



RETOS Y REALIDADES DEL ROL DOCENTE EN LA DIVERSIDAD FUNCIONAL: CONTEXTOS ESCOLARES COLOMBIANOS

Desafíos en la educación inclusiva y la formación docente

Challenges and realities of the teaching role in functional diversity: Colombian school contexts
Challenges in inclusive education and teacher training

DIANA KARINA LARROTA MEDRANO, ANA FERNANDA URIBE RODRÍGUEZ
Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia

KEYWORDS

*Teacher training
Functional diversity
Disability
Inclusive education
Teaching skills*

ABSTRACT

Currently, the number of students with functional diversity who have entered the Colombian educational system is large, therefore, the nerve center of this educational revolution is to transform paradigms from a practical perspective. In addition to this, the teacher plays a fundamental role in inclusion. This research was aimed at identifying the challenges and realities of the teacher in Colombian school contexts. In this sense, it was proposed from a quantitative cut methodology with a non-experimental design of descriptive scope. Emphasizing that a school for all is not a utopia, it is a space of students and for students where a range of particularities and skills typical of a humane and egalitarian school freely converge..

PALABRAS CLAVE

*Formación docente
Diversidad funcional
Discapacidad
Educación Inclusiva
Competencias docentes*

RESUMEN

En la actualidad el número de estudiantes con diversidad funcional que ha ingresado al sistema educativo colombiano es amplio, así pues, el punto neurálgico de esta revolución educativa es transformar paradigmas desde una perspectiva práctica. Aunado a esto, el docente juega un papel fundamental en la inclusión. Esta investigación se orientó a identificar los retos y realidades del docente en contextos escolares colombianos. En este sentido, se planteó partir de una metodología de corte cuantitativo con un diseño no experimental de alcance descriptivo. Destacando que, una escuela para todos no es una utopía, es un espacio de los educandos y para los educandos donde convergen libremente una gama de particularidades y habilidades propias de una escuela humana e igualitaria.

Recibido: 28/ 10 / 2022

Aceptado: 23/ 12 / 2022

1. Introducción

Las normativas y conferencias internacionales que marcaron un hito en la historia de la discapacidad en el mundo y a la que Colombia se suscribe en mayo del 2011, es la Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad (ONU, 2006). Allí se hace un llamado a los estados y al sector educativo mundial a reconocer la discapacidad como parte de la diversidad y las distintas condiciones humanas. A su vez, la Declaración Mundial sobre Educación para todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje refiere que los Estados deben eliminar las barreras que impidan la participación de los individuos en la educación básica de calidad (Ministerio de Educación Nacional, 2017, p. 31).

En la actualidad la educación inclusiva específicamente en la diversidad funcional es una realidad creciente, el aumento de estudiantes con necesidades diversas y la necesidad de formación docente para responder a las demandas y particularidades de sus educandos conforman un punto neurálgico en la educación del país y requieren de cambios y planteamientos que permitan desarrollar competencias en pro de fortalecer el ejercicio docente y la articulación entre la normatividad y la práctica (Rodríguez Torres y Gómez Jiménez, 2021).

En efecto, la formación del docente es un factor importante en la inclusión y el éxito de la misma, pues de esta depende que los cambios, las estrategias pedagógicas, adaptaciones sean efectivas y eficientes. A su vez, el trabajo cooperativo institucional, las prácticas inclusivas y las actitudes positivas permiten el desarrollo de una atención educativa integral (Rendón, 2014; Rodríguez 2016; Pegalajar & Colmenero, 2017).

Cabe destacar que el concepto de discapacidad ha evolucionado en los últimos años (Casado del Rio *et al.*, 2019, Deliyore Vega, 2021) y diversas normativas de inclusión han actuado como garantes de protección a los derechos humanos, autores como Martínez *et al.*, (2015), resaltan la necesidad de abordar temas inclusivos en la formación profesional y ampliar estos conocimientos. Sin embargo, en la realidad institucional básica y media los docentes enfrentan retos al atender las exigencias de sus aulas cada vez más diversas. Pues la escasa formación frente a temas de inclusión, los imaginarios, las barreras actitudinales y las barreras de desconocimiento generan espacios de exclusión, segregación e integración (Deliyore Vega, 2021).

En este propósito, si bien es cierto que en Colombia se han suscrito lineamientos políticos, normativas, conferencias internacionales y decretos que buscan proteger los derechos de las personas con diversidad funcional, también se hace necesario resignificar la práctica docente y los procesos de enseñanza aprendizaje. De este modo, la presente investigación desnuda la distancia entre la normatividad y la cotidianidad de las aulas, las necesidades de formación docente y las necesidades de una escuela actual que contribuya a una sociedad incluyente, integral y humana.

2. Marco Teórico

El concepto de discapacidad ha evolucionado y son diversas las definiciones encontradas como la planteada por la Organización Mundial de la Salud (citada en Padilla, 2010), quien define la discapacidad (disability) como “falta de la capacidad para realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se consideran normales para un ser humano. Engloba las limitaciones funcionales o las restricciones para realizar una actividad que resultan de una deficiencia” (p.399). Por el contrario, una de las denominaciones que no enmarca en un carácter médico o negativo es la de la diversidad funcional donde el concepto no se limita en una carencia por el contrario “denota un desenvolvimiento cotidiano, una funcionalidad, diferente a lo que se considera usual; y además asume que esa funcionalidad diversa implica discriminación y que es, no la peculiaridad fisiológica, sino el entorno social el que la produce” (Rodríguez y Ferreira, 2010, p.294).

Al mismo tiempo, otros autores resaltan la normatividad que garantiza las prácticas de igualdad en las personas con discapacidad, una de ellas es la ley 1618 del 2013 del Congreso de la República de Colombia citada en (Gómez, et al., 2019) la cual define a las personas con discapacidad como aquellas que “tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a mediano y largo plazo que, al interactuar con diversas barreras incluyendo las actitudinales, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (Congreso de la Republica, 2013c). En este sentido, se reconocen dos elementos como parte de la discapacidad: deficiencia y barreras (p.122).

2.1. Resignificación del concepto discapacidad

En este orden de ideas, los modelos que han abordado el concepto de discapacidad durante las últimas décadas han permitido que el concepto varíe, evolucione y se resignifique, así pues, realizaremos un breve recorrido por los mismos.

En sus inicios el modelo tradicional y de rehabilitación estaba centrado en la limitación del individuo, el diagnóstico y las instituciones especializadas conformadas por profesionales especializados quienes trataban la deficiencia, sin embargo, se consideraba que en la mayoría de los casos la discapacidad era permanente, sin curación o avances en el tiempo por lo cual la persona debía tratarse, internarse o recluirse en los colegios, asilos u hospitales especializados para lograr su adaptación a la sociedad (Padilla, 2010; Posada et al., 2015).

Más adelante en el modelo social se da gran protagonismo a las barreras del contexto, al ambiente, al medio social donde se relaciona la persona con discapacidad y donde muchas veces el ambiente, las estructuras y la sociedad limita más que el diagnóstico mismo al no adaptarse y responder a las necesidades de este colectivo.

A propósito, Schalock y Verdugo, (citado en Ministerio de Educación Nacional, 2017) afirman que:

La discapacidad emerge de las prácticas sociales, educativas e institucionales que los contextos imponen a los individuos. Esta mirada busca eliminar las distintas condiciones a las que alude el término de discapacidad. Para este modelo, los sujetos con discapacidad son, más bien, “personas con diversidades funcionales” (p. 21).

En tal sentido, el enfoque y el fundamento del modelo social surge con el movimiento de vida independiente liderado por Judith E. Heumann y activistas estadounidenses en los años 70 quienes reivindicaron el concepto y exigieron como sujetos de derechos un mundo sin discriminación, con igualdad de acceso a contextos escolares, laborales y sociales (Bedoya et al., 2014).

Posteriormente, a finales de los 90 surge el modelo Biopsicosocial centrado en la interacción entre la persona con diversidad funcional y los factores ambientales, ubicando la discapacidad dentro de la sociedad y no dentro de lo característico o particular de la persona, logrando integrar lo físico, psicológico, social y ampliando la visión de la discapacidad (Padilla, 2010).

Finalmente, el modelo actualmente vigente, el modelo de calidad de vida centrado en las posibilidades que contribuyen al desarrollo de la persona con diversidad funcional y los apoyos necesarios que requieren para el logro de sus objetivos y la inclusión en la sociedad. De tal forma que el modelo de calidad de vida ha permitido afianzar la idea de que “las personas con discapacidad son sujetos de derecho, con habilidades suficientes para tomar decisiones, ser autónomas, educarse en instituciones formales y, en muchos casos, alcanzar la educación superior” (Ministerio de Educación Nacional, 2017, p.33).

2.2. De la discapacidad a la diversidad funcional como lenguaje incluyente

Abandonar viejas creencias o paradigmas encarnizados en las mentes de algunos colectivos, individuos o grupos sociales ha sido uno de los retos de la educación inclusiva. Darle el paso al término de la diversidad funcional donde se abandona la connotación de deficiencia y se cambia la percepción social de la inclusión frente a la discapacidad permitió enriquecer estos conceptos.

Palacios y Romañach (2020), mencionan:

Diversidad funcional es un término acuñado por el Foro de Vida Independiente desde principios de 2005 para designar lo que habitualmente se conoce como discapacidad. Este término pretende eliminar la negatividad en la definición del colectivo y reforzar su esencia de diversidad (p.28).

En concordancia autores como Fuentes et al., (2020), abordan la diversidad desde un punto de vista amplio y holístico, donde convergen diversos elementos propios de las diferencias internas o externas de los individuos. A su vez estas diferencias son un elemento clave para enriquecer no solo las comunidades educativas sino la sociedad, partiendo de la importancia de reconocer las capacidades humanas y diversas como nuevas formas de ver y actuar en sociedad (Migliore, 2011; Nussbaum, 2012).

Así pues, “la inclusión socioeducativa de las personas con diversidad funcional depende de la modificación del entorno y la concienciación social” (López y Carmona, 2018, p.96). Lo anterior destaca la heterogeneidad y la pluralidad como herramienta y punto de partida para la adecuada inclusión dentro de los ámbitos educativos, a su vez, desnuda la importancia de la práctica y actualización docente frente a la diversidad funcional y las necesidades de formación frente a estos tópicos que serán abordadas en el siguiente apartado.

2.3. Desarrollo de competencias docentes en la diversidad funcional

La formación permanente en la inclusión contribuye a la mejora de los procesos educativos y es por ello que se precisa en fortalecer estos procesos formativos. Delgado (citado en Pelagajar, 2014), sostiene que “la formación del docente en el ámbito de la educación para todos se ha de entender como un recurso para desarrollar estrategias de intervención con el alumnado que presenta unas características especiales en su aprendizaje” (p.179).

En efecto, los procesos de formación docente permiten el desarrollo de competencias que fusionan diversos elementos relacionados con la práctica pedagógica, los objetivos de formación y profesionalización, en este sentido se resaltan tres aspectos dentro de las competencias docentes: el contenido (saber qué enseñar); la clasificación (cómo enseñar) y la formación (a quiénes se enseña y para qué) (Torres et al., 2014). Otros autores refieren:

El profesorado competente es aquel que en su ejercicio profesional es capaz de poner en práctica una serie de conocimientos, destrezas y actitudes para poder solucionar diversas situaciones en el entorno educativo. Por tanto, la formación de competencias debería impulsarse en la formación inicial y permanente de los educadores (Aguaded, de la Rubia y González, citado en Maldonado, 2018, p.124).

Teniendo en cuenta lo anterior, se destacan las competencias específicas y se menciona la capacidad del docente para actuar con respeto en los ámbitos educativos diversos; con actitud reflexiva frente a la multiculturalidad y la promoción de la inclusión e integración de los actores que conforman los espacios educativos (Figueredo, et al., 2017). Como contrapartida, otros autores afirman la necesidad de conocimientos más teóricos y prácticos

relacionados la adaptación del currículo, la evaluación y la identificación de las necesidades educativas asociadas a diferentes tipos de discapacidad (Echeita y Ainscow, 2011).

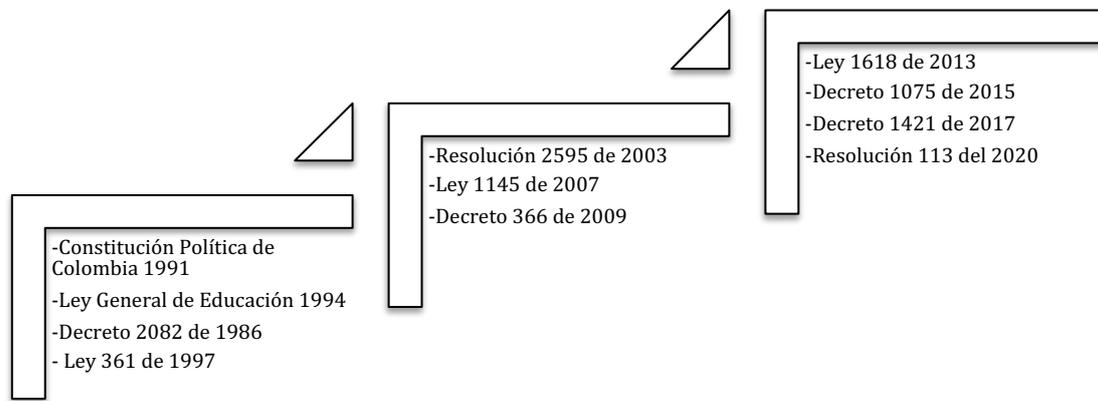
Al mismo tiempo Omaña (2017), destaca que las competencias deben “coadyuvar a que los docentes posibiliten la construcción personalizada del conocimiento por parte de los estudiantes, adecuándose a los ritmos y estilos de aprendizaje y fomentando el desarrollo de estrategias adaptadas” (p.86).

Sobre la base de las competencias específicas Yarza de los Ríos (2008), menciona la existencia de una posición de “formación generalista y la formación específica; es decir, unos contenidos comunes y generales aprendidos en un momento inicial de formación, diferenciados de unos contenidos especializados que se traducen en la distinción entre maestros generalistas y maestros especialistas” (p.78). Sin embargo, los autores formulan una propuesta integradora donde se forme en lo específico de la diversidad funcional a los maestros generalistas para el avance hacia una verdadera educación inclusiva. Así pues, el reto puntual de la educación en la diversidad funcional es formar docentes con competencias específicas de investigación e innovación que mediante la reflexión teórica y práctica aseguren una educación inclusiva y de calidad en el aula (Buendía et al., citado en Colmenero y Pelagajar, 2015).

2.4. Normatividad

Ante la situación planteada, son diversas las leyes y decretos dirigidos a la atención de la educación inclusiva en Colombia, a continuación, se mencionan algunos:

Figura 1. Normatividad de educación inclusiva en Colombia



Fuente: Elaboración propia.

En relación con la Figura 1. Se precisa que en 1991 con la Constitución Política de Colombia se reconocieron los derechos de las personas con discapacidad y se iniciaron acciones dentro de los establecimientos educativos; durante el año 2000 al 2010 se empezaron a identificar las barreras de los contextos y se buscaron formas de adaptar los contextos a las necesidades de los estudiantes adoptando un modelo constructivista. Para finalmente, en el periodo 2010 al 2020 incorporar el uso de estrategias pedagógicas, ajustes razonables, flexibilizaciones curriculares, creación de empleos temporales de docentes de apoyo pedagógico, intérpretes de la Lengua de señas Colombiana - Español, guías intérpretes, modelos lingüísticos, mediadores y tiflólogos viabilizados anualmente por el Ministerio de Educación Nacional para el acompañamiento a establecimientos educativos y docentes de aula, adoptando así un modelo biopsicosocial y de calidad de vida (ONU, 2006; Ley 1346 2009; Ministerio de Educación Nacional, 2017; Decreto 1421, 2017).

En este mismo sentido, el objetivo en común del Ministerio de Educación Nacional, el equipo de plan nacional decenal de educación, el gobierno nacional y todos los actores académicos o civiles participan en la construcción de los planes y normas de educación con el propósito de garantizar el derecho a la educación de las personas con diversidad funcional, eliminando las barreras posibles de los contextos e implementando acciones afirmativas y oportunidades que garanticen la inclusión en Colombia. (Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026; Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022).

Ahora bien, la ley que establece las disposiciones para garantizar el ejercicio pleno de los derechos de las personas con discapacidad y disminuir el índice de toda clase de discriminación frente a esta población es a Ley Estatutaria 1618 del 2013 (Martínez et al., 2015). Específicamente en el artículo 11 de la misma ley se ordena la inclusión real y efectiva de todas las personas con discapacidad y el esquema de atención educativa “fomentando el acceso y la permanencia educativa con calidad bajo un enfoque basado en la inclusión del servicio educativo”, de la anterior surge para el año 2017 el decreto 1421 por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad y se empiezan a generar cambios administrativos,

técnicos y pedagógicos al interior de las instituciones para su efectiva implementación (Ministerio de Educación Nacional, 2017; Decreto 1421, 2017).

En el último año, el Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia establece la implementación del certificado de discapacidad el cual es emitido después de la valoración clínica multidisciplinaria y solo es expedido por las Instituciones Prestadoras de Servicios de Salud. Una vez se obtenga el certificado la información es registrada en el Registro de Caracterización y Localización de Personas con Discapacidad – RLCPD, con el fin de apoyar la construcción de políticas públicas y proyectos que favorezcan y garanticen los derechos de las personas con discapacidad (Resolución 113, 2020).

3. Metodología

Como objetivo principal esta investigación se orientó a identificar los retos y las realidades de la diversidad funcional en contextos escolares colombianos. Se utilizó el cuestionario de inclusión educativa en contextos escolares colombianos adaptado por Carrillo, Rivera, Forgiony, Bonilla, y Montánchez (2018).

Este cuestionario estuvo conformado por 43 preguntas distribuidas en los siguientes 4 grupos o variables a medir: actitudes (9 ítems), conocimientos (9 ítems), prácticas (11 ítems), contexto (14 ítems). Con una medición tipo Likert comprendido en los siguientes niveles de respuesta: totalmente de acuerdo; de acuerdo; indeciso; desacuerdo; totalmente en desacuerdo. La versión original de este instrumento es el Cuestionario de Inclusión Educativa (CIE) creado por Montañez en el año 2014 compuesto por 79 ítems y 5 escalas. Sin embargo la versión adaptada obtuvo un IVC superior a 0.60 en los criterios de claridad, redacción, coherencia y contenido según los 14 expertos; además, “la confiabilidad de la escala es muy alta según el coeficiente de alfa de Cronbach (0.91) y la consistencia interna entre los factores (dimensiones) es adecuada según el coeficiente de correlación de Spearman ($p < 0.05$; rho: 0.32 a 0.55)” (Carrillo et al., 2018, p.11).

Por lo anterior se aplicó este cuestionario de inclusión debido a que responde al contexto escolar Colombiano y a las variables analizadas. El anterior cuestionario fue aplicado a 113 docentes de Instituciones Educativas públicas y privadas en el departamento de Santander –Colombia.

Esta investigación se realizó con un tipo de muestreo aleatorio probabilístico estratificado. Teniendo en cuenta los estratos (instituciones públicas o privadas, municipio, género y edad). Los criterios de inclusión de la muestra permitían la participación de docentes de básica y media secundaria que pertenecían a instituciones educativas de Bucaramanga, Floridablanca, Girón, Piedecuesta, San Gil, San Benito, Puerto Parra, Los Santos, Lebrija, Chima y Aratoca. Género femenino o masculino con un rango de edad desde los 18 hasta los 65 años.

4. Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en la investigación. Inicialmente, se presentará la caracterización de la muestra según las variables sociodemográficas, y posteriormente el análisis de los resultados del contexto y la realidad de los docentes y la diversidad funcional de las instituciones educativas participantes.

Tabla 1. Número y porcentaje de sujetos de la muestra clasificados por ciudad/ área metropolitana y docentes.

Instituciones Educativas	Docentes			
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Bucaramanga	26	40,6	43	38,05
Floridablanca	11	17,18	27	23,8
Girón	3	4,6	3	2,6
Piedecuesta	13	20,3	29	25,6
Otros municipios (San Gil, San Benito, Puerto Parra, Los Santos, Lebrija, Chima y Aratoca)	11	26,5	11	9,7
Total	64	100%	113	100%

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 1 se evidencia la población de estudio, la cual estuvo conformada por docentes de 64 Instituciones Educativas de Bucaramanga y su área metropolitana, participaron 113 docentes pertenecientes a instituciones educativas rurales y urbanas. Sin embargo, también se hallaron respuestas de Instituciones pertenecientes a otros municipios como: San Gil, San Benito, Puerto Parra, Los Santos, Lebrija, Chima y Aratoca.

Tabla 2. Número y porcentaje de sujetos de la muestra clasificados por género, edad e institución educativa.

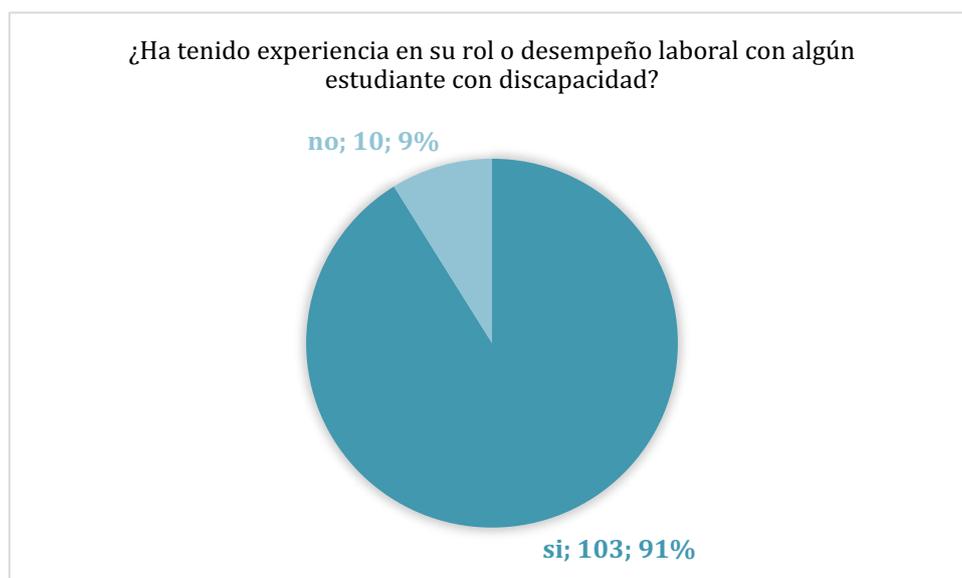
	Variable	Frecuencia	%
Género	Hombre	44	38,93
	Mujer	69	61,06
Edad	Entre los 18 y los 25 años	4	3,5
	Entre los 26 y los 32 años	18	15,9
	Entre los 33 y los 40 años	28	24,77
	Entre los 41 y los 50 años	31	27,4
	50 años en adelante	32	28,31
Institución educativa	Publica	96	84,9
	Privada	17	15
	Rural	25	19,4
	Urbana	88	77,87

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 2 se muestra que los docentes de las Instituciones Educativas de Bucaramanga y su área metropolitana que participaron tienen edades entre 18 y 64 años (61,06% mujeres y 38,93% hombres), con una media de 43,22 y una desviación estándar de 10,9. De los docentes encuestados el 77,87% es decir 88 docentes laboran en instituciones educativas urbanas y el 19,4% que corresponden a 25 docentes que laboran en instituciones educativas rurales. Mientras que el 84,9% es decir 96 docentes pertenecen a instituciones educativas públicas y 15% 17 docentes a instituciones educativas privadas. Lo anterior evidencia que en la investigación se contó con una mayor participación de docentes mujeres entre los 41 y 50 años en adelante que laboran en Instituciones Educativas Públicas y urbanas de Bucaramanga.

Es importante conocer y leer la realidad de los contextos educativos y las experiencias de los docentes participantes con el fin de vislumbrar los desafíos a los que están enfrentados en su día a día dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es por esto que, en la siguiente figura se muestra la experiencia de los docentes encuestados frente al abordaje de los estudiantes con diversidad funcional. Vale aclarar, que durante este escrito se utilizarán los dos términos o conceptos (Diversidad funcional y/o Discapacidad) debido a que algunas de las bibliografías y las políticas aún hacen uso del concepto “discapacidad”.

Figura 2. Experiencia del docente en el abordaje de estudiantes con discapacidad



Fuente: Elaboración propia.

En relación con los datos obtenidos en la Figura 2, se encontró que un (91%) que equivale a 103 docentes participantes si han tenido experiencia en su rol o desempeño laboral con estudiantes con diversidad funcional, mientras que, solo 10 participantes, es decir un (9%) no la han tenido.

Figura 3. Tipos de discapacidad



Fuente: Elaboración propia.

Así mismo, en la Figura 3, se observa un panorama más amplio frente a las experiencias de los docentes relacionados con las categorías de diversidad funcional. En este caso un mayor número de docentes han abordado en sus aulas a estudiantes con: Discapacidad intelectual 36 docentes (34,3%); seguido de Discapacidad múltiple 20 docentes (19%) y Trastorno del Espectro Autista 17 docentes (16,2%).

Agregando a lo anterior, se encontró que de las 8 categorías de discapacidad siete (7) se presentan en las aulas de las instituciones educativas participantes. Estas son: Discapacidad física- Discapacidad auditiva- Discapacidad visual- Discapacidad intelectual- Discapacidad psicosocial mental- Trastorno del Espectro Autista- Discapacidad múltiple. Teniendo en cuenta que los sujetos que participaron en este estudio se enfrentan en su rol de desempeño al abordaje de estas discapacidades, es importante indagar si se encuentran formados o capacitados para trabajar con estas necesidades educativas.

El análisis y discusión de los resultados se presentará a través de tablas con estadísticos, la cuales contienen la información que se deriva de los resultados obtenidos en la encuesta, la tabla que se presentará a continuación está conformada por las alternativas de respuestas y porcentaje válido.

4.1. Retos y realidades

Se presentan a continuación, los retos y realidades del docente en la diversidad funcional de sus educandos desde una mirada holística que permita cuestionar y reflexionar acerca de las prácticas pedagógicas no solo desde una arista común como lo es la del conocimiento, también se ponen en manifiesto las actitudes, las prácticas y el contexto. En la Tabla 3, se presentan algunos ítems que se destacaron en el objetivo de la investigación.

Tabla 3. Distribución de la muestra en función de las actitudes, conocimientos, prácticas y contexto del docente frente a la inclusión.

Dimensiones	Ítems	Nada	Pocas veces	Neutral	Algunas veces	Siempre
	Estoy dispuesto a reflexionar sobre mi quehacer educativo para trabajar a favor de la Inclusión.	5,3%	0,9%	1,8%	14,2%	77,9%
Actitudes	Estoy dispuesto a ir a cursos de formación en metodologías de inclusión fuera de mi horario laboral.	5,3%	3,5%	8,0%	27,4%	55,8%
	Creo que todas los niños/as con alguna necesidad especial tienen derecho a ser escolarizados, integrados con los demás alumnos.	5,3%	2,7%	3,5%	22,1%	66,4%
	Me considero suficientemente capacitado/a para trabajar en aulas en las que haya niños/as con dificultades y necesidades educativas especiales, condición de discapacidad.	7,1%	31,9%	16,8%	33,6%	10,6%

Conocimiento	A lo largo de mi experiencia profesional he tenido la oportunidad de trabajar con niños y niñas con Síndrome de Down.	37,2%	15,0%	11,5%	12,4%	23,9%
	Tengo conocimientos específicos para trabajar en la escuela con niños/as con dificultades de aprendizaje (dislexia, digrafía y discalculia).	21,2%	20,4%	19,5%	27,4%	11,5%
	Elaboro un plan de trabajo específico para los alumnos/as con necesidades educativas especiales y condiciones diversas.	8,8%	15,0%	9,7%	43,4%	23,0%
Prácticas	En mi trabajo de aula tengo en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje de los estudiantes.	5,3%	4,4%	8,0%	38,9%	43,4%
	Construyo materiales de trabajo para aquellos niños y niñas que necesitan adaptaciones en su proceso de enseñanza.	8,8%	6,2%	9,7%	50,4%	24,8
	En la institución educativa en la que ejerzo brinda un servicio de capacitación referente al tema de la Inclusión a los diferentes docentes y directivos del plantel.	11,5%	22,1%	10,6%	31,9%	23,9%
Contexto	El proyecto educativo institucional (PEI) contempla la inclusión educativa como eje central.	11,5%	16,8%	17,7%	28,3%	25,7%
	La ciudad tiene recursos materiales, personales y de formación necesarios para atender a todas aquellas personas que tengan capacidades y condiciones diferentes.	20,4%	23,9%	28,3%	15,0%	12,4%

Fuente: Elaboración propia.

En las dimensiones investigadas relacionadas en la Tabla 3, se evidencia un panorama general frente a las realidades y los retos relacionados con la primera dimensión, *actitudes de los docentes*: los resultados indican muy alta disposición frente a la inclusión educativa lo que permite inferir que los docentes tienen una actitud positiva en relación con los procesos inclusivos y su accionar en las instituciones educativas de Bucaramanga y su área metropolitana. Resaltando a Pegalajar y Colmenero (2017), quienes afirman que las actitudes positivas de los docentes son necesarias para la eliminación de barreras y la solución de diversas situaciones en el entorno educativo.

En contra posición, una minoría de docentes con orientación negativa y actitudes desfavorables frente a la inclusión actúan como barreras en los procesos de enseñanza- aprendizaje, llegando a impedir la participación plena y efectiva en la sociedad de los educandos en igualdad de condiciones con los demás (Congreso de la República de Colombia, 2013; Sánchez y Torres, citado en Tenorio, 2011).

No obstante, pese a que la mayoría de los docentes reflexionan frente al quehacer educativo y tienen actitudes favorables con la inclusión, de la muestra sólo algunos participantes están totalmente de acuerdo y dispuestos a asistir a cursos de formación en metodologías de inclusión fuera del horario laboral. Mientras que otros consideran estar de acuerdo en ir algunas veces a cursos de formación. Así pues, se precisa la necesidad de conformar una red colaborativa que permita reflexionar y consensuar con los actores implicados alternativas de espacios y encuentros que posibiliten a la totalidad de la comunidad educativa la participación, sin imposición o dictadura. En este sentido, Sánchez y Torres (citado en Tenorio, 2011), destacan la importancia de la formación inicial o permanente bien estructurada y su influencia en las actitudes positivas o negativas en la inclusión de estudiantes con diversidad funcional.

Con respecto a la segunda dimensión: *Conocimientos*, los resultados evidencian un nivel bajo de conocimientos frente a la inclusión educativa y la discapacidad, con alta tendencia en las alternativas de respuestas de orientación negativa. En este sentido, los resultados coinciden con la problemática planteada en la justificación del presente estudio, la divergencia entre la normatividad y la práctica, la importancia de la formación docente y las carencias formativas que dan cuenta de la necesidad de fortalecer las competencias docentes con el fin de responder así a las demandas de la escuela actual (Castillo, 2016; Gallego y Gonzales, 2014).

Lo anterior, evidencia que, si bien es cierto que se está garantizando la accesibilidad al sistema educativo de la población con discapacidad, también se hace notoria la complejidad de los procesos y las necesidades de formación percibidas abarcando el segundo objetivo que se planteó en la presente investigación. Así pues, las necesidades de formación identificadas van desde la discapacidad y sus categorías hasta su abordaje, se puede señalar que, según el Informe de gestión de la Secretaría de Educación de Bucaramanga, la mayor prevalencia de la población escolar atendida en las instituciones educativas para el año 2019 fue la discapacidad Intelectual Mental Psicosocial y Múltiple.

En efecto, en la tercera dimensión: *Prácticas*, los resultados muestran un alto desarrollo de prácticas favorecedoras frente a la inclusión educativa, resultado que discrepa del análisis de la dimensión de conocimientos, puesto que pese a no tener suficientes conocimientos los docentes realizan prácticas pedagógicas inclusivas. Corroborando lo expuesto por Echeita y Ainscow (2011), son importantes los conocimientos teórico-prácticos relacionados, la adaptación del currículo, la evaluación y la identificación de las necesidades educativas asociadas

a diferentes tipos de discapacidad. De igual manera, los docentes refieren en su mayoría que siempre en su trabajo de aula tienen en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje de los estudiantes, coincidiendo con Omaña (2017), quien sugiere que el docente debe adecuarse a los ritmos y estilos de aprendizaje de sus educandos fomentando el desarrollo de estrategias adaptadas.

Sin embargo, un punto neurálgico en los procesos de inclusión educativa es la planificación y adaptación, frente a esto se encontró que los docentes algunas veces elaboran un plan de trabajo específico para los alumnos/as con necesidades educativas y condiciones diversas. Evidenciándose la dificultad en la práctica docente como lo plantea Bedor (2018), quien refiere que el problema se centra en planificar y enseñar al grupo-clase como un todo, sin tener en cuenta las necesidades individuales, para posteriormente realizar adaptaciones superficiales, pero no sustanciales de la enseñanza y percibir los cambios o modificaciones como más deseables que posibles de implementar.

En la última dimensión: *Contexto*, los resultados evidencian que los docentes tienen un nivel Alto en el contexto para la reducción de desigualdades, hay que hacer notar que existen buenas posibilidades para que se dé una mayor inclusión educativa en Bucaramanga y su área metropolitana. No obstante, sólo algunas veces dentro del proyecto educativo institucional (PEI) se contempla la inclusión educativa como eje central, o no todos cuentan con un servicio psicopedagógico en la institución que los oriente hacia estos temas. Otra limitación que resulta de esta investigación es que no se tienen conocimientos suficientes y se no cuenta con materiales específicos en la institución que puedan ayudar en el tratamiento de las necesidades educativas especiales.

Lo anterior difiere con lo establecido por la Ley 1618 del 2013 y el decreto 1421 del 2017, los cuales hacen énfasis en la dotación a los establecimientos educativos oficiales de los materiales pedagógicos, didácticos, técnicos y tecnológicos accesibles para promover una educación pertinente y de calidad para los estudiantes con diversidad funcional.

5. Discusión

Es de resaltar, que las necesidades formativas de los docentes revisadas a nivel nacional y regional en Colombia, no distan de las necesidades encontradas en otras investigaciones internacionales como las publicadas en México, Ecuador y Chile, donde se hace evidente que las técnicas, las estrategias pedagógicas, los conflictos éticos frente al deber profesional y el accionar con desconocimiento, afecta no solamente la inclusión educativa, también la inclusión sociolaboral de las personas con diversidad funcional (Lalama, 2018; Cruz, 2018; Barria, 2019 & Lara *et al.*, 2020).

Sin embargo, esta investigación realizada a diferencia de las revisadas, buscó revelar una mirada amplia a las necesidades y retos del docente no solo desde la cualificación permanente y el desarrollo de competencias, también desde las destrezas y actitudes. La concreción de la actuación reflexiva frente a la multiculturalidad y pluralidad de los educandos. Las barreras del contexto, del ambiente y de las estructuras arquitectónicas dentro de la sociedad.

Si bien es cierto que las cuatro dimensiones investigadas en el que hacer educativo del docente son importantes, también es menester resaltar que estas deben ser evaluadas y trabajadas de manera holística. Pues la formación bien estructurada, permanente y continua permite cerrar las brechas frente a los conocimientos, mejorar las prácticas y estrategias pedagógicas e influenciar en las actitudes positivas del docente frente a las demandas de la escuela actual. Cabe agregar y reafirmar esta postura con la planteada por Bedor (2018), quien menciona que la barrera para la atención de estudiantes con diversidad funcional no es solo la formación docente, también los prejuicios y estereotipos que perjudican la práctica docente.

Este estudio muestra que existen diversas políticas y decretos a favor de la población con diversidad funcional, como la Ley estatutaria 1618 del 2013 que fomenta el acceso y la permanencia con calidad educativa. No obstante, se hace evidente con los resultados de la presente investigación la distancia entre lo redactado en el papel (las políticas públicas) y la realidad en las aulas educativas, no es suficiente con los decretos, los ordenamientos jurídicos, entre otros. Si no se llega al accionar de todos los actores frente a los procesos de la educación inclusiva, con lineamientos claros y apoyos que respondan y contribuyan a la formación de una sociedad incluyente e igualitaria.

6. Conclusiones

El presente estudio permite concluir que la formación docente es el reto principal, pues la inclusión educativa no se puede reducir las políticas inclusivas o a las reglamentaciones públicas que distan de las realidades educativas. Es necesario, resignificar y resaltar el rol docente como agente transformador, mediador y motivador en el proceso formativo. Como contrapartida, se evidencian las necesidades de formación docentes orientadas a la formación inicial, permanente y específica para cada discapacidad, el abordaje, estrategias y recursos colaborativos. Lo que devela que los recursos mencionados en Artículo 2.3.3.5.2.2.1. del Decreto 1421 del 2017 no están llegando a algunas de las instituciones. En consecuencia, muchos de los docentes no cuentan con apoyos pedagógicos,

intérpretes, modelos lingüísticos, tiflólogos o herramientas técnicas, tecnológicas y didácticas que permitan garantizar una educación inclusiva y de calidad.

Ahora bien, pese a no tener suficientes conocimientos o recursos para el abordaje de los estudiantes con diversidad funcional, los docentes develan actitudes reflexivas, positivas y acogedoras frente a la educación inclusiva, resaltando la disposición y la intención de generar igualdad en el aula independientemente de las características los educandos. En efecto, esta buena disposición permite que las prácticas pedagógicas sean favorecedoras, pues esa capacidad reflexiva y propositiva les permite desarrollar estrategias de atención e implementar flexibilizaciones o adaptaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Finalmente, el reto está en garantizar el derecho a la educación inclusiva y de calidad a todos los estudiantes, no solo desde el acceso también desde la permanencia destacando la flexibilización curricular, el enfoque pluralista y diferencial donde prime una escuela humana e igualitaria y donde la multiplicidad y pluralidad de los educandos no sean una barrera, por el contrario, sean un recurso para la construcción y la potencialización de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

7. Agradecimientos

El presente texto nace en el marco de un proyecto de investigación de la Maestría en Gestión de la Educación realizado en Universidad Pontificia Bolivariana- Seccional Bucaramanga. Colombia.

Referencias

- Barría, S. (2019). La formación docente y la práctica educativa del profesor para la inclusión sociolaboral en jóvenes con discapacidad intelectual. Análisis del contexto chileno. *Perspectiva Educativa*, 58(2), 121-146. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>
- Bedor, L. (2018). La formación continua de los docentes para la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales. *Espiraes*, 1-16. ISSN: 2550-6862. <https://doi.org/10.31876/re.v2i21.338>
- Bedoya, S., Taborda, N., y Hincapié, C. (2014). El concepto de formación en el movimiento de vida independiente. *Dialnet*, 6(2), 185-188. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5476423.pdf>
- Carrillo, S., Rivera, D., Forgiony, J., Bonilla, N. y Montánchez, M. (2018). Propiedades Psicométricas del Cuestionario de Inclusión Educativa (CIE) en Contextos Escolares Colombianos. *Espacios*. 39, 23-24. <http://hdl.handle.net/20.500.12442/2169>
- Casado del Río, M. A., Garmendia Larrañaga, M. & Garitaonandia Garnacho, C. (2019). Internet y la infancia española con problemas de aprendizaje, de comportamiento y otras discapacidades. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, 653-667. <http://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1350>
- Cruz, R. (2018). Inclusión, Discapacidad y Profesores: Algunas Reflexiones para Repensar las Prácticas (Político-Educativas). *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 41-57. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200004>
- Congreso de la Republica (2006, 31 de Julio). Ley 1346 del 2009 *por medio de la cual se aprueba la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Diario oficial 47.427. www.defensoria.gov.co/public/Normograma%202013_html/Normas/Ley_1346_2009.pdf
- Deliyore Vega, M. d. (2021). Redes como espacio de comunicación para la educación virtual de estudiantes con discapacidad en Costa Rica en tiempos de pandemia. *Historia y Comunicación Social*, 26(Especial), 75-85. <https://doi.org/10.5209/hics.74243>
- Departamento Nacional de Planeación (2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022. Pacto por Colombia, pacto por la equidad*. Iván Duque Márquez. www.dnp.gov.co/DNPN/Paginas/Plan-Nacional-de-Desarrollo.aspx
- Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura* 12, 26-46. <http://hdl.handle.net/10486/661330>
- Figueredo, V., Pérez, M.D., y Sánchez, A. (2017). Interculturalidad y Discapacidad: Un desafío pendiente en la formación del profesorado. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 57-76. <http://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/343>
- Fuentes, M., García, P., Amezcua, P., y Amezcua, T. (2020). La atención a la diversidad funcional en educación primaria. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(1), 105-122. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.1.006>
- Gallego, M., y González, F. (2014). Formación y perspectivas del profesorado frente a la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en el Quindío. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(23), 154-165. www.revistas.ucm.edu.co/ojs/index.php/revista/article/viewFile/14/13
- Gobierno de Colombia, Ministerio de Educación (2017). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016- 2026. El camino hacia la calidad y la equidad*. www.siteal.iiep.unesco.org/bdnp/190/plan-nacional-decenal-educacion-2016-2026-camino-hacia-calidad-equidad
- Gómez, N., Cardona, D., y Gañan, J. (2019). El concepto de discapacidad en las leyes relacionadas con el enfoque de derechos de la salud laboral en Colombia. *Revista de Derecho*, 52, 116-137 www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S012186972019000200116&lng=en&tlng=es.
- Lalama, A. (2018). Inclusión educativa: ¿quimera o realidad? *Revista Conrado*, 14(62), 134-138. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Lara-Cruz, A., Ángeles-Llerenas, A., Katz-Guss, G., Iveth Astudillo-García, C., Rangel-Eudave, N. G., Rivero-Rangel, G. M., Salvador-Carulla, L., Madrigal-de León, E., & Lazcano-Ponce, E. (2020). Conocimiento sobre trastornos del neurodesarrollo asociado con la aceptación del modelo de educación inclusiva en docentes de educación básica. *Salud Pública de México*, 62(5), 569-581. <https://doi.org/consultaremota.upb.edu.co/10.21149/11204>
- López, G., y Carmona, C. (2018). La inclusión socio-educativa de niños y jóvenes con diversidad funcional: perspectiva de las familias. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2), 83-98. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6729093>.
- Maldonado, E. (2018). Competencias del Profesorado Universitario para la Atención a la Diversidad en la Educación Superior. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 115- 131. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200115>
- Martínez, A., Uribe, A., y Velázquez, J. (2015). La discapacidad y su estado actual en la legislación colombiana. *Duazary*, 12(1), 49 - 58. <https://doi.org/10.21676/2389783X.1398>

- Migliore, J. (2011). Amartya Sen: la idea de la justicia. *Revista Cultura Económica*, 29, (81-82), 13-26. <https://erevistas.uca.edu.ar/index.php/CECON/article/view/147>
- Ministerio de Educación Nacional (2017). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. www.mineduacion.gov.co/1759/articles-360293_foto_portada.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2017, 29 de Agosto). Decreto 1421 del 2017 *Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad*. www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-381928.html?_noredirect=1
- Ministerio de Salud y Protección Social. (31 de enero del 2020). Resolución 113 del 2020. www.minsalud.gov.co/Normatividad_Nuevo/Resoluci%C3%B3n%20No.%20113%20de%202020.pdf
- Nussbaum, M. (2012). Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano. *Paidós*. <https://doi.org/10.2307/j.ctvt7x63g>
- Omaña, E. (2017). Estrategias pedagógicas para la inclusión del estudiante con discapacidad. *Educación en Contexto*, 3(6), 83-109. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6296695>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y protocolo facultativo (Edición para Colombia de la Fundación Saldarriaga-Concha) www.saldarriagaconcha.org/wpcontent/uploads/2019/01/pcd_discapacidad_inclusion_social.pdf
- Padilla-Muñoz, A. (2010). Discapacidad: Contexto. Concepto Y Modelos. *International Law*, 17, 381-414 <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/internationallaw/article/view/13843>
- Palacios, A., y Romañach, J. (2020). *El modelo de la diversidad: La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Ediciones Diversitas- AIES.
- Pegalajar, M. (2014). Importancia de la actividad formativa del docente en centros de Educación Especial. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (1), 177-192. <https://doi.org/10.6018/reifop.17.1.181731>
- Pegalajar, M., y Colmenero, M. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 84-97. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.765>
- Posada, W., Marín, Y., y Gómez, S. (2015). La diversidad funcional y las adaptaciones curriculares. *Revista de Investigaciones UCM*, 15(26), 192-202. <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v15i2.55>
- Rendón, B. (2014). Formación docente para la educación inclusiva: abordaje desde sus aristas teórico-prácticas. *Mucuties Universitaria*, 0(1), 38-46. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/mucuties/article/view/5507>
- Rodríguez, S., y Ferreira, M. (2010). Desde la discapacidad hacia la diversidad funcional un ejercicio de dinormalización. *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, 68(2), 289-309. <http://revintsociologia.revistas.csic.es/index.php/revintsociologia/article/view/333/339>
- Rodríguez, B. (2016). Análisis histórico tendencial del proceso de formación permanente docente para la atención a la diversidad funcional a través de la inclusión en los Liceos. *Itinerario Educativo*, 68, 149-163. <https://doi.org/10.21500/01212753.2953>
- Rodríguez Torres, J., & Gómez Jiménez, O. (2021). La atención a la diversidad durante la COVID-19: revisión legislativa de las medidas según LOMCE. *Vivat Academia, Revista de Comunicación*, 154, 1-19. <https://doi.org/10.15178/va.2021.154.e1241>
- Tenorio, Solange. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 249-265. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200015>
- Torres, A. D., Badillo, M., Valentín, N. O. y Ramírez, E. T. (2014). Las competencias docentes: El desafío de la educación superior. *Innovación Educativa*, 14(66), 129-145. www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732014000300008&lng=es&tlng=es
- Yarza de los Ríos, Alexander (2008). Formación del profesorado en educación especial, inclusión educativa y dispositivos de formación en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 54, 74-93. www.redalyc.org/