrario la entorpecen.

En relación con los hallazgos, resulta llamativa la importancia atribuida a la disciplina desde la perspectiva de la escuela tradicional, como factor mediador de la aceptación de los estudiantes con discapacidad, especialmente evidenciado en los casos de docentes hombres participantes de la investigación. Atendiendo que los antecedentes consultados no ahondan sobre este asunto, cabe preguntarse sobre los imaginarios en torno a la disciplina en la escuela, que para el caso de esta investigación se sitúan en la concepción del estudiante como figura que no altera el desarrollo de actividades de aula llevadas a cabo por el docente.

Las afirmaciones, de los actores SD1 y SD4, evidencian que las manifestaciones de inactividad y quietud conllevan a percibir presencia de la discapacidad como un desafío de menor complejidad para el docente. Esta mirada, representa el riesgo de visualizar al estudiante como figura pasiva, que no supone cambios en la práctica y cuyo aprendizaje es un asunto secundario.

Por otro lado, los conocimientos que se tienen acerca de los fenómenos permiten apreciarlos con objetividad al igual que desarrollar sentido de autoeficacia, es por ello que la falta de formación en asuntos de inclusión se constituye como una queja constante por parte del personal docente, quien espera orientaciones a través de procesos de capacitación externa y que aún no ha emprendido acciones de aprendizaje autónomo que le permitan adquirir destrezas frente a la atención de estudiantes con discapacidad intelectual. Es así como la percepción de control se ve disminuida produciendo inconformidad en los docentes, quienes sienten navegar terreno desconocido especialmente en los casos donde el grado de limitaciones es mayor. Esta situación se evidencia también en estudios como los realizados por Ortiz y Devia (2017); Nieto (2017); Triana y González (2018); Sota (2018) y Mora (2019), sin embargo, los vacíos académicos o dado el caso, aptitudinales que los docentes puedan experimentar, no les exime de su responsabilidad frente a la garantía del derecho a la educación y la obligatoriedad de la inclusión, lo que finalmente conduce a que el encuentro entre la población con discapacidad y la escuela se torne forzoso.

Aun así, no pueden desconocerse las apreciaciones de los actores en las que se reconoce a los estudiantes desde una perspectiva de capacidades y habilidades diversas que tienen cabida en la escuela, siempre y cuando esta sepa acoplarse a sus características y responder a sus necesidades, tal como sucede en las investigaciones desarrolladas por Castellanos y Vega (2018); Calderón et al. (2019); Ruiz (2020) y Albán y Naranjo (2020), en las que se evidencian procesos de toma de conciencia por parte del personal docente respecto a los beneficios que ofrece la inclusión de estudiantes con discapacidad.

A nivel de grupo, los docentes evidencian que sobre la inclusión se han tejido relaciones que giran en torno al rechazo y la indiferencia, lo que repercute en la dimensión de culturas

inclusivas, teniendo en cuenta la invisibilización o minimización de la importancia que se le ha atribuido al fenómeno. En esa medida, las prácticas pedagógicas inclusivas, se presentan en el plano de iniciativas individuales que, pese a sus buenos resultados, no se exponen como modelos a seguir por parte del equipo docente.

Por otro lado, y sin descartar su buena intención, tales iniciativas no trascienden de lo definido por Mialaret (1995) como acciones improvisadas, que buscan responder a las demandas del aula, sin contemplar una intencionalidad pedagógica, ni lo estipulado en el decreto 1421 de 2017.

Teniendo en cuenta los planteamientos de González y Cornejo (1993), quienes detallan la importancia de los grupos en la configuración de actitudes, es fundamental emplear acciones que conduzcan a naturalizar la inclusión en los diálogos, discusiones y reflexiones que se presentan en la cotidianidad de la labor docente, de tal manera que se generen alternativas pedagógicas desde el trabajo colaborativo, en el que se involucren los diferentes actores de la comunidad educativa.

La importancia de involucrar la participación de docentes, directivos docentes, padres de familia y estudiantes es una conclusión a la que han llegado las investigaciones de Méndez (2022); Sánchez y Saavedra (2022) y España y Varón (2022), en las que se contempla que las adaptaciones curriculares por sí solas, son una medida insuficiente para garantizar verdaderos procesos inclusivos en la escuela. Es por ello, que las estrategias no deben fundarse solamente en prácticas aisladas, sino que deben ser parte de redes de apoyo constituidas por los actores de la comunidad educativa, contribuyendo así a fortalecer los roles de cada uno de ellos en el proceso.

Desde el componente conductual, cabe resaltar la influencia que ejercen las experiencias exitosas sobre la motivación hacia la inclusión. Los casos de docentes que se han atrevido a

experimentar en el aula, basándose en las capacidades que reconocen en los casos de discapacidad, dan cuenta que los resultados y avances que demuestran los estudiantes estimulan el interés y simplifican la práctica, en la medida contribuyen en la adquisición de aprendizajes que favorecen el desarrollo de las clases.

Especial mención merecen las investigaciones de sistematización de experiencias de diseño e implementación de PIAR, entre las que se incluyen las llevadas a cabo por Méndez (2022); Sánchez y Saavedra (2022); Vidal y Ramón (2022); España y Varón (2022) y Baquero y Sandoval (2020), ya que a través de ellas los docentes han desmitificado imaginarios sobre la complejidad de la inclusión, a través de la puesta en marcha de ajustes razonables basados criterios técnicos y científicos, que han fortalecido la experiencia docente y les han dotado de recursos para el abordaje de casos de discapacidad intelectual.

El desarrollo de prácticas inclusivas basadas en la evidencia y que hagan uso de los recursos ya definidos desde el MEN, en primera instancia debe prescindir de las subestimaciones que se tengan hacia la discapacidad intelectual, teniendo en cuenta que los alcances de aprendizaje varían según cada caso. Posteriormente debe dar lugar al reconocimiento de capacidades a través de la sensibilidad del docente, para su abordaje a través del uso de herramientas de planeación con base en la diversidad y de flexibilización curricular, con las cuales se puede fomentar el aprendizaje sin desligarse del plan de estudios.

No debe desconocerse que estrategias tradicionales de enseñanza como el dictado, la memorización y la evaluación estandarizada, aun prevalecen en la escuela, como se señala en Calderón et al. (2019), Buitrago (2020), Gamboa (2020) y Ruiz (2020). Sin embargo, en ellas están presentes las barreras que vivencian estudiantes con discapacidad intelectual en la escuela y con las cuales difícilmente podrán acercarse al nivel de sus pares de aula, por lo que se hace

necesario avanzar a través del uso de recursos como el DUA y el PIAR, ofreciendo la enseñanza en condiciones de equidad para todos, mediante estrategias que sean verdaderamente coherentes con las características del estudiante.

Uno de los aspectos sobre el cual se hizo énfasis como mediador de actitudes favorables hacia la inclusión fue la motivación intrínseca, asociada a características de personalidad y factores vocacionales, que aportan al reconocimiento y aceptación de la diversidad de los estudiantes en la escuela. De esta manera, el compromiso de docentes con su propio trabajo les permite visualizar los casos de discapacidad intelectual de manera indiscriminada, asumiéndolos como miembros de la comunidad educativa.

Lo anterior se asemeja a los resultados de investigación de Falla et al. (2022), quienes denominan el interés académico de docentes en formación como *engagement*, concluyendo que, este fenómeno se correlaciona con mejores niveles de actitud hacia la inclusión. Esto quiere decir que, quienes demuestran especial gusto por la profesión docente (lo que a su vez se puede relacionar con la vocación) perciben de manera más favorable la participación de estudiantes con discapacidad en la escuela.

Entre los casos analizados en el presente estudio, en uno de ellos resulta llamativa la confluencia de los ámbitos económico y laboral, en relación con la variable edad, encontrando que, aunque los estímulos salariales despiertan la motivación, no siempre corresponden a un elemento que contribuye al desarrollo de actitudes a favor de la educación inclusiva, tal como se evidencia en el siguiente relato:

“A esta edad yo ya estoy pensionado, entonces por cuestiones de edad empieza a bajar un poco la disposición, uno ya quiere como sus estilos más tranquilos. Yo me acuerdo cuando dicté matemáticas y me metí a los centros no sé qué y trabajábamos con las matemáticas y le

daban a uno ganas, no le daba pereza y por ejemplo cuando hice la especialización y después cuando hicimos la otra, pero también había un interés ahí de signo pesos. Pero a uno no como ahora que me da más pereza.” (SD1).

Es así como se involucran diferentes aspectos que influyen entre sí para determinar la actitud del docente, entre lo que se identifica la existencia de realizaciones en el ámbito laboral (como es el caso de la pensión), que establecen un punto de saturación, donde los estímulos económicos pierden efecto sobre la motivación hacia el trabajo. Por otro lado, se reconocen asociaciones entre intereses laborales y ciclo de vida que reflejan comprensiones de la juventud como una etapa para el afrontamiento de retos y la vejez como etapa de vida para el descanso.

Esta situación no es ajena a los hallazgos de otros investigadores que han encontrado en los docentes de edades más avanzadas actitudes menos favorables hacia la inclusión (Sevilla et al., 2018; Saloviita, 2020; Rosero et al., 2021). Sin embargo, en contraste con esta investigación, las actitudes negativas y su relación con la edad no se sustenta tanto en los vacíos formativos de la profesionalización del docente, sino más bien en un asunto motivacional.

En cuanto al componente afectivo, es indudable que los docentes han asociado la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual con una mayor demanda de esfuerzos y recursos personales que conllevan una exigencia adicional de trabajo. Aunque en algunos casos, estos esfuerzos se compensan con las gratificaciones personales que ofrece la experiencia, lo cierto es que la percepción de la inclusión como carga laboral, es una apreciación que repercute en la configuración de actitudes menos positivas. Tal es el caso de la investigación de Saloviita (2020), en la que se determina que concebir que la inclusión no genera trabajo adicional se correlaciona con visiones más positivas sobre esta, siendo este un elemento de fundamental importancia para los docentes a la hora de valorarla.

Desde lo afectivo, también son determinantes las experiencias familiares, así como aquellas presentes en la historicidad del docente, que han impactado y conllevado a construir imaginarios en torno a la discapacidad, que posteriormente sitúan en los casos de los estudiantes que se encuentran en las aulas. Los acercamientos y la familiaridad establecida con la discapacidad intelectual contribuyen en favor de la normalización de su participación en los entornos educativos, convirtiéndose poco a poco en un fenómeno que los docentes van aceptando como cotidiano.

De manera similar, Dorji et al. (2019) determinan que un mayor número de años de experiencia en la atención de estudiantes con discapacidad impacta positivamente sobre las actitudes de los docentes hacia la inclusión. Por otro lado, estos mismos investigadores hacen alusión a los sentimientos de compasión y empatía que experimentan los docentes frente a los casos de discapacidad, encontrando que el apoyo que brindan les produce bienestar personal al considerar sus actuaciones como buenas obras que contribuyen a mejorar las condiciones de quienes se encuentran en situación de desventaja social. Dicho resultado, se contrasta con los hallazgos de la presente investigación, ya que los sentimientos de consideración ejercen influencia sobre las actitudes y sensibilizan al docente respecto a la necesidad de dirigir acciones que contribuyan a la inclusión de los estudiantes con discapacidad intelectual.

Finalmente, la variable sociodemográfica género demuestra ejercer algún grado de influencia sobre las actitudes, ya que, entre los actores, las mujeres no se posicionaron en el nivel de escepticismo respecto a lo identificado en los docentes hombres. En ambos casos hay elementos de motivación intrínseca que se atribuyen a la personalidad y la vocación, que influyen positivamente sobre la disposición de las docentes frente a la puesta en marcha de prácticas inclusivas en la escuela. De igual manera, evidencian comprensiones de la educación

desde una perspectiva de derechos, junto con el reconocimiento de la diversidad de los estudiantes y sus capacidades, lo que conduce que la presencia de estudiantes con discapacidad en la educación regular sea percibida de manera más favorable.

9. Conclusiones

En primer lugar, la presente investigación permite concluir que las actitudes de los docentes no se ubican en niveles específicos de actitud (escepticismo, ambivalencia, optimismo empírico o responsabilidad social), sino que presentan tendencias de favorabilidad o desfavorabilidad que contrario a ser estáticas, varían según los componentes mismos de la actitud (cognitivo, conductual, afectivo) y las circunstancias que vivencia el docente.

Es así como en los casos analizados, se visualizan, por ejemplo, creencias sobre la pertinencia de los servicios de educación segregada por encima de la educación regular, que no necesariamente conducen al docente a situarse en una postura excluyente frente a los estudiantes con discapacidad intelectual.

En esa medida, las actitudes de los docentes se tornan más positivas en los casos del SD2 y SD3 frente a los casos SD1 y SD4, encontrando similitudes en las tendencias con relación a la variable sociodemográfica género.

En cuanto a configuración de las actitudes, se identifican relaciones que surgen a partir de los relatos de los docentes en cada uno de los componentes de la actitud.

En el componente cognitivo, las actitudes se consolidan a partir de tres ejes. El primero corresponde al de las creencias, donde juegan un papel importante las percepciones en torno a la inclusión como decisión política, la capacidad operativa del establecimiento educativo, y el enfoque de capacidades o limitaciones con el cual se reconoce a los estudiantes. El segundo eje comprende la influencia que ejerce el equipo docente a través de la cultura que se crea en torno a la inclusión, ya sea por los diálogos que se generan sobre esta o la ausencia de estos. El tercer eje corresponde a la percepción de control, en el que el docente se evalúa a sí mismo en cuanto a su autoeficacia, donde aspectos como el tiempo, la disciplina, el grado de limitaciones intelectuales

de los casos de discapacidad y los conocimientos que tiene el docente para afrontar la inclusión influyen sobre la valoración que le atribuyen a esta.

En el componente conductual, las actitudes se conforman en tres planos, siendo el primero el de los estímulos (internos y externos) que el docente encuentra o no en la experiencia de inclusión. El segundo, corresponde a la percepción que tiene de su propio rol frente a la educación inclusiva, que según como se asuma, puede conducir al desarrollo de prácticas inclusivas, pero a la vez puede verse coartado por variables como la edad y/o la vinculación laboral. Por otro lado, el plano de la autovalidación ubica las prácticas conforme a los hábitos, por lo que aspectos como la planeación y la flexibilización curricular, dependen del reconocimiento del docente sobre su pertinencia.

En el componente afectivo, las actitudes se desarrollan a partir de las asociaciones que el docente construye sobre la inclusión, encontrando que los docentes la relacionan un trabajo extra, que es de difícil ejecución, pero que se valora positivamente dada la obra social que representa. Por otro lado, la exposición al fenómeno da cuenta de los procesos de familiarización que se han establecido con la discapacidad en la escuela, evidenciando que las experiencias previas y las trayectorias de los docentes ofrecen soporte adicional en apreciaciones más favorables. Como último elemento, del componente afectivo figuran las emociones que surgen en el proceso, que según sea el caso se visibilizan como sentimientos de empatía, compasión o rechazo frente a la inclusión de la discapacidad intelectual.

De esta manera las actitudes del SD1 tienden a ser desfavorables, ya que desde lo cognitivo se posiciona especialmente en su limitado conocimiento sobre la inclusión de la discapacidad en la escuela, desde lo conductual no encuentra estímulos que motiven su interés y

desde lo afectivo se sitúa en la dificultad que le implica atender la discapacidad intelectual en su clase.

En el caso del SD2 las actitudes se tornan favorables dado que, desde lo cognitivo visualiza a los estudiantes desde una perspectiva de capacidades, desde lo conductual identifica experiencias y prácticas que le han dado buenos resultados y desde lo afectivo valora la inclusión como una experiencia que no le ha representado complicaciones.

El SD3 por su parte presenta actitudes a favor, que en lo cognitivo surgen a partir del reconocimiento de la escuela como un lugar adecuado y pertinente para las personas con discapacidad intelectual, en lo conductual son producto de prácticas inclusivas, experiencias positivas e intereses personales y en lo afectivo se relaciona con sentimientos de empatía y trayectorias previas frente a la discapacidad intelectual.

Finalmente, el SD4, presenta actitudes desfavorables en lo relacionado con los aprendizajes que ofrece la institución educativa desde su currículo, pero se ubica a la vez en los talentos y habilidades que las personas con discapacidad intelectual pueden desarrollar. Dicha varianza se explica dado que, desde lo cognitivo el docente se sitúa especialmente en las limitaciones de la escuela para la oferta de la educación inclusiva, desde lo conductual presenta algunas iniciativas que no se terminan de consolidar en ajustes razonables, pero en lo afectivo relaciona experiencias familiares con casos de éxito en torno a lo artístico.

Por consiguiente, los resultados demuestran que los docentes no se ubican en niveles específicos de actitud, sino que estas varían en su propia estructura. Por otro lado, las actitudes tienen su origen en aspectos como las creencias, los grupos de referencia, la autoeficacia, los estímulos, las percepciones del oficio docente, las percepciones sobre la inclusión, experiencias frente a la discapacidad intelectual y las emociones que surgen en el proceso, las cuales, para esta

investigación se relacionan con variables como la edad y el género. Otras variables como la formación del docente, el tipo de vinculación laboral, la asignación salarial o el área de desempeño no evidencian ejercer suficiente influencia como para atribuirles a factores causales de las actitudes hacia la inclusión en los actores de la investigación.

10. Recomendaciones y agenda futura

Si bien, la investigación presenta algunas limitaciones asociadas a las características de la muestra, como la cantidad limitada de participantes por razón del diseño empleado y el haberse abordado desde docentes en nivel de secundaria con vinculación laboral en propiedad; los resultados aportan comprensiones sobre la formación de las actitudes hacia la inclusión que pueden tenerse en cuenta a la hora de formular estrategias que apunten a la constitución de culturas, políticas y prácticas inclusivas en entornos de educación regular.

Es así como, en el caso de la Institución Educativa Barrios Unidos, los resultados aportaran elementos para la reformulación de la política de inclusión y el plan de formación al talento humano, a través de los cuales se buscará integrar elementos que ayuden a reducir las creencias sobre la complejidad de la atención educativa a la población con discapacidad; propiciar la visibilización de la población a través de estrategias de trabajo colaborativo que contribuyan a la generación de culturas en torno a la inclusión y brindar herramientas para la puesta en marcha de prácticas inclusivas que permitan a los docentes involucrarse a través de experiencias exitosas y la naturalización de la participación de personas con discapacidad en la escuela.

En cuanto al avance del conocimiento científico y teniendo en cuenta los hallazgos en los que se evidencian vacíos de información sobre legislación educativa, se sugiere a futuros investigadores, ahondar sobre los conocimientos y las actitudes sobre el decreto 1421 de 2017, e incluso la legislación misma que rige la función docente.

Por otro lado, resulta conveniente indagar sobre la perspectiva con la cual se comprende la normalidad en entornos educativos, teniendo en cuenta que en la escuela confluyen distintos

actores que se enmarcan dentro de lo diverso y en los relatos se hacen distintas referencias a los estudiantes “normales” para hacer alusión de aquellos que no presentan discapacidad.

De igual manera, los resultados aportan elementos teóricos para quien desee profundizar a través de la investigación cuantitativa en la correlación de aspectos como la edad, el género, la formación, el nivel educativo, la vinculación laboral y demás variables que puedan ejercer influencia sobre las actitudes hacia la inclusión.

11. Referencias Bibliográficas

Acero, S. y Silva, E. (2019). *Estudio de caso: una mirada para el aprendizaje en el aula con una niña con discapacidad intelectual leve en la Institución Educativa Marruecos y Molinos. Bogotá, D.C.* [Tesis de especialidad, Universidad Cooperativa de Colombia]. Archivo digital.

https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/12560/1/2019_aprendizaje_discapacidad_intelectual.pdf

Albán, J. y Naranjo, T. (2020). Inclusión educativa de estudiantes con discapacidad intelectual: un reto pedagógico para la educación formal. *593 Digital Publisher CEIT*, 5(4), 56-68.

<https://doi.org/10.33386/593dp.2020.4.217>

Ananthram, S. & Chan, C. (2016). Religiosity, spirituality and ethical decision-making: perspectives from executives in Indian multinational enterprises. *Asia Pacific Journal of Management*, 33(3), 843-880.

<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10490-016-9460-5.pdf>

Arnaiz, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero* 27(2), 1-13.

http://www.inclusioneducativa.org/content/documents/Escuelas_Para_Todos.pdf

Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo. (2011). *Discapacidad Intelectual, Definición, Clasificación y Sistemas de Apoyo* (11ª ed.). Alianza Editorial.

<https://es.scribd.com/document/441715855/LIBRO-AADI-2011-Discapacidad-Intelectual-Definicion-Clasificacion-y-Sistemas-de-Apoyo#>

Atravia, J. (2005). Actitudes de las docentes hacia el apoyo académico que requieren los estudiantes con necesidades educativas específicas. *Pensamiento Actual*, 5(6), 61-70.

<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/pensamiento->

actual/article/view/6656#:~:text=cari%C3%B1o%2C%20seguridad%20en%20el%20trabajo,adecuaci%C3%B3n%20que%20estos%20ni%C3%B1os%20presentan.

- Baquero, Z. y Sandoval, S. (2020). *Sistematización de una experiencia de implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR)* [Tesis de maestría, Universidad Surcolombiana]. Archivo digital. <https://grupoimpulso.edu.co/project/44-sistematizacion-de-una-experiencia-de-implementacion-del-plan-individual-de-ajustes-razonables-piar/>
- Baron, R. y Byrne, D. (2005). *psicología social* (10ª ed.). Pearson Educación, S.A. <https://ayudacontextos.files.wordpress.com/2018/04/psi-social.pdf>
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (3ª ed.). Organización de Estados Iberoamericanos. <https://downgalicia.org/wp-content/uploads/2018/01/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva.pdf>
- Briñol, P., Falces, C. y Becerra, A. (2007). Actitudes. En F. Morales, M. Moya, E. Gaviria y I. Cuadrado. (3ª ed.), *Psicología Social* (pp. 457-490). McGRAW-HILL. <http://biblioteca.univalle.edu.ni/files/original/295a9849cc1ee44d0258a51d24fb554364ac5fd4.pdf>
- Breckler, S. (1984). Empirical validation of affect, behavior, and cognition as distinct components of attitude. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(6), 1191-1205. https://www.researchgate.net/publication/16669521_Empirical_validation_of_affect_beh

[avior and cognition as distinct components of attitude Journal of Personality and Social Psychology 47 1191-1205](#)

Buitrago, K. (2020). *Fortalecimiento de las estrategias didácticas empleadas por el profesorado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias naturales para la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en un colegio privado de la ciudad de Neiva* [Tesis de maestría, Universidad Surcolombiana]. Archivo digital.

<https://grupoimpulso.edu.co/project/56-fortalecimiento-de-las-estrategias-didacticas-empleadas-por-el-profesorado-en-el-proceso-de-ensenanza-aprendizaje-de-las-ciencias-naturales-para-la-inclusion-de-estudiantes-con-discapacidad-intele/>

Calderón, M., Ortiz, D. y Torres, k. (2019) *Prácticas pedagógicas de inclusión en una institución educativa rural de Neiva* [Tesis de maestría, Universidad Surcolombiana].

Archivo digital. <https://grupoimpulso.edu.co/project/38-practicas-pedagogicas-de-inclusion-en-una-institucion-educativa-rural-de-neiva/>

Castellanos, K. y Vega, L. (2018) *Prácticas Pedagógicas en procesos de inclusión de dos Instituciones Educativas del Departamento del Huila* [Tesis de maestría, Universidad

Surcolombiana]. Archivo digital. <https://grupoimpulso.edu.co/project/practicas-pedagogicas-en-procesos-de-inclusion-de-dos-instituciones-educativas-del-departamento-del-huila/>

Cataño, C., Monsalve, k. y Vásquez, L. (2020). Prácticas pedagógicas y currículo como ejes generadores para la educación inclusiva. *Boletín Redipe* 9(12), 59-67.

<https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1133>

Circular 016 de 2022. (2022, 01 de febrero). Secretaría de Educación del Huila.

Constitución Política de Colombia de 1991. (1991, 4 de julio). Asamblea Constituyente de Colombia. Art 13; 68.

http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html

Contreras, M. y Contreras, A. (2012). Práctica pedagógica: postulados teóricos y fundamentos ontológicos y epistemológicos. *Heurística revista digital de historia de la educación*, 15, 197-220. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7138630>

Convención Interamericana para la Eliminación de todas formas de discriminación contra las personas con discapacidad, 7 de junio, 1999.

<https://www.mincit.gov.co/ministerio/ministerio-en-breve/docs/ley-762-de-2002.aspx>

Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad, 13 de diciembre, 2006.

<https://www.mincit.gov.co/ministerio/ministerio-en-breve/docs/ley-1346-de-2009.aspx>

Corona, F., Peñaloza, I. y Vargas, M. (2017). La inclusión de niños con discapacidad intelectual y en situación de calle: Una mirada comparativa entre Chile, Colombia y México. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 12(2), 195-215.

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/10106>

Creswell, J. (1994). *Diseño de investigación. Aproximaciones cualitativas y cuantitativas*.

<https://sd8944594c9f5e157.jimcontent.com/download/version/1505346144/module/8883925682/name/1.2.%20Creswell.%20A%20qualit....pdf>

Creswell, J. (1997). *Investigación Cualitativa y Diseño Investigativo*.

<https://academia.utp.edu.co/seminario-investigacion-II/files/2017/08/INVESTIGACION-CUALITATIVACreswell.pdf>

Cuesta, J., De la Fuente, R. y Ortega, T. (2019). Discapacidad intelectual: una interpretación en el marco del modelo social de la discapacidad. *Controversias Concurrencias*

Latinoamericanas, 10(18), 85-106

<https://www.redalyc.org/journal/5886/588662103007/588662103007.pdf>

Declaración de los Derechos de las Personas con retardo mental, 20 de diciembre, 1971.

https://www.oas.org/dil/esp/declaracion_ag-26-2856_1971.pdf

Declaración de Salamanca. Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales, 7-10

de junio, 1994. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa

Decreto 2082 de 1996. (1996, 18 de noviembre). Presidencia de la República. [https://www.suin-](https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1397091)

[juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1397091](https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1397091)

Decreto 366 de 2009. (2009, 09 de febrero). Ministerio de Educación Nacional.

[https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-182816_archivo_pdf_decreto_366_febrero_9_2009.pdf)

[182816_archivo_pdf_decreto_366_febrero_9_2009.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-182816_archivo_pdf_decreto_366_febrero_9_2009.pdf)

Decreto 1075 de 2015. (2015, 26 de mayo). Ministerio de Educación Nacional.

<https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30019930>

Decreto 1421 de 2017. (2017, 29 de agosto). Ministerio de Educación Nacional.

<http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>

Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M. y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y

dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167.

<https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>

Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12, 88-

103. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109906>

- Dorji, R., Bailey, J., Paterson, D., Graham, L., Miller, J. (2019). Bhutanese teachers' attitudes towards inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 1-20.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1563645>
- Duque, H. y Díaz-Granados, E. (2019). Análisis fenomenológico interpretativo. Una guía metodológica para su uso en la investigación cualitativa en psicología. *Pensando Psicología*, 15(25), 1-24. <https://doi.org/10.16925/2382-3984.2019.01.03>
- Echeita, G. y Sandoval, M. (2002). Educación Inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48.
<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:7cd26a0f-0950-4b6f-8078-15aa6cd58b35/re3270310520-pdf.pdf>
- España, D. y Varón, E. (2022). *Sistematización de la experiencia de diseño e implementación del plan individual de ajustes razonables PIAR en el caso de un estudiante con discapacidad intelectual en la Institución Educativa María Auxiliadora del municipio de Iquira – Huila* [Tesis de maestría, Universidad Surcolombiana]. Archivo digital.
<https://grupoimpulso.edu.co/project/99-sistematizacion-de-la-experiencia-de-diseno-e-implementacion-del-plan-individual-de-ajustes-razonables-piar-en-el-caso-de-un-estudiante-con-discapacidad-intelectual-en-la-institucion-educativa-mar/>
- Falla, D., Alejandres C., Gil del Pino, C. (2022). *Engagement* en la formación docente como impulsor de actitudes inclusivas. *Educación XXI*, 25(1), 251-271.
<https://doi.org/10.5944/educXX1.30369>
- Ferrer, F. y Rivera M. (2019). *Percepción de los docentes sobre la aplicación del Plan Individual de Ajustes Razonables, en Educación Básica* [Tesis de maestría Universidad de la Costa]. Archivo digital.

<https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/6004/Percepci%C3%B3n%20de%20los%20docentes%20sobre%20la%20aplicaci%C3%B3n%20del%20plan%20individual%20de%20ajustes%20razonables%2C%20en%20educaci%C3%B3n%20b%C3%A1sica.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Gamboa, L. (2020). *Educación Inclusiva de estudiantes con Discapacidad Intelectual en el curso tercero de Básica Primaria John f. Kennedy I.E.D* [Tesis de maestría Fundación Universitaria los Libertadores]. Archivo digital.

<https://repository.libertadores.edu.co/handle/11371/3225>

Gelber, D., Treviño, E., González, A., Escribano, R. y Ortega, L. (2019). Del dicho al hecho: Creencias y prácticas inclusivas en establecimientos y aulas escolares en Santiago. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 58(3), 73-101.

https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-97292019000300073&script=sci_abstract

González, A. y Pérez, A. (2020). *Actitudes de los Docentes de inglés hacia la Educación Inclusiva en el Colegio Columbus American School de Rivera* [Tesis de maestría, Universidad Surcolombiana]. Archivo digital. <http://grupoimpulso.edu.co/wp-content/uploads/2021/03/63..pdf>

González, M. y Cornejo, J. (1993). Los grupos: Núcleos mediadores en la formación y cambio de actitudes. *Psicothema*, 5, 213-223. <https://www.psicothema.com/pdf/1139.pdf>

Hernández, S., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ª ed.). MCGRAW-HILL.

Institución Educativa Barrios Unidos. (2021). *Proyecto Educativo Institucional, Marco General*.

Lavao, A. (2021). *Actitudes hacia la diversidad cultural en estudiantes y graduados de la Maestría en Educación para la Inclusión* [Tesis de maestría, Universidad

Surcolombiana]. Archivo digital. <https://grupoimpulso.edu.co/project/71-actitudes-hacia-la-diversidad-cultural-en-estudiantes-y-graduados/>

Ley 115 de 1994. (1994, 8 de febrero). Congreso de la República.

https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ley 1346 de 2009. (2009, 31 de julio). Congreso de la República.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=37150#:~:text=Los%20Estados%20Partes%20prohibir%C3%A1n%20toda,la%20discriminaci%C3%B3n%20por%20cualquier%20motivo.>

López, C. (2014). Fenomenología y feminismo. *Daimon Revista Internacional de Filosofía*, (63), 45-63 <http://dx.doi.org/10.6018/daimon/197001>

Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Editorial Trillas.

https://www.academia.edu/29811850/Ciencia_y_Arte_en_La_Metodologia_Cualitativa_Martinez_Miguel_PDF

Martínez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Perfiles libertadores*, 73-80. <https://www.ugel01.gob.pe/wp-content/uploads/2019/01/1-La-Observaci%C3%B3n-y-el-Diario-de-campo-07-01-19.pdf>

Méndez, P. (2022). *Sistematización de Experiencia de Diseño e Implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), en un Caso de Discapacidad Intelectual de una Institución Educativa del Municipio de la Argentina-Huila* [Tesis de maestría, Universidad Surcolombiana]. Archivo digital. <https://grupoimpulso.edu.co/project/93-sistematizacion-de-experiencia-de-diseno-e-implementacion-del-piar-en-un-caso-de-discapacidad-intelectual-de-una/>

Mialaret, G. (1995). Réflexions personnelles sur la pratique et ses relations avec la théorie, la recherche et la formation. *Cahiers de la recherche en éducation*, 2(1), 165-183.

<https://www.erudit.org/fr/revues/cre/1995-v2-n1-cre0800/1018216ar/>

Ministerio de Educación Nacional y Fundación Saldarriaga Concha. (2018). *Orientaciones generales sobre el proceso de identificación y reporte de estudiantes con discapacidad en el SIMAT*. [https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2020-](https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2020-12/Documento%20SIMAT%20accesible.pdf)

[12/Documento%20SIMAT%20accesible.pdf](https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2020-12/Documento%20SIMAT%20accesible.pdf)

Ministerio de Salud y Protección Social. (2020). *Normograma de Discapacidad para la República de Colombia*.

<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/Normograma-discapacidad.pdf>

Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa guía didáctica*.

Universidad Surcolombiana. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>

Mora, P. (2019). *Actitudes y prácticas pedagógicas inclusivas* [Tesis de maestría Universidad Pedagógica Nacional]. Archivo digital.

<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/10606/TO-23410.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Nieto, J. (2017). *Actitud de los Docentes de Básica Primaria hacia a la Inclusión Educativa de Estudiantes con Discapacidad Cognitiva* [Tesis de maestría Universidad Tecnológica de la Bolívar]. Archivo digital. <https://biblioteca.utb.edu.co/notas/tesis/0072927.pdf>

Observatorio Nacional de Discapacidad (2018). *Boletín 9*.

<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/boletin-9-discapacidad.pdf>

Oficina de Promoción Social. (2020). *Boletines Poblacionales: Personas con Discapacidad - PCD*.

<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/boletin-poblacionales-personas-discapacidad-010720.pdf>

Ordoñez, C. (2020). *Prácticas pedagógicas de inclusión en una institución educativa rural del municipio de Garzón-Huila* [Tesis de maestría, Universidad Surcolombiana]. Archivo digital. <http://grupoimpulso.edu.co/project/53-practicas-pedagogicas-de-inclusion-en-una-institucion-educativa-rural-del-municipio-de-garzon-huila/>

Ortiz, B. y Devia, L. (2017). *Actitudes de los Docentes Hacia la Inclusión educativa en la Institución educativa Comfamiliar los Lagos del Municipio de Neiva* [Tesis de maestría, Universidad Surcolombiana]. Archivo digital. <https://grupoimpulso.edu.co/project/los-docentes-y-la-inclusion-educativa-actitudes-de-los-docentes-hacia-la-inclusion-educativa-en-la-institucion-educativa-comfamiliar-los-lagos-del-municipio-de-neiva/>

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Ediciones Cinca.

<https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/colecciones/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf>

Peña, S., Peña, E. y Ramos, O. (2019). *Inclusión escolar: ruta de atención a la discapacidad intelectual leve en la institución educativa Juan de Cabrera de Neiva* [Tesis de maestría,

- Universidad Surcolombiana]. Archivo digital. <http://grupoimpulso.edu.co/project/35-inclusion-escolar-ruta-de-atencion-a-la-discapacidad-intelectual-leve-en-la-institucion-educativa-juan-de-cabrera-de-neiva/>
- Resolución 2065 de 2003. (24 de octubre). Ministerio de Educación Nacional.
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85960_archivo_pdf.pdf
- Resolución 113 de 2020. (31 de enero). Ministerio de Salud y Protección Social.
https://www.minsalud.gov.co/Normatividad_Nuevo/Resoluci%C3%B3n%20No.%20113%20de%202020.pdf
- Rosero, M., Delgado, D., Ruano, M. y Criollo, C. (2021). Actitud docente frente a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual. *Revista UNIMAR*, 39(1), 96-106.
<http://editorial.umariana.edu.co/revistas/index.php/unimar/article/view/2518>
- Ruiz, E. (2020). *Prácticas pedagógicas y educación inclusiva desde el principio de equidad de estudiantes que presentan discapacidad intelectual en la I.D.E Arbotizadora Alta, Sede B* [Tesis de maestría Universidad Militar Nueva Granada]. Archivo digital.
<https://repository.unimilitar.edu.co/handle/10654/37219>
- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: Diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *LIBERABIT*, 13, 71-78.
http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272007000100009
- Salovita, T. (2020). Attitudes of Teachers Towards Inclusive Education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(2), 270-282.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1541819>
- Sánchez, D. y Saavedra, Y. (2022). *Sistematización de una Experiencia de Diseño e Implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) para un caso de*

- Discapacidad Intelectual en el Municipio de la Plata, Huila* [Tesis de maestría, Universidad Surcolombiana]. Archivo digital. <https://grupoimpulso.edu.co/project/97-sistematizacion-de-una-experiencia-de-diseno-e-implementacion-del-piar-para-un-caso-de-discapacidad-intelectual-en-el-municipio-de-la-plata-huila/>
- Sevilla, D., Martín, M. y Jenaro, C. (2018). Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Innovación Educativa*, 18(78), 115-142.
[https://www.researchgate.net/publication/333520145 Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales Instructor attitudes towards inclusive education and towards students with special education](https://www.researchgate.net/publication/333520145_Actitud_del_docente_hacia_la_educacion_inclusiva_y_hacia_los_estudiantes_con_necesidades_educativas_especiales_Instructor_attitudes_towards_inclusive_education_and_towards_students_with_special_education)
- Sota, B. (2018). *Actitud de los docentes frente a la inclusión: estudio de caso* [Tesis de maestría Universidad César Vallejo]. Archivo digital.
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/27033/Sota_ZB.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (1ª ed.). Editorial Universidad de Antioquia.
<https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf>
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Paidós Ibérica, S.A. https://iessb.files.wordpress.com/2015/07/05_taylor_mc3a9todos.pdf
- Tomasevski, K. (2003). *Contenido y vigencia del derecho a la educación*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

https://www.iidh.ed.cr/BibliotecaWeb/Varios/Documentos.Interno/BD_1231064373/Conenido%20y%20vigencia.pdf

Trejo, F. (2012). Fenomenología como método de investigación: Una opción para el profesional de enfermería. *Enfermería Neurológica*, 11(2), 98-101.

<https://www.medigraphic.com/pdfs/enfneu/ene-2012/ene122h.pdf>

Triana, D. y González, Y. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21(2), 200-218.

http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0123-12942018000200200&lng=es&nrm=is

Trujillo, C., González, G. y Sierra, B (2022). *Educación para la Inclusión: Aportes desde la investigación* (1ª ed.). Fondo Editorial Uniremington.

https://www.researchgate.net/publication/362640289_Educacion_para_la_inclusion_aportes_desde_la_investigacion#:~:text=Educaci%C3%B3n%20para%20la%20Inclusi%C3%B3n%3A%20aportes%20desde%20la%20investigaci%C3%B3n%20est%C3%A1%20compuesto,Inclusi%C3%B3n%20de%20la%20Universidad%20Surcolombiana.

Ubillos, S., Mayordomo, S. y Páez, D. (2004). Actitudes: Definición y Medición. En D. Páez, I. Fernández, S. Ubillos y E. Zubieta. *Psicología social, cultura y educación* (pp. 293-329).

Pearson Educación. https://www.researchgate.net/profile/Dario-Paez-2/publication/285580199_Psicologia_Social_Cultura_y_Educacion_Libro_descatalogado_2014/links/565f878708ae1ef929855c68/Psicologia-Social-Cultura-y-Educacion-Libro-descatalogado-2014.pdf

- Verdugo, M. (2003). Aportaciones de la definición de retraso mental (AAMR, 2002) a la corriente inclusiva de las personas con discapacidad. *Facultad de Psicología, Universidad de Salamanca*. <https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/FDO6569/verdugo.pdf>
- Verdugo, M. y Schalock, R. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero, Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 41(4), 7- 21. https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/sc_236.pdf
- Victoria, J. (2013). El modelo social de la discapacidad: Una cuestión de derechos humanos. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado* (138), 1093-1109. <http://www.scielo.org.mx/pdf/bmdc/v46n138/v46n138a8.pdf>
- Vidal, L. y Ramón, R. (2022). *Prácticas Pedagógicas desde la Sistematización del Diseño e Implementación del PIAR, en un estudiante con discapacidad intelectual de la Institución Educativa Jorge Villamil Ortega del Municipio de Gigante, Huila* [Tesis de maestría, Universidad Surcolombiana]. Archivo digital. <https://grupoimpulso.edu.co/project/98-practicas-pedagogicas-desde-la-sistematizacion-del-diseno-e-implementacion-del-piar-en-un-estudiante-con-discapacidad-intelectual-de-la-institucion-educativa-jorge-villamil-ortega-del-municipio-d/>

12. Anexos

12.1. Anexo 1. Carta de presentación

Garzón, agosto de 2022

Especialista
José Libardo Gómez Rojas
Rector de la Institución Educativa Barrios Unidos.
Garzón (Huila)

Asunto: Presentación del proyecto de investigación “Actitudes de los docentes de educación básica secundaria de la Institución Educativa Barrios Unidos frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual”.

Cordial Saludo

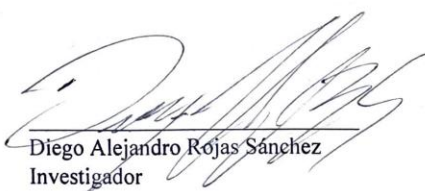
Como estudiante de Maestría en Educación para la Inclusión de la Universidad Surcolombiana, es mi deber contribuir en la búsqueda de saberes que permitan fortalecer los procesos de educación inclusiva. De igual manera, como docente de la Institución Educativa Barrios Unidos, es de mi interés desarrollar acciones que contribuyan al mejoramiento continuo y la calidad educativa. Por tal motivo, me encuentro desarrollando el proyecto de investigación “Actitudes de los docentes de educación básica secundaria de la Institución Educativa Barrios Unidos frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual”.

Para la realización de esta investigación es necesario contar con el apoyo de miembros del equipo docente de la institución educativa, así como participar de algunas de sus clases, por lo que el propósito de esta carta es solicitar la autorización de los espacios que permitan llevar a cabo el proceso de recolección de la información.

Esta actividad no afectará en ninguna medida la jornada escolar y durante los espacios de observación participante se adoptarán las medidas necesarias para evitar interrumpir el desarrollo corriente de las actividades académicas. Por otro lado, la investigación no representa ningún gasto para la institución educativa y busca brindar insumos que contribuyan a la atención educativa a la población con discapacidad intelectual perteneciente a la Institución Educativa Barrios Unidos.

De antemano agradezco su atención y colaboración.

Atentamente.


Diego Alejandro Rojas Sánchez
Investigador


V. G. R.
J. L. G. R.
Rector

12.2. Anexo 2. Consentimiento Informado

La investigación denominada “Actitudes de los docentes de educación básica secundaria de la Institución Educativa Barrios Unidos frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual” es desarrollada por Diego Alejandro Rojas Sánchez, estudiante del programa de posgrado Maestría en Educación para la Inclusión de la Universidad Surcolombiana.

Usted ha sido invitado a participar de esta investigación, dada su condición de docente de la I.E. Barrios Unidos con carga académica en básica secundaria, ya que su objetivo es comprender los aspectos involucrados en la configuración de las actitudes de los docentes de educación básica secundaria hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual.

Este documento tiene la función de darle a conocer los aspectos relacionados con la investigación y aclarar sus dudas sobre la misma.

En primer lugar, su participación es completamente voluntaria y podrá retirarse de la investigación en cualquier momento, sin que esto le afecte en ninguna medida.

Su papel en la investigación será a través de la concesión de entrevistas y permitiendo el ingreso del investigador a una sesión de su clase en la que haya presencia de estudiantes con discapacidad intelectual.

Es de aclarar que la investigación no representa ningún riesgo para su salud física o emocional, ni afectará el ámbito laboral de ninguna manera; Se mantendrá la reserva de su identidad por lo cual la información suministrada no será asociada a sus datos personales y no recibirá ninguna retribución económica por hacer parte de la investigación, pero sus aportes contribuirán a futuro en beneficio de la atención a la población con discapacidad en la I.E. Barrios Unidos.

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, _____,
identificado/a con CC, _____ en pleno uso de mis facultades mentales, declaro
que he sido informado/a y me han explicado con claridad los aspectos de la presente
investigación, a la cual me sumaré de manera voluntaria, participando proactivamente de las
entrevistas, contestando con sinceridad a todas las preguntas y permitiendo el ingreso del
investigador a una de mis sesiones de clase.

Firma

12.3. Anexo 3. Formulario de Información Sociodemográfica

Datos Personales						
Nombre completo						
Dirección de residencia				Teléfono		
Edad			Género			
Estado civil				N° de hijos		
Afiliación religiosa			Practicante	Si		No

Información Académica			
Escolaridad			
Área de formación			Institución
Área de formación			Institución
Área de formación			Institución

Información Laboral					
Años de experiencia docente			Años de servicio en la Institución		
Tipo de vinculación laboral	Propiedad		Provisional		Temporal
Decreto			Grado Escalafón		

1. ¿Tiene parentesco o relación cercana con alguna persona con discapacidad intelectual?

Si__ No__ ¿De qué tipo?

12.4. Anexo 4. Guía de Entrevista en Profundidad

Agradezco el interés de hacer parte del proyecto de investigación denominado “Actitudes de los docentes de educación básica secundaria de la Institución Educativa Barrios Unidos frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual”, en el marco de los estudios de Maestría en Educación para la inclusión de la Universidad Surcolombiana que me encuentro cursando.

La entrevista tiene como fin identificar aquellos aspectos involucrados en la configuración de las actitudes de los docentes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual.

Para ello, adopta la categoría de actitud desde la postura de Breckler (1984), quién la define como evaluaciones globales que se hacen sobre otras personas, ideas o cosas quienes reciben la denominación de objetos de actitud. Siguiendo a este autor, las actitudes se organizan bajo una concepción tripartita, conformada por un componente cognitivo, un componente afectivo y un componente conductual.

La sesión tendrá una duración aproximada de una hora, en la cual se conversará en torno a las preguntas formuladas por el investigador, aportando las opiniones, perspectivas y posturas que tenga frente al tema en cuestión. Tenga en cuenta que no existen respuestas correctas o incorrectas por lo cual es libre de expresarse abiertamente sin que esto genere algún tipo de señalamiento o cuestionamiento.

La sesión será grabada con fines exclusivamente académicos e investigativos y sus datos, e información personal se mantendrán en confidencialidad. En caso de desear retirarse del espacio, tendrá la libertad de hacerlo sin que esto le afecte en alguna medida.

Dadas estas claridades, procedemos con el abordaje del componente cognitivo:

1. ¿Qué opina sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en la educación regular? ¿Considera que estas instituciones son el lugar adecuado para ellos?
2. ¿Qué representa para usted la experiencia de atender a estudiantes con discapacidad intelectual?
3. ¿Cómo considera que se desenvuelve en el aula de clase ante la presencia de estudiantes con discapacidad intelectual?
4. ¿Cómo valora el trabajo que hacen los demás docentes con relación a la atención de la discapacidad intelectual?
5. ¿Qué comentarios o experiencias ha escuchado de parte del equipo docente relacionados con la atención de estudiantes con discapacidad intelectual?
6. ¿Qué tanto ha influido el equipo docente sobre su interés de brindar atención adecuada a la discapacidad intelectual?

Respecto al componente conductual

1. ¿Cuál es su rol en la atención de estudiantes con discapacidad intelectual, ¿cómo lo percibe?
2. ¿Cómo describe sus primeras experiencias atendiendo a estudiantes con discapacidad intelectual en el aula de clase?
3. ¿Considera que la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual le representa algún tipo de beneficio o gratificación?, ¿Es reconocida por la institución?, ¿vale la pena el esfuerzo?

4. ¿Qué tan coherente es su práctica pedagógica y su quehacer docente con su opinión sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual?
5. ¿Qué tanto cambia su clase en las aulas donde hay presencia de estudiantes con discapacidad intelectual?
6. ¿En su planeación didáctica considera la presencia de estudiantes con discapacidad intelectual en algunas aulas? de no hacerlo, ¿le parece que la planeación que realiza le basta para atender adecuadamente al grupo?

En cuanto al componente afectivo

1. ¿Cómo describe su experiencia atendiendo estudiantes con discapacidad intelectual?
2. ¿Al poner en una balanza las experiencias positivas y negativas relacionadas con la atención de estudiantes con discapacidad intelectual cuales considera que pesan más? Mencione una que le haya sido significativa.
3. ¿Qué opinión cree que tienen los demás miembros del equipo docente sobre la atención de estudiantes con discapacidad intelectual?
4. ¿Qué tan frecuentes son los mensajes que recibe de parte de la Institución, Secretaría de Educación, equipo docente, y demás fuentes de información, relacionados con garantizar la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual?
5. ¿Ha recibido formación o tiene conocimientos específicos relacionados con la atención a la discapacidad intelectual? ¿Qué tanto está dispuesto a formarse para esa labor?
6. ¿Antes de atender estudiantes con discapacidad intelectual en la Institución Educativa, tuvo alguna experiencia relacionada con personas con discapacidad intelectual? ¿Cuál?, ¿la reconoce como buena o mala?

7. ¿Considera que su opinión sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual ha tenido algún cambio desde su primera experiencia hasta la fecha?

12.5. Formato para el registro de notas de campo

N° de Registro			Fecha	
Lugar			Duración de la observación	
Participantes				
Aspectos a observar	Descripción de la observación			
Desarrollo de la clase				
Prácticas inclusivas				
Barreras				
Comentarios Personales (Coherencia entre lo narrado y lo observado)				