

# 8 EDUCACIÓN INCLUSIVA: POLÍTICAS EDUCATIVAS, ACTITUDES Y PRÁCTICA DOCENTE EN CENTROS DE EDUCACIÓN RURAL\*

**Diana-Marcela Montes-Fuentes<sup>1</sup>, Milena Combita-Solano<sup>2</sup>  
Jessica Andreina González Tarazona<sup>3</sup>,  
Sandra-Milena Carrillo-Sierra<sup>4</sup>**

## Resumen

En este estudio se interpretaron las políticas educativas, actitudes y prácticas del docente frente a la educación inclusiva en instituciones de educación rural, del departamento de Norte de Santander, Colombia; específicamente, en el Centro Educativo Rural La Angelita (CER), ubicado en el municipio de El Zulia. Los principales teóricos que respaldaron esta investigación fueron Ainscow y Booth, líderes y promotores de la educación inclusiva. El estudio estuvo sustentado en el paradigma

---

\* Capítulo de libro de investigación resultado del proyecto titulado "Educación Inclusiva: Políticas Educativas, Actitudes Y Práctica Docente En Centros De Educación Rural

<sup>1</sup> Licenciada en Pedagogía Infantil. Magíster en Educación. Orcid <https://orcid.org/0000-0002-3463-5608> Correo electrónico: montesdianamarcela@gmail.com

<sup>2</sup> Licenciada en Lenguas Extranjeras Inglés-Francés. Magíster en Educación. Orcid <https://orcid.org/0000-0002-4312-0278> Correo electrónico: 24anelim@gmail.com

<sup>3</sup> Licenciada en Lengua Castellana y Comunicación. Magíster en Educación. Orcid <https://orcid.org/0000-0001-8352-2952> Correo electrónico e-mail: jessicaguerrera26@gmail.com

<sup>4</sup> Psicóloga. Magíster en Desarrollo Social y Educativo. Orcid <https://orcid.org/0000-0001-9848-2367> Correo electrónico: scarrillo@unisimonbolivar.edu.co

interpretativo y el enfoque de investigación cualitativo, y el diseño se basó en el interaccionismo simbólico; los instrumentos empleados para la recolección de datos fueron la matriz documental y el grupo focal de discusión, en el que participaron diez docentes del CER anteriormente hallazgos se enfocan en las falencias desde la cobertura de las políticas educativas de inclusión en la zona rural, la necesidad apremiante de un cambio en la actitud docente frente la población de inclusión y la transformación de la práctica docente en concordancia con las metas de las políticas educativas.

**Palabras clave:** Educación inclusiva, política educacional, zona rural, docentes, prácticas docentes, actitudes docentes.

## Abstract

In this study are interpreted the educational policies, attitudes and practices of the teacher in front of the inclusive education in rural education institutions, of the Norte de Santander department, Colombia; specifically in the La Angelita Rural Educational Center, located in the municipality of El Zulia. The main theorists who supported this research were Ainscow and Booth, leaders and promoters of inclusive education. The study was based on the interpretative paradigm, the qualitative research approach and the design was based on symbolic interactionism; The instruments used for the data collection were the documentary matrix and the focus group of discussion, in which ten teachers of the C.E.R previously exposed participated. For the processing and analysis of the information, categorization, structuring, testing and theorization were taken into account. The findings focus on the shortcomings in the coverage of inclusion educational policies in rural areas, the pressing need for a change in the teaching attitude towards the inclusion population, and the transformation of teaching practice in accordance with the goals of the educational policies.

**Key words:** Inclusive education, educational policy, rural zone, educational practices, attitudes practices.

## INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva es un ámbito que hoy en día requiere gran atención si se tiene en cuenta la tasa de asistencia de población infantil que acude a los centros educativos rurales buscando acompañamiento pertinente y oportuno a sus necesidades de una manera incluyente. De ahí que es elemental mencionar que la inclusión escolar requiere la participación de toda la comunidad educativa, pero son los docentes quienes tienen un rol fundamental en la mejora de las prácticas pedagógicas, de manera que puedan incluir la diversidad en ellas, valorando las diferencias y así promover un desarrollo integral en todos los niños.

Son múltiples las consignas emitidas por organizaciones de carácter internacional y nacional a lo largo del tiempo, alusivos a educación, con datos estadísticos de América Latina, Colombia y Norte de Santander, respecto a la población de inclusión que aún no ha podido vincularse al sistema educativo, que ha pasado a estado de deserción o ha fracasado en el proceso de integrarse a la escuela.

Es importante atender esta problemática, puesto que si no se le da la atención necesaria sería muy difícil alcanzar el desarrollo humano, social y económico, contribuyendo a erradicar de esta manera la pobreza, las desigualdades educativas, evitando el incremento del analfabetismo y analfabetismo funcional<sup>1</sup>, y de la misma manera estaríamos brindando

<sup>1</sup> Un analfabeta funcional no es aquella persona que no sabe leer ni escribir. Al contrario, es una persona que sabe descifrar los signos alfabéticos, ligarlos entre sí y convertirlos en una palabra, y esa palabra ligarla con palabras sucesivas. Sin embargo, el grueso de su lectura es lectura obligada o de esparcimiento, no disciplinada, sin el propósito de ampliar el horizonte de conocimientos de forma deliberada. Un analfabeta de segundo grado, como también se conoce al analfabeta funcional, en menor medida ha desarrollado la habilidad de expresarse por escrito, de perseguir

menos oportunidades para acceder a las ocupaciones de mayor productividad, mayor remuneración económica y por ende, mejorar la calidad de vida de las personas.

El proyecto titulado “Educación inclusiva: políticas educativas, actitudes y práctica docente en centros de educación rural”, de manera general, pretende distinguir las políticas educativas de inclusión actuales, mostrar las actitudes de los maestros frente a la educación inclusiva, al igual que su práctica docente y cómo estos elementos hacen o no presencia en el centro de educación rural.

En el capítulo uno se hace una descripción del problema de investigación, evidenciándose que actualmente existen alrededor de 781 millones de adultos analfabetas en el mundo, que en su mayoría son mujeres, según infografía en 2015. Con respecto a América Latina, según el Programa de Promoción de la Educación Inclusiva de Personas con Discapacidad en las Américas, conformado por la Organización de los Estados Americanos (OEA), y la Organización Internacional de Teletones (ORITEL) (s.f.)

Más de mil millones de personas en el mundo presentan una o más disfunciones en el plano físico, sensorial, intelectual o psico-social, constituyendo la mayor minoría en el mundo. Esto representa alrededor del 15% de la población mundial. Se estima que cerca de un 60% de esta población son mujeres y niñas con discapacidad. Por otro lado, UNICEF señala que 200 millones de niños y niñas tienen discapacidad, y que el 30% de los jóvenes que viven en la calle tienen discapacidad. Según la UNESCO, el 90% de los niños con discapacidad no asiste a la escuela (p.1).

---

la profundización y ordenamiento de su pensar a través de la disciplina de la escritura. Tiene dificultades para entender las ideas y conceptos escritos por otros y para comunicar en forma estructurada los suyos propios. No utiliza la capacidad de leer y escribir para adquirir y producir conocimiento, sino solo para recibir datos, información aislada y superficial (González de la Vega, 2000).

Por tanto, el documento presenta una revisión conceptual de la educación inclusiva enriquecida con los hallazgos propios de procesos de indagación con maestros rurales, que permiten presentar revisión de las políticas educativas de inclusión nacionales e institucionales, e interpretarlas en zona de contexto, reseñar las actitudes inclusivas de los docentes, y exponer propuesta de ruta de mejoramiento institucional para fomentar la práctica docente inclusiva.

En su conjunto, conduce a la reflexión de las políticas, actitudes y prácticas de los docentes, sobre educación inclusiva manejadas en un contexto rural, resaltando las posibilidades de cambio y mejoramiento debido a que la información obtenida en la investigación, proporciona herramientas o correctivos para la implementación colectiva e institucional, garantizando la puesta en escena de una educación inclusiva, equitativa y de calidad, que reduzca las barreras que limitan generar igualdad, mientras que de una u otra manera se potencializa la inclusión como acción transformadora.

## ANTECEDENTES

Con el objetivo de investigar sobre lo que conlleva la inclusión educativa, esta investigación estructura una revisión de trabajos previos relacionados con el objeto de estudio, permitiendo al lector reconocer la panorámica de los avances en investigación sobre el proceso educativo en la inclusión en contextos rurales. La búsqueda de los antecedentes se desarrolló empleando bases de datos, y en ella la revisión bibliográfica se vio enmarcada en la reunión de los siguientes criterios: debían ser investigaciones sobre el objeto de estudio Educación Inclusiva, desarrolladas en rango de tiempo desde 2011 hasta 2017. Se identificaron en estos referentes teóricos, rutas metodológicas y tendencias de investigación que pudieran aportar al proyecto aquí expuesto.

Así, desde el campo internacional se encuentra la investigación titulada “Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de niños/as con necesidades educativas especiales al aula común” (Damm, 2014), en la que se describen las representaciones y actitudes del profesorado acerca de la integración escolar de niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y se identifican las formas de relación que se establecen entre profesores y niños integrados en al aula común de Chile.

Para tal efecto se indagó en prácticas pedagógicas de cuatro profesores de enseñanza básica, aspecto que va de la mano con la presente investigación, donde se tendrán en cuenta las actitudes y las prácticas pedagógicas frente a la inclusión educativa de un grupo de docentes del sector rural. Las conclusiones dan cuenta de que los profesores evidencian en sus prácticas pedagógicas actitudes de indiferencia, sobreprotección, bajas expectativas y aceptación. Su aporte radica además en el paradigma de investigación y las técnicas de recolección de datos utilizadas.

Otra publicación relacionada se llevó a cabo en Ecuador, bajo el nombre de “Las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes de la ciudad de Esmeraldas ante la educación inclusiva: un estudio exploratorio” (Montánchez, 2014, p. 106), cuyo propósito fue conocer cuáles son las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes de la ciudad anteriormente citada ante la educación inclusiva. Además, se pretende estudiar el contexto escolar y social donde el docente da sentido a su quehacer diario. La finalidad última es potenciar la educación inclusiva investigando la situación de los profesionales de la educación preuniversitaria en su accionar inclusivo dentro de las instituciones. Es relevante esta investigación al destacar la importancia del contexto de los estudiantes con relación al objeto de estudio.

En el contenido del artículo “Políticas de inclusión educativa: una comparación entre Colombia y Chile” (Vásquez, 2015), se observa el objetivo, que consiste en describir y comparar el marco de políticas inclusivas, la estructura y el financiamiento en educación para niños con NEE en Colombia y Chile, a partir de la revisión bibliográfica de institucionalidad, legislación y financiamiento. Estos países comparten elementos comunes en cuanto a sus reformas y orientaciones de su política educacional, pero, según se argumentará, su aproximación política y práctica a las NEE difiere significativamente. De este trabajo se tomaron principalmente aspectos alusivos a leyes y decretos que amplían el panorama para la construcción del marco legal.

Otra investigación asociada a las acciones del Estado en relación a las prácticas educativas lo constituye el artículo “Derecho a la educación inclusiva en el marco de las políticas públicas” (Sáenz, 2012), de Colombia:

Se evidencia la importancia de entender la diversidad en el sistema educativo y desde ella educando con equidad y calidad. Desde esta lógica la inclusión como un medio por el cual todas las personas sin importar su condición racial, socioeconómica, cultural, o necesidad específica educativa tiene la posibilidad de participar y gozar del desarrollo de actividades de tipo educativo, recreativo y de integración social dentro de diferentes comunidades educativas (p. 198).

La contribución de dicho estudio es amplia, puesto que se abordan diversos autores como Restrepo, Stainback, Echeita, Ainscow, Dávila y Anaya, entre otros, ampliando la perspectiva del tema inclusión educativa; a su vez, da referencias a las cuales acudir para ubicar con más claridad un recorrido histórico por los procesos sociales que permitieron hacer de la inclusión en América Latina una realidad.

En cuanto al artículo colombiano “Prácticas pedagógicas no

excluyentes, desde la perspectiva de la pedagogía crítica”, se encuentra que Molina (2002) explica que “se entiende por práctica una oportunidad para la transformación, que invita a comprenderla desde la pedagogía crítica, en la cual se generan propuestas, y personas que sean gestoras de progreso y desarrollo en sus comunidades” (citado por Zuluaga y Jaramillo, 2015, p. 92).

Al abordar como una de las categorías “Prácticas pedagógicas” en el presente proyecto, esta investigación contribuye en la definición de la misma. Adicionalmente, generó enlaces con otros antecedentes que develan diferentes experiencias con docentes de distintos niveles educativos y los procesos llevados a cabo para la sistematización de esas experiencias, asunto importante si se tiene en cuenta que este trabajo también comprende el contacto con los maestros con miras de reconocer su quehacer pedagógico dentro de la inclusión educativa.

En el artículo realizado por Leal y Urbina (2014), titulado “Las prácticas pedagógicas y la inclusión educativa,” el propósito fundamental fue de demostrar los significados que un grupo de maestros expresan sobre las prácticas pedagógicas, como posibilidad de contribuir a la inclusión educativa de niños y adolescentes víctimas del desplazamiento forzado, en el contexto del conflicto armado que se vive en el departamento de Norte de Santander (Colombia).

La investigación se planteó como un estudio de tipo cualitativo, con la participación de los docentes de la Institución Educativa El Rodeo. A todos los participantes se les aplicó una entrevista semiestructurada. De acuerdo con el análisis de los resultados se pudo comprobar la noción que tienen los docentes sobre inclusión educativa y desplazamiento forzado; además de los impactos de la inclusión educativa de esta población en sus prácticas pedagógicas, también se determinó exponer una serie de alternativas pedagógicas orientadas a la inclusión, como el fortalecimiento

de la formación docente y la reflexión crítica de las relaciones que se evidencian entre los elementos metodológicos.

Estos resultados apoyan la presente investigación al evidenciar que las prácticas pedagógicas son importantes y que se hace necesario incrementar la formación docente frente al tema de inclusión respondiendo a sus intereses, necesidades y expectativas.

Dentro del marco local se halla la publicación *La inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales*, un reto para el currículo y la práctica pedagógica: La mirada del maestro, de Carvajalino, Gil, Carvajalino y Leal (2016); este libro da a conocer la interpretación de los relatos de profesores, quienes en su cotidianidad orientan procesos de enseñanza-aprendizaje en instituciones educativas públicas a estudiantes con NEE en contextos de vulnerabilidad social.

Ello, gracias al ejercicio de interpretación y discusión de los resultados del análisis de las entrevistas en profundidad, a la luz de los referentes teóricos que orientaron la investigación. Además, visualiza la importancia de la adaptación de las prácticas pedagógicas de acuerdo con las necesidades del contexto, del estudiante y del mismo individuo. Su aporte a la presente investigación radica en varios aspectos importantes como la identificación en profundidad de la noción de inclusión, las distintas formas en que los maestros abordan la realidad educativa y esto influye en su práctica pedagógica, y el análisis de la información que se realiza a través de la técnica denominada análisis de contenidos, la cual, según González y Cano (2010), facilita el proceso de identificación, codificación y categorización de los principales ejes de significado subyacente en la información proporcionada por los profesores.

## METODOLOGÍA

El estudio de las políticas, actitudes y prácticas de educación inclusiva docentes en centros de educación rural se contempló desde el paradigma interpretativo, enfoque cualitativo, diseño interaccionismo-simbólico, alcance descriptivo (Martínez, 2006). Población de docentes rurales, los participantes fueron diez docentes nombrados en propiedad a conveniencia del proceso de investigación desarrollado en un año escolar.

Para la recolección de datos se implementaron las técnicas de grupo focal y revisión documental, contando con instrumentos como matriz documental y guion de grupo focal. Se procedió a sistematizar la información en apoyo de Excel configurando matrices de datos a los cuales se les aplicó análisis categorial. Tanto para el manejo de la información en la matriz documental como para el grupo focal, se tuvo en cuenta la extracción de unidades de análisis, partiendo de los códigos en vivo, y posteriormente se procedió a codificar de forma abierta y axial (Straus y Corbin, 2002).

Después de haber culminado el proceso anteriormente expuesto, se llevó a cabo la estructuración; mediante el uso de Atlas.ti, se integraron las categorías de acuerdo con las relaciones halladas entre las mismas; de esta manera se representaron con mayor facilidad esquemas de eventos asociados como resultados, los que se contrastaron con el marco teórico de la investigación y los hallazgos de otros estudios permitiendo apreciar similitudes y diferencias con respecto a otras investigaciones, a partir de lo cual se teorizó y aportó la ruta de mejoramiento de la educación inclusiva en la educación rural.

La investigación contó con los procesos bioéticos para su desarrollo, implementados desde la presentación de la propuesta, y solicitud de autorización de desarrollo tanto a la IER como al Comité de Investigación

del programa de Maestría de la Universidad Simón Bolívar; los participantes fueron suficientemente informados de los procedimientos y consintieron en participar voluntariamente; además, al finalizar el proceso investigativo se socializaron en la comunidad educativa los resultados.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se presentan a continuación los hallazgos de los objetivos trazados dando respuesta a la pregunta de investigación: ¿Cómo son las actitudes, práctica docente y políticas de educación inclusiva en centros de educación rural? En relación al primer objetivo encontramos el aparte denominado: Revisión de las políticas educativas de inclusión nacionales e institucionales; en cuanto al segundo objetivo encontramos: Reseñando las actitudes y las prácticas docentes inclusivas a partir del grupo focal; respecto al tercer objetivo: Propuesta de ruta de mejoramiento institucional para fomentar la práctica docente inclusiva; por último, una reflexión final de las políticas, actitudes y prácticas de los docentes, sobre educación inclusiva en el CER La Angelita, a manera de discusión.

### **Revisión de las políticas educativas de inclusión nacionales e institucionales**

Teniendo en cuenta la primera fase del proyecto se planteó hacer una revisión documental de las políticas nacionales de educación inclusiva y las políticas institucionales del CER La Angelita frente a este mismo fenómeno; al respecto se hizo la revisión del conjunto de políticas de educación inclusiva existentes, para luego seleccionar aquellas que respondían al objeto de estudio; seguido de esto se realizó una segunda selección de dichas políticas para resaltar las más recientes, que correspondían al último mandato presidencial, es decir, al presidente Juan Manuel Santos (2010 -2018).

El proceso de sistematización y categorización (Figura 1) se realizó mediante el software Atlas.ti. Inicialmente se visualiza en la red semántica el campo de investigación: "Educación Inclusiva" (Nivel 1); a continuación, de acuerdo con las dimensiones planteadas por Ainscow (2007), se conforman tres categorías abiertas (Nivel 2); "Política pública inclusiva", "Actitud inclusiva", "Prácticas inclusivas".

De cada una de estas deriva una codificación axial (Nivel 3) que se enfoca en las leyes garantes de la inclusión social y educativa, reconocimiento de la diversidad del estudiante y estrategias de atención integral a NNA.

En el Nivel 4 se plantea un compendio de los elementos en común, resultado de los textos en vivo (producto del grupo focal) y que en el Nivel 5 pasan a ser relacionados directamente con la fundamentación teórica alusiva a las políticas educativas, que finalmente en el Nivel 6 se evidencian clasificadas como nacionales e institucionales.

Ahora se muestra una red semántica que resume los hallazgos resultantes de esta producción documental.

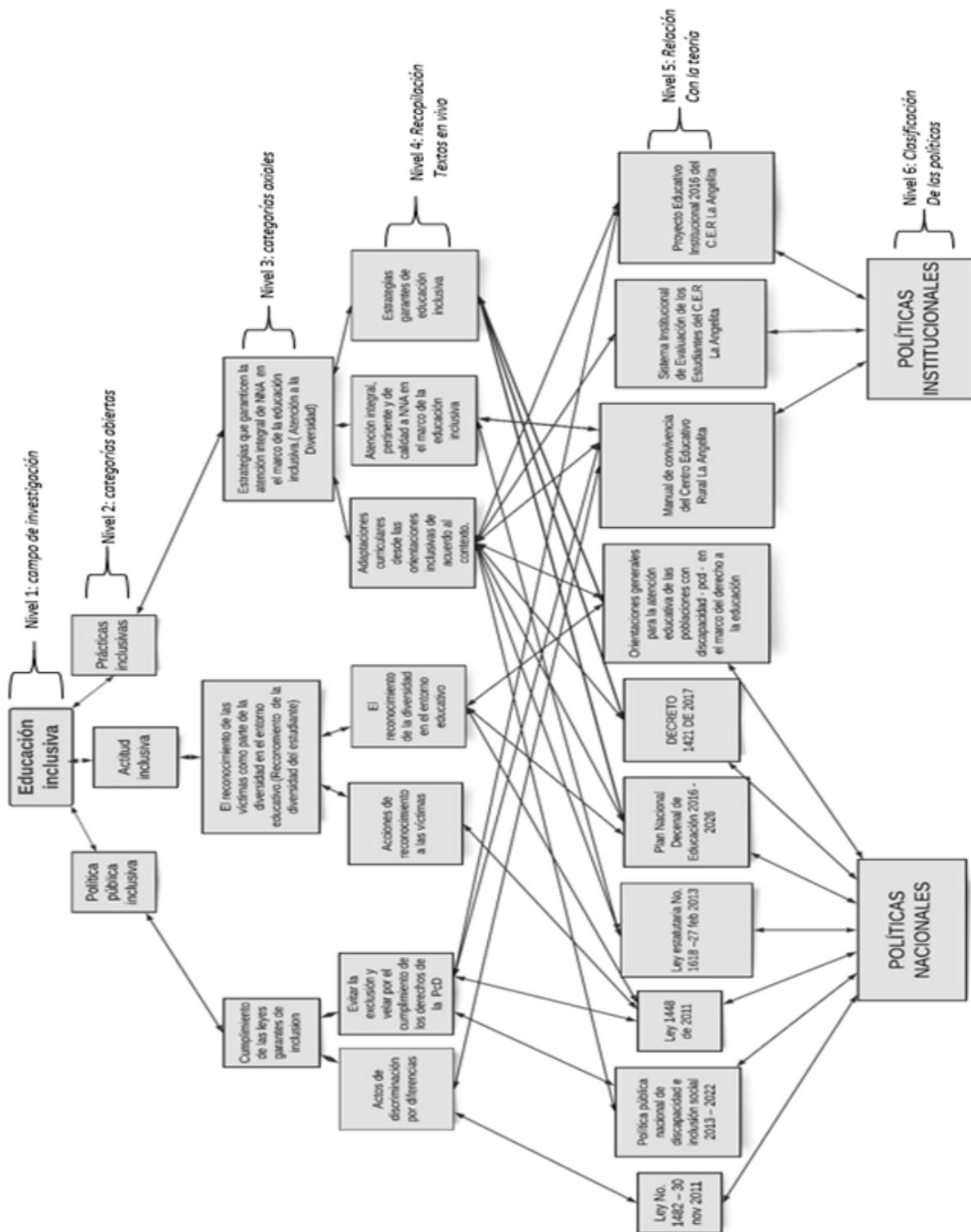


Figura 1. Red semántica que resume los hallazgos resultantes de la producción documental. Fuente: Autoría propia.

De acuerdo con la red semántica producto de la presente investigación, la educación inclusiva se aborda en tres grandes categorías: políticas inclusivas, actitudes y prácticas del docente.

Dentro de lo estudiado en las políticas educativas de inclusión encontramos que estas pretenden inducir hacia el cumplimiento de las leyes garantes de inclusión.

Y estas a su vez plantean evitar la exclusión y velar por el cumplimiento de los derechos de la población con discapacidad (PcD) y evitar los actos de discriminación por diferencias.

En lo que respecta a las actitudes inclusivas se halla como relevante, el reconocimiento de las víctimas como parte de la diversidad en el entorno educativo, abordando a su vez dos aspectos: el primero, acciones de reconocimiento a las víctimas, y segundo, el reconocimiento de la diversidad en el entorno educativo.

Por otro lado, las prácticas inclusivas hacen referencia a las estrategias que garanticen la atención integral de niños y adolescentes (NNA), en el marco de la educación inclusiva, enfocándose en tres aspectos: inicialmente las adaptaciones curriculares desde las orientaciones inclusivas de acuerdo con el contexto; el segundo aspecto se refiere a la atención integral, pertinente y de calidad a los NNA en el marco de la educación inclusiva; y el tercer aspecto remarca las estrategias garantes de educación inclusiva.

Para terminar, en lo que a políticas nacionales e institucionales se refiere, se evidencia un gran enfoque en las adaptaciones curriculares desde las orientaciones inclusivas de acuerdo con el contexto, ya que en cinco políticas nacionales uno de sus objetivos principales es esta categoría, lo que demuestra una necesidad urgente de adaptación de los libros reglamentarios institucionales en cuanto a educación inclusiva. Las

cinco políticas nacionales son: el Decreto 1421 de 2017, la Política Pública Nacional de Discapacidad e Inclusión Social 2013 – 2022, las Orientaciones Generales para la Atención Educativa de las Poblaciones con Discapacidad - PcD - en el marco del derecho a la educación, la Ley Estatutaria No. 1618 – de 27 de febrero de 2013 y el Plan Nacional Decenal de Educación 2016 – 2026. Y las tres institucionales son el Proyecto Educativo Institucional 2016, del CER La Angelita, el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes del CER La Angelita y el Manual de Convivencia del Centro Educativo Rural La Angelita.

Siguiendo con este orden, la categoría Evitar la exclusión y velar por el cumplimiento de los derechos de la PcD y vulnerabilidad, es referida en dos políticas nacionales (Política Pública Nacional de Discapacidad e Inclusión Social 2013 – 2022 y Ley 1448 de 2011), y en dos políticas institucionales (Proyecto Educativo Institucional 2016 del CER La Angelita y Manual de Convivencia del Centro Educativo Rural La Angelita). Con respecto a esto, algunas políticas nacionales e institucionales lo reglamentan para concientizar a la comunidad acerca de la diversidad y hacer velar los derechos de dicha población.

Las categorías Estrategias garantes de educación inclusiva y El reconocimiento de la diversidad en el entorno educativo, hacen referencia a tres políticas nacionales: para la primera, el Decreto 1421 de 2017, Orientaciones Generales para la Atención Educativa de las Poblaciones con Discapacidad - PcD - en el marco del derecho a la educación, y el Plan Nacional Decenal de Educación 2016 – 2026; y para la segunda, Orientaciones Generales para la Atención Educativa de las Poblaciones con Discapacidad - PcD - en el marco del derecho a la educación, el Plan Nacional Decenal de Educación 2016 – 2026 y la Ley 1448 de 2011. Acerca de esto hacen falta políticas institucionales, ya que solo existen políticas nacionales, políticas que no son tenidas en cuenta para la creación de reglamentos institucionales.

La categoría Atención integral, pertinente y de calidad a NNA en el marco de la educación inclusiva, es mencionada en las políticas nacionales de la Ley Estatutaria No. 1618 – de 27 de febrero de 2013, Orientaciones Generales para la Atención Educativa de las Poblaciones con Discapacidad - PcD - en el marco del derecho a la educación, y la política institucional Manual de Convivencia del Centro Educativo Rural La Angelita. Cabe resaltar que solo el Manual de Convivencia aborda el tema de atención integral para NNA en el marco de la educación inclusiva y lo menciona de manera muy general, lo que nos da a entender que la institución pretende ser inclusiva, pero carece de políticas y reglamentación acerca de esto.

Actos de discriminación por diferencias, es una de las categorías menos mencionadas, ya que solo la política nacional de la Ley No. 1482 – de 30 de noviembre de 2011, y la política institucional Manual de Convivencia del Centro Educativo Rural La Angelita aluden a la misma. Y la categoría Acciones de reconocimiento a las víctimas solo es mencionada en la política nacional Ley 1448 de 2011. Por tanto, se observa que las políticas institucionales carecen del tema de acciones de reconocimiento a las víctimas y solo el Manual de Convivencia habla acerca de actos de discriminación, lo que podría generar en la comunidad educativa problemas por falta de reglamentación.

### **Reseñando las actitudes y las prácticas docentes inclusivas a partir del grupo focal**

Respondiendo a la segunda fase del proyecto, se propuso describir las actitudes de los docentes frente a la educación inclusiva; la información fue producto del grupo focal de discusión desarrollado. Para el procesamiento y análisis de la información de este, al igual que en la revisión documental de las políticas se utiliza el software Atlas.ti, donde se extrajeron unidades de análisis de las respuestas dadas por los docentes, que a su vez fueron

codificadas.

Posteriormente se llevó a cabo la saturación de la información mediante el abordaje de las categorías abiertas (inductivas), axiales y selectivas. La información se estructura en la siguiente red semántica que muestra la información arrojada específicamente a cada una de las categorías iniciales que se plantearon en esta investigación, a saber: políticas, actitudes y práctica.

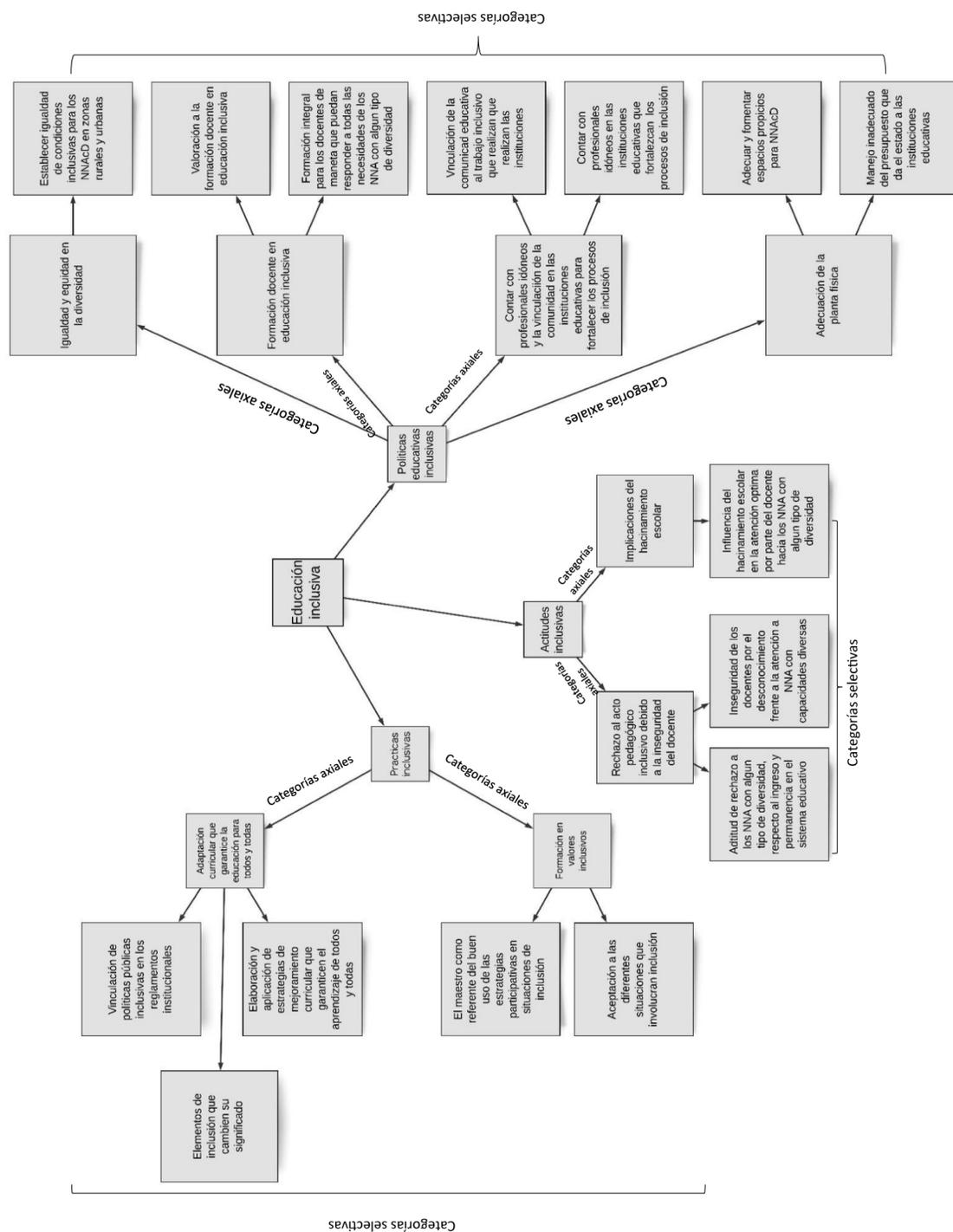


Figura 2. Red semántica –categorías: abiertas (inductivas), axiales y selectivas. Fuente: Autoría propia.

En lo que concierne a políticas educativas inclusivas, se hallan como primera categoría axial la igualdad y equidad en la diversidad, donde se plantea establecer igualdad de condiciones inclusivas para niños y adolescentes con discapacidad (NNAcD) en zonas rurales y urbanas, de tal manera que los docentes expresan allí que existe una desigualdad respecto al tema, entre el sector urbano y el sector rural, puesto que no se maneja el mismo nivel de conocimiento sobre educación inclusiva; y adicionalmente, los apoyos necesarios para abordar de mejor manera cualquier tipo de diversidad, son de difícil acceso en el sector rural (equipo interdisciplinario, atención médica pertinente y oportuna).

Como segunda categoría axial tenemos la formación docente en educación inclusiva; esta categoría está compuesto por dos subtemas; el primero, la valoración a la formación docente en educación inclusiva; esta parte de la desmotivación que se infiere en la respuesta del maestro, y se debe a que en la actualidad existen muy pocos estudios tanto de pregrado como de postgrado en temas de educación inclusiva, lo que eleva los costos en caso de que los maestros quieran especializarse en ese tema, ya que se verían obligados a realizarlo en la modalidad a distancia o a cambiar de ciudad; y si dicho estudio es de menor o igual rango del que ya posee, no le va a representar ningún aumento salarial.

El otro subtema es formación integral para los docentes de manera que puedan responder a todas las necesidades de los NNA con algún tipo de diversidad; este es el tema con más recurrencia en las respuestas de los docentes participantes del grupo focal, lo que nos indica que la falencia más grande vista por ellos es la falta de formación integral de los mismos en la educación inclusiva.

La tercera categoría axial, contar con profesionales idóneos y la vinculación de la comunidad en las instituciones educativas para fortalecer

los procesos de inclusión, se conforma de dos subtemas: el primero, la vinculación de la comunidad educativa al trabajo inclusivo que realizan las instituciones; en la educación en general y más aún, en la educación inclusiva, es necesario un trabajo mancomunado entre familia, institución educativa y equipo interdisciplinar para que los objetivos o metas del estudiante sean alcanzadas satisfactoriamente. El segundo subtema, contar con profesionales idóneos en las instituciones educativas, que fortalezcan los procesos de inclusión, pues toda institución educativa debe contar con profesionales capaces de identificar y orientar tanto a la familia como a los docentes en los procesos de inclusión.

La cuarta y última categoría axial de las políticas educativas inclusivas es: adecuación de la planta física, que está compuesta por dos subtemas; el primero: adecuar y fomentar espacios propicios para NNAcD, puesto que muchas de las personas con capacidades diversas requieren una infraestructura especializada para moverse libremente por toda la institución educativa, fortaleciendo su autonomía, velando así por el cumplimiento de sus deberes y permitiendo el goce de sus derechos. El segundo es el manejo inadecuado del presupuesto que da el Estado a las instituciones; lo anterior se refiere a que uno de los inconvenientes más grandes en el sector educativo, es la desviación de los fondos destinados a la educación, lucrando a terceros, impidiendo así que tanto las instituciones educativas, como los estudiantes y maestros, puedan mejorar y fortalecerse diariamente.

Dentro de lo que compete a la educación inclusiva, también se encuentran las actitudes inclusivas por parte de los maestros. Las respuestas dadas por los docentes en el grupo focal de discusión dejaron ver que existe un rechazo al acto pedagógico inclusivo debido a la inseguridad del docente, lo cual se divide en dos categorías inductivas; la primera se refiere a la actitud de rechazo a los NNA con algún tipo de diversidad, respecto al ingreso y permanencia en el sistema educativo.

Para muchas personas, en este caso los docentes, los cambios implican cierto grado de incomodidad, resistencia por la dificultad de salir de la zona de confort y enfrentar retos que exigen no solo académicamente, sino a nivel de comportamiento, de pensamiento, más concretamente, es la exigencia de requerir una superación permanente, una apertura al cambio que involucra asumir actitudes inclusivas y ser parte de las modificaciones planteadas desde las políticas educativas.

La segunda se refiere a la inseguridad de los docentes por el desconocimiento frente a la atención a NNA con capacidades diversas; esa es la mayor razón de la frustración expresada por los docentes, el no saber cómo atender y brindar lo mejor de sí, para que ese niño o niña pueda tener una verdadera educación integral en donde pueda gozar plenamente de sus derechos sin el más mínimo riesgo de algún tipo de discriminación o rechazo.

Dentro de las actitudes inclusivas también encontramos las implicaciones del hacinamiento escolar enfocándose en la influencia de este fenómeno en la atención óptima por parte del docente hacia los NNA con algún tipo de diversidad. Como última categoría selectiva de la educación inclusiva, tenemos las prácticas inclusivas, que cuentan con dos categorías axiales; la primera se refiere a la adaptación curricular que garantiza la educación para todos; esto implica sin duda alguna el accionar del maestro, de una manera creativa, pero a su vez coherente con el tipo de diversidad a la que se ve enfrentado, haciendo así una labor pertinente y despertando la motivación e interés en sus estudiantes.

Esta a su vez se divide en tres subcategorías o mejor llamadas categorías inductivas, iniciando con la vinculación de las políticas públicas inclusivas en los reglamentos institucionales; es importante que cuando se tiene este tipo de población, la institución educativa cuente con una ruta

de atención y seguimiento que responda a las necesidades individuales de estos NNA, además de realizar los respectivos ajustes y adaptaciones conforme a la normatividad vigente respecto al tema, a los diferentes libros reglamentarios necesarios para una educación inclusiva y de calidad.

Seguidamente, los elementos de inclusión que cambian su significado, siendo estos no solo los que se refieren a discapacidad física o mental, sino que con el pasar de los años este término ha tomado tanta fuerza y ha ampliado su significado y perspectiva incluyente, a todo tipo de capacidades diversas y poblaciones en situación de vulnerabilidad. Como tercera subcategoría se encuentran la elaboración y aplicación de estrategias de mejoramiento curricular que garanticen el aprendizaje de todos.

La segunda y última categoría axial se trata de la formación en valores inclusivos, en donde se mencionan dos categorías inductivas; una es el maestro como referente del buen uso de las estrategias participativas en situación de inclusión; y la otra es la aceptación de las diferentes situaciones que involucran inclusión.

Por tanto, la educación inclusiva es un proceso por mejorar en la institución, porque aunque va por buen camino, aún requiere hacer mejoras para alcanzar su premisa, que es la aceptación de la diversidad; en especial, en los aspectos de actitud, como lo ha demostrado el proceso de análisis, ya que la actitud es mejorable a partir de conocimientos; por ende, en el tercer objetivo se hace una propuesta en favor de que sea vinculada al plan de mejoramiento institucional y esta redunde en las prácticas pedagógicas de sus docentes.

## **Propuesta de ruta de mejoramiento institucional para fomentar la práctica docente inclusiva**

La propuesta de ruta de mejoramiento es originaria de los resultados obtenidos en la elaboración de una matriz documental que permite distinguir las políticas educativas de inclusión, nacionales e institucionales, y también resultado del grupo focal aplicado en la investigación para describir las actitudes y práctica docente frente a la educación inclusiva.

Las características de los hallazgos obtenidos son: inseguridad docente por la carencia de conocimientos en la atención a la población con diversidad; hacinamiento escolar, reconociendo este como un problema generado por una cantidad significativa de estudiantes, entre los cuales se encuentra algún porcentaje perteneciente a las PcD o capacidades diversas que requieren unos cambios particulares y significativos en el acto pedagógico, lo que resulta llevando al docente a una práctica inapropiada, de manera que no se responde a las necesidades individuales de los estudiantes; falencias en la formación y capacitación docente con respecto a información del acto pedagógico inclusivo y, finalmente, la carencia de promoción de los valores inclusivos por parte de la institución educativa

A continuación, se muestra el diagrama del ¿cómo? – ¿cómo?, que en este caso brinda la ruta adecuada para identificar las acciones generales y a su vez dar la solución general a la problemática (Campos, 2005).

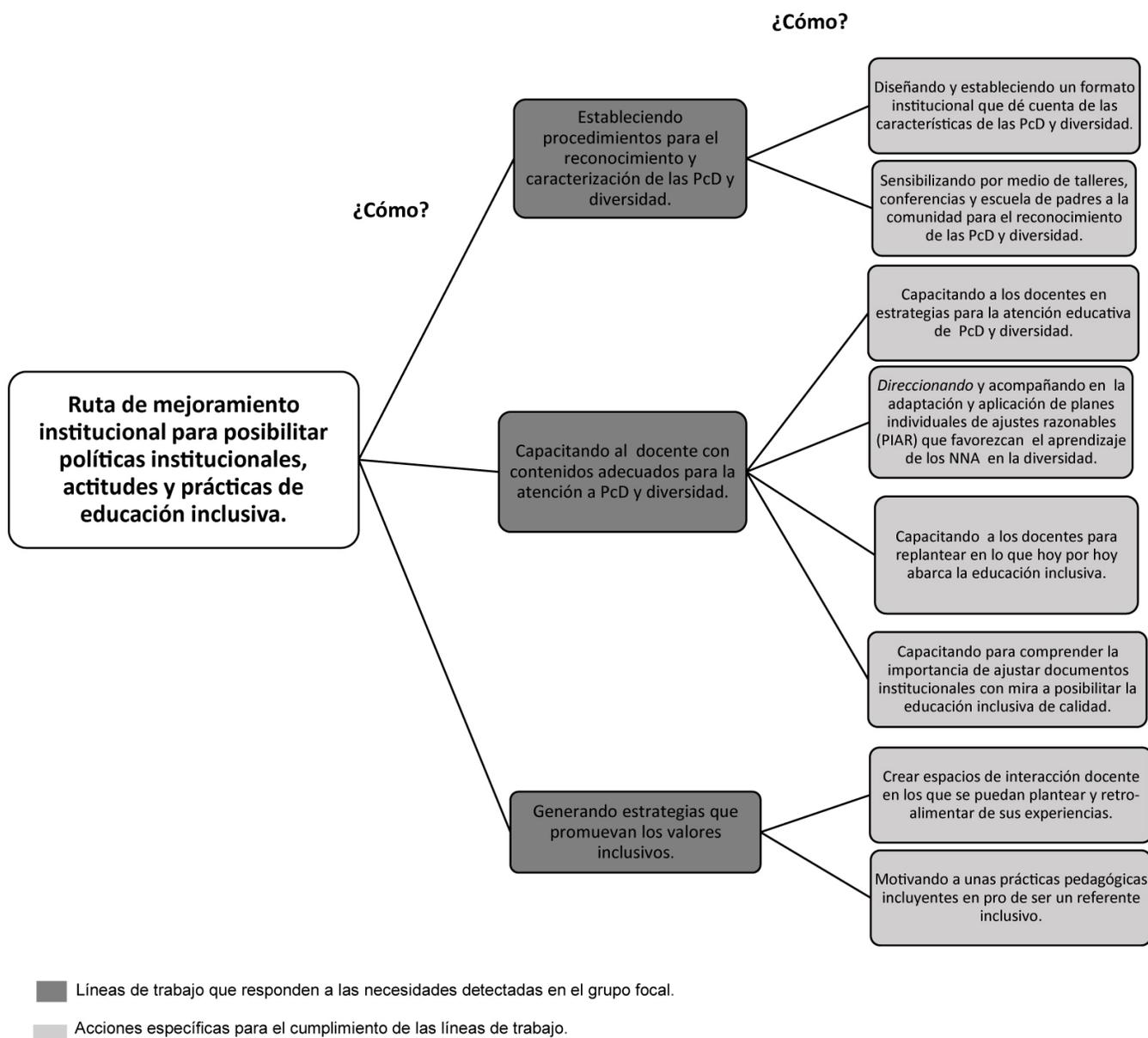


Figura 3. Diagrama ¿Cómo?- ¿Cómo? Fuente: Autoría propia.

Dichas actividades propuestas en el diagrama anterior contribuyen directamente al cumplimiento de los resultados descritos en respuesta a la necesidad del fortalecimiento de la práctica docente inclusiva; Para el primer ítem se crea una propuesta de actividades para ejecución trimestral,

de manera que se inicien las prácticas educativas inclusivas. La ficha/ guía - "Propuesta plan de actividades" está conformada por la actividad, el objetivo de la actividad, los responsables, el lugar y el tiempo que llevará la puesta en marcha.

Seguidamente, se diseñó un formato institucional que da cuenta de las características de las PcD, NEE y diversidad, porque en las zonas rurales se dificulta tener un diagnóstico médico para esta población por diversos factores externos que no lo permiten; entre ellos, la distancia, y el contexto de la zona en la mayoría de los casos no permite la cobertura por ser zonas lejanas; por esta razón se hacen necesarias y beneficiosas para las partes: instituciones educativas rurales y PcD y NNAcNEE, ya que todas las instituciones educativas rurales deben contar con un formato institucional que les permita valorar e identificar a los niños que pertenecen o deben pertenecer a los programas de NEE, de manera que gocen de una buena atención tanto educativa como física.

El formato para evaluar habilidades en los estudiantes pertenecientes a PcD o en situación de vulnerabilidad está conformado por 39 aspectos que permitirán al docente hacer el seguimiento respectivo a cada niño que haga parte de PcD o situación de vulnerabilidad, puesto que este es el punto de partida que le permite al docente la construcción de adecuaciones curriculares.

El segundo ítem se refiere a la capacitación docente con contenidos adecuados para la atención a PcD y diversidad; así mismo, lo menciona el decreto 1421 de 2017, en el que resalta el apoyo a los diferentes programas de formación que están al servicio de la formación de los docentes que orientan y guían a estudiantes con diversidad o con talentos excepcionales.

La formación en educación inclusiva juega un papel muy importante en el maestro; por esto se plantean las directrices de actividades apuntando a la capacitación, al manejo de planes individuales de apoyo y a las prácticas inclusivas de calidad que llevan al maestro a focalizar su mirada en la atención de las PcD, NEE y diversidad; a su vez, propicia actitudes abiertas al aprendizaje mutuo que se genera en contacto con la diversidad, sobre todo si resaltamos el contexto en el cual se plantean las actividades de esta ruta, la zona rural como contexto rico en diversidad.

Finalmente, el tercer ítem de esta ruta de mejoramiento va focalizado en las prácticas educativas; se direcciona en generar estrategias que promuevan los valores inclusivos dentro y fuera de los entornos educativos; para la ejecución de esta formación en valores se crean espacios de interacción docentes, los cuales permiten compartir experiencias y el aprendizaje colaborativo; seguido de esto se motivan las prácticas pedagógicas inclusivas de los docentes, entregando un reconocimiento a fin de año escolar a aquel docente que se destaque por entregar a sus estudiantes los mejores momentos inclusivos, la enseñanza y el aprendizaje a partir de la diversidad y el reconocimiento de la necesidad participativa de todos en una sociedad con cultura inclusiva.

Todo este conjunto de actividades mencionadas hace parte del desarrollo del plan de mejoramiento propuesto, que tiene como objetivo el fortalecimiento de la práctica docente inclusiva en centros de educación rural.

### **Discusión: una reflexión final de las políticas, actitudes y prácticas de los docentes, sobre educación inclusiva en el CER La Angelita**

A manera general, haciendo lectura de la triangulación, se puede apreciar que, tanto desde las políticas educativas de inclusión como desde el grupo focal, se hallaron datos en concordancia con lo que alude a la

práctica docente y las actitudes del docente. Como otro de los resultados de la investigación se encuentra la poca existencia de lineamientos específicos en los documentos reglamentarios institucionales, sobre las rutas de manejo y abordaje de la población con algún tipo de diversidad.

Los docentes del Centro Educativo Rural La Angelita en su mayoría no cuentan con la información suficiente, los recursos físicos y humanos que impulsen un mejor desempeño de su quehacer educativo frente a la educación inclusiva, aspecto de gran relevancia si se tiene en cuenta que “la Educación Inclusiva es un gran proyecto que trata de construir una educación que rechace cualquier tipo de exclusión educativa y que potencie la participación y el aprendizaje equitativo” (De la Puente, 2009, p. 13).

## CONCLUSIONES

A partir de los objetivos que fueron propuestos como base para el desarrollo de la presente investigación llamada Educación Inclusiva: Políticas educativas, actitudes y práctica docente en centros de educación rural, se mencionan las siguientes conclusiones:

El primer objetivo específico apuntó a distinguir las políticas educativas de inclusión nacionales e institucionales, de lo cual se evidenció como principal hallazgo, una existencia muy bien estructurada en la parte documental nacional, respecto a parámetros que permitan abordar de la mejor manera el acceso de la población con cualquier tipo de diversidad al sistema educativo; sin embargo, aún la diversidad está siendo más enfocada en lo concerniente a las discapacidades, lo que hoy por hoy desde los teóricos tiene una visión mucho más amplia e incluyente.

Al llevar esas políticas nacionales a las institucionales, se encuentra poca

presencia de estas en los libros reglamentarios del Centro Educativo Rural, como lo son el PEI, el Sistema de Evaluación y el Manual de Convivencia, haciendo mención principalmente del abordaje de los estudiantes con discapacidad, y no contemplando otras formas de diversidad. Además, no se es explícito en cuanto a las rutas de apoyo desde la escuela para la población con cualquier tipo de diversidad.

El segundo objetivo se centró en describir las actitudes y la práctica docente frente a la educación inclusiva; el principal resultado radicó en la presencia de un rechazo hacia el trabajo con la población estudiantil con algún tipo de diversidad por parte de los maestros, siendo la causa central el desconocimiento del abordaje apropiado con la misma.

En un tercer momento de la investigación se propuso una ruta de mejoramiento de la práctica docente frente a la educación inclusiva; como resultado de lo evidenciado en el grupo focal de discusión, se pudieron apreciar dificultades en la misma, y una necesidad de que los docentes puedan ser capacitados, sensibilizarse respecto a la educación inclusiva que los llama hoy en día y poder así mejorar su quehacer pedagógico y responder a las exigencias de Sistema Educativo al cual pertenecen.

Con relación a los hallazgos que se manejaron desde los antecedentes expuestos en la investigación, se encuentran ciertas semejanzas en cuanto a la problemática de las actitudes y prácticas de los docentes frente a la educación inclusiva, pero a su vez se evidenció en la búsqueda de estos, que pocas investigaciones han llevado el tema en las zonas rurales. Y es imposible desconocer la desigualdad social que existe entre el sector rural y urbano, que incide notablemente en promover escuelas cada vez más incluyentes.

Este estudio hace un llamado a la transformación de las prácticas de los docentes, como también de sus actitudes frente a la educación inclusiva,

para vincularse notablemente a las metas estatales de una educación para todos y todas de calidad; no se desconoce con ello el rol que juega el gobierno en dicha transformación y en tan mencionada calidad que a su vez implica la movilización o la gestión de otros elementos.

## BIBLIOGRAFÍA

- Booth, T., Ainscow, M., y Kingston, D. (2007). Index para la inclusión desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en educación infantil. (González, F., Gómez, M., & Jenaro, C., Trans.). United Kingdom: Centre for Studies on Inclusive Education. (Obra original publicada en 2006).
- Campos, A. A. (2005). Mapas conceptuales, mapas mentales y otras formas de representación del conocimiento. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Carvajalino, L. Y., Gil, M. A., Carvajalino, E. P., y Leal, K. L. L. (2016). La inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales, un reto para el currículo y la práctica pedagógica: La mirada del maestro. Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- Centro Educativo Rural La Angelita. (2016). Proyecto educativo institucional. Recuperado de [www.enjambre.gov.co/enjambre/file/download/190306273](http://www.enjambre.gov.co/enjambre/file/download/190306273).
- Congreso de Colombia. (10 de junio de 2011). Por la cual se dictan medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones. [Ley 1448 de 2011]. Recuperado de [www.unidadvictimas.gov.co/sites/default/files/documentosbiblioteca/ley-1448-de-2011.pdf](http://www.unidadvictimas.gov.co/sites/default/files/documentosbiblioteca/ley-1448-de-2011.pdf)

Congreso de Colombia. (30 de noviembre de 2011). Por medio de la cual se modifica el Código Penal y se establecen otras disposiciones. [Ley 1482 de 2011]. DO: 48.270. Recuperado de [wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/ley148230112011.pdf](http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/ley148230112011.pdf)

Congreso de Colombia. (27 de febrero de 2013). Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. [Ley 1618 de 2013]. DO: 48.717. Recuperado de <https://discapacidadcolombia.com/phocadownloadpap/LEGISLACION/LEY%20ESTATUTARIA%201618%20DE%202013.pdf>

Damm, X. (2014). Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de niños/as con necesidades educativas especiales al aula común. Universidad Católica de Temuco, 25 - 35. Recuperado de [www.repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/78](http://www.repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/78)

De la Puente, J. L. B. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 13-31.

González, T. & Cano, G. (2010). Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa: tipos de análisis y proceso de codificación. *Nure Investigación*, 45.

Leal, K. L., y Urbina, J. E. (2014). Las prácticas pedagógicas y la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 10(2), 11-33. Recuperado de [www.redalyc.org/html/1341/134144225002/](http://www.redalyc.org/html/1341/134144225002/)

Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista IIPSI*, 9(1), 123-146.

Ministerio de Educación Nacional. (29 de agosto de 2017). Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. [Decreto 1421 de 2017]. Recuperado de [es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf](http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf)

Molina, V. (2002). La práctica pedagógica en el nuevo currículo: un espacio para la realización personal y social. Reflexiones alrededor de la práctica pedagógica en el Instituto Universitario de Educación Física. Recuperado de <http://viref.udea.edu.co/>

Montánchez, M. L. (2014). Las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes de la ciudad de Esmeralda (Ecuador) ante la educación inclusiva. Un estudio exploratorio. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 9(1), 106-113. doi: 10.1344/reire2016.9.1918

Organización de las Naciones Unidas. (2014). Convención sobre los Derechos de las Personas con discapacidad. Recuperado de [https://www.ohchr.org/Documents/Publications/CRPD\\_TrainingGuide\\_PTS19\\_sp.pdf](https://www.ohchr.org/Documents/Publications/CRPD_TrainingGuide_PTS19_sp.pdf)

Organización de los Estados Americanos y Organización Internacional de Teletones. (s.f.). Programa de Promoción de la Educación Inclusiva de Personas con Discapacidad en las Américas. Recuperado de [https://www.oas.org/es/sadye/documentos/PROGRAMA\\_DE\\_PROMOCIÓN\\_DE\\_LA\\_EDUCACIÓN\\_INCLUSIVA\\_DE\\_PERSONAS\\_CON\\_DISCAPACIDAD\\_EN\\_LAS\\_AMERICAS\\_v3.pdf](https://www.oas.org/es/sadye/documentos/PROGRAMA_DE_PROMOCIÓN_DE_LA_EDUCACIÓN_INCLUSIVA_DE_PERSONAS_CON_DISCAPACIDAD_EN_LAS_AMERICAS_v3.pdf)

Organización de los Estados Americanos. (7 de agosto de 2017). OEA y ORITEL promoverán la educación inclusiva en las Américas. [Comunicado de prensa]. Recuperado de [www.oas.org/es/centro\\_noticias/comunicado\\_prensa.asp?sCodigo=C-063/17](http://www.oas.org/es/centro_noticias/comunicado_prensa.asp?sCodigo=C-063/17)

- Quintero, J., Munévar, R. A. y Munévar, F. I. (2015). Ambientes escolares saludables. *Revista de Salud Pública*, 17, 229-241.
- Sáenz, L. C. (2012). Derecho a la educación inclusiva en el marco de las políticas públicas. *Principia Iuris*, 17(17), 189-199. Recuperado de [revistas.ustatunja.edu.co/index.php/piuris/article/view/458/605](http://revistas.ustatunja.edu.co/index.php/piuris/article/view/458/605)
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. (Eva Zimmerman, trad.). Colombia: Universidad de Antioquia. (Obra original publicada en 1998).
- Vásquez, D. (2015). Políticas de inclusión educativa: una comparación entre Colombia y Chile. *Educación y Educadores*, 18(1), 45-61. doi: 10.5294/edu.2015.18.1.3. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5429701>
- Zuluaga, A. P., y Jaramillo, W. A. (2015). Prácticas pedagógicas no excluyentes, desde la perspectiva de la pedagogía crítica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 4(1), 89-110. doi: <http://dx.doi.org/10.15366/riejs2015.4.1>. Recuperado de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/988>