

Percepción de los docentes hacia el proceso de inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en aulas multigrado del municipio de Uribia, La Guajira.



Jessica Barliza Ipuana.

Universidad Antonio Nariño

Facultad de Psicología

Programa de psicología

Riohacha, 2021

Percepción de los docentes hacia el proceso de inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en aulas multigrado del municipio de Uribia, La Guajira.



Jessica Barliza Ipuana.

**Directora
Rebeca Yaneth Curiel Gómez**

Trabajo de grado para optar el título de psicóloga

Universidad Antonio Nariño

Facultad de Psicología

Programa de psicología

Riohacha, 2021

APROBACIÓN

NOTA DE ACEPTACIÓN

DIRECTOR

JURADO

JURADO

DEDICATORIA

A mis padres porque todo lo que soy se lo debo a ellos y por inculcar en mi la importancia de estudiar, a mi hija y esposo por el estímulo y el apoyo incondicional en todo momento y por ser ellos mi inspiración para finalizar mi proceso.

¡Este triunfo es de ustedes!

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a DIOS por mostrarme su grandeza día a día y permitirme alcanzar una nueva meta en mi formación profesional como psicóloga al lado de personas maravillosas con admiración y respeto a un gran ejemplo de persona, amiga y profesional la Doctora Rebeca Yaneth Curiel Gómez le agradezco por su guía comprensión, paciencia entrega y valiosos consejos a lo largo de mi proceso.

A los maestros del programa de psicología y administrativos de la universidad Antonio Nariño por sus enseñanzas y palabras de aliento y colaboración.

A mis padres y hermano por cada palabra de motivación, confianza y apoyo incondicional. A mi hija María Paula por ser mi mayor motivación en este proceso y sobre todo entender los momentos de abandono, a cada amiga que adquirí, que me apoyo durante la realización de este sueño gracias por sus comentarios sugerencias y palabras de aliento cuando decaía.

RESUMEN

El propósito de este estudio fue identificar las percepciones de los docentes de primaria del Centro Etnoeducativo Rural Integral (CEIR) Katanaman hacia la inclusión de niños, niñas y jóvenes con NEE en las aulas multigrado. La investigación contó con la participación de los 8 profesores que actualmente laboran en la básica primaria. La metodología utilizada para lograr los objetivos, fue la investigación cuantitativa, a los participantes se les aplicó un cuestionario a través de un formulario de Google que contó con 12 afirmaciones sobre cómo los maestros entienden la inclusión, pero además esta autora buscó conocer cuáles son los principales obstáculos para implementar la inclusión en las aulas multigrado. Los resultados del estudio general muestran que los profesores están familiarizados con los principios de la práctica general, pero la práctica en el aula multigrado, no un proceso que puedan implementar, pues, argumentan no tener la formación necesaria para atender las NEE de los estudiantes, así como tampoco, cuentan con orientación ni apoyo psicosocial, pues, el centro etnoeducativo no cuenta con profesionales de la Psicología. Finalmente, esta autora basada en los resultados encontrados remite algunas recomendaciones que pueden servir de insumo para futuras investigaciones.

Palabras claves: inclusión, Necesidades Educativas Especiales, actitud, percepción

ABSTRACT

The purpose of this study was to identify the perceptions of primary school teachers from the Centro Etnoeducativo Rural Integral (CEIR) Katanaman towards the inclusion of children and young people with SEN in multigrade classrooms. The research included the participation of the 8 teachers who currently work in primary school. The methodology used to achieve the objectives was quantitative research, the participants were applied a questionnaire through a Google form that had 12 statements about how teachers understand inclusion, but also this author sought to know what are the main obstacles to implementing inclusion in multigrade classrooms. The results of the general study show that teachers are familiar with the principles of general practice, but practice in the multigrade classroom, not a process that they can implement, because they argue that they do not have the necessary training to address the SEN of students. Nor do they have guidance or psychosocial support, since the ethno-educational center does not have psychology professionals. Finally, this author, based on the results found, submits some recommendations that may serve as input for future research.

Keywords: inclusion, Special Educational Needs, attitude, perception

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	12
INTRODUCCIÓN	15
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	18
1.1 Descripción del problema.....	18
1.2 Objetivos.....	26
1.2.1 Objetivo General.....	26
1.2.2 Objetivos Específicos.....	26
1.3 Justificación.....	27
2. MARCO REFERENCIAL.....	30
2.1 Antecedentes investigativos.....	30
2.2. Marco Teórico	35
2.2.1 Percepciones.....	35
2.2.2 Inclusión.....	37
2.2.2.1 Inclusión Social	38
2.2.2.2 Educación inclusiva.....	40
2.2.3. Necesidades educativas espaciales (NEE)	43
2.2.2.3 Actitud y Percepción Hacia La Inclusión.....	46
2.2.4 Escuelas Multigrado.....	51
2.2.5 Contextos y Escenarios de la Educación Formal-Tradicional para Grupos Étnicos En Colombia Y El Caso De La Nación Wayuu.....	54
2.2.5.1. Educación Pública Para Los Grupos Étnicos en Colombia.....	55
2.2.5.2 Proyectos Etnoeducativos.....	56
2.2.5.3 ANAA AKUAI'PA: La Bitácora Del Etnoeducador En El Plan De Vida Wayuu.....	57
2.2.5.4 Formación y Enseñanza Wayuu: Desde lo Tradicional.....	57
2.3 Marco contextual	58
3. METODO	61
3.1 Tipo De Investigación.....	61
3.2 Operacionalización de la variable.....	61
3.3 Fuentes De Información.....	63
3.4 Instrumento.....	63

3.4.1 Validez y Confiabilidad	64
3.4.2 Confiabilidad.	64
3.5 Población.....	66
3.5.1 Censo Poblacional	66
3.6 Procedimiento.....	67
3.6 Aspectos Éticos.	67
3. 7 Análisis y Presentación de Resultados.....	68
3.8 Discusión	78
CONCLUSIONES.....	81
RECOMENDACIONES	84
REFERENCIAS.....	86
APÉNDICE.....	92

Lista de figuras

Figura 1 Separar a los niños/as y jóvenes con NEE del resto de sus compañeros es injusto	68
Figura 2 La educación inclusiva favorece el desarrollo en los estudiantes de actitudes tolerantes y respetuosas con las diferencias	69
Figura 3 Todos los alumnos, incluso aquellos con discapacidades de grado moderado y severo, pueden aprender en un entorno normalizado. (Regular).....	70
Figura 4 La educación inclusive es también posible en la educación primaria	71
Figura 5 La educación inclusiva es también posible en la educación primaria	71
Figura 6 La inclusión tiene más ventajas que inconvenientes	72
Figura 7 Una atención adecuada a la diversidad requiere la presencia en aulas de otros docentes, además el profesor-tutor	73
Figura 8 Tengo la formación suficiente para enseñar a todos los alumnos, incluso aquellos con NEE.....	74
Figura 9 Tengo tiempo suficiente para enseñar a todos los alumnos incluso aquellos con NNE.	75
Figura 10 Tengo suficientes materiales para responder a sus necesidades.....	75
Figura 11 Tengo la ayuda suficiente de los directivos del Centro Etnoeducativo	76
Figura 12 Tengo ayuda suficiente del equipo psicopedagógico.	77

Lista de Apéndices.

Apéndice 1 Cuestionario 92

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación tuvo como campo de indagación y estudio la inclusión educativa a nivel de básica primaria, pero, con especial énfasis en las aulas multigrados, esas, que por sus características representan un verdadero reto para los docentes, estudiantes y padres de familia, las mismas que carecen de infraestructura, de recursos materiales y financieros, esas que se encuentran en zonas rurales y apartadas. Surge entonces la necesidad de realizar estudios como el presente, enfocados a conocer la percepción que tiene el cuerpo de docentes de un Centro Etnoeducativo del municipio de Uribia, La Guajira, con la característica de contar con aulas multigrados.

Hablar de una educación incluyente se refiere al desarrollo pleno de una educación inclusiva dentro de las instituciones educativas. La UNESCO define la educación inclusiva como "El proceso de identificar y responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión" (UNESCO, 2005, p. 14).

Concebir la educación inclusiva como la base sobre la cual radica la transformación del sistema educativo para asegurar el desarrollo pleno de la formación de niños, jóvenes y adultos conlleva una evaluación a profundidad del panorama interno y externo referente a los distintos niveles de formación. Booth y Ainscow (2002) en la primera versión del Index for Inclusion, y con sus planteamientos reafirmados en la 3ª edición revisada del Index; realizada por Booth, Rueda, Sandoval, Echeita y Muñoz (2015), expresan que se requiere modificar la cultura, políticas y prácticas educativas desarrolladas tanto en centros, comunidades educativas, escuelas, colegios y universidades para establecer y organizar apropiadamente los recursos personales,

materiales y demás aspectos institucionales necesarios, atendiendo los contextos dentro de los cuales los estudiantes se desenvuelven.

Finalmente esta autora extiende la invitación a que se hagan participe de leer cuidadosamente este proyecto de investigación:

Se define el planteamiento del problema, donde se describe el contexto en que se realizó la investigación, se diagnostica, se plantea la pregunta principal, que determinan el problema a investigar, así como los objetivos generales y específicos, también se presentan la justificación de la presente investigación, los logros esperados, las limitaciones y delimitaciones. De igual forma, se desarrolla el marco teórico, en donde se presentan los antecedentes, las investigaciones relacionadas, que ayudan a comprender el problema de la investigación.

De la misma manera se describe la metodología, el método empleado que es el cuantitativo, del cual se utilizó el descriptivo, que tiene como objetivo, analizar, identificar y describir el problema. De acuerdo a este enfoque se eligieron las técnicas de investigación y se diseñaron los instrumentos, para recolectar información acerca del problema de investigación, se determinó el número de la población de docentes participantes en el estudio.

Seguidamente, se realizó el análisis de los resultados, se describen los resultados obtenidos de acuerdo a la aplicación de los instrumentos diseñados para la presente investigación, en este caso, el análisis de los datos se presenta por medio de graficas con las estadísticas que representan las opciones de respuestas seleccionadas por la población.

Por último, se presentan las conclusiones, se refiere a los hallazgos encontrados después de haber analizado y comparado con el marco teórico, la información obtenida en la investigación. Se debe dar respuesta a las preguntas de investigación, a los objetivos y por último se realizan algunas recomendaciones.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tuvo como campo de indagación y estudio la inclusión educativa a nivel de básica primaria, pero, con especial énfasis en las aulas multigrados, esas, que por sus características representan un verdadero reto para los docentes, estudiantes y padres de familia, las mismas que carecen de infraestructura, de recursos materiales y financieros, esas que se encuentran en zonas rurales y apartadas. Surge entonces la necesidad de realizar estudios como el presente, enfocados a conocer la percepción que tiene el cuerpo de docentes de un Centro Etnoeducativo del municipio de Uribia, La Guajira, con la característica de contar con aulas multigrados.

Hablar de una educación incluyente se refiere al desarrollo pleno de una educación inclusiva dentro de las instituciones educativas. La UNESCO define la educación inclusiva como "El proceso de identificar y responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión" (UNESCO, 2005, p. 14).

Concebir la educación inclusiva como la base sobre la cual radica la transformación del sistema educativo para asegurar el desarrollo pleno de la formación de niños, jóvenes y adultos conlleva una evaluación a profundidad del panorama interno y externo referente a los distintos niveles de formación. Booth y Ainscow (2002) en la primera versión del Index for Inclusion, y con sus planteamientos reafirmados en la 3ª edición revisada del Index; realizada por Booth, Rueda, Sandoval, Echeita y Muñoz (2015), expresan que se requiere modificar la cultura, políticas y prácticas educativas desarrolladas tanto en centros, comunidades educativas, escuelas, colegios y universidades para establecer y organizar apropiadamente los recursos personales,

materiales y demás aspectos institucionales necesarios, atendiendo los contextos dentro de los cuales los estudiantes se desenvuelven.

Finalmente esta autora extiende la invitación a que se hagan participe de leer cuidadosamente este proyecto de investigación:

Se define el planteamiento del problema, donde se describe el contexto en que se realizó la investigación, se diagnostica, se plantea la pregunta principal, que determinan el problema a investigar, así como los objetivos generales y específicos, también se presentan la justificación de la presente investigación, los logros esperados, las limitaciones y delimitaciones. De igual forma, se desarrolla el marco teórico, en donde se presentan los antecedentes, las investigaciones relacionadas, que ayudan a comprender el problema de la investigación.

De la misma manera se describe la metodología, el método empleado que es el cuantitativo, del cual se empleará el descriptivo, que tiene como objetivo, analizar, identificar y describir el problema. De acuerdo a este enfoque se eligieron las técnicas de investigación y se diseñaron los instrumentos, para recolectar información acerca del problema de investigación, se determinó el número de la población de docentes participantes en el estudio.

Seguidamente, se realizó el análisis de los resultados, se describen los resultados obtenidos de acuerdo a la aplicación de los instrumentos diseñados para la presente investigación, en este caso, el análisis de los datos se presenta por medio de graficas con las estadísticas que representan las opciones de respuestas seleccionadas por la población.

Por último, se presentan las Conclusiones, se refiere a los hallazgos encontrados después de haber analizado y comparado con el marco teórico, la información obtenida en la investigación. Se debe dar respuesta a las preguntas de investigación, a los objetivos y por último se realizan algunas recomendaciones.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

1.1 Descripción del problema.

En las últimas décadas, ha quedado claro que la educación es fundamental para el pleno desarrollo de las personas y la sociedad. Como tal, la profesión docente es uno de los principales objetivos globales, por lo tanto, la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer asume que la educación en su conjunto tiene igual acceso a los servicios públicos. Sin embargo, las personas con discapacidad forman un grupo aislado en la sociedad. En algunos países, este grupo está excluido de las instituciones educativas, en particular, si padece ciertos requisitos de educación especial (NEE), esto indica que no tiene acceso a la educación básica con personal calificado y no tienen acceso limitado a esta educación.

Pese a lo antes mencionado, los cambios ideológicos graduales pero constantes de la "integración" a la "inclusión" de las NEE han llevado a un movimiento social global, estimulado diferentes políticas nacionales en favor de las aulas inclusivas. (Tiwari, 2015). La integración brinda a los estudiantes con necesidades educativas especiales la oportunidad de asistir a clases regulares, pero la integración les permite participar plenamente en las actividades regulares del aula al proporcionar actividades específicas.

La integración requiere que los niños satisfagan las necesidades de las clases de educación general, lo que a veces es difícil. Sin embargo, el modelo inclusivo asegura que los niños con necesidades educativas especiales asistan a clases de educación regular al facilitar el acceso a todo el sistema educativo para obtener oportunidades de aprendizaje completas. (Forlin, 2012).

La educación inclusiva se ha iniciado en las últimas décadas en todo el mundo y se ha desarrollado de manera muy importante a través de publicaciones internacionales relevantes como la Declaración de Jomtien (1990), denominada Educación para Todos los Términos, y los Avisos de Salamanca en el entorno educativo. (1994). Y más recientemente, la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (Naciones Unidas, 2008). Como resultado, los esfuerzos internacionales para luchar por la educación universal están aumentando, pero el progreso en todos los países ha sido inadecuado (EADSNE, 2019)

Como resultado de lo anterior, existe un gran interés por parte de expertos e investigadores de todo el mundo que ven la inclusión como una alternativa viable a los enfoques no críticos que involucran objetos grandes (Sebba y Ainscow, 1996). Sin embargo, la inclusión es el principal foco de investigación, donde se ha identificado que uno de los principales obstáculos para implementar la inclusión de los estudiantes con discapacidad es la conducta del docente.

En Colombia, actualmente hay 2,9 millones de personas con discapacidad, o el 6,4% de la población, según un estudio Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2020). El 33% estas personas de entre 5 y 14 años no asiste a la escuela y solo el 5,4% las personas que se graduaron han terminado la secundaria. Ante esta situación, varias instituciones educativas en Colombia se han venido comprendiendo poco a poco la relevancia de que las escuelas sean espacios abiertos donde no hay racismo y los niños con discapacidad pueden compartir el mismo lugar.

Las percepciones y actitudes de los docentes hacia los estudiantes con NEE es clave para el éxito de los programas educativos, pero la falta de personal capacitado, equipos, materiales educativos, colaboración profesional e instalaciones también dificulta el acceso a la educación en su conjunto (Alur y Timmons, 2009). Esta actitud se puede atribuir a una variedad de factores, incluidas las dificultades que enfrentan los niños, la naturaleza de las discapacidades de los estudiantes, las experiencias de los maestros y los niños con NEE y el reconocimiento de su capacidad para completar las tareas (en preparación) independientemente del número de profesores que ofrezcan clases o diferencias entre niños, planes de investigación, etc. (Navarro da Cepeda, 2018, p. 12)

El departamento de La Guajira, a pesar de su potencialidad económica y riqueza cultural, padece de un entorno socioeconómico adverso, caracterizado por: un alto porcentaje población con Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI), sólo superado por el Departamento de Chocó y el de Vichada; así como la brecha educativa aún existente, de acuerdo al grupo étnico al que su población pertenece (solo el 7,7% de los profesionales de ese Departamento son indígenas).

Tal como es manifestado por Roca (2017), existe una estrecha relación entre el capital humano guajiro y la etnicidad, en el que la pobreza existente en La Guajira ésta correlacionada con los bajos niveles de cobertura en educación y estos, a su vez, con el alto porcentaje de población indígena allí existente, la cual durante muchos años ha sido excluida sistemáticamente de la participación en la vida del departamento y la nación.

En lo que respecta a la Educación Inicial, se destaca el impacto positivo de las iniciativas dirigidas a garantizar el acceso y permanencia de los estudiantes en el preescolar en el Departamento de La Guajira. Los avances en los servicios de alimentación, transporte y gratuidad en la matrícula tuvieron un impacto positivo sobre la matrícula en transición entre

2011 y 2020, en este sentido se avanza en la prestación del servicio educativo en una etapa directamente asociada con el desempeño escolar posterior. Sin embargo, no deben descuidarse aspectos de eficiencia del sistema como la extraedad, se deben idear estrategias para superar esta problemática en la cuales se reconozcan y no se afecten las tradiciones culturales. En el que la comunidad wayuu, contempla en su cultura un ciclo de formación específico para los niños en esta edad de 0 a 3 años, llamado *Jo'uiwa'aya*, el cual debe articularse y complementarse con los procesos de educación inicial, enmarcados en las políticas de Atención Integral a la Primera Infancia (Palacios, 2020).

Asimismo, a nivel de Educación Inicial, no deben descuidarse aspectos relacionados con la calidad de vida de los Infantes tales como: la salud, la nutrición y la disponibilidad de ambientes adecuados. En especial, cuando La Guajira, históricamente, ha ocupado ha ocupado los primeros puestos de indicadores negativos, relacionados con la mortalidad y la desnutrición.

En cuanto los indicadores del sistema educativo en los niveles de Básica y Media, los indicadores del Ministerio de Educación Nacional indican aumentos en las tasa de cobertura bruta y neta entre 2018 y 2029, en especial en Básica Primaria. Sin embargo, el aumento de la cobertura ha estado acompañado del crecimiento de la tasa de extraedad en todos los niveles educativos y en la totalidad de los municipios del Departamento de la Guajira.

Los resultados de aprendizaje de los estudiantes guajiros, derivados de las pruebas Saber, muestran que el puntaje promedio alcanzado por los estudiantes de La Guajira, en las áreas de lenguaje, matemática y ciencias naturales en grado 3°, 5° y 9°, se encuentra por debajo del promedio nacional y es uno de los más bajos a nivel regional. Por otra parte, la clasificación de los planteles educativos de este Departamento, a partir de los resultados de la prueba Saber 11° de 2020, revelan que la mayoría de escuelas de este Departamento se encuentran clasificadas en

las categorías de menor desempeño de la prueba, siendo el sector oficial quien aporta mayor número de planteles en los niveles de desempeño bajo e inferior.

Ahora bien, a lo anteriormente mencionado, el proceso de educación inclusiva podría resultar más complejo en las instituciones ubicadas en las zonas rurales, esas, caracterizadas por carecer de elementos básicos y necesarios para el desarrollo óptimo de las clases, en algunos casos, son instituciones multigrados, Localizadas en su mayoría en zonas rurales, las escuelas multigrado se atiende en un mismo grupo a alumnos de diferentes grados escolares, lo cual resulta una diversidad en cuanto a edades, experiencias de vida, niveles de desarrollo y maduración de los estudiantes. (Bolaños, 2017)

Las escuelas multigrado son aquellas en las que los docentes o figuras educativas atienden a estudiantes de distintos grados en una misma aula, como ocurre en los preescolares unidocentes, las primarias de uno a tres maestros y las secundarias uni y bidocentes (de tipo general, indígena, comunitaria, para migrantes y telesecundaria). En el caso de las instituciones educativas colombianas los docentes cumplen simultáneamente funciones pedagógicas y administrativas. Además, tanto en estas escuelas como en las comunitarias los padres de familia y la comunidad participan de manera importante en el sostenimiento del servicio educativo mediante apoyos económicos o en especie dirigidos a su mantenimiento, así como a la alimentación y el hospedaje de las figuras educativas.

La escuela multigrado tiene un recorrido histórico de larga trayectoria, y un origen casi coincidente con el surgimiento de la escuela moderna. La escolarización occidental se desplegó en espacios a cargo de un solo maestro que atendía a estudiantes de diversas edades, con textos proporcionados por él. La admisión y el avance académico se daban de manera informal (Ames 2002a, Kamel 2010, Little 2001, Pridmore 2007, Veenman 1995). Esto no solo ocurría en los

países de occidente; las escuelas coránicas también constituyeron una forma destacada de escuelas multigrado (Kamel 2019).

A pesar de esta historia prolongada, la revolución industrial y la concentración poblacional en grandes ciudades llevaron a adoptar un modelo dividido por grados y edades, fuertemente influido por la división del trabajo en las nacientes industrias (Little 2011). Influyeron también las teorías cognitivas del aprendizaje infantil de Piaget, que subrayaron el papel de la maduración psicológica en el desarrollo cognitivo y definieron un esquema de etapas de desarrollo relacionadas con la edad vinculadas a la preparación para aprender. Ello supuso considerar que a una misma edad se corresponden más o menos iguales niveles de desarrollo; y que, por lo tanto, resulta más fácil dosificar de manera uniformizada los conocimientos, en un periodo determinado durante el cual se espera que todo el grupo de estudiantes los adquiera.

Estas premisas fundamentaron el establecimiento del tratamiento monogradual de los planes de estudio de la escuela primaria; no obstante, se tendió a asumirlos de manera rígida e ignorando la dimensión cultural del desarrollo y el aprendizaje (Pridmore, 2017). Para las instituciones educativas de diferentes niveles, no existe un sistema estándar que preste total atención a dichas escuelas. Algunas de las actividades más relevantes para los que esperan asistir están relacionadas con el programa de formación del profesorado. Ir a un centro educativo le brinda más oportunidades de estar en un entorno educativo partidista y de calidad. Esta es una alta prioridad para cumplir con nuestro derecho constitucional a una "educación de calidad para todos".

En países como el Colombia, la escuela multigrado ha sido más bien una respuesta para proveer educación primaria a pequeños centros poblados distantes unos de otros sobre todo en

las áreas rurales, con escaso número de estudiantes; y para responder, asimismo, a los limitados recursos presupuestarios de los gobiernos (Ames 2014).

En este sentido, si bien la escuela multigrado surge como una respuesta a las circunstancias, no debemos obviar la consideración de que detrás hubo una determinada decisión política que se ha mantenido invariable. Quizás esto sea lo grave, porque se ha traducido en un abandono material de la escuela rural, así como en la progresiva pérdida de identidad y reconocimiento de la metodología multigrado. No obstante, si bien lo afirmado describe la situación general de la escuela multigrado en los países en desarrollo, no se debe perder de vista programas y propuestas que se han aplicado en diversas regiones con resultados positivos.

Una vez descrito en que consiste la educación multigrado es importante mencionar la práctica docente en el aula multigrado implica además de condiciones y relaciones, procesos reales de trabajo que se construyen a partir de la negociación entre sujetos (profesores, alumnos, padres de familia) y “conocimientos efectivamente integrados a la práctica docente” (Rockwell, 2018, p.32-34), conocimientos que no están siendo adquiridos en el proceso formal sino más bien en el transcurrir de los años de experiencia.

En la actualidad, los docentes que se desempeñan en escuelas rurales multigrado afrontan el proceso de implementación de las nuevas bases curriculares. Dicha implementación consiste en un cambio de nomenclatura, estructura, complejidad y profundidad de contenidos que deben ser enseñados desde las habilidades y actitudes, acompañados de nuevas estrategias didácticas que generen impacto en la formación integral de los estudiantes (Hernández, 2018).

La denominación escuela multigrado esconde una alta heterogeneidad de situaciones socioeducativas. Básicamente se distingue dos tipos de escuelas multigrado. Las escuelas

unidocentes, en las cuales un docente conduce los procesos de enseñanza con niños de los seis grados y, adicionalmente, ejerce la dirección del centro educativo (el 38% de las escuelas primarias rurales son unidocentes) y la escuela polidocente multigrado que cuenta con dos o más docentes, pero que no son suficientes para atender a cada grado individualmente (este tipo de escuela constituye el 62% de la primaria rural).

La escuela rural multigrado se caracteriza también por su precaria infraestructura, pobre mobiliario y escaso equipamiento. Estas escuelas carecen de los servicios básicos: el 3% de los centros educativos cuenta con servicio de desagüe y el 9% tiene energía eléctrica; solamente el 41% de los centros educativos cuenta con servicio de agua potable. Solo el 5,8% de los centros educativos rurales tiene sala de profesores; 1,6% tiene biblioteca; el 19,9% servicios higiénicos y 2,1% cuenta con un ambiente de comedor. En las escuelas rurales la jornada escolar efectiva es menor a la establecida oficialmente; la semana escolar, generalmente, se reduce a cuatro y tres días debido a los desplazamientos de los docentes, quienes no viven en las comunidades donde trabajan. Las cinco horas establecidas para la jornada escolar no se cumplen y los horarios son bastante irregulares. (Rodríguez, 2014)

Ahora bien, teniendo claras las múltiples dificultades que sostienen las aulas multigrados, esta autora considera relevante estudiar a fondo cuales son las percepciones que tienen los docentes sobre la inclusión de niños, niñas y adolescentes que tienen NEE en estas aulas, pues, ambas cosas son una apuesta del gobierno nacional. Para ello, se tomó como análisis al Centro Etnoeducativo Integral Rural (CEIR) Katanamana del municipio de Uribia, La Guajira cuya población estudiantil se encuentra caracterizada al 100% como indígena y en la cual se desarrollan las clases en aulas multigrado, pero además, como en la mayoría de las instituciones del país se encuentran niños con NEE.

Por tal razón, desde el problema de investigación planteado se pretende identificar ¿cuáles son percepciones de los docentes hacia el proceso de inclusión de niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales en las aulas multigrado de un Centro Etnoeducativo del Municipio de Uribia, La Guajira?

1.2 Objetivos.

1.2.1 Objetivo General

Identificar las percepciones de los docentes hacia el proceso de inclusión de niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales en las aulas multigrado de un Centro Etnoeducativo del Municipio de Uribia, La Guajira.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Conocer que bases de conomi de la inclusión de estudiantes con NEE en aulas multigrados tienen los docentes.
- Determinar si los docentes reconocen tener formación y/o capacitación suficiente para atender adecuadamente la inclusión de estudiantes con NEE en aulas multigrado.
- Establecer los principales obstáculos que tienen los docentes sobre la inclusión de estudiantes con NEE en las aulas multigrado.

1.3 Justificación.

La sociedad en su conjunto está formada por ciudadanos muy diversos, no solo en términos de género, edad, clase social, cultura y cultura, sino también en términos de su capacidad para diferenciarse de otros miembros (Juares-Nunes-Sarinas de Concomini), 2016). Por tanto, en el ámbito de la educación, según Medina Rodríguez (2013), existe una primera necesidad de mejorar la calidad de la educación que reciben los estudiantes con NEE, debido a que si bien, existen políticas educativas orientadas a la inclusión esta no se implementa de forma adecuada y menos en las aulas multigrados, pues, en muchas ocasiones los docentes se encuentran en una situación difícil en situaciones hostiles e incluso, algunos no cuentan con la formación académica necesaria para dar paso a la inclusión.

Por su parte, dentro del marco de la responsabilidad social planteado, la inclusión educativa presenta serias dificultades en cuanto a su entrada al aula, ya que se tienen la creencia de que los estudiantes con ciertas necesidades deben asistir a lugares especializados que se encarguen de dar respuesta a sus necesidades, pues el nivel de adaptación de dichos estudiantes no dependen de su condición sino del nivel la misma, y de la voluntad y el entorno que le sea favorable para tal fin.

Resulta valiosa la propuesta investigativa sobre las percepciones de los maestros frente a la inclusión de los estudiantes con discapacidad juega un papel importante para el desarrollo del proceso inclusivo. Pero además, la autora busca hacer un llamado de atención especial sobre el enfoque que debería tomar la política pública aplicada en La Guajira, no podrá ser viable ni sostenible, sino es permeada por el respeto a la cultura de todas las etnias que conviven en este Departamento. Hasta entonces, no solo la educación, sino todos los ámbitos de acción social en

La Guajira, seguirá estando a la cabeza de los Departamentos que exigen los constantes llamados a incidir, en el fondo y no solo en la forma, de los problemas que adolecen sus habitantes, en especial de los niños(as) y jóvenes que hacen parte del Sistema Educativo Oficial.

Basada en lo antes mencionado, la autora pretende evidenciar si existe disposición con base en la actitud docente y así responder a las necesidades de los estudiantes con NEE. Por ello es entonces que la actitud puede constituirse en un obstáculo para la atención educativa de la población, ya que esta puede tener formas de exclusión y anulación de oportunidades.

Según Rosero y Jaramillo (2012) a este problema se suman otros tantos factores como la infraestructura no adecuada, la falta de recurso humano capacitado que pueda apoyar el proceso y la falta de currículos flexibles que permitan contemplar la implementación de estrategias pedagógicas acordes a las necesidades que presentan los estudiantes, ya que los modelos pedagógicos predominantes en un amplio sector de la vida escolar han privilegiado durante muchos años el acopio de datos, la repetición de instrucciones y el aprendizaje mecánico basado en la transmisión de información; una concepción de interacción homogénea y unidireccional, en cuyos procesos, uno de los sujetos asume como receptor pasivo con escasas opciones de interlocución.

Es por ello que este estudio pretende desde lo social conocer las percepciones que tienen los docentes de un Centro etnoeducativo del municipio de Uribia, La Guajira sobre la inclusión de niños, niñas y adolescentes al interior de un aula multigrado, esto, teniendo en cuenta que desde la rama de la psicología se debe ahondar en la forma como se lleva a cabo la educación en las áreas rurales, pero sobre todo, de qué forma se puede mejorar la inclusión educativa en estas comunidades indígenas.

También es necesario destacar que este estudio desde el punto de vista teórico pretende servir de insumo para futuras investigaciones, pues, la inclusión educativa ha sido ampliamente estudiada, sin embargo, son pocos los estudios o soportes teóricos que hablen sobre esta en escenarios como las aulas multigrado. De igual manera, esta investigación metodológicamente implementa instrumentos con los que se pretende indagar a los docentes sobre las percepciones y con ello, conocer la problemática de forma más amplia.

Finalmente, es importante mencionar que la presente investigación se encuentra adscrita según la temática a la línea de investigación mujer, hombre y sociedad del grupo de investigación Esperanza y Vida de la facultad de psicología de la universidad Antonio Nariño. Esta línea de investigación está fundamentada bajo el siguiente constructo: “identificar las formas de construcción y deconstrucción social del ser hombre y mujer, los diferentes roles que implican esta categoría, las formas de abordarse desde la perspectiva psicológica y desde otras disciplinas. Intentando consolidar un discurso coherente y una postura clara ante las diferentes formas de explicación del fenómeno” (UDCII – Psicología, Universidad Antonio Nariño, 2020).

2. MARCO REFERENCIAL

En este apartado se abordaran los antecedentes investigativos relacionados al tema de la investigación categorizándolos dentro del marco teórico, conceptual y a su vez se presentará el marco contextual.

2.1 Antecedentes investigativos

A nivel internacional, se encuentra el estudio de Prakash (2018) sugiere que la disponibilidad de servicios de apoyo, incluidos los proveedores de servicios relacionados con recursos como materiales didácticos, fomenta actitudes positivas hacia la educación. Por el contrario, los escépticos sobre el uso de políticas de educación universal están insatisfechos con los intereses educativos y sociales de quienes las incluyen (Lewis y Doorlag, 1999; Salend, 2008). El estudio contó con una metodología de tipo cualitativo, en el cual participaron 32 docentes de una institución educativa de bachillerato, el autor diseñó una entrevista aplicada a cada uno de los participantes. Como resultado, estos educadores expresaron su preocupación por las limitadas oportunidades de capacitación y la falta de personal y apoyo administrativo, lo que no prepara adecuadamente al docente para implementar una política de inclusión en el aula (Tiwari et al., 2015).

Por otro lado, como señalan Bhatnagar y Das (2014), lo que significa la inclusión y, lo que es más importante, la desconfianza de su impacto en los docentes modernos es una barrera importante para la construcción del conocimiento verdadero. La investigación empleó una metodología mixta, triangulando datos, informaciones y percepciones provenientes de métodos cuantitativos y cualitativos. La muestra estuvo conformada por: 17 establecimientos

educacionales de la comuna de Valparaíso: ocho municipalizados, seis particular subvencionados y tres particular pagados, 995 estudiantes pertenecientes a octavos básicos y cuartos medios de los establecimientos mencionados. Se eligieron estos estudiantes por ser terminales de los ciclos básicos y medio, ya que por el carácter del tema abordado se requería que tuvieran un pensamiento más abstracto y elaborado.

De igual manera, la muestra estuvo compuesta por 97 docentes de alguno de los cursos encuestados, Nueve *focus groups* y 11 entrevistas (se realizaron entrevistas a ocho docentes y tres apoderados por la dificultad de reunirlos de manera grupal). Estas actividades fueron realizadas en cuatro establecimientos educacionales de la muestra seleccionada. Su realización fue posterior a la aplicación de las encuestas y el procesamiento de datos de la misma. En esta etapa se trabajó con 48 estudiantes, 18 docentes y 13 apoderados y 15 entrevistas a directivos de los establecimientos contemplados en la muestra. Como instrumento, se aplicaron dos encuestas elaboradas por los autores: una dirigida a estudiantes y otra a docentes. En ambas se analizó la confiabilidad y validez del constructo a través de su aplicación a muestras piloto.

La investigación demostró que los profesores que tienen opiniones negativas sobre la inclusión a menudo adoptan estrategias de enseñanza ineficaces, lo que puede llevar a un rendimiento deficiente de los estudiantes en las aulas regulares. El autor sostiene además que las actitudes negativas de los profesores hacia los estudiantes con discapacidad afectan su autoestima y autopercepciones.

Los resultados de este estudio explican las razones detrás de las actitudes negativas de los profesores hacia la educación general. Estos incluyen falta de capacitación en integración, apoyo inadecuado de los administradores, falta de conocimiento de técnicas de integración y

políticas y programas para estudiantes con discapacidades (Jobling et al., 1999; Tiwari et al.). Al., 2015).

La falta de autoconciencia sobre la discapacidad y / o las actitudes negativas sobre enseñar a los niños con discapacidad a una educación completa reduce el uso de la aceptación y el equilibrio en el aula y reduce la tolerancia y la aceptación de estos estudiantes. En el estudio de Sanders, (2012) se demuestra que el desarrollo docente tiene un impacto positivo en las actitudes hacia los estudiantes con discapacidades y el comportamiento futuro en el aula. La investigación fue de tipo mixta la cual contó con una muestra formada parte de un total de 33 sujetos, todos profesores/as, de la secundaria.

Como instrumentos, a los profesores/as que conformaron la muestra se les pasó dos cuestionarios. Por un lado, uno respecto a la opinión sobre la inclusión de niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE) adaptado de Larrivé y Cook (1979) por Marina Álvarez, Pilar Castro, María Ángeles Campo-Mon y Eva Álvarez-Martino (2005) en su trabajo Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. Este cuestionario se compone de 30 ítems que recogen afirmaciones a las que se ha de contestar en base a una escala Likert de 1 a 5 según su grado de acuerdo o desacuerdo. Los ítems miden actitudes frente a la inclusión de niños/as con NEE en aulas ordinarias.

El segundo cuestionario que se les pasó a los profesores consta de una matriz, donde se presentan ocho ítems que versan sobre la formación/conocimientos que se tiene sobre distintas NEE y el grado de recursos/apoyos que ellos creen que necesitan los alumnos con alguna necesidad en concreto. Estas ocho cuestiones se realizan para cada una de las siguientes necesidades educativas: Dificultades de Aprendizaje/Lectura, Dificultades de Aprendizaje/Matemáticas, Superdotados, Retraso Mental, Dificultad Visual, Dificultad Auditiva,

Dificultad Motórica, Dificultad en Lenguaje, Trastorno Espectro Autista, Trastorno Déficit Atencional y Problemas de Conducta.

La discusión que aquí se presenta trata sobre la importancia de que los educadores desarrollen y enseñen actitudes positivas sobre estos estudiantes con el fin de progresar en términos de desempeño académico y habilidades escolares para los estudiantes con discapacidad, de acuerdo con estas declaraciones. Sostiene que encontrar un sistema adecuado para estudiar la conducta de los maestros es un primer paso importante en este proceso.

Finalizando con la revisión de estudios internacionales, se encuentra el presentado por Artavia (2015) en tres escuelas de Educación en Costa Rica, examinó el comportamiento pedagógico en relación con el apoyo académico en la tutoría de estudiantes que utilizan NEE en el aula. El autor realizó una revisión bibliográfica exhaustiva sobre el tema en diversos motores de búsqueda, de los cuales Google Académico, como buscador especializado en búsqueda de contenido y literatura científico-académica, brindó información relevante de trabajos publicados en bases de datos tales como Scielo, Redalyc y Dialnet. Posteriormente, se realizó la búsqueda de información en bases de datos especializadas, como Scopus, Web of Science, así como en diversos repositorios universitarios. Las palabras utilizadas para esta revisión bibliográfica pertenecen a las categorías: actitud del docente, educación especial, necesidades educativas, y a las metacategorías: integración educativa y alumno atípico. En esta búsqueda, los registros obtenidos oscilaron entre 147 y 58, tras la combinación de las diferentes palabras.

Los criterios para la selección de la información fueron: pertinencia, relación con el tema objeto de estudio y que estuvieran enmarcados temporalmente en el nuevo milenio. Por tanto, los documentos seleccionados pertenecen a revistas especializadas y trabajos de grado referentes al área en estudio. Seguidamente, se seleccionaron los documentos que informaran sobre aspectos

formales e incluyeran una revisión bibliográfica del tema de estudio. Para ello se tuvieron en cuenta: los textos, como apoderados de la experiencia, con análisis comparativos, análisis de palabras y códigos. También se tuvieron en cuenta como objeto de análisis: ejecuciones, conversaciones, estructuras gramaticales y narrativas.

Los resultados obtenidos indican que el cuidado, la comprensión, el amor, la honestidad en el trabajo escolar y la actitud mostrada por los profesores al trabajar con alumnos con NEE Asimismo, y en este contexto, se presta atención a la formación, la seguridad, el espacio infantil y la forma física de estos niños. Si bien los investigadores son conscientes de los enormes esfuerzos que se están realizando para transformar el sistema educativo, se están haciendo esfuerzos para introducir cambios que apoyen la verdadera inclusión de las personas con discapacidad.

A nivel nacional, Los autores Díaz y Franco (2017), fundamentados en políticas mundiales de inclusión social y características sociodemográficas de vulnerabilidad del municipio de Soledad (Atlántico), centraron su investigación en caracterizar e interpretar las actitudes de los docentes sobre el proceso de inclusión educativa, desde su propia perspectiva, través de la aplicación de escala de actitudes, análisis de discurso y observación persistente. Se aplicó la metodología hermenéutica, utilizando, triangulación múltiple, escala de actitudes (EAPROF) como pretexto de las entrevistas y entrevistas focalizadas con actores claves, contrastándolo todo con observaciones de campo.

Los autores, con la escala de actitudes se identificaron ambivalencia en las actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa y del análisis del discurso emergieron categorías que muestran la importancia y urgencia de realizar acciones tendientes a propiciar actitudes favorables en los docentes, para asegurar así el éxito de la inclusión en el municipio de Soledad. Por otro lado, de los resultados obtenidos, es posible identificar ambivalencias en las actitudes de los docentes hacia la

inclusión educativa, de ahí que surja, según los investigadores, la imperiosa necesidad de generar acciones tendientes a promover actitudes favorables en los profesores, como vanguardias para el éxito y la inclusión.

Betancur, Rojas y Díaz (2017), realizaron una investigación en el municipio de Barrancabermeja, en la Institución Educativa Ciudadela Educativa del Magdalena Medio, cuyo objetivo fue identificar la actitud y percepción del docente de primaria hacia los niños, niñas con NEE; el diseño metodológico de la investigación fue de tipo descriptivo, con un enfoque mixto, los resultados obtenidos indicaron que la percepción y actitud de los docentes hacia la inclusión es favorable ya que la mayoría posee una actitud de optimismo empírico, pero no cuentan con la formación y las herramientas necesarias para lograr un buen proceso de inclusión desde su práctica profesional y no cuentan con los recursos y apoyos personales para trabajar con estudiantes que requieran mayor atención por presentar una N.E.E. Concluyendo que existe un alto porcentaje de actitudes de escepticismo en los profesores sobre el proceso de inclusión educativa en el aula de clase regular.

2.2. Marco Teórico

A continuación se presenta el soporte teórico del presente estudio, basados en los principales autores que han abordado la problemática aquí estudiada.

2.2.1 Percepciones

Cada persona tiene características únicas que definen su forma de pensar y sus actitudes. De igual forma, cada persona comprende su realidad y responde a los problemas de diferentes formas (Vargas, 2012, p. 32). Además, diferentes factores como el género, la edad, el nivel educativo y el lugar de nacimiento pueden influir en estas actitudes e interpretaciones (Vázquez,

Cavallo, Aparicio, Muñoz, Robson, Ruíz y Escobar, 2012). De manera similar, según Soto (2011), en el contexto de la educación, las diferentes formas en que las visiones institucionales de las políticas, culturas y culturas influyen en el desarrollo de las actividades educativas y de aprendizaje.

Vargas, citado por Gutiérrez (2015), menciona que las percepciones son un método de comprensión que incluye la confianza, la interpretación y la importancia de tomar decisiones informadas sobre las emociones basadas en nuestras condiciones físicas y sociales. En definitiva, la percepción se basa en el movimiento y la alegría que se selecciona, diseña e interpreta. Encuentra su significado siguiendo algunas pautas culturales que se han enseñado desde la infancia. Los sistemas, organizaciones e interpretaciones seleccionados se desarrollan en términos de cultura, ideología, forma de vida e historia, en términos de intereses personales y guían cómo los grupos sociales se adaptan al entorno.

Salazar, Monter, Sánchez, Santoro y Villegas (2012) afirman que la percepción no depende únicamente de la naturaleza del movimiento, ni significa abrazar la trascendencia o la diversidad. Comprender implica seleccionar, pensar, decidir y aplicar estos temas. La percepción se ve afectada directamente aprendizaje, motivación, emociones, actitudes permanentes o temporales de los sujetos, sus expectativas y el contexto en el que interactúan. Además, según Castilleja, Regino y Cogollo (2015), las percepciones tienen un carácter temporal original. Es decir, la interpretación de cada persona depende de su comprensión y experiencias. La naturaleza de los marcos de tiempo se refiere al hecho de que las percepciones cambian constantemente a medida que los movimientos y las experiencias cambian con el tiempo.

Los referentes culturales e ideológicos utilizados en el proceso de comprensión se basan en los conocimientos y circunstancias de las distintas personas que los dirigen y transforman. Comprender mejor los aspectos de la percepción y demostrar que la comprensión depende de cada individuo. He aquí un ejemplo objetivo. Ya antes que él, todos podían pensar en todo, desde las características de la ropa hasta las calificaciones, como las ideas y los conocimientos sobre su uso.

Esto explica que si las percepciones son positivas o negativas sobre el entorno, el entorno, la opinión, la realidad o la persona y pueden afectar directamente el comportamiento de cada persona, el comportamiento social. Además, García, Aguilera y Castillo (2011) afirman que las percepciones y los comportamientos no se pueden observar directamente, sino que se derivan de señales verbales y no verbales. Esta acción directa se realiza en una escala que comienza con una serie de sugerencias o juicios antes de que la gente la explique circunstancias de las distintas personas que los dirigen y transforman.

2.2.2 Inclusión.

El término inclusión es común en muchos aspectos de la vida social, incluidos el derecho, la salud, la educación y las relaciones internacionales. Tiene como objetivo reducir la exclusión social, que niega la posibilidad de acceso universal, independientemente de las diferencias culturales o económicas. En los problemas más grandes de exclusión social se encuentran incluidos problemas de todo tipo de acceso a la vivienda, salud y educación, y pobreza económica y trabajo (Echeita y Sandoval, 2002, p. 32).

Al suspender y modificar las prácticas discriminatorias, se creará un mecanismo para garantizar los derechos y la participación de todos los seres humanos que se encuentran en un

nivel de riesgo como el aislamiento, independientemente de las circunstancias sociales, culturales, religiosas, económicas o de otro tipo débil. Al respecto Haysne menciona que es un sistema en el que se confunde toda complejidad, no se aclaran circunstancias o entornos, las combinaciones surgen como oportunidades para reducir la exclusión social. (2002, pág. 36). En definitiva, la inclusión es un proyecto en marcha que necesita ser revisado en temas sociales, culturales y públicos para atraer a todos los sujetos sin distinción alguna de etnia, discapacidad, nivel socioeconómico, género o religión, entre otros.

Para la presente investigación resulta valioso abordar el tema de inclusión pues aunque este no es un asunto exclusivo de las personas con discapacidad, frente al tema de actitud de los docentes se consolida un proceso que permite dar cuenta de la forma como se está interactuando socialmente con la diversidad de los otros, a partir de los valores de la equidad, el respeto, la cooperación y la solidaridad. La filosofía de la inclusión representa una nueva lógica cultural desde la perspectiva de los derechos de las personas (Vega, Lopez, & Garín, 2013, p. 316), es allí donde las barreras de participación pasan a ser de tipo social y es entonces como la misma sociedad debe reducirlas al máximo con el fin de validar los derechos y deberes de todos y todas.

2.2.2.1 Inclusión Social

Actualmente los gobiernos y Estados de todo el mundo están abonando esfuerzos para la construcción de sociedades más equitativas e inclusivas; por tanto se ha trabajado en constructos teóricos sobre los cuales se puedan diseñar políticas y programas que materialicen acciones frente a los procesos de participación de todas las personas sin distinción en la vida social. Además, ha surgido la necesidad de trabajar en favor de la inclusión social, ya que según lo afirma la Comisión Económica para América Latina —CEPAL— (2014) este es un —Proceso por el cual se alcanza la igualdad, y como un proceso para cerrar las brechas en cuanto a la

productividad, a las capacidades (educación) y el empleo, la segmentación laboral, y la informalidad, que resultan ser las principales causas de la inequidadl (OEA, 2016, p. 17).

Lo anterior evidencia un cambio frente a la concepción de las fuertes desigualdades sociales que se presentan en el mundo y principalmente en los países de América latina; históricamente la desigualdad y exclusión social han sido vistas desde las perspectivas de ingresos económicos.

Sin embargo, mediante el proceso de inclusión social se ofrece una perspectiva multidimensional en la que para el Banco Mundial (2014) es necesario el empoderamiento de personas y grupos a fin de promover su participación en los ámbitos sociales y el aprovechamiento de oportunidades para gozar del acceso a los mercados, los servicios y los espacios políticos, sociales y físicos para permitir que todas las personas, sin importar sus particularidades sociales, culturales y políticas, tengan acceso a servicios como educación, salud, vivienda, protección social, servicios financieros, trabajo y a la justicia, así como también la equiparación social en cuanto a las oportunidades para el desarrollo desde un enfoque de derechos humanos.

Puntualmente, en el caso de Colombia, los procesos de inclusión social han emergido de forma tal que en el primer artículo de su Constitución Nacional, se reconoce como un Estado Social de Derecho el cual es democrático, participativo y pluralista y está fundado en los principios de respeto y la dignidad humana. Por ello ha ratificado las convenciones internacionales en cuanto a la lucha contra la exclusión social. El Ministerio de Educación (2018) define la inclusión social como —Las acciones que se realizan para lograr que los grupos que han sido social e históricamente excluidos por sus condiciones de desigualdad o

vulnerabilidad puedan ejercer su derecho a la participación y sean tenidos en cuenta en las decisiones que les involucran.

En este sentido se han promulgado agendas de trabajo que permitan no solo pensar la política pública de inclusión, sino que desde los distintos escenarios sociales se materialicen programas sociales que posibiliten realizar procesos para dar respuesta a la diversidad de la población, mitigar la exclusión social que niega el acceso de manera igualitaria a las oportunidades de participación y fomentan la discriminación por características individuales como el origen étnico, el género, la orientación sexual o la discapacidad, entre otros. En ello la inclusión va más allá de la igualdad, busca fomentar la equiparación social, abriendo paso a la diversidad y al respeto por la misma desde el enfoque de derechos y las concepciones de dignidad humana.

2.2.2.2 Educación inclusiva.

Según la UNESCO (2012):

La educación inclusiva es un proceso que entraña la transformación de las escuelas y otros centros de aprendizaje para atender a todos los niños, tanto varones como niñas, a alumnos de minorías étnicas, a los educandos afectados por el VIH y el SIDA y a los discapacitados y con dificultades de aprendizaje.

Desde la perspectiva de la inclusión social emerge la educación inclusiva, en la que el debate ha sido estimulado desde los años 90 con la voluntad y capacidad de los gobiernos para adoptar políticas en favor de la equidad y la reducción de la exclusión social. En ello, se abordan cuestiones de vínculos intersectoriales y de gasto público; sin embargo, el planteamiento de inclusión en educación inicialmente surge con la Declaración Mundial sobre Educación para

Todos (EPT), llevada a cabo en Jomtien, Tailandia, en 1990, donde se planteó la lucha para universalizar el acceso a la educación para todos, por medio del diseño de estrategias que actúen sobre los obstáculos que muchos enfrentan para acceder a la educación.

Se planteó así la educación inclusiva como estrategia clave para alcanzar dichos principios ya que esta orientaría todas las políticas y prácticas pedagógicas, mejorando los marcos sociales y educativos que hacen frente a las nuevas demandas de la educación. El proceso de inclusión en la educación ha sido un tema de grandes debates, así como de implementación de un largo proceso para hacer de la escuela un escenario sin exclusión ni discriminación: —La inclusión educativa está relacionada con el acceso, la participación y los logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados (Echeita & Ainscow, 2010).

Sin duda, su aplicación demanda la transformación de la cultura, las políticas y las prácticas pedagógicas de los maestros dentro del aula de clase para atender la diversidad. Es innegable el derecho de todos a la educación, así se ha abierto el diálogo y los acuerdos frente a pensar las formas de generar espacios inclusivos en los escenarios de estudio, teniendo en cuenta la diversidad y buscando las formas de responder a las necesidades de aprendizaje de todos los niños, niñas, jóvenes y adultos.

De acuerdo con lo anterior, la educación se concibe como un derecho humano básico, para consolidarlo en Salamanca se realizó la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad en 1994, con el fin de promover los planteamientos de la educación inclusiva, entendiéndose como única forma de establecer un sistema educativo inclusivo, que fomenta la lucha de la escuela contra las actitudes discriminatorias y la construcción de una sociedad integradora, capaz de brindar educación para todos. Dentro de sus

principios la educación inclusiva busca ofrecer una educación eficaz para todos, sustentada en que las prácticas pedagógicas deben desarrollarse en función de brindar atención a las necesidades de todos los alumnos, ya sean de tipo personal, psicológica o social.

Para Rosa Blanco (2008) la educación inclusiva implica una “visión diferente de la educación basada en la diversidad, no en la homogeneidad, y donde el énfasis se destaca en desarrollar una educación que valore y respete la diferencia enriqueciendo los procesos de enseñanza y aprendizaje” (p. 39). La educación inclusiva constituye así una forma de transformar las actitudes discriminatorias y a su vez garantizar una educación de calidad para todos.

Según lo refiere la Unesco,

Esta permite El fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para atender a todos los educandos. Por consiguiente, es un principio general que debería guiar todas las políticas y prácticas pedagógicas, partiendo de la convicción de que la educación es un derecho humano fundamental.

Lo anterior como resultado de las declaraciones y convenciones que ratifican los derechos humanos y aluden a la generación de posibilidades y oportunidades que permitan aplicar diversos métodos de trabajo y de trato individual para reducir la exclusión y potenciar la participación activa. Esto conlleva a buscar de parte de la comunidad educativa estrategias de apoyo para tener la capacidad y la voluntad de lograr la inclusión en los procesos de aprendizaje de todos los educandos, independientemente de sus diferencias.

Adicionalmente, el proceso inclusivo requiere de varios cambios no solo de las metodologías, currículos y formas de enseñanza, sino que además —La inclusión a menudo

exige un cambio en la actitud y los valores de las personas. Este cambio requiere tiempo y supone una reevaluación considerable de conceptos y modos de conducta sociales (Unesco, 2009).

Por ello, la actitud de los maestros y maestras es un elemento o factor importante que incide en el desarrollo del proceso pues supone en muchas ocasiones una barrera que evita tener comprensiones de tolerancia y aceptación frente a la diversidad del otro, reconoce que el estudiante con discapacidad intelectual forma parte del contexto educativo. No obstante, frente a la educación inclusiva aún se tienen algunos imaginarios y percepciones erróneas, —En algunos países, se piensa en la inclusión como una modalidad de tratamiento de niños con discapacidad dentro de un marco general de educación (Echeita & Ainscow, 2010, p. 1).

Esto vuelve el tema un asunto exclusivo de las personas con discapacidad y desconoce las formas de diversidad que tienen todos los seres humanos; para llevar a la práctica una escuela inclusiva, que atienda al otro y valore su potencial es necesario contemplar una serie de características en las que el proyecto educativo institucional esté basado en el concepto de comunidad, que permita entonces la flexibilidad en su currículo, evaluación, promoción y organización.

Ahora bien, es importante ahondar sobre que son las NEE y de este modo, como se articula en la inclusión educativa, por lo que, a continuación, se detalla a profundidad que son.

2.2.3. Necesidades educativas espaciales (NEE)

Acorde a lo expresado por Florian (2013) hablar de Necesidades Educativas Especiales en la educación, se refiere a las dificultades que puedan experimentar los estudiantes, con o sin

discapacidad, en su entorno; dichas dificultades, si no son atendidas, pueden ocasionar situaciones de exclusión y desigualdad respecto a los demás. Son estudiantes con necesidades educativas especiales aquellos que requieren apoyo o adaptaciones temporales o permanentes que les permitan acceder a un servicio de calidad de acuerdo a su condición. Estos apoyos y adaptaciones pueden ser de aprendizaje, de accesibilidad o de comunicación (p. 59).

Molina (2016) explica que en diversos escenarios e investigaciones se combinan los conceptos de discapacidad y NEE; pero es importante determinar que las NEE engloban todas las condiciones que pueden presentar los estudiantes.

El éxito de la inclusión de los estudiantes con NEE depende de una serie de factores que pueden causar que los alumnos con NEE no tengan éxito en la escuela y / o en su educación. Estos factores interactúan entre sí de formas complejas que difieren de un individuo a otro. Se requiere que los profesores consideren una serie de aspectos tales como: las características del alumno y el potencial cognitivo y las variables asociadas con sus emociones, sentimientos y motivaciones; las dificultades epistemológicas inherentes a los conceptos en las materias de estudio (por ejemplo, en matemáticas el uso del lenguaje formal o de números negativos, cuya teoría ha tardado siglos en ser aceptada y organizada por la comunidad de matemáticos mismos); los métodos de enseñanza utilizados para presentar el tema en sí (un ejemplo de error pedagógico en la escuela primaria podría introducir la conceptualización de figuras geométricas a través de definiciones en lugar de razonamiento inductivo); y las modalidades educativas y las relaciones que se establecen entre el alumno y el docente, entre el alumno y sus compañeros (puede haber una falta de comunicación empática entre el profesor y el alumno, lo que podría ayudar a comprender los procesos cognitivos y emocionales en el aprendizaje fase).

También se le puede prestar atención limitada al ambiente y a las muchas variables que pueden afectar la motivación para aprender, etc. entre el alumno y los compañeros de clase. La experiencia profesional de maestros regulares y maestros de apoyo especializados a este respecto aporta una serie de habilidades en juego. Los absolutamente esenciales están dirigidos a: recopilar información, observaciones y evaluaciones, que deben ser lo más claras posible y también compartidas con respecto a las NEE; analizar las necesidades y fortalezas, diseñando un mapa de los recursos y las limitaciones presentes en el entorno; identificar dificultades de aprendizaje y su naturaleza (dificultades generales y específicas); proponiendo planes de estudio individualizados / personalizados, informando al alumno de los objetivos que se persiguen y asegurándose de que él / ella trabaje lo más autónomamente posible.

Si fuera necesario diferenciar las metas de aprendizaje para el estudiante con NEE en comparación con las principales establecidas para toda la clase, el plan educativo debería referirse tanto como sea posible a las habilidades indicadas en el plan de estudios para la categoría y grado de la escuela en la cual el alumno con NEE está integrado. Sería necesario considerar las características tanto del grupo de aula como del alumno, de modo que se elijan temas y métodos de trabajo capaces de mejorar a cada individuo, a la vez que se permita la integración entre los dos currículos diferentes y se evite que el currículo se desarrolle a lo largo de líneas paralelas uno para el salón de clases y otro para el alumno con NEE (Unianu, 2012).

Desde este punto de vista, es esencial que cada maestro desempeñe un papel activo, trabajando en equipo con otros miembros del personal docente para identificar las mejores condiciones posibles en el aula en las que las personas puedan aprovechar todos sus recursos para brindar las mejores oportunidades de enseñanza / aprendizaje a los estudiantes con NEE,

expresando sus estrategias cognitivas para ellos y para otros y reflexionando sobre sus fortalezas y debilidades en una atmósfera de aceptación y empatía Bateson (2000) .

Es útil llevar a cabo una evaluación dinámica del potencial de aprendizaje Vygotsky (1993), para establecer lo que los alumnos pueden hacer por sí mismos y lo que pueden hacer con la ayuda (su nivel de desarrollo potencial). Los niveles pueden diferir incluso entre individuos que presentan el mismo nivel de desarrollo real. La atención del profesor debe centrarse sobre todo en identificar las capacidades expresadas por los individuos durante la secuencia de aprendizaje en la fase interactiva, gracias al apoyo proporcionado y dado que estos son el indicador más fiable del potencial del alumno y un predictor significativo de posibles resultados futuros.

Tal proceso requiere un contexto que sea atento y respetuoso de las diferencias y las especificidades individuales. Las personas crecen dentro de una comunidad, y el éxito educativo de cada alumno, con NEE graves, moderadas o severas, también depende de la medida en que la escuela sea capaz de ser una comunidad integradora y de proporcionar oportunidades educativas adecuadas.

Identificar la zona de desarrollo próximo del alumno, implementar una mediación pedagógica y una evaluación formativa (Broadfoot, Weeden, y Winter, 2002) son algunos de los pilares de un modelo de enseñanza que ha adoptado los principios del constructivismo social. Esto implica reconocer individuos independientes de cualquier categorización e incluso si tienen un impedimento como constructores activos de su propio conocimiento a través de la interacción, negociando y cooperando con miembros de su propia comunidad (Ward et al., 1994).

2.2.2.3 Actitud y Percepción Hacia La Inclusión.

Las variables percepción y actitud hacia la inclusión, son entendidas y contextualizadas como interpretaciones personales y la predisposición que manifiestan los profesores a responder de manera favorable o desfavorable ante un situación, objeto o persona y concretamente en este estudio, hacia la inclusión de los alumnos con NEE en las aulas regulares. Las percepciones y las actitudes constituyen dos componentes del desarrollo cognitivo, estando las actitudes más conectadas al componente afectivo de dicho desarrollo y las percepciones al componente cognitivo (Richardson, 1996).

Así entonces, las percepciones y actitudes de los profesores hacia la inclusión se han convertido en una de las mayores preocupaciones del sistema educativo en los últimos años, puesto que estudiarlas y analizarlas, permite garantizar buenos indicadores de las prácticas educativas que emplean los docentes en sus aulas para atender a la diversidad del alumnado. La revisión bibliográfica desarrollada en esta línea de investigación permite evidenciar, que los educadores están de acuerdo con el concepto y la filosofía de la inclusión, si bien sus actitudes son menos favorables cuando ellos mismos se ven directamente involucrados en los procesos (Schumm & Vaughn, 1992). Un mejor entendimiento de estas relaciones serviría para poner en marcha los procesos de transformación necesarios para el desarrollo de la inclusión, comenzando por uno de los grandes pilares del sistema: los profesores.

Aspectos relacionados con el cuerpo docente.

Algunos Estudios se han centrado en indagar la relación que existe entre las características de los profesores y sus actitudes hacia la inclusión. La edad y los años de experiencia han conducido a resultados poco comparables y concluyentes. En los estudios de Center y Ward (1987), se determinó que los profesores más jóvenes y con menos años de experiencia se mostraban más favorables a la inclusión. De igual manera, Jobling et al., (1999),

especificó que los profesores con menos de seis años de experiencia tenían una actitud más positiva hacia los alumnos con discapacidad física e intelectual que aquellos otros con una experiencia docente superior a seis años.

A resultados similares llegaron (Soodak et al., 1998) indicando que a medida que aumentaba los años de experiencia docente, los profesores se mostraban menos favorables a la inclusión de estos alumnos. Por el contrario, otras investigaciones no han logrado identificar diferencias entre los profesores más jóvenes y noveles y los docentes más experimentados en relación con sus actitudes hacia la inclusión (Avramidis et al., 2000).

En cuanto a la etapa educativa en la que enseña el profesor, los resultados aquí apuntan a una sola respuesta, así lo demuestra estudios como los de (Clough & Lindsay, 2003) y (Savage y Wienke (1989), quienes indican que a medida que aumenta la edad del estudiante, los profesores se muestran menos positivos hacia la inclusión, posiblemente porque los docentes se preocupan más por enseñar la materia y menos por las características y particularidades individuales. En este sentido, los profesores de secundaria tendrían unas actitudes menos favorables hacia la inclusión.

Otro factor importante a considerar a la hora de valorar las actitudes de los profesores hacia la educación inclusiva, es el conocimiento que éstos poseen sobre las NEE. Aquellos docentes que se perciben a sí mismos como competentes para atender dichas necesidades, puesto que previamente han recibido la formación adecuada, muestran una actitud de positivismo hacia la implementación de la educación inclusiva respecto a aquellos otros con una menor percepción de competencia (Avramidis et al., 2000). Sin embargo, en la actualidad los profesores solicitan mayor conocimiento y capacitaciones acerca de cómo responder a dificultades de aprendizaje específicas y cómo atender a los alumnos con problemas emocionales y de la conducta.

Asimismo, Avramidis y Kalyva (2007) sugieren que es posible que los profesores no tengan actitudes de duda hacia la inclusión, sino más bien lo que les ocurre es que no encuentran las soluciones para responder a unos problemas que consideran fuera de su competencia o control. Partiendo de lo anterior, los profesores deben ser guiados y apoyados a través de cursos de formación plenamente estructurados y planificados para que sus actitudes puedan cambiar mostrando cambios favorables hacia el proceso de inclusión educativa.

Por último, pero no menos importante se encuentra el sistema de creencias en la que los profesores se amparan en lo que refiere a las características de la discapacidad. Esta variable influye no sólo sobre sus actitudes y prácticas hacia la inclusión, sino también sobre sus prácticas educativas. Jordan et al., (1997) desarrollaron un modelo acerca de las creencias epistemológicas de los profesores distinguiendo entre dos perspectivas: pathognomónica e intervencionista. Los profesores con una visión pathognomónica entienden que la discapacidad es inherente al alumno por lo que no se ven como responsables de su intervención. Desde esta perspectiva se siguen asumiendo las creencias propias del modelo médico y basado en el déficit.

En el otro lado, se encontrarían los profesores que mantienen una visión intervencionista y que entienden, por el contrario, que el profesor es responsable de todos sus alumnos y que éstos pueden sacar provecho de las oportunidades de aprendizaje, independientemente de sus diferencias. Desde esta perspectiva, el profesor considera que los problemas del alumno son fruto de una interacción entre éste y el ambiente. Según este modelo, los profesores con perspectivas más pathognomónicas desarrollan prácticas instructivas menos efectivas que los profesores con creencias intervencionistas.

Aspectos relacionados con el contexto.

Uno de los factores que más se ha relacionado con las actitudes de los profesores es la disponibilidad de apoyos, entiendo esto como como los medios a través de los cuales se intenta dar respuestas educativas de calidad a las NEE. Dentro de estos elementos se puede distinguir, los recursos humanos y los recursos materiales.

En los recursos humanos se considera la participación de expertos en áreas específicas; profesionales, asistentes, compañeros y familia. Idol (2006), establece que el 77% de los educadores indica que la mejor opción para educar a estudiantes con NEE es a través de la educación general siempre y cuando se cuente con todos los asistentes necesarios para trabajar con cada alumno que necesite apoyo.

En cuanto a los recursos materiales se consideran las adaptaciones curriculares y estrategias de enseñanza-aprendizaje. En este sentido Jordan et al. (2010), indican que cuando las escuelas tienen acceso a una gran variedad de apoyos y a diversificadas estrategias de enseñanza, ellas pueden ser efectivas incluyendo a diversos estudiantes y manteniendo altos niveles de logros académicos.

Otros estudios revelan que para que la inclusión funcione es necesario realizar cambios en el contexto físico del centro y del aula. La presencia de alumnos con NEE en la escuela requiere una reestructuración del edificio y del aula que facilite el acceso de los alumnos a los diferentes espacios (Rose, 2001). Aspectos como la disposición de mesas y sillas, ascensores o escaleras más accesibles a las aulas, rampas y reducción de la ratio por aula se consideran necesarios para una adecuada integración (Avramidis et al., 2000).

Actitud y percepción hacia la inclusión

Las variables percepción y actitud hacia la inclusión, son entendidas y contextualizadas como interpretaciones personales y la predisposición que manifiestan los profesores a responder

de manera favorable o desfavorable ante una situación, objeto o persona y concretamente en este estudio, hacia la inclusión de los alumnos con NEE en las aulas regulares. Las percepciones y las actitudes constituyen dos componentes del desarrollo cognitivo, estando las actitudes más conectadas al componente afectivo de dicho desarrollo y las percepciones al componente cognitivo (Richardson, 1996).

Así entonces, las percepciones y actitudes de los profesores hacia la inclusión se han convertido en una de las mayores preocupaciones del sistema educativo en los últimos años, puesto que estudiarlas y analizarlas, permite garantizar buenos indicadores de las prácticas educativas que emplean los docentes en sus aulas para atender a la diversidad del alumnado. La revisión bibliográfica desarrollada en esta línea de investigación permite evidenciar, que los educadores están de acuerdo con el concepto y la filosofía de la inclusión, si bien sus actitudes son menos favorables cuando ellos mismos se ven directamente involucrados en los procesos (Schumm & Vaughn, 1992). Un mejor entendimiento de estas relaciones serviría para poner en marcha los procesos de transformación necesarios para el desarrollo de la inclusión, comenzando por uno de los grandes pilares del sistema: los profesores.

2.2.4 Escuelas Multigrado.

La escuela multigrado presenta un desafío (pero también una oportunidad) para repensar los principios organizativos y fundamentos pedagógicos sobre los que se ha constituido la educación moderna, de modo que permitan garantizar el derecho a la educación. En efecto, su persistencia y el renovado interés que ha adquirido en los últimos años a partir de la preocupación sobre cómo abordan los docentes las diferencias al interior de las aulas, nos demandan explorar la perspectiva de su transferibilidad a otros contextos escolares. Para citar el

proyecto emprendido por Abós: “El modelo de escuela multigrado, ¿es transferible a otro tipo de escuela?” (2014)

La literatura le atribuye a educación multigrado definiciones y términos variados. Si bien hay discusión sobre los términos, es posible señalar que multigrado se refiere a aquella situación educativa que reúne en aula a estudiantes de diferentes grados y edades durante un periodo programado, generalmente a cargo de un mismo docente. La educación multigrado está presente en países desarrollados y en países en desarrollo. Un elemento no menor, cuando decimos escuela multigrado, es que debemos tomar en cuenta que esta puede albergar dos situaciones: una primera, con todas las aulas multigrado; y una segunda, con solo algunas aulas con esa particularidad. No todos los sistemas educativos diferencian este aspecto que como veremos más adelante es relevante por sus implicancias pedagógicas.

Si bien la expresión multigrado es la más aceptada, existen diversos términos para referirse a dicha situación; entre los más recurrentes, multigraducción, multinivel, agrupación vertical, agrupación de edades múltiples, clases mixtas, multiedad (Little, 2015). En Latinoamérica también se usan distintos términos; así, mientras que en Argentina se habla de escuelas plurigrado (Terigi 2010), en algunas regiones rurales de Brasil se conocen como clases multisseriadas (Cardoso y Martins 2010).

Ahora bien, la escuela multigrado en el de la escuela rural en los países en desarrollo es desfavorable debido a la desigualdad socioeconómica que caracteriza a dicho entorno geográfico; es desfavorable también porque las regulaciones organizativas y pedagógicas (como las curriculares, los materiales educativos, la formación docente y los sistemas de evaluación) tienden a estar pensadas en el aula monogrado. Por ello, no es sorprendente que un alto número

de docentes que enseñan en aulas rurales multigrado tengan actitudes negativas respecto al rol que desempeñan en dichos espacios (Greenfield 2011).

La disyuntiva no es sencilla, pues supone ubicar a la escuela multigrado como sujeto pasivo del sistema educativo o asumir una actitud crítica desde ella. No obstante, si partimos de que su función principal es formar ciudadanas y ciudadanos con conciencia de su situación respecto a la capacidad de participar en el proceso de su emancipación, podremos identificar los aportes de la escuela rural multigrado a una educación de calidad (Abós 2014). Un elemento que abona para que ello ocurra es que en los últimos años ha surgido un interés renovado por la metodología multigrado.

El marco en el que se inscribe esta motivación se relaciona con las tendencias de modos de enseñanza centrados en cada estudiante. En esta línea se inscriben el sistema Montessori, las nociones defendidas por Dewey y la teoría constructivista, perspectivas que promueven la individualidad y la creatividad. A esto se le ha sumado en los últimos años el enfoque de educación inclusiva y de atención a la diversidad, que ha puesto la mira en las posibilidades que ofrece la metodología multigrado. La escuela rural multigrado resulta un espacio para la innovación desde aspectos antes considerados limitaciones, pero que una mirada más detallada entiende como potencialidades que permiten prácticas pedagógicas dispuestas a asumir cualquier situación educativa (Santos 2011).

Muchos elementos avanzan en esa dirección; uno de ellos, desde un punto de vista conceptual, es que la experiencia multigrado permite relativizar la tríada con la que se constituyó la pedagogía moderna, que al establecer una correspondencia entre grado, edad y ciclo escolar niega o esconde la diversidad que caracteriza a todo ambiente escolar (Santos, 2006), y que en

gran parte explicaría el fracaso de la escuela en asegurar una educación de calidad para la totalidad de estudiantes.

Otra potencialidad del aula multigrado para el aprendizaje es que permite que sus estudiantes tengan un ambiente privilegiado para compartir espacios de aprendizaje con sus pares mayores; y que, al hacerlo, eso les representa desafíos cognitivos cercanos (Schmelkes 2019). A este proceso, Santos (2011) los denomina circulación de los saberes. Según este autor, el aula multigrado posibilita la interacción entre estudiantes en torno al saber, lo que implica romper las formalidades de los grados escolares para que los saberes fluyan sobre la base de criterios epistémicos más que psicológicos. En el mismo sentido, Bustos (2010) menciona estos procesos como un ambiente de aprendizaje contagiado, en tanto que en el escenario multigrado alumnas y alumnos tienen contacto con contenidos inferiores y superiores de manera continuada, y esto constituye un beneficio para sus aprendizajes.

Finalmente, no se debe perder de vista los aspectos culturales y sociales de la escuela rural. Estos demandan, por un lado, el uso de los saberes previos para lograr aprendizajes efectivos, y, por otro, un vínculo más estrecho entre escuela y comunidad. Por ello, a continuación se presenta el sustento teórico sobre lo cultural y lo propio del entorno de la institución educativa objeto de estudio.

2.2.5 Contextos y Escenarios de la Educación Formal-Tradicional para Grupos Étnicos En Colombia Y El Caso De La Nación Wayuu.

Existen en el tema de la etnoeducación o educación para grupos étnicos, dos contextos a tener en cuenta para el posterior planteamiento del problema y el desarrollo de la actividad investigativa; nos referimos aquí al contexto de la educación formal que se rige e imparte desde

las instituciones estatales y el contexto de la educación tradicional que se desarrolla en el seno de la comunidad indígena de los Wayuu. A continuación se profundiza en las especificidades de cada contexto con el fin de advertir su relevancia en la comprensión del tema de la educación en la Nación Indígena Wayuu.

2.2.5.1. Educación Pública Para Los Grupos Étnicos en Colombia.

La constitución política, en sus artículos 7 y 8 por medio de los cuales reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de Colombia y además establece como una obligación del estado y de las personas la protección de dichas riquezas culturales (Constitución Política de Colombia, 1991); abre las puertas para que los diferentes pueblos indígenas del país y demás poblaciones especiales propongan modelos educativos que vayan acordes a su cultura, pensamiento y estilo de vida.

Así mismo la ley general de educación en Colombia (ley 115 de 1994) en su artículo número 1, Cap. 1 señala las normas básicas por medio de las cuales se regula el servicio público de educación, “que debe cumplir una función social acorde a las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad”.

De igual forma en el Cap. 3, artículo no. 55 en Educación para grupos étnicos, define etnoeducación como: “Se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos”; dicha educación debe estar ligada al ambiente, procesos de producción, social y cultural, respetando las creencias y tradiciones de los pueblos a los que se dirige, además estará orientada a afianzar procesos de identidad, conocimiento, socialización,

protección de la naturaleza sistemas y prácticas y de la lengua. Para ello apoyara la formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura.

En cumplimiento de lo anterior, el gobierno decreta que se hace necesario articular los procesos educativos de los grupos étnicos con el sistema educativo nacional, y construcción de un currículo educativo con la participación de la comunidad en general, la comunidad educativa en particular, sus autoridades y organizaciones tradicionales (decreto 804 de 1995).mediante el diseño.

2.2.5.2 Proyectos Etnoeducativos.

A raíz de las facultades legales nombradas anteriormente, los pueblos indígenas junto con el Ministerio de Educación Nacional en un trabajo de reflexión conjunta crean los proyectos etnoeducativos como una estrategia para desarrollar la política pública de atención educativa a los grupos étnicos del país. Estos proyectos se consideran la guía de trabajo para una formación integral, los cuales se caracterizan por introducir la visión, cosmogonía, prácticas y conocimientos tradicionales de cada cultura con el objetivo de lograr su reconocimiento y permanencia cultural.

La construcción y concertación de los proyectos se logra por mecanismos de consulta y participación activa de cada grupo y posteriormente la creación de rutas metodológicas de articulación de los grupos étnicos con las secretarías de educación territoriales y otras entidades que propicien sostenibilidad a los procesos educativos. Finalmente, es a través de este mecanismo que desde el Estado se busca la articulación con los diferentes contextos culturales en los territorios por medio de la educación. Como un escenario en el que se puede evidenciar las

dinámicas que intenta explicar el presente capítulo se presenta el Proyecto Etnoeducativo para la Nación Wayuu o ANAA AKUAI'PA.

2.2.5.3 ANAA AKUAI'PA: La Bitácora Del Etnoeducador En El Plan De Vida Wayuu.

Debido a las características de los procesos históricos que les ha correspondido vivir, los Wayuu han desarrollado una especial forma de vida ligada a la naturaleza y al territorio, lo cual tiene un significado para su existencia como nación indígena y que impregna todos y cada uno de los procesos que se desarrollan en el seno de su comunidad.

El Proyecto Etnoeducativo de la Nación Wayuu o Anna Akua'ipa es una construcción colectiva en forma de herramienta pedagógica que actúa como guía en los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro de las instituciones de educación formal o centros etnoeducativos, el documento recolecta toda la información referente a pensamiento, cosmogonía y prácticas culturales propias del Wayuu, además de los valores y la importancia del Yanama o trabajo colectivo en la transmisión de conocimientos. La propuesta surge como una manera de dar respuesta a las necesidades de la comunidad a través de la implementación de estrategias educativas que conduzcan al reconocimiento, fortalecimiento y promoción de lo propio.

2.2.5.4 Formación y Enseñanza Wayuu: Desde lo Tradicional.

La enseñanza tradicional Wayuu constituye un proceso formativo en normas de cortesía, valores y actividades cotidianas en el cual se asumen comportamientos y actitudes de acuerdo a los preceptos culturales y el rol otorgado en la comunidad. Dicha formación personal hace especial énfasis en el respeto y la responsabilidad. Además, la formación tradicional funciona como mecanismo socializador, dentro de este aspecto, el proceso se orienta hacia la colaboración

interpersonal en los trabajos comunitarios. Con las características anteriores, el proceso formativo y de enseñanza tradicional comprende el “aprender haciendo” como principio rector de su educación; se trata básicamente de la participación del niño en las diversas actividades de los mayores, mediados por el uso de la lengua materna y siguiendo una división por sexo y edad para el desarrollo de las mismas (Anna Akua'ipa, 2019).

Lo anterior es el resultado de un tipo específico de aprendizaje por enseñanza que desencadena un tipo característico de percepción y una visión del mundo permeada culturalmente, que finalmente constituirán los conocimientos previos con los que el Wayuu llega al contexto de la educación pública para su comunidad.

2.3 Marco contextual

El centro Etnoeducativo Integral Rural (CERI) de Katanamana se encuentra ubicado en la zona rural del municipio de Uribia, vereda Jonjocito, el Centro cuenta con una extensión de 213 kilómetros cuadrados y con una población total de 150 estudiantes, todos pertenecientes a la etnia Wayuu. A continuación se presenta la Misión y la Visión del Centro Etnoeducativo, información suministrada por el rector de la institución:

Misión

El centro etnoeducativo Integral Rural Katanamana, comprometida con el desarrollo social, ofrece a los niños, niñas y jóvenes de las comunidades ubicadas entre los corregimientos Jonjocito y tajarajin de Uribia la Guajira, una educación intercultural, basada en la investigación, implementando herramientas metodológicas dentro del proceso educativo que permiten dirigir los saberes y conocimientos hacia un aprendizaje en convivencia y para la

convivencia como lo expresa el ANAA AKUAIPA; del mismo modo se usan los conocimientos de la naturaleza, la concepción de territorialidad, la relación hombre- naturaleza, la familia y la relación con los miembros de la comunidad, cómo punto de partida para el desarrollo de una pedagogía propia, que genere los avances previsto por la comunidad.

En el mismo orden de ideas formamos hombres y mujeres de la etnia wayuu, conscientes de quienes son, de su identidad y de la importancia de pertenecer a una comunidad indígena que representa la mayor parte poblacional en Colombia rica en principios éticos y Morales, en rituales y creencias, con una cosmovisión clara y consciente proporcionándoles a la familia, y a las comunidades wayuu, una vida sólida basada en una formación propia.

Visión

La visión del Centro Etnoeducativo Integral Rural Katanamana principalmente está enfocado a mediano plazo en la construcción y funcionamiento del internado Katanamana como sede principal del Centro, que este internado cuente con maestros capacitados y formados sobre fundamentos éticos, Morales, que vean en el proceso investigativo la oportunidad de generar conocimiento acordes al contexto, conocedores de la cultura wayuu, convencidos que desde el aula se ayudará a la promoción y preservación étnica.

Utilizar el proyecto etnoeducativo de la nación wayuu ANAA AKUAIPA, y la investigación como una herramienta que transformará la práctica y el quehacer educativo, que mantenga la relación de equilibrio con la naturaleza y otras culturas con las cuales interactúan, que los estudiantes sean formados desde su propia perspectiva, desde su concepción del mundo, teniendo en cuenta sus principales fundamentos, su territorio, oralidad y cosmovisión.

Será un centro etnoeducativo bilingüe, reconocido a nivel departamental por la calidad de educación que ofrece en el marco de la concepción de la interculturalidad, cultura, cosmovisión, etnoeducación, diversidad étnica; regalando a la sociedad egresados de calidad humana garantes de los derechos humanos, capaces de gestionar, cambiar realidades con sus proyectos, direccionar recursos para su comunidad, trabajando en todo momento por el bienestar no solo de su comunidad también por el desarrollo de su municipio, departamento y los más relevante por el bien de la cultura wayuu.

3. METODO

3.1 Tipo De Investigación.

La presente investigación se realizó con un diseño de tipo no experimental, ya que las variables objeto de estudio fueron observadas en su contexto natural, es decir, sin manipulación, para recoger información de los individuos y después analizarla (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 10). Se aplicó un enfoque transversal descriptivo; es descriptivo, debido a que buscó especificar características y propiedades importantes del grupo analizado, se describió el comportamiento de las variables de estudio, en este caso las percepciones de los docentes del Centro Etnoeducativo.

La investigación se enmarcó dentro del paradigma cuantitativo con un alcance exploratorio-descriptivo. Cuantitativa debido a que permitió examinar y recolectar datos para probar y fundamentar las preguntas de investigación, en base a medición numérica y análisis estadístico. El alcance fue exploratorio porque examinó un tema o problema de investigación poco estudiado como son las percepciones de los docentes hacia la inclusión de niños, niñas y adolescentes en aulas multigrado del Centro Etnoeducativo Integral Rural (CEIR) Katanaman; y descriptivo porque permitió detallar y describir cómo se manifiestan fenómenos y situaciones relacionados con los objetivos y preguntas de investigación (Hernández et al., 2010).

3.2 Operacionalización de la variable.

A continuación se presenta la Operalización de la variable de análisis del presente estudio y con la cual, se busca alcanzar los objetivos propuestos.

Tabla 1

Operacionalización de la variable

Operalización de la variable			
Objetivo general	Identificar cuáles son las percepciones de los docentes hacia el proceso de inclusión de niños, niños y adolescentes con necesidades educativas especiales en las aulas multigrado de un Centro Etnoeducativo del Municipio de Uribia, La Guajira.		
Objetivos específicos	Variables	Dimensión	Indicadores.
Conocer que bases de la inclusión de estudiantes con NEE en aulas multigrados tienen los docentes.	Inclusión Social	Bases de la inclusión	Respeto Aceptación Equidad
Determinar si los docentes reconocen tener formación y/o capacitación suficiente para atender adecuadamente la inclusión de estudiantes con NEE en aulas multigrado		Formación docente	-Maestro inclusivo -Formación Suficiente -Efectividad en la enseñanza -Aplicación de estrategias de aprendizaje pertinentes
Establecer los principales obstáculos que tienen los docentes sobre la inclusión de estudiantes con NEE en las aulas multigrado.		Obstáculos para implementar la educación inclusiva.	-Tiempo insuficiente - Apoyo psicopedagógico - Apoyo entre docentes

Fuente: Elaboración propia (2021)

3.3 Fuentes De Información.

El presente estudio tiene por fuente de información primaria a los docentes del Centro Etnoeducativo Integral Rural (CEIR) Katanaman, del municipio de Uribia, La Guajira, pues, a partir del instrumento aplicados a ellos se obtendrá la información directa acerca de las percepciones que estos tienen hacia la inclusión de niños, niñas y adolescentes con NEE en aulas multigrado.

Como fuente secundaria se hizo la revisión bibliográfica de diversos estudios publicados en las principales bases de datos investigativas y que sustentan el presente estudio, además, sirvieron de análisis comparativo con los resultados encontrados.

3.4 Instrumento

El instrumento aplicado en la presente investigación es el cuestionario de percepciones del profesorado acerca de la inclusión (Cardona, Gómez y González, 2010) en una escala tipo Likert constituido por 12 preguntas agrupadas en tres ejes principales en los que se encuentran aspectos relacionados a las bases de la inclusión, posteriormente, la formación y recursos y por último, temas que involucran el apoyo personal. Dicho instrumento contó con una escala tipo Likert distribuida de la siguiente forma:

5. Muy de acuerdo

4. Bastante de acuerdo

3. Indeciso

2. Poco de acuerdo

1. Muy de acuerdo.

Debido a la emergencia sanitaria que hay a nivel mundial por el COVID-19, la aplicación del instrumento se hará de forma virtual, a través de un formulario de Google, el cual se encuentra en el link continuación:

<https://forms.gle/HsEaR3jHyVLdqC2n6>

3.4.1 Validez y Confiabilidad

La validez se refiere al grado en que los instrumentos realmente miden la variable que pretenden medir. Es decir, la validez es un asunto más complejo que debe alcanzarse en todo instrumento de medición que se aplica.

En la siguiente investigación se tomó el juicio de (3) expertos vinculados en el área, con estudio de maestría en Psicología Educativa, Psicopedagogía Inclusiva y en, Gerencia de proyectos, los mismo se desempeñan como docentes de educación superior, posteriormente se realizó las siguientes correcciones por los expertos, y expresan si los ítem se consideran pertinentes con los objetivos, dimensiones, indicadores, tipo de pregunta y redacción. Tomando esto en cuenta para la perfección del instrumento.

3.4.2 Confiabilidad.

Se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objetos produce resultados iguales, es decir, la confiabilidad representa la exactitud y la estabilidad de los resultados obtenidos al momento de aplicar el instrumento o en este caso la encuesta en el objeto de estudio. (Hernández, 2016)

Para obtener la confiabilidad de los ítems, se realizó una prueba piloto a 10 sujetos expertos el área psicosocial y emocional, los cuales no forman parte de nuestra investigación pero cumplen con las características para obtener el resultado, una vez obtenidos los resultados de esta prueba, fueron sometidos a la fórmula de Alfa de Cronbach, para obtener el coeficiente de confiabilidad.

$$\frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum S_I^2}{S_T^2} \right]$$

Dónde:

α = Coeficiente de Alfa de Cronbach

K = Números de ítems

$\sum S_i^2$ = Sumatoria de las varianzas de los ítems

S_t^2 = Varianza de toda la escala

1 = Es una constante

De acuerdo con los datos obtenidos de la prueba piloto, estos fueron procesados a una matriz de doble entrada por medio en el programa de Excel SPSS permitiendo determinar la confiabilidad y se obtuvo un coeficiente de 0.90 para las variables lo que interpreta un rango de confiabilidad muy alto.

3.5 Población

Según Arias (2016, p.81), “la población es un conjunto finito o infinito de elementos con características comunes para los cuales serán extensivas las conclusiones de la investigación” Por otro lado Tamayo y Tamayo (2014, p.180), manifiesta que “la población se define como la totalidad del fenómeno a estudiar donde las unidades de población poseen una característica en común, la cual se estudia y da origen a los datos de la investigación” De igual manera Hernández, Fernández y Batista (2014, p.81), la infiere como el conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones y al cual se pretende generalizar los resultados.

La población del presente estudio está representada en los docentes de la básica primaria del Centro Etnoeducativo Integral Rural (CEIR) Katanamana del municipio de Uribe la Guajira.

3.5.1 Censo Poblacional

Según Hernández y Col (2006), el censo poblacional es el número de elementos sobre el cual se pretenden generalizar los resultados.

Por consiguiente, para la autora de la presente investigación consideran que el objeto principal de la investigación es obtener información sobre las características o parámetros de una población definida, que corresponde a los los docentes de la básica primaria del Centro Etnoeducativo Integral Rural (CEIR) Katanamana del municipio de Uribe la Guajira, la cual, está compuesta por 8 docentes que actualmente se encuentran vinculados contractualmente con la institución. Tres de estos docentes son del género masculino y cinco son mujeres.

3.6 Procedimiento

Una vez seleccionada la institución educativa, se realizó la solicitud de autorización al rector del centro etnoeducativo para enfocar el estudio allí, quien a su vez designa al coordinador para que supervise el proceso, luego se reúne a través de google Meet al cuerpo docente de la institución para socializar el objetivo y alcance del trabajo investigativo e invitando a los docentes a que participen del proceso y se comprometan a permanecer y participar durante toda la investigación. Al finalizar el proceso, se realizó un análisis y sistematización de los datos recabados, brindando de esta manera la posibilidad de brindar alternativas hacia el proceso de inclusión de niños, jóvenes y adolescentes al aula multigrado.

3.6 Aspectos Éticos.

Mediante el presente la autora declara que el presente estudio cumple con lo estipulado en La ley 1090 “por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, se dicta el Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones” presenta el marco normativo base para el ejercicio de la psicología, Así como el Código de conducta de la Asociación Psicológica Americana; el reglamento de conducta Ética para el desarrollo y la práctica responsable de las investigaciones de la Universidad Antonio Nariño, la resolución No. 13 del 2005.

Así mismo, la autora solicitó la firma del consentimiento informado a cada uno de los participantes, en psicología el consentimiento informado surge para anteponer el principio de autonomía “capacidad para darse normas o reglas a uno mismo sin influencia de presiones” sobre el principio de beneficencia “obligación de actuar en beneficio de otros, promoviendo sus legítimos intereses y suprimiendo prejuicios”. Es de los requisitos más importantes en el

desempeño de la práctica profesional. Además, debe ser el elemento previo a la evaluación e intervención psicológica.

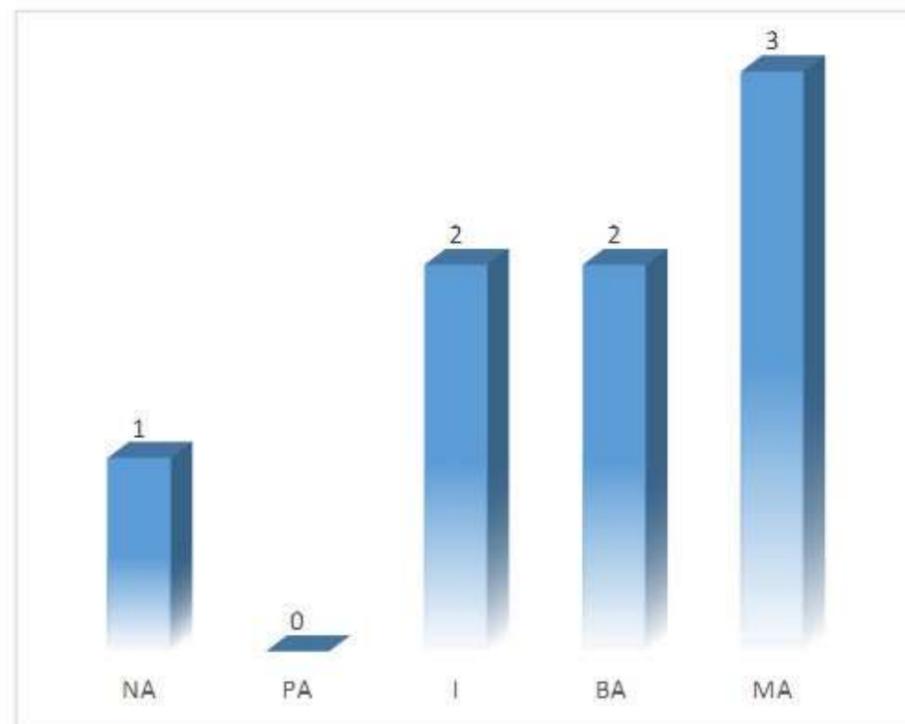
3. 7 Análisis y Presentación de Resultados

A continuación se presentan los resultados del cuestionario aplicado a los docentes de la básica primaria del Centro Etnoeducativo Rural Integral (CERI) Kantamana, los cuales, se encuentran organizados por objetivos específicos.

Objetivo 1. Conocer que bases de la inclusión de estudiantes con NEE en aulas multigrados tienen los docentes.

Figura 1

Separar a los niños/as y jóvenes con NEE del resto de sus compañeros es injusto



Según los resultados de la primera figura en el cual se evidencia que 3 de los docentes (37,5%) marcaron Muy de acuerdo sobre lo injusto que sería para los niños/as con NEE ser separados de sus compañeros, así mismo 2 docentes (25%) marcaron como respuesta Bastante

de acuerdo otros 2 (25%) marcaron indeciso y 1 docente (12,5%) marco Nada de acuerdo, se puede concluir que para los docentes del plantel educativo es importante la inclusión, la convivencia y relaciones interpersonales que se puedan dar en el desarrollo del compartir educativo resaltando que todos los niños/as sin importar condición de discapacidad física, cognitiva o de cualquier otro tipo tienen derecho a la educación.

Figura 2

La educación inclusiva favorece el desarrollo en los estudiantes de actitudes tolerantes y respetuosas con las diferencias



En la segunda figura 3 de los docentes (37,5%) marcaron Muy de acuerdo sobre los beneficios de la educación inclusiva, 2 docentes (25%) respondieron con Bastante de acuerdo, otros 2 (25%) de los docentes encuestados marcaron Indeciso y solo 1 docente (12,5%) respondió Nada de acuerdo, la prevalencia de la influencia sobre que la educación inclusiva favorece aspectos como actitudes tolerantes y respetuosas es muy alta, quiere decir que para los docentes de esta institución la educación hace parte de la inclusión social en la cual se tienen en cuenta los valores del respeto, tolerancia entre otros.

Figura 3

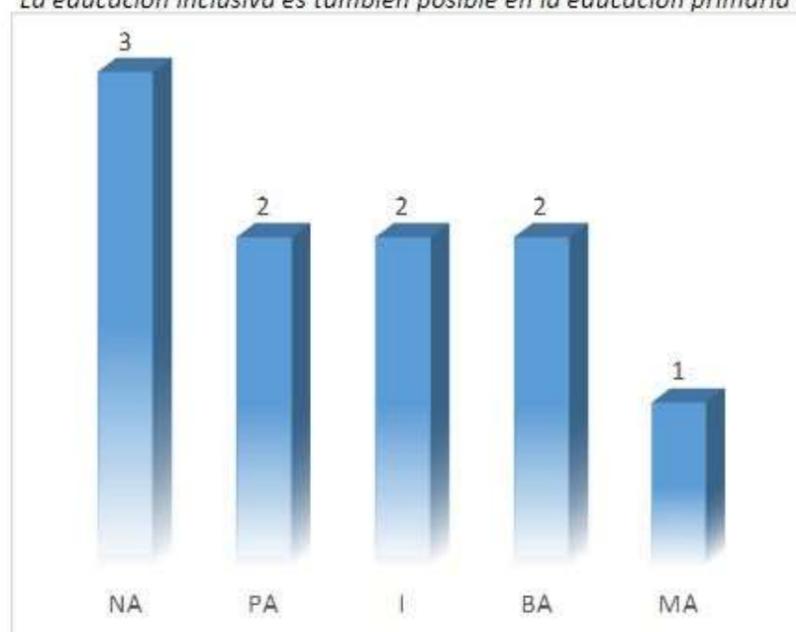
Todos los alumnos, incluso aquellos con discapacidades de grado moderado y severo, pueden aprender en un entorno normalizado. (Regular)



En la tercera figura se evidencia que 1 docente (12,5%) marco Muy de acuerdo, 2 docentes (25%) marcaron Bastante de acuerdo, 2 docentes (25%) marcaron Indeciso, 2 docentes (25%) marcaron Poco de acuerdo y 1 docente (12,5%) marco nada de acuerdo, se evidencia que existe una brecha entre las capacidades que los docentes identifican dentro de sus estudiantes es decir que si alguno presenta una discapacidad o déficit cognitivo para los profesores esto involucraría que no pueden aprender de la misma forma en un entorno normalizado, las creencias propias de cada docente pueden influir así mismo como el nivel de capacitación de los mismos sobre el trabajo con estudiantes con algún tipo de discapacidad, es importante fortalecer la red de apoyo para los docentes y la preparación para poder trabajar con estudiantes con condición de discapacidad.

Figura 4*La educación inclusive es también posible en la educación primaria*

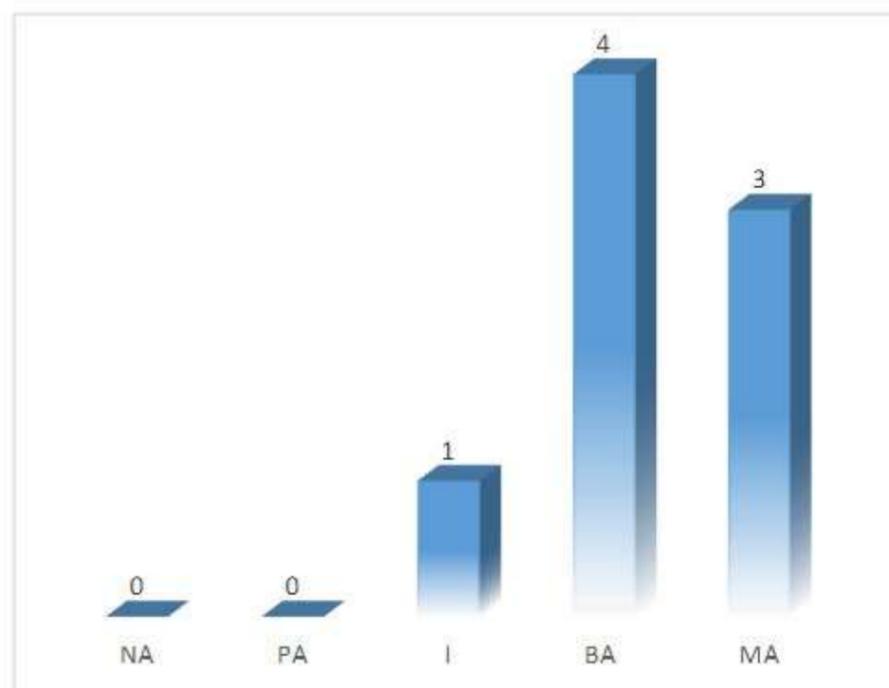
Se evidencia en la cuarta figura que 2 de los docentes (25%) están Muy de acuerdo con que la educación inclusiva también se puede lograr en la primaria, 3 (37,5) de los docentes marcaron Bastante de acuerdo, 2 de los docentes marcaron estar Indecisos (25%) y 1 docente (12,5%) marco Poco de acuerdo, se evidencia que hay un alto porcentaje de profesores que creen posible que la educación inclusiva se puede lograr desde la educación primaria, teniendo en cuenta la importancia de esta etapa en el ser humano, a través del desarrollo psicomotor y sensorial de aprendizaje de esta etapa.

Figura 5*La educación inclusiva es también posible en la educación primaria*

En la quinta figura se puede evidenciar que 1 docente (12,5%) marco Muy de acuerdo, 2 docentes (25%) marcaron Bastante de acuerdo, 2 docente (25%) marco Indeciso, lo que quiere decir que hay un ligero desacuerdo por parte de los docentes frente a si se puede o no ser inclusivos en la educación primaria.

Figura 6

La inclusión tiene más ventajas que inconvenientes



En la sexta figura se evidencia que un gran porcentaje de los docentes es partidario de la educación inclusiva donde 3 de los docentes (37,5%) marco Muy de acuerdo, 4 de los docentes (50%) marco estar Bastante de acuerdo y solo 1 docente (12,5%) marco estar Indeciso, lo que deja en manifiesto una gran prevalencia por la aceptación de la inclusión dentro de las aulas de clase.

Figura 7

Una atención adecuada a la diversidad requiere la presencia en aulas de otros docentes, además el profesor-tutor

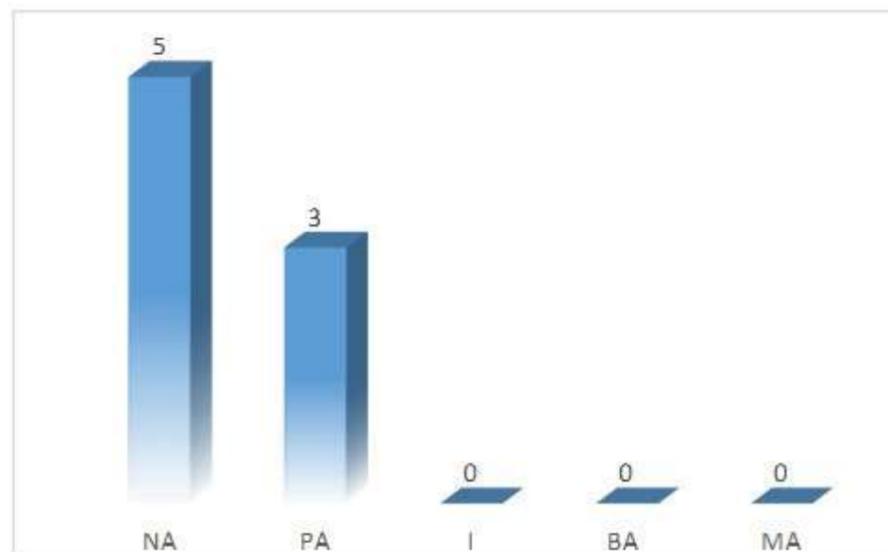


En la séptima figura se evidencia que 5 docentes (62,5%) están Muy de acuerdo con que una atención adecuada a la diversidad requiere de la presencia en el aula de otros docentes además del profesor-tutor, así mismo 2 docentes (25%) marcaron estar Bastante de acuerdo con este ítem y solo 1 docente (12,5%) marco estar nada de acuerdo, se reconoce por parte de los docentes la necesidad de contar con profesionales capacitados en el tema de la orientación e inclusión diversa, en los cuales se puedan fijar trabajos fijados al reforzamiento de este tema en el aula de clase

- **Objetivo 2.** Determinar si los docentes reconocen tener formación y/o capacitación suficiente para atender adecuadamente la inclusión de estudiantes con NEE en aulas multigrado.

Figura 8

Tengo la formación suficiente para enseñar a todos los alumnos, incluso aquellos con NEE.

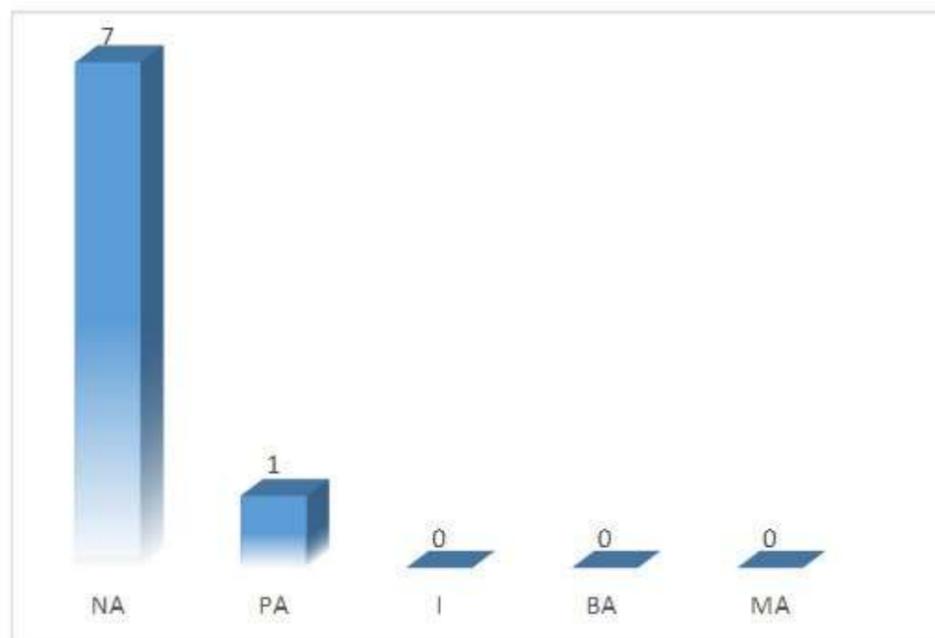


En la octava figura se puede evidenciar que 3 docentes (37,5) marcaron Poco de acuerdo y 5 de los docentes (62,5%) marcaron estar nada de acuerdo, los docentes reconocen no tener formación y/o capacitación suficiente para atender adecuadamente la inclusión de estudiantes con NEE en aulas, por lo que se deben de implementar en la institución un programa de capacitación en el cual se refuercen o trabajen estos aspectos en los docentes, con el objetivo de mejorar las intervenciones en las aulas, mejorar la condición de inclusión y la aceptación de que todos tenemos capacidades diferentes.

Objetivo 3. Establecer los principales obstáculos que tienen los docentes sobre la inclusión de estudiantes con NEE en las aulas multigrado

Figura 9

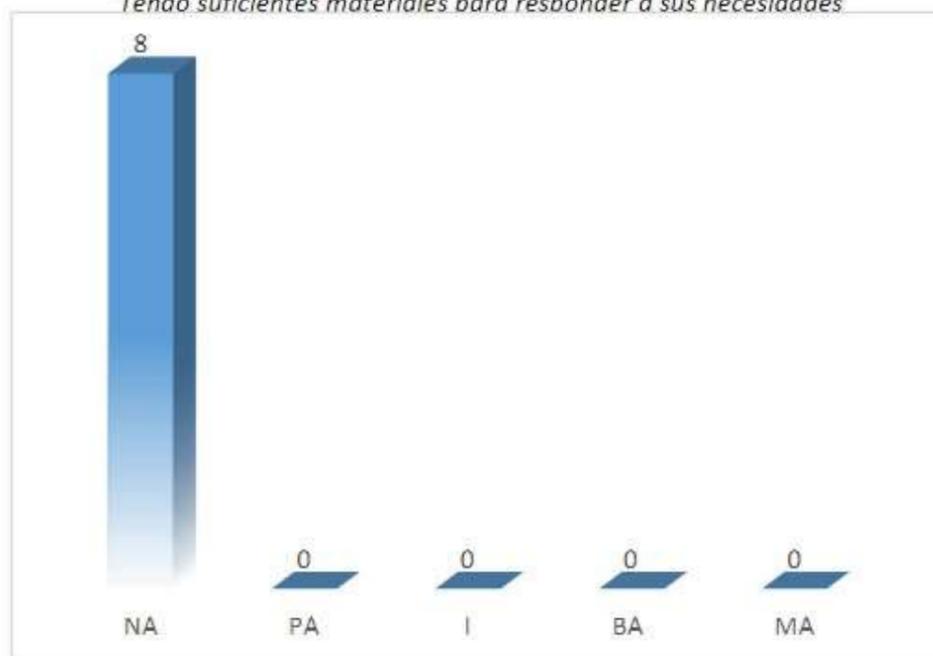
Tengo tiempo suficiente para enseñar a todos los alumnos incluso aquellos con NNE



Se evidencia en la novena figura que los docentes manifiestan no tener el tiempo para atender sus NEE esto debido a que 1 docente (12,5%) marcaron estar poco de acuerdo y 7 docentes (87,5%) marcaron Nada de acuerdo, por lo que se evidencia la necesidad de ampliar el tiempo en que los docentes le dediquen a trabajar en las NEE.

Figura 10

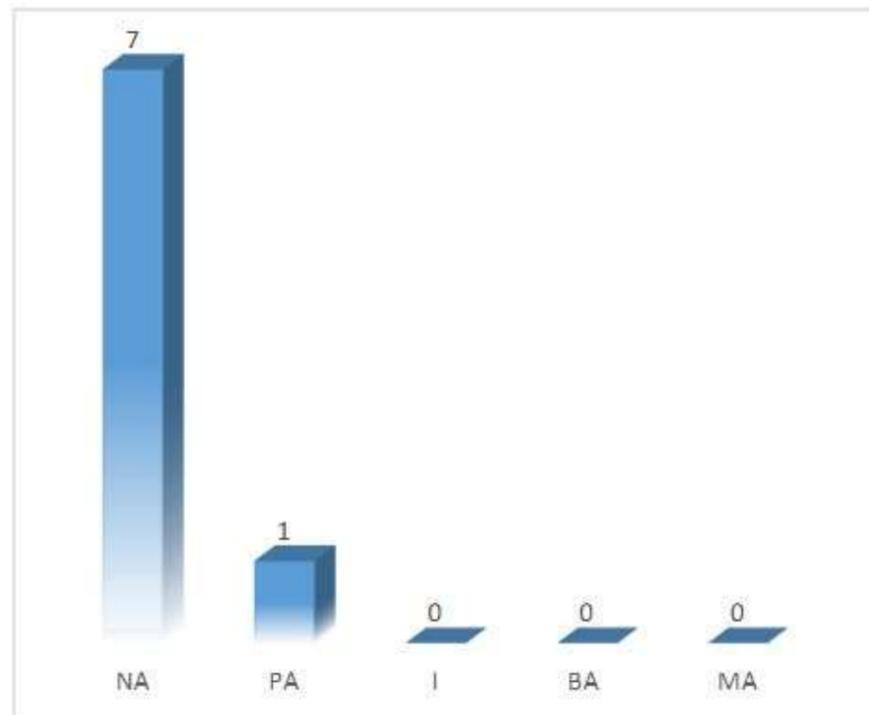
Tengo suficientes materiales para responder a sus necesidades



En la décima figura se evidencia que el 100% de los profesores marcaron Nada de acuerdo al manifestar que no tienen suficientes materiales para responder a sus necesidades, por lo que se debe promover dentro de la institución que esta misma facilite a los docentes las herramientas necesarias para trabajar sobre las necesidades.

Figura 11

Tengo la ayuda suficiente de los directivos del Centro Etnoeducativo



En la undécima figura se evidencia que los docentes no se sienten apoyados por las directivas institucionales en la cual 1 docente (12,5%) marcó Poco de acuerdo y 7 docentes (87,5%) marcaron estar Nada de acuerdo, por lo cual se debe de realizar un consenso en el cual los docentes del plantel educativo se sientan escuchados y apoyados por los directivos de la institución, esto puede mejorar el desempeño de cada docente y a su vez mejorar las intervenciones a nivel de inclusión.

Figura 12

Tengo ayuda suficiente del equipo psicopedagógico.



En la décima segunda grafica se evidencia que los docentes no cuentan con un apoyo psicopedagógico en el cual el 100% de los docentes marcaron Nada de acuerdo respecto a este ítem, es de vital importancia que los docentes se sientan apoyados en cuanto a la orientación psicológica y psicopedagógica así mismo se beneficiaran todos los estudiantes del plantel educativo.

3.8 Discusión

Los resultados obtenidos en la presente investigación, resultan válidos e importantes, pues el instrumento aplicado ha permitido identificar cuáles son las percepciones de los docentes hacia el proceso de inclusión de niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales en las aulas multigrado de un Centro Etnoeducativo del Municipio de Uribía, La Guajira.

Lo anterior, permite conocer, pero sobre todo, comprender las actitudes que tienen los docentes en las aulas de clases multigrados frente aquellos estudiantes con y sin NEE, ya que las percepciones definen los procesos de pensamiento, acción y disposición al cambio del docente ante determinados retos. (Richardson 1996, citado por Chiner, E. 2011).

En este sentido, se evidencio lo que parece ser una constante en Colombia, los docentes manifiestan no contar con la capacitación y/o formación necesaria para atender a los estudiantes con NEE (Mayo, L; Leblanc & Oyama, 2008, citado por Choza, 2012).

Esa falta de preparación, incide directamente con el desconocimiento que tienen los maestros acerca de las distintas estrategias de enseñanza para los estudiantes con NEE, además, hace más difícil que los docentes puedan adaptar los currículos y de esa manera, hacer más accesible e inclusiva la educación a los estudiantes. (Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, 1990).

De igual modo Santos, D. (2013) en su investigación sobre percepción y práctica educativa inclusiva, en Chile, encuentra que los docentes señalan la falta de capacitación y

formación de inicio, para la atención a la diversidad, como también la insuficiencia de centros de formación.

Por otro lado, las diversas posturas y creencias de los docentes, respecto a la inclusión, producto de su propia experiencia o de la de otros colegas, muestran cómo es que se viene dando y se está percibiendo la inclusión en el contexto local y por deducción en el contexto nacional. Los hallazgos, en este caso, coinciden con los de Chiner, E. (2011), quien en su investigación identifica que 2/3 de los docentes evaluados apoya la idea de la inclusión, pero solo una minoría deseaba tener alumnos con Necesidades Educativas Especiales en su aula.

Desde que se adoptó en el país la política inclusiva en todos los ámbitos de la sociedad, no solo en el educativo, las actitudes asumidas a partir de sus creencias y posturas, por los docentes como actores principales del proceso, muchas veces han originado el incremento de las barreras y la profundización de la exclusión (Foro Educativo/Ministerio de Educación, 2007).

Finalmente, el identificar algunas de las dificultades que tienen los docentes frente a la inclusión en sus aulas, como la falta de tiempo para dedicar a los niños con necesidades educativas especiales, Chiner, E. (2011), Santos, D. (2013), apoyo insuficiente, falta de adecuada comunicación con el alumno con D.A. y falta de clima de aceptación en la escuela, se convierten en punto de partida para la actuación del equipo de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades Educativas Especiales, al poder constituirse en metas a corto y mediano plazo.

Choza (2012), en su investigación acerca de la percepción docente sobre el programa de inclusión educativa realizada en Lima, Perú, haya que los docentes encuentran más desventajas que ventajas en el programa de inclusión; lo cual no coincide en el caso de la presente

investigación, donde la mayoría de docentes ven con positivismo la inclusión educativa. A pesar de señalar tener dificultades y falta de preparación.

Las percepciones de los docentes, identificadas en el presente estudio, constituyen un primer paso en conocer y comprender qué factores se encuentran interfiriendo en la actitud de los docentes hacia el proceso de inclusión de niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales en las aulas multigrado de un Centro Etnoeducativo del Municipio de Uribía, La Guajira, con el fin de mejorar el apoyo y acompañamiento de los docentes implicados en la investigación.

CONCLUSIONES

Los resultados de la presente investigación permiten concluir que:

Con relación al primer objetivo propuesto, se pudo conocer que bases de la inclusión de estudiantes con NEE en aulas multigrados tienen los docentes del centro etnoeducativo estudiando, se evidenció que los docentes tienen algunas bases sobre lo que es inclusión y que a su vez son receptivos a ello, sin embargo, el ser receptivos no garantiza la inclusión y menos en las aulas multigrado, al respecto, Márquez (2018) sostiene que los docentes podrían formarse y desarrollarse en el contexto de un sistema educativo que pueda proporcionar algunas condiciones específicas para tener una buena práctica en este campo.

Sin embargo, esta autora considera que esas condiciones se refieren a una reestructuración de los planes de estudios, más ayuda de maestros de apoyo, más tiempo para preparar las actividades educativas, disminuir el número de estudiantes en una clase, crear y desarrollar oportunidades para asociaciones interactivas entre docentes, estudiantes, maestros de apoyo y padres y madres. La reforma del plan de estudios debe hacerse en paralelo con una capacitación adecuada para los docentes sobre su conocimiento de la inclusión y sus principios. Las dificultades son inherentes a cualquier cambio o reforma, pero es necesario desarrollar un sistema educativo que pueda responder adecuadamente a todas las necesidades, características y diferencias individuales de todos los niños en la escuela.

Por otro lado, y en relación al segundo objetivo, el presente estudio logró determinar ninguno de los docentes que participaron en este estudio reconocen tener formación y/o

capacitación suficiente para atender adecuadamente la inclusión de estudiantes con NEE en aulas multigrado. Estos hallazgos sugieren la necesidad de capacitación y apoyo que brinden a todos los educadores de la niñez temprana, incluidos proveedores de cuidado infantil y maestros que trabajan con niños mayores, el conocimiento y las habilidades que les permitan incluir a todos los niños en sus programas escolares o de cuidado infantil.

Algunos autores como Hernández (2019), destacan que algunas de las dificultades que enfrentan los programas de cuidado infantil cuando intentan abordar los nuevos mandatos para atender a los niños con NNE en el mismo entorno en que lo harían si no tuvieran una discapacidad. Sin embargo, los problemas asociados con la provisión de programas inclusivos para niños con discapacidades no se limitan a la comunidad de cuidado infantil o a programas preescolares. La reducción de barreras, tener personal adecuadamente capacitado y cambiar las actitudes negativas son problemas para todos los educadores y administradores, independientemente de los entornos educativos.

Finalmente, en relación al tercer objetivo específico, el estudio logró establecer los principales obstáculos que tienen los docentes sobre la inclusión de estudiantes con NEE en las aulas multigrado, dentro de los cuales y más alarmantes se destacan la falta de un profesional de psicología al interior del Centro Etnoeducativo, así como la falta de apoyo desde las directivas de la institución, y estos a su vez, señalan que no cuentan con los recursos suficientes para apoyar a los maestros en el proceso de inclusión.

Se debe decir que los resultados de esta investigación deben interpretarse con cautela a la luz de varias limitaciones del estudio. La primera limitación involucra al acceso a la población, inicialmente, esta autora había considerado analizar la percepción no solo de los padres de familia, si no también, la de los padres y estudiantes, sin embargo, dada la situación de emergencia sanitaria

ocasionada por el COVID-19 no se pudo realizar una visita a la institución y para minimizar contagios no se pudo realizar visitas domiciliarias a estos hogares, además, dado a que estos últimos viven en comunidades indígenas, tampoco se pudo aplicar cuestionario on-line, pues, estas zonas no cuentan con servicio de internet. De igual manera, dentro de las limitaciones es importante mencionar que es imposible generalizar los resultados, pues, el número de participantes fue poco.

RECOMENDACIONES

Gracias al trabajo de investigación realizado la presente autora se permite recomendar lo siguiente:

- Es de suma importancia que la secretaria de educación implemente en las instituciones educativas, programas de formación para los docentes en inclusión que permita conocer acerca de las leyes, conceptos de inclusión, cursos o capacitaciones sobre cómo trabajar con estudiantes con NEE teniendo en cuenta su clasificación.
- Articular a la familia, la institución y el estudiante en el proceso de enseñanza aprendizaje ya que es uno de los aspectos importantes que ayudan en el desarrollo de las habilidades del alumno.
- Se hace necesario que las entidades competentes ejecuten como debe ser la ley sobre la inclusión en las instituciones, ya que se manejan procesos de integración y no de inclusión asimismo deben dar cumplimiento a los recursos materiales, apoyo de especialistas que ayuden a la orientación del aprendizaje, de igual forma se haga una adaptación en el currículo y metodologías para la inclusión educativa.
- Se requiere de una ruta de atención en el cual primeramente el docente empíricamente identifique al estudiante con NEE, luego lo remita al orientador, y por ultimo al profesional competente para dar la respectiva intervención. Se requiere que periódicamente se tenga un informe detallado sobre el rendimiento académico de los

estudiantes y aspectos relevantes o conductas negativas que los docentes identifiquen en la clase.

- Por todo lo expuesto anteriormente, La falta de congruencia en lo que constituye la educación inclusiva y las limitaciones percibidas en el conocimiento y las habilidades actuales de los docentes hacen hincapié en la necesidad de revisar la forma de capacitación disponibles antes del servicio y en servicio. Por lo tanto, los investigadores defienden firmemente que los futuros maestros necesitan tener una exposición temprana y continua a los estudiantes con necesidades educativas especiales, preferiblemente a través de experiencias de campo en entornos inclusivos.
- Se recomienda continuar la ruta-académico científica encaminada al análisis de las percepciones de docentes, estudiantes y padres de familias que pertenecen a instituciones educativas rurales multigrado, pues, son pocas las investigaciones realizadas con dicho énfasis.

REFERENCIAS

- Acedo, Ferrer & Pamies. (2009). Inclusive education: Open debates and the road ahead. *Prospects*, 39(3), p. 227–238.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), p. 109–124.
- Akrami, Ekehammar, Claesson & Sonnander. (2006). Classical and modern prejudice: Attitudes toward people with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 27(6), p. 605–617.
- Alghazo, Gaad, & El. (2004). General education teachers in the United Arab Emirates and their acceptance of the inclusion of students with disabilities. *British Journal of Special Education*, 31(2), p. 94–99.
- Alur, M., & Timmons, V. (2009). *Inclusive education across cultures: Crossing boundaries, sharing ideas*. SAGE Publications India. Mathura Road, New Delhi
- Anastasiou, D. & Kauffman, M. (2011). A social constructionist approach to disability: Implications for special education. *Exceptional Children*, 77(3), p. 367–384.
- Armstrong, F. & Barton, L. (2008). Policy, experience and change and the challenge of inclusive education: the case of England. In *Policy, experience and change: cross-cultural reflections on inclusive education*, (12), p. 5–18. Springer.

- Artavia, J. (2005). Actitudes de las docentes hacia el apoyo académico que requieren los estudiantes con necesidades educativas específicas. *Revista Pensamiento Actual*, 5(6), p. 61–70.
- Avramidis, Bayliss, & Burden, (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), p. 191–211.
- Avramidis, E. & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), p. 367–389.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), p. 129–147.
- Bateson, G. (2000). *Steps to an ecology of mind: Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*. Recuperado de <https://www.press.uchicago.edu/ucp/books/book/chicago/S/bo3620295.html>
- Bautista, A. & Mario, J.(2010). Análisis de los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos. *Revista Educacion Inclusiva*. (10), p. 181-198.
- Beh-Pajoooh, A. (1992). The effect of social contact on college teachers' attitudes toward students with severe mental handicaps and their educational integration. *European Journal of Special Needs Education*, 7(2), p. 87–103.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion developing learning and participation in schools*. *Restoration Ecology*. doi: 10.1080/02667363.2012.693682

Broadfoot, Weeden, & Winter. (2002). *Assessment: What's in it for Schools?*. Londres, Reino Unido. Routledge. Recuperado de file:///C:/Users/Asus/Downloads/9781134563050_preview.pdf

Burge, Ouellette-Kuntz, & Lysaght. (2007). Public views on employment of people with intellectual disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 26(1), p. 29–37.

Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de Educación*, 6(1), p. 19–35.

Cardona, M. (2004). Getting ready for inclusion: Is the stage set in Spain. In *Annual Meeting of*

Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*. (Tesis doctoral). Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/19467#vpreview>

Clough, P. & Lindsay, G. (2003). *Integration and the support service: Changing roles in special education*. Londres, Reino Unido. Routledge.

Congreso de Colombia. (1994). *Artículo 1 [Título I]. Ley General de Educación. [Ley 115 de 1194]*. DO: 41.214. Bogotá: Colombia. Obtenido de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Congreso de Colombia. (1994). *Artículo 2 [Título I]. Ley General de Educación. [Ley 115 de 1194]*. DO: 41.214. Bogotá: Colombia. Obtenido de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

- Díaz, H. & Franco, F. (2010). Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico (Colombia). *Zona Próxima, Revista Del Instituto de Estudios En Educación Universidad Del Norte No*, (12), p. 1657–2416.
- Dickens-Smith, M. (1995). *The Effect of Inclusion Training on Teacher Attitude towards Inclusion*. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED381486.pdf>
- Dixon, S. (2005). Inclusion—Not segregation or integration is where a student with special needs belongs. *The Journal of Educational Thought (JET)/Revue de La Pensée Éducative*, p. 33–53.
- Ferraro, L. (2001). *Derechos humanos y discapacidad*. Recuperado de <https://www.marcialpons.es/libros/derechos-humanos-y-discapacidad/9788415305910/>
- Florian, L. & Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), p. 369–386.
- Ghergut, A. (2010). Analysis of inclusive education in Romania: Results from a survey conducted among teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, p. 711–715.
- González, R. (2011, noviembre). Actitudes que el profesorado tiene hacia la integración e inclusión en el tratamiento educativo de la diversidad (TED) y descubrir los factores que subyacen a las mismas. Dialnet. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=26660>
- Gómez, Castillo, Camacho, Sánchez, & De la Peña. (2017). Análisis de las actitudes y prácticas inclusivas en República Dominicana. (Analysis of inclusive attitudes and practices in Dominican Republic). *Revista Nacional E Internacional de Educación Inclusiva*, 10(101),

1889–4208.

Recuperado

de

<http://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/viewFile/275/28>

Gordon, J. (diciembre, 2013). *Is inclusive education a human right?* SAGE Publications Sage CA.

Revista de derecho, medicina y etica. (41), p.754 – 767

Jordan, F. Glenn, & McGhie-Richmond, D. (2010). The Supporting Effective Teaching (SET)

project: The relationship of inclusive teaching practices to teachers' beliefs about disability and ability, and about their roles as teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), p.

259–266.

Jordan, L. Lindsay, L & Stanovich, P. (1997). Classroom teachers' instructional interactions with

students who are exceptional, at risk, and typically achieving. *Remedial and Special*

Education, 18(2), p. 82–93.

Kalyva, T. Gojkovic, & Tsakiris, V. (2007). Serbian Teachers' Attitudes towards Inclusion.

International Journal of Special Education, 22(3), p. 31–36.

Navarro, O & Cepeda, A. (2018). *Actitud y percepción de los docentes de básica primaria hacia*

el proceso de inclusión de población con Necesidades Educativas Especiales en una institución pública del municipio de Barrancabermeja. (Tesis de pregrado). Universidad

Cooperativa de Colombia, Barrancabermeja

Nutter, M.(2011). Teaching Students with Disabilities: Perception of Preparedness among

Preservice General Education Teachers. *ERIC*, (27), p. 100-104.

- Pace, Shin, & Rasmussen, S. (2010). Understanding attitudes toward people with Down syndrome. *American Journal of Medical Genetics Part A*, 152(9), p. 2185–2192.
- Parra, C. (2011). Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. *Educación Y Desarrollo Social*, 5(1), p. 139–150.
- Peña, Cardoso, & Sánchez. (2012). La Educación Especial: Sus inicios y actualidad. *Lecturas: Educación Física Y Deportes*, (169), p. 4–7.
- Prakash, S. (2012). Inclusion of children with hearing impairment in schools: A survey on teachers' attitudes. *Disability, CBR & Inclusive Development*, 23(3), p. 90–111.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. *Handbook of Research on Teacher Education*, 2, p. 102–119.
- Rieser, R. (2012). *Implementing inclusive education: a Commonwealth guide to implementing Article 24 of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Commonwealth Secretariat.

APÉNDICE.

Apéndice 1 Cuestionario

Cuestionario de percepciones del profesorado acerca de la inclusión (Cardona, Gómez-Canet y González- Sánchez, 2012)

Le presentamos una serie de afirmaciones respecto al tratamiento educativo de la diversidad y la inclusión de los niños/as y jóvenes con necesidades educativas especiales (NEE) en el aula ordinaria. Por favor, tome unos momentos para responder las preguntas que se le formulan indicando el grado en que está de acuerdo o en desacuerdo con cada afirmación.

Marque con x el número que corresponda.

NA: Nada de acuerdo	PA: Poco de Acuerdo	I: Indeciso	BA: Bastante de acuerdo	MA: Muy de acuerdo
1	2	3	4	5

Bases de la Inclusión	NA	PA	I	BA	MA
--------------------------	----	----	---	----	----

1. Separar a los niños/as y jóvenes con NEE del resto de sus compañeros es injusto.	1	2	3	4	5
2. La educación inclusiva favorece el desarrollo en los estudiantes de actitudes tolerantes y respetuosas con las diferencias.	1	2	3	4	5
3. Todos los alumnos, incluso aquellos con discapacidades de grado moderado y severo, pueden aprender en un entorno normalizado. (regular)	1	2	3	4	5

4. La educación inclusiva es también posible en la educación secundaria	1	2	3	4	5
5. La inclusión tiene más ventajas que inconvenientes.	1	2	3	4	5
6. Soy partidario de la educación inclusiva	1	2	3	4	5
7. Una atención adecuada a la diversidad requiere la presencia en aulas de otros docentes, además el profesor-tutor.	1	2	3	4	5
Formación y recursos					
8. Tengo la formación suficiente para enseñar a todos los alumnos,	1	2	3	4	5

incluso aquellos con NEE.					
9. Tengo tiempo suficiente para atender sus NEE.	1	2	3	4	5
10. Tengo suficientes materiales para responder a sus necesidades.	1	2	3	4	5
Apoyos personales					
11. Tengo la ayuda suficiente del/ la profesor/ a de PT del centro	1	2	3	4	5
12. Tengo ayuda suficiente del equipo psicopedagógico.	1	2	3	4	5

Carta de consentimiento informado

Yo, _____ declaro libre y voluntariamente que acepto participar en el estudio titulado: *Identificar las percepciones de los docentes hacia el proceso de inclusión de niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales en las aulas multigrado de un Centro Etnoeducativo del Municipio de Uribia, La Guajira* que se desarrolla en el municipio de Uribia La Guajira, por la estudiante *Jessica Barliza*

Es de mi conocimiento que estoy en libertad de abandonar el estudio cuando así lo considere adecuado.

Que ni el abandono, ni la participación en el estudio influirán en mi relación profesional con los investigadores responsables; que estoy en libertad de solicitar información adicional acerca de los riesgos y beneficios, así como los resultados derivados de mi participación en este estudio.

Nombre del participante o familiar

autorizado: _____

dirección: _____

fecha: _____ firma: _____

testigo: _____

dirección: _____

testigo: _____

Dirección: _____

