

**Actitud de los Docentes de Básica Primaria hacia a la Inclusión Educativa de  
Estudiantes con Discapacidad Cognitiva**

**José Luis Nieto Pérez**

**Universidad Tecnológica de Bolívar  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Programa de Maestría en Educación  
Cartagena de Indias D. T. y Cultural**

**2017**

**Actitud de los Docentes de Básica Primaria hacia a la Inclusión Educativa de  
Estudiantes con Discapacidad Cognitiva**

**José Luis Nieto Pérez**

**Trabajo de Investigación para optar el título de:  
Magister en Educación**

**Director  
Elsy Domínguez  
ph.d en Psicología**

**Universidad Tecnológica de Bolívar  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Programa de Maestría en Educación  
Cartagena de Indias D. T. y Cultural**

**2017**

## Tablas de Contenido

	<b>Pág.</b>
Introducción .....	5
1. Planteamiento del Problema .....	8
2. Formulación del Problema .....	12
3.1. General .....	13
3.2. Específicos .....	13
4. Justificación .....	14
5. Marco Referencial.....	17
5.1. Antecedentes Investigativos.....	17
5.2. Antecedentes Internacionales.....	17
5.3. Antecedentes Nacionales.....	21
5.4. Antecedentes Locales.....	22
6. Marco Legal .....	24
7.2.1. Componente Cognoscitivo .....	35
7.2.2. El Componente Afectivo .....	35
7.2.3. El Componente Conductual.....	35
7.3. Características de las Actitudes.....	37
7.4. Clasificación de las Actitudes .....	38
7.5. ¿Cómo se forman las Actitudes?.....	39
7.5.1. Directo .....	39
7.5.2. Indirecto.....	39

7.5. Actitud de los Docentes hacia la Educación Inclusiva.....	40
7.7. Comunidad y Educación Inclusiva.....	47
7.8. Respeto a las Diferencias y Reconocimiento de la Diversidad .....	48
7.10. La Discapacidad Cognitiva .....	52
8.1. Diseño.....	59
8.2. Participantes .....	59
8.3. Instrumento.....	60
8.4. Procedimiento.....	61
9. Análisis de Resultados .....	62
10. Resultados .....	64
11. Propuesta de Inclusión Educativa para Estudiantes con Discapacidad Cognitiva.....	67
12. Discusión.....	73
Conclusiones .....	75
Referencias Bibliográficas .....	77
Anexos .....	82

## **Introducción**

La inclusión educativa es un proceso que busca la reestructuración de las escuelas donde se pueda atender a todos los individuos sin importar su condición. El proceso educativo se lleva a cabo en muchos contextos, tanto formales como no formales, en las familias y en la comunidad en su conjunto, siendo el proceso educativo inclusivo parte de ello, por tanto, la educación inclusiva no es una cuestión aparte, sino que es crucial para lograr una educación de calidad para todas las personas y para el desarrollo de sociedades más justas y equitativas.

El elemento más importante en la investigación y que tuvo una gran relevancia en la práctica educativa, fue el estudio de las actitudes hacia la educación inclusiva de alumnos con discapacidad cognitiva por parte de los docentes. Numerosas investigaciones han concluido que los educadores que poseen actitudes positivas hacia la inclusión de este alumnado, son aquellos que disponen de más estrategias educativas para que la inclusión tenga éxito (Aguado Díaz, Rodríguez, & Arias Martínez, 2008); (Avramidis & Norwich, 2002); (Concordia, Forlin, & Sharma, 2007); (Taylor & Ringlaben, 2012) Por otra parte, Sales et al (2010) sostienen que, si los profesores de las instituciones educativas se mantienen con actitudes negativas, estas actitudes serán difíciles de cambiar en el futuro. En ese sentido, la presente investigación busco proporcionar a los docentes las bases teóricas necesarias para el conocimiento y manejo de los principios y fundamentos de la atención en el marco de la diversidad y de las necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad cognitiva, donde la actitud docente hacia la inclusión y la formación sobre la atención a la diversidad se consideran una variable de trabajo. La falta de formación, permanente de los docentes, puede provocar actitudes negativas hacia la

diversidad y su inclusión. Por lo tanto, el estudio y el desarrollo de actitudes positivas entre los profesionales de la docencia hacia alumnado con cualquier tipo de discapacidad debe ser una preocupación en la formación del personal docente en cualquier sistema educativo (Sánchez Bravo, Díaz Flores, Sanhueza Henríquez, & Friz Carrillo, 2008).

En este sentido, la presente investigación, realizada como Trabajo de Final de Maestría, analizo las actitudes de 46 profesores de básica primaria hacia la inclusión de estudiantes en condición de discapacidad cognitiva en una escuela regular de la ciudad de Cartagena. Se realizó un estudio descriptivo, que se Propuso determinar el nivel de actitud de estos docentes hacia este proceso.

La investigación responde a las directrices que plantea el Decreto 366 del 9 de Febrero del 2009, cuyo artículo 3 señala las responsabilidades de las entidades territoriales certificadas por la Secretaría de Educación para la educación de menores con algún tipo de discapacidad o con capacidades o talentos especiales donde se destaca: *“desarrollar programas de formación de docentes y otros agentes educadores con el fin de promover la inclusión de los estudiantes con discapacidad en la educación formal y en el contexto social”* (artículo 3, p. 2), condición que obliga a adaptar el currículo o plan de estudios y los procesos de evaluación conforme a los lineamientos diseñados por el Ministerio de Educación nacional (MEN).

Se espera, que los hallazgos de este estudio se conviertan en una guía para docentes y directivas, que ayude a aclarar dudas en cuanto a conceptos y procedimientos a seguir que de paso a la elaboración de proyectos de inclusión de estudiantes con discapacidad cognitiva.

Por último, se responde a las necesidades y expectativas profesionales del autor, es decir, aplicar conocimientos y experiencias en materia de investigación adquiridas en el Programa de Maestría en Educación para docentes de la Universidad Tecnológica de Bolívar a fin de

contribuir en la capacitación y formación de docentes del nivel primario hacia la educación inclusiva dentro de su quehacer diario.

## **1. Planteamiento del Problema**

La actitud de los docentes es pilar para que los procesos de aprendizaje y participación de la población en condición de discapacidad sean una realidad y el proceso de inclusión educativa se pueda desarrollar con éxito desde el actuar de los docentes tal como lo expresó Cedeño (2006). “Si los docentes no tienen una actitud positiva hacia la inclusión educativa es muy difícil, sino imposible, que aquella se logre” (p. 7)

Los prejuicios son un factor determinante en las actitudes, ya que como una construcción social, son las creencias y conductas compartidas socialmente; lo importante, es que estos prejuicios “se hacen realidad” al condicionar la forma de percibir la situación o a las personas que puede constituirse en un serio obstáculo para la atención educativa a la diversidad, por ser formas de exclusión, por la anulación de oportunidades (Giraudó, 2007).

También desde la perspectiva de las representaciones, la manera como se representa un determinado hecho, objeto o persona en nuestro caso, la manera como el profesorado concibe al estudiante con discapacidad, impacta en su actuar en el aula regular, traspasando la actuación pedagógica y dejando entre ver lo que piensan o imaginan sobre estos alumnos (Damm, 2009). Por lo tanto, la representación del docente, afecta la manera como se relaciona con el estudiante que presenta una discapacidad cognitiva y se convierte en uno de los principales obstáculos para llevar a cabo el proceso de inclusión (Damm, 2009)

Ahora bien, en el contexto educativo colombiano se ha evidenciado una actitud desfavorable frente a la inclusión y lo más difícil, ha sido transformar esas actitudes que pueden estar

afectando la calidad de vida de los infantes y las practicas pedagógicas que se deberían llevar a cabo dentro el proceso de inclusión en las aulas de clase. . (Diaz & Franco, 2008)

El proceso de inclusión implica asumir la diversidad desde diferentes dimensiones, como aquellas de tipo cultural, de capacidades, motivaciones y expectativas; supone un gran reto, debido al conjunto de creencias, representaciones y estereotipos que maneja la sociedad y el profesorado en particular, frente a las personas que están bajo alguna condición de discapacidad.

Partiendo de lo anterior, y según los referentes bibliográficos existentes sobre el tema de las actitudes docentes hacia la inclusión educativa se pueden determinar algunos de los factores que pueden llegar a incidir sobre los pensamientos, emociones y acciones de los docentes frente al proceso inclusivo en el ámbito escolar de manera desfavorable en algunos casos:

1. Falta de tiempo, planificación y recursos de apoyos para el desarrollo de prácticas inclusivas. Los Docentes plantean que una de sus mayores dificultades para enfrentar en el aula de clases la diversidad del alumnado y que la inclusión no se de adecuadamente están en el uso y manejo de los recursos materiales, poco tiempo para la planeación académica y la asistencia necesaria para trabajar con cada estudiante que presente discapacidad cognitiva (Diaz & Franco, 2008).

2. Falta de formación profesional y capacitación permanente de los docentes, ya que estos se sienten poco preparados para enseñar en ambientes inclusivos. (Los profesores de educación regular no tienen la formación necesaria para atender a los alumnos con NEE. Éstos se sienten poco preparados para enseñar en ambientes inclusivos no se autocalifican como bien preparados para incluir estudiantes con Discapacidad en sus aulas. En general los profesores no se sienten competentes ni a gusto enseñando a niños con diversas NEE. Ahora bien, si se compara a los profesores en términos de cantidad de capacitación, aquellos educadores que reciben más

capacitación poseen una actitud más positiva que los profesores con menos capacitación (Horne & Timmons, 2009).

3. Rechazo de los docentes hacia la inclusión de estos estudiantes en la escuela, más por los años de labor, que su experiencia específica en inclusión educativa. Esta situación se refiere a que los profesores con más años de labor docente y sin tener contacto con el proceso de inclusión y formación sobre el tema, muestran una actitud más negativa hacia la inclusión que aquellos docentes que si se han capacitado o vivido la experiencia de trabajar con personas con discapacidades (Chiner, 2011).

4. Negativismo de los docentes al hablar de la inclusión de aquellas discapacidades más marcadas entre las cuales nombran la discapacidad cognitiva. Los docentes muestran una actitud favorable hacia esta población siempre y cuando su discapacidad no sea tan marcada y represente un obstáculo para su labor en el aula, es decir; si la discapacidad del estudiante es leve puede que haya aceptación por parte de ellos que si la discapacidad es muy grave (Hernández Fernández, 2013)

Esta situación, motivo a la indagación de esta problemática en la I.E. Soledad Román de Núñez, y específicamente en las sedes de básica primaria que fueron epicentro de esta propuesta investigativa. En esta institución educativa la situación no es distinta, ya que los docentes a pesar que han recibido capacitaciones sobre el tema de la inclusión educativa por parte de la Secretaria de Educación Distrital de Cartagena, siguen mostrando actitudes de desconfianza, rechazo, indiferencia e incredulidad hacia la inclusión educativa, y, aunque aceptan al estudiante dentro del aula de clases, consideran que tenerlo allí, no traerá ningún tipo de resultados favorables. Otros manifiestan sentimientos de pesar y lastima hacia esta población, lo que, los lleva a ubicar a los estudiantes en el salón de clase sin ningún

convencimiento. Algunos intentan realizar su trabajo educativo por ensayo y error de manera empírica y sin ninguna orientación adecuada; solo una minoría con apertura y buena disposición hacia el proceso inclusivo dentro de la institución intenta realizar una buena atención educativa a los estudiantes con discapacidad cognitiva.

Ante esta realidad y dado que en su mayoría las personas que ejercen la docencia en la institución educativa donde se llevó a cabo este trabajo de investigación un grupo de docentes decidió participar en un diplomado sobre inclusión dictado por la Secretaria de Educación Distrital en convenio con la Corporación Universitaria Rafael Núñez durante 6 meses en el año 2015 y motivados por contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación en Cartagena se vislumbró la oportunidad de cambiar la realidad de un tema, que ha sido de nuestro trasegar cotidiano en el ejercicio profesional.

Por lo tanto la inclusión educativa requiere la atención y abordaje permanente de las instituciones que entre sus retos tiene la implementación de currículos flexibles que garanticen el derecho a una educación para todos.

En base a lo anterior, Padilla Muñoz (2011), plantea que actualmente nuestro sistema de educación pública se encuentra trabajando bajo un proyecto en donde los docentes y a su vez, las instituciones educativas deben mejorar su disposición para estimular, con base en las actitudes, el ajuste adecuado para dar la respuesta educativa satisfactoria, a las necesidades de los alumnos que se encuentran en esta condición. (p. 15)

## **2. Formulación del Problema**

¿Cuál es la actitud de los docentes de básica primaria de la I.E. Soledad Román de Núñez hacia la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad cognitiva?.

### **3. Objetivos**

#### **3.1. General**

Determinar cuál es la actitud de los docentes de básica primaria de la I.E. Soledad Román de Núñez hacia la inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad cognitiva.

#### **3.2. Específicos**

- Identificar la dimensión conductual de la actitud de los docentes hacia la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad cognitiva desde su
- Describir la dimensión cognitiva de la actitud de los docentes hacia la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad cognitiva.
- Reconocer la dimensión afectiva de la actitud de los docentes hacia la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad cognitiva desde su componente conductual;
- Diseñar una propuesta de aula incluyente desde la gestión académica y administrativa de la institución.

#### **4. Justificación**

La actitud de los docentes hacia sus estudiantes es un factor importante en el acto educativo; así; la psicología educativa le concede especial preminencia al punto que afirma que algunos estudiantes muestran agrado o desagrado hacia la materia, asignatura o actividad, no tanto por su naturaleza, como por las actitudes que el docente presenta en su quehacer pedagógico. (Artavia, 2005)

La inclusión educativa puede ser una oportunidad para que los docentes se concienticen, que para que haya una educación de calidad debe existir igualdad en las oportunidades de acceso a la escuela para todos los estudiantes sin importar cuál sea su condición, y que, adquiriendo una buena formación en este tema, pueden llevar a cabo las acciones pedagógicas necesarias para fomentarla sabiendo que este proceso es una tarea conjunta y algo prioritario para la educación y atención de la diversidad, que supone una necesidad de cambio de los docentes, pues si están son favorables la inclusión educativa tendrá éxito dentro del contexto escolar y específicamente en el aula de clases (Herrera, 2009). Por eso La inclusión educativa de estudiantes con discapacidad cognitivo debe plantearse como una tarea conjunta que suponga este objetivo como algo prioritario para cada escuela.

Una escuela inclusiva garantiza una educación de calidad cuando sus docentes muestran, además de una buena formación una actitud positiva hacia el proceso, haciendo que este tenga un éxito permanente. (Arnaiz Sánchez, Guirao Lavela, & Garrido, 2007) Estos dos factores garantizan que se brinden acciones pedagógicas que favorezcan a todos los estudiantes ya que el proceso de inclusión educativa supone la igualdad de estudiantes con o sin discapacidad dentro del aula regular, además, ayudara al cambio y renovación del ejercicio docente que repercute de manera eficaz no solo en el profesor, sino también en el aprendizaje de los estudiantes y en el desarrollo y mejora de la institución educativa (Gisbert & G, 2011).

La inclusión educativa de estudiantes que presentan discapacidad cognitiva les permitirá a los docentes el uso de prácticas pedagógicas que tengan en cuenta las individualidades de los estudiantes y así realizar acciones educativas pertinentes que conlleven a evidenciar en ellos cambios en su papel como maestros, pero también en su actuar personal, pues si su actitud es favorable el proceso de inclusión se llevara a cabo de manera real. De allí la necesidad de cambio en las actitudes docentes, pues si están son favorables, el proceso de inclusión educativa tendrá éxito dentro de la escuela y el aula de clases.

Con los procesos investigativos centrados en este tema se apunta a fortalecer la reflexión sobre la complejidad de las barreras hacia la inclusión, lo cual requiere la atención y abordaje permanente de las instituciones que entre sus retos tienen la implementación de currículos flexibles que garanticen el derecho a la educación de todos y para todos.

También estos estudios se proponen ampliar la conciencia acerca de la necesidad de formación, capacitación y actualización el personal- docente que conlleve a una actitud reflexiva y la disposición para aprender pautas culturales y arquetipos de solidaridad, tolerancia, inclusión y respeto a la diversidad humana que, a lo largo del tiempo han hecho posible una actitud

favorable para construir una escuela para todos y todas. Una formación focalizada no solo en las deficiencias, sino también en las fortalezas, de tal manera que se permita dotar a los profesores, de diversas estrategias y procedimientos innovadores y flexibles para un aprendizaje significativo en las personas con discapacidades (Lledo Carrere & Arnaiz Sanchez, 2010); mejorando los procesos de aprendizaje en el aula donde se llevan a cabo procesos incluyentes. Llevar a cabo este trabajo investigativo fue de suma importancia ya que las actitudes son indispensables para desarrollar estos procesos y acciones educativas, por ende identificarlas en los docentes de la I.E. Soledad Román De Núñez, ayudará a guiar a un proceso de sensibilización de la comunidad de docentes y así mejorar los procesos de inclusión educativa, favoreciendo no solo a la población con discapacidad sino al mismo profesorado para hacer de su ejercicio profesional, un acto permanente de solidaridad, respeto y tolerancia por las diferencias individuales.

También podría hacerle un aporte significativo a la búsqueda de una educación basada en los derechos, los valores y a la sana convivencia de los estudiantes y de la sociedad en su conjunto.

En cuanto a la institución educativa donde se realizó, le permitirá tener claridad sobre las exigencias que encierra la atención de la diversidad: reestructuración del PEI, flexibilización curricular, cambio de prácticas pedagógicas, diseño de estrategias de enseñanza acordes a las características de los estudiantes, además de la disposición de recursos y apoyos que minimicen las barreras físicas, actitudinales, de aprendizaje y de acceso a la información para dar respuesta a la demanda de la inclusión educativa.

## **5. Marco Referencial**

### **5.1. Antecedentes Investigativos**

Con el propósito de tener un marco de referencia para orientar el estudio a continuación se hace un recorrido acerca de investigaciones anteriores que se han realizado sobre las actitudes docentes hacia a la inclusión de estudiantes con discapacidad cognitiva.

### **5.2. Antecedentes Internacionales**

(Alemany Arrebola & Villuendas Giménez, 2004), realizaron una investigación para conocer las actitudes del profesor hacia la integración de alumnos con necesidades educativas especiales en su aula. Para ello utilizaron una metodología cualitativa, un enfoque interpretativo, una entrevista semi estructurada, a 40 profesores. Los resultados encontrados manifiestan las actitudes más positivas hacia la integración tales como: profesores de educación especial, audición y lenguaje, los profesores de pedagogía terapéutica y los de educación musical. Las actitudes más negativas se centran en los profesores de educación infantil y los de lengua extranjera; y mostrando actitud ambivalente los profesores de educación primaria y educación física. Por lo general, todos los profesores creen que la integración en esencia es una buena idea, pero en su práctica diaria encuentran muchas dificultades, aduciendo a muchos factores, tales como: falta de información, falta de adaptaciones curriculares, metodología y estrategias para llegar al alumno con necesidades educativas especiales.

En Chile, en una investigación de Damm (2009) se encontraron objetivos muy similares a los de la anterior: Los objetivos buscaban describir las representaciones y actitudes del profesorado acerca de la integración escolar de niños con NEE, e identificar las formas de relación que se establecen entre profesores/as con niños/as integrados en el aula común.

Entre las principales conclusiones estuvieron, el compromiso consciente con la práctica inclusiva, la participación activa en la planificación y toma de decisiones respecto a la integración, la formación específica (Fernández 1999). Se destacó la importancia de la valoración positiva del trabajo con necesidades educativas especiales (en adelante NEE) por parte del docente y también por parte del centro del que forma parte, y el desarrollo de expectativas ajustadas a cada caso particular.

En Chile y Costa Rica se encontró la de Sanhueza, Granada y Bravo (2012) denominada "Actitudes del profesorado de Chile y Costa Rica hacia la inclusión educativa", Para ello, planteo como objetivos: a. identificar las medidas que favorecen la educación inclusiva en ambos colectivos de profesorado; b. conocer los recursos y apoyos con que cuenta el profesorado para favorecer la educación inclusiva; y c. valorar los principios de la educación inclusiva que subyacen a sus prácticas docentes. Esta, parte de la base de la siguiente afirmación de Merino y Ruiz (citados por Sanhueza, Granada y Bravo 2012). De que "las actitudes repercuten [afectando] las expectativas que el profesor deposita sobre sus alumnos". También citando a Aguado, Gil & Mata (2008), concluyeron entre otras cosas que era necesario incorporar a la formación de los docentes aspectos más personales que tienen más que ver con el "ser" que con el saber o hacer.

"Actitud ante la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales. Consideraciones de padres, madres y profesionales de la educación", trabajo realizado por

Llorens (2012) exploró las actitudes de padres, madres y profesionales de la educación en torno a la inclusión de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.) en salones de clases ordinarios. En ese sentido, la investigación tuvo como objetivo analizar si había diferencias en las actitudes de estas tres poblaciones de estudio (padres, madres y docentes), si dichas diferencias se encontraban mediadas por los estudios realizados, su condición de género, el tipo de profesión que desempeña, el conocimiento de las dificultades en torno a las N.E.E., entre otros aspectos.

En su proceso metodológico, empleó varios cuestionarios que indagaron sobre las actitudes de treinta y tres maestros de educación primaria y secundaria, veinte y dos padres y veinte y seis madres de estudiantes, tanto de niñas y niños. A partir del análisis de los resultados obtenidos, la autora destaca que existe una actitud positiva en torno a la inclusión de estudiantes con N.E.E., tanto en padres, madres y docentes. No obstante, aunque se encontró frente a una actitud positiva de carácter general, esta no funciona óptimamente, puesto que carecen de recursos y estrategias adecuadas para llevar a cabo tal inclusión. También se observa una mayor tendencia positiva en la actitud de las mujeres, quizá por la posibilidad de ser madres poseen una mayor empatía y solidaridad con la inclusión de los estudiantes con N.E.E. Sin embargo, no se trata de una diferencia abismal entre la actitud de los hombres y las mujeres. (Llorens, 2012)

En otra investigación realizada en Lima, Perú por Villegas, Quispe en el 2012 titulada "Actitud del docente de primaria respecto a la educación inclusiva en tres instituciones educativas de Ventanilla". Tuvo como propósito identificar las actitudes predominantes en los docentes respecto a la educación inclusiva de Ventanilla. Para la recogida de la información se utilizó la Escala de las Actitudes respecto a la inclusión de niños con necesidades educativas especiales dirigida a los docentes y elaborado por Flores (2007) y adaptado por Villegas (2011). Se

concluyó que los docentes de nivel primario presentaron una actitud predominantemente de acuerdo con la educación inclusiva en el nivel primario en las Instituciones Educativas de Ventanilla.

En cuanto a la dimensión cognitiva, los docentes manifestaron una actitud predominantemente de acuerdo con respecto a la inclusión de los alumnos con discapacidades del nivel primario de Ventanilla.

Respecto a la dimensión afectiva, los docentes manifestaron una actitud predominantemente de acuerdo con respecto a la inclusión de los alumnos con discapacidades del nivel primario de Ventanilla, sobre todo, en los aspectos que demuestran aprecio con los niños inclusivos, asimismo asumen como un reto el trabajo con niños con necesidades educativas especiales.

Para la dimensión conductual, los docentes manifestaron una actitud predominantemente de acuerdo con respecto a la inclusión de los alumnos con discapacidades del nivel primario de Ventanilla, en los aspectos donde el docente acepta la normatividad vigente y también en cuanto a que muestra paciencia para dictar sus clases con niños con necesidades educativas especiales.

(Herrera Montoya, 2012) Desarrollo una investigación titulada “actitudes hacia la educación inclusiva en docentes de primaria de los liceos navales del callao.” El propósito del estudio es identificar los componentes de las actitudes de docentes de primaria de instituciones educativas navales del Callao frente a la educación inclusiva. Se utilizó como instrumento de información el Cuestionario sobre “Actitudes del profesor del nivel primaria hacia la educación inclusiva”, cuya autora fue Damm, Muñoz y fue adaptado por Ruiz, Garavito, 2010. Se concluyó que en los docentes Predominaba el nivel medio en el componente afectivo de las actitudes. El componente cognitivo se mostraba con un nivel alto de aceptación, constituyendo una fortaleza, y el componente conductual mostro un nivel medio de aceptación hacia la inclusión educativa.

### 5.3. Antecedentes Nacionales

En una investigación de Díaz (2008) titulada “Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico”, apareció la contradicción entre el compromiso social con la inclusión y una insistente argumentación de “no estar preparados” y de pronto la educación especializada es más adecuada”. Díaz entendió que había un cierto rechazo hacia la inclusión educativa manifiesto en quejas referentes a aspectos disciplinarios y de rendimiento académico, que implican problemas para el docente. Se escogieron 23 profesores de educación regular aplicándoles una de escala de actitudes hacia la inclusión educativa, concluyendo así que la mayoría de los maestros reconocen una actitud de responsabilidad social frente a la inclusión, pero no han realizado actividades de capacitación, encontrando también docentes con actitudes de rechazo hacia la inclusión educativa apoyados en el concepto de no estar preparados.

Así mismo, se contó con el estudio titulado “Inclusión educativa: el reto pedagógico de hoy”, de los autores De la asunción, Mercado y Zapata (2011) en el que se abordó de manera general el concepto de educación inclusiva a través de un estudio no experimental de tipo transversal en la institución educativa Francisco de Paula Santander del municipio de Galapa, Atlántico. El objetivo de la investigación fue realizar una propuesta que generara alternativas en la educación inclusiva con el fin de que las necesidades educativas especiales de un grupo específico de estudiantes fueran satisfechas íntegramente.

Por otra parte, el artículo de Rojas (2011) titulado “Inclusión de niños con necesidades educativas especiales en un colegio regular de la ciudad de Palmira”, muestra los resultados de una investigación empírica en la que se analizó el tema de la inclusión de niños con N.E.E en un colegio regular de Palmira, Valle del Cauca. A través de un acercamiento exploratorio y

cuantitativo fue posible conocer las actitudes y percepciones ante este tipo de estudiantes; así, la investigación arrojó como resultado que en los procesos de inclusión en instituciones educativas hay presentes prácticas exclusivas que ponen en evidencia que no se han roto aún los paradigmas que soportan la exclusión hacia los estudiantes con N.E.E (Rojas, 2011).

Seguidamente, el artículo de Trujillo, Núñez, Lozano y Perdomo (2012) titulado Inclusión escolar de primera infancia con necesidades educativas especiales: imaginarios de los docentes, ofrece una clara perspectiva para el desarrollo de la presente investigación puesto que, a partir de un estudio de caso en Florencia, departamento del Caquetá analizó los imaginarios que poseen los docentes frente a la educación que deben recibir los estudiantes con N.E.E. La investigación se realizó a través de la aplicación de una encuesta estructurada la cual recogió información sobre la primera infancia, necesidades educativas especiales y atención educativa integral (Trujillo et al., 2012). Dicha investigación arrojó como resultado que a pesar de contar con la legislación pertinente para garantizar la atención integral de los estudiantes con N.E.E no hay conocimiento sobre la norma ni seguimiento institucional que garantice su óptima ejecución.

#### **5.4. Antecedentes Locales**

A nivel local, en el año 2016, se llevó a cabo en la ciudad de Cartagena una investigación denominada "Actitudes de los docentes hacia estudiantes con necesidades educativas especiales –N.E.E- en las I.E Ciudadela 2000, I.E Luis Carlos López del Distrito de Cartagena en el segundo periodo del 2016", cuyas autoras fueron, Balceiro Torres, Benítez Buelvas, Godoy Canedo y Ortiz, Torres. El objetivo fue describir las asociaciones que existe entre las variables socio-demográficas y educativas de los docentes y sus actitudes ante los estudiantes con

necesidades educativas especiales N.E.E. basada en un diseño metodológico cuantitativo descriptivo de corte transversal, hallando que la población docente ha tenido poca experiencia con los estudiantes con necesidades educativas especiales ya que anteriormente el estado no había establecido una ley donde se llevara a cabo el proceso de inclusión e integración, por ende, los docentes no cuentan con la experiencia necesaria para poder llevar un buen proceso de inclusión en el aula de clases.

## **6. Marco Legal**

A continuación se hace un recorrido por los diferentes momentos que ha tenido el proceso de inclusión educativa en Colombia, a partir de la normatividad que desde sus inicios ha estado ceñida a las pautas provenientes de convenciones y tratados internacionales.

Desde años atrás se viene incorporando el concepto de inclusión en el ámbito educativo. Un concepto que quiere erradicar de las aulas y dar por terminadas las prácticas de exclusión y segregación vividas por estudiantes con diferencias de raza, religión, cultura, lengua, discapacidades físicas, sensoriales, emocionales y cognitivas. Dichas prácticas tuvieron un fuerte impacto en estudiantes que sufrieron los embates de la discriminación, al no brindárseles las mismas oportunidades de acceder a una educación con niveles mínimos de calidad y pertinencia. Estudiantes que no gozaron de un ambiente escolar adecuado para desarrollar sus capacidades, adquirir las habilidades y destrezas significativas para que pudieran insertarse en la sociedad, servir a ella y ser tratados como ciudadanos. Por el contrario todos estos niños y niñas entraron a formar parte de una sociedad excluyente, obligando a que se crearan centros educativos para cada grupo diferente.

Posterior a esto, en la Conferencia Mundial de Educación para Todos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1990), se expresa la necesidad de darle una educación de calidad a todos los estudiantes por medio de la universalización del acceso a la educación y el fomento de la equidad, que se debe ver reflejada en la eliminación de cualquier tipo de discriminación así como de las barreras a la participación de todos los niños, niñas, jóvenes y adultos, Siendo la atención a la diversidad de estudiantes y sus diferentes

necesidades educativas especiales un reto primordial dentro de la educación integradora, la Conferencia Mundial de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (1994) reconoce que cada niño posee unas capacidades, intereses y necesidades especiales de aprendizaje que el centro educativo debe estar presto a atender, ellos *“deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades”* (p. 8). El principio básico de esta Declaración es la solicitud a los países miembros *“de que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras”* (p. 6).

Fue la Declaración Internacional de los Derechos Humanos, que en 1949 dio el primer paso hacia la inclusión educativa, que en un principio se entendió como integración, pues en sus lineamientos, orienta a la educación hacia la eliminación de la exclusión de estudiantes ya vinculados al sistema escolar, al mismo tiempo que impulsa el aumento de la participación total de estudiantes, incluyendo a los que tengan algún tipo de discapacidad. Así mismo, promueve la eliminación de las barreras que limitan el buen desarrollo del aprendizaje y la participación de estudiantes que estén en situación de desventaja o sean vulnerables a la exclusión de bienes, servicios, instalaciones, programas y actividades tales como (...) la educación. (Departamento de Derecho Internacional. Organización de los Estados Americanos, 1999, p. 3). En la Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad que fuera adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, (2006), se deja atrás la integración y se habla en cambio en términos de inclusión; su propósito no es otro que *“promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente”* (p. 5). Lo

cual significa que se aprueben aspectos nuevos y trascendentales para dichas personas como la justicia, el reconocimiento a la dignidad, igualdad de derechos e igualdad de oportunidades, aunque dejando en claro que algunas personas necesitan de un apoyo más intenso. También, garantizar que ejerzan sus derechos en forma plena y sin discriminación con tal de generarles un mayor sentido de pertenencia, autonomía e independencia. La Convención (2006) es clara al proponer la accesibilidad para las personas con discapacidad a todos los ámbitos del estado, por ejemplo en el ámbito educativo la convención promueve el hacer ajustes razonables en función de las necesidades individuales, tales ajustes pueden ser de tipo físico o a nivel curricular. Allí los estados parte se comprometen a legislar y tomar las medidas necesarias a favor de las personas con discapacidad. Posteriormente, y en esta misma tónica, la UNESCO en su reunión número cuarenta y ocho en Ginebra, invita a reconocer que la educación inclusiva es un proceso continuo dirigido a ofrecer educación de calidad para todos, respetando la diversidad y las diferentes necesidades, habilidades, características y expectativas de aprendizaje de los estudiantes y de las comunidades, eliminando toda forma de discriminación (Organización de las Naciones Unidas, para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2009, p.126).

Con todo lo anterior, los gobiernos de los países inician una revolución en sus sistemas educativos para poder dar vida a procesos incluyentes, elaborando programas de acción y modificando leyes educativas. En Colombia tal revolución en materia de integración educativa se evidencia en la Constitución de 1991, en donde queda establecida la intención del Estado por proteger a todo grupo en condición de marginalidad y discriminación, y su obligación de brindar educación a personas con discapacidades físicas, mentales o con capacidades excepcionales.

Más adelante, la Ley General de Educación (1994) en su artículo 1, define la educación como el *“proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una*

*concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”,* además la misma ley incluye como parte integrante del servicio público educativo la “educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales” (artículo 46).

Es decir, el derecho a la educación también comprende los procesos de formación sólo se deduce de la norma legal atrás citada, sino también del mandato constitucional que impone al Estado el deber de adelantar políticas para la rehabilitación e integración social de los disminuidos físicos, sensoriales y síquicos. Con la Ley 115 se da un gran paso hacia reformas en el sistema educativo, destacándose entre ellas la posibilidad manifiesta para la población con discapacidades de formar parte del servicio público educativo, haciendo de éste un sistema más equitativo y dispuesto a atender a la diversidad. Después surgen decretos que retomando la constitución, se fijan como objetivos primordialmente la prestación del servicio educativo encaminado a la atención de la pluralidad, a tener en cuenta las características, ritmos de aprendizaje y necesidades a la hora de elaborar currículos y hacer la planeación de actividades pedagógicas.

Es el caso del Decreto 2082 de 1996, por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales, fija las bases bajo las cuales debe desarrollarse la educación para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales, siempre en procura de la integración académica, laboral y social de esta población. Específicamente, respecto de la organización de la educación a diferentes niveles territoriales, indica que: Los departamentos, distritos y municipios organizarán en su respectiva jurisdicción, un plan de cubrimiento gradual para la adecuada atención educativa de las personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales (Secretaria de Educación, 1996,

artículo 12). A su vez, la Ley 361 de 1997, en la que se establecen los mecanismos de integración social, se ponen en consideración la dignidad entre otros derechos de las personas con limitación y se dictan disposiciones como que:

El Estado Colombiano en sus instituciones de Educación Pública garantizará el acceso a la educación y la capacitación en los niveles primario, secundario, profesional y técnico para las personas con limitación, quienes para ello dispondrán de una formación integral dentro del ambiente más apropiado a sus necesidades especiales (Secretaria General de la Alcaldía Mayor de Bogotá, 1997, Artículo 10).

En el Decreto 366 del 9 de febrero de 2009, el Gobierno Nacional reglamentó la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales, ya en el marco de la educación inclusiva, permitiéndole a este grupo especial la posibilidad de recibir una educación pertinente y sin ningún tipo de discriminación. El artículo 3 señala las responsabilidades de las entidades territoriales certificadas por la Secretaría de Educación para la educación de menores con algún tipo de discapacidad o con capacidades o talentos especiales donde se destaca: *“desarrollar programas de formación de docentes y otros agentes educadores con el fin de promover la inclusión de los estudiantes con discapacidad en la educación formal y en el contexto social”* (artículo 3, p. 2), condición que obliga a adaptar el currículo o plan de estudios y los procesos de evaluación conforme a los lineamientos diseñados por el Ministerio de Educación.

La Ley 1306 de 2009, estableció las obligaciones de la sociedad y el Estado respecto de las personas con discapacidad, donde se destaca:

1.- Garantizar el disfrute pleno de todos los derechos a las personas con discapacidad mental, de acuerdo a su capacidad de ejercicio; 2.- Prohibir, prevenir, investigar y sancionar toda forma

de discriminación por razones de discapacidad; 3.- Proteger especialmente a las personas con discapacidad mental; 4.- Crear medidas de acción afirmativa que promuevan la igualdad real a las personas con discapacidad mental; 5.- Establecer medidas normativas y administrativas acorde a las obligaciones derivadas de los tratados internacionales de derechos humanos a favor de las personas en situación de discapacidad mental y las acciones necesarias para dar cumplimiento a los programas nacionales, entre otras. (Artículo 5).

En La Ley 1346 del 2009, se aprueba lo dispuesto por la ONU en la Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en 2006, y su propósito fundamental es de asegurar los derechos humanos de las personas con algún tipo de discapacidad, para que reciban un trato igualitario y les sea respetada su dignidad con tal de asegurar su participación en la sociedad. Con lo cual se atiende de manera clara la propuesta internacional de iniciar decisivamente el proceso de inclusión de niños con discapacidad.

Por último, y como hecho más reciente dentro de la reglamentación nacional para población con discapacidad, se encuentra la Ley Estatutaria 1618 del 2013, por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, bien sea de tipo físico, mental, intelectual o sensorial, y en la que se enuncian las obligaciones por parte del estado para garantizar su cumplimiento, dejándose clara la necesidad de hacer inclusión en todos los espacios y sectores de la sociedad.

En lo que al servicio educativo respecta, la Ley 1618 de 2013 faculta al Ministerio de Educación para que defina, reglamente y a la vez garantice el proceso de inclusión de estudiantes con discapacidad bajo los parámetros de accesibilidad, calidad y pertinencia educativa. Así mismo, según la ley las instituciones educativas estatales y privadas deben guiarse por la reglamentación nacional con el fin de acoger a estudiantes con barreras para el aprendizaje y la

participación, para lo cual deberán hacer cambios en su estructura interna para que la inclusión se evidencie a nivel didáctico, metodológico y pedagógico, contando con la disponibilidad de personal idóneo que debe estar en permanente capacitación.

De la mano de esta normatividad, el Ministerio de Educación ha querido orientar el actuar de las instituciones educativas frente al proceso de inclusión, a través de diferentes documentos como el Documento No. 2, llamado Lineamientos de Política para la Atención Educativa a Poblaciones Vulnerables, producido en el marco del Plan Sectorial: La Revolución Educativa en 2005.

En el año 2006, se propone la Guía No.12: Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con necesidades educativas especiales -NEE-. Con la que se quiso brindar soporte para atender, en las instituciones educativas, a siete grupos de estudiantes: con limitación auditiva, visual, Sordo-ceguera, Autismo, Discapacidad motora, Discapacidad cognitiva y Capacidades y talentos excepcionales.

En el año 2008, se da a conocer la Guía No. 34: Cartilla de Educación Inclusiva, para que fuese tenida en cuenta dentro del proceso de autoevaluación y planes de mejoramiento en cada una de las áreas de gestión en las instituciones. Allí se da mayor relevancia al concepto de inclusión, gestado ya a nivel internacional y se inicia el proceso de revisión del sistema educativo para que esté acorde con las disposiciones de ley.

Con todo lo anterior, año tras año, la inclusión toma fuerza y se empieza a ver como un proceso necesario e inaplazable al interior de las instituciones educativas, que requiere ante todo de cambios sustanciales en el pensamiento y en el actuar de las personas que intervienen en el proceso enseñanza - aprendizaje, y que deben darse para que la institución pueda cumplir con su deber de atender de la mejor manera a la diversidad, demandante de un servicio que no se quede

solamente en la integración, la cual enfocaba su atención en los apoyos requeridos por los estudiantes y no en sus déficits y que guardaba entre líneas mecanismos de selección y elementos excluyentes.

Contrario a esto, la inclusión promueve dentro de sus principios la valoración y aceptación de las diferencias socio-económicas, étnicas, físicas y cognitivas, haciendo que el sistema escolar sea de y para todos, *“no se excluye a ningún estudiante, se busca crear un clima en el que éstos se sientan acogidos, aceptados y apoyados.”* (Canet, 2009. p. 17), la inclusión plantea la intención de hacer las adaptaciones necesarias tanto al currículo como al ambiente escolar para propiciar espacios de interacción e igualdad de los aprendizajes, se interesa por ahondar en el tratamiento de las inteligencias múltiples, los ritmos y estilos de aprendizaje para que se brinde una atención especializada que lleve al desarrollo de sus potencialidades particulares.

De acuerdo con Arnaiz & Guirao (2005), citado por Canet (2009) en el proceso de inclusión *“se respetan las capacidades de cada alumno y se considera que cada persona es un miembro valioso que puede desarrollar distintas habilidades y desempeñar diferentes funciones para apoyar a los otros”* (p. 17).

## **7. Marco Teórico**

### **7.1. Actitudes**

Para conceptualizar la actitud, Díaz Pareja (2008) refiere la revisión realizada por Rodríguez (1989), quien agrupó las definiciones en función de los elementos que las componen, planteando que algunos autores la conceptualizan como “respuestas influenciadas por la experiencia previa, o como algo aprendido y con una fuerte carga afectiva” (p.152).

Contraria a esta conceptualización se encuentran las definiciones y cuyo componente principal es el cognitivo y definen la actitud “como un conjunto de creencias y opiniones que influyen en la actuación del sujeto” (p.152) .Finalmente, están aquellas definiciones que abarcan los diferentes elementos o componentes de la actitud, dando una idea más completa de todos los aspectos relevantes de la misma.

Buendía (1994), citada por Díaz Pareja, se acercaría a esta forma de entender la actitud, “definiéndola como una predisposición aprendida, dirigida hacia un objeto, persona o situación, y que incluye dimensiones cognitivas, afectivas o evaluativas y disposiciones propiamente conductuales” (p.152).

Complementando la conceptualización de actitud nos referimos a Eagly & Chaiken (1993) en Cuenca & Portocarrero (2001), quienes plantean que la actitud es la disposición o puesta en práctica de los valores, desarrollada a partir de una respuesta evaluativa y que al no ser directamente observables, se pueden inferir a partir de respuestas, como un comportamiento específico.

Así tenemos que para Allport (1935) citado en Ubillos (2004), la actitud es una variable no observable directamente, y la considera un estado de disposición mental y nerviosa, que implica una organización entre lo cognitivo, afectivo y conductual, y que influye entre la percepción y el pensamiento, que es aprendida y perdurable y que finalmente tiene un componente de evaluación simple de agrado y desagrado.

Entonces podemos concluir que a pesar de sus diferencias, todas las definiciones, tienen aspectos comunes ya que resaltan la idea de que las actitudes se tienen hacia un objeto, una persona o una situación particular. Por otro lado, también coinciden en que no son innatas al hombre sino que éste aprende lo que es favorable o desfavorable para él, y esto le lleva a actuar de una forma u otra. Y por último, todas recogen los elementos, o por lo menos alguno de ellos, que componen las actitudes. En estas últimas definiciones enmarcaremos nuestra variable, tomando en cuenta que las actitudes al ser uno de los principales constructos de la psicología social, su estudio y análisis de sus tres componentes han ido alcanzando gran implicancia en el campo educativo ya que cumplen funciones en la vida cotidiana.

Las actitudes están estrechamente vinculadas a las acciones y opiniones acerca del entorno, afectando los gustos, amistades, votos, preferencias y metas. Las teorías clásicas de la formación de las actitudes postularon que éstas forman parte de nuestra vida y de nuestro comportamiento, que son aprendidas de la misma forma que otras respuestas aprendidas (Ubillos, Mayordomo, & Páez, 2004). Al respecto Ortega (2010), sostiene que: “Al ser aprendidas son susceptibles de modificación. Esto no significa que todas nuestras actitudes se modifican, ya que muchas de ellas son bastante estables y van a mantenerse o experimentar pequeños cambios, a lo largo de nuestra existencia, pero otras van a variar.” (Pág. 5)

Para Marchesi (citado por Reboloso & Pozo, 2000) la actitud es la tendencia a comportarse de una forma determinada en presencia de situaciones por personas. Todas estas formas de comportarse responden no solo a diferencias individuales sino también a la presión ejercida, de modo implícito casi siempre, por los grupos sociales a los que pertenece.

Morales (2000) define a la actitud como una predisposición aprendida, no innata, y estable aunque puede cambiar, a reaccionar de una manera valorativa, favorable o desfavorable ante un objeto (individuo, grupo, situaciones, etc.) (p. 24)

Muchielli (2001) dice; "Una actitud es una orientación general de la manera de ser de un actor social (individuo o grupo) ante ciertos elementos del mundo llamados objetos nodales"(p.151)

Blackwell, Roger (2002), dice que las Actitudes Representan lo que nos gusta o nos disgusta.

Thomas y Znaniecki (2004) definieron la actitud como los procesos mentales que determinan las respuestas de los individuos, actuales o potenciales hacia su medio social.

(Sánchez, Díaz, Sanhueza y Friz, 2008, p.56) dicen:

“La actitud es la disposición voluntaria de una persona frente a la existencia en general o a un aspecto particular de esta”. Los seres humanos experimentan en su vida diversas emociones que distan de ser motivadas por su libre elección; en cambio, la actitud engloba aquellos fenómenos psíquicos sobre los que el hombre tiene uso de libertad y que le sirven para afrontar los diversos desafíos que se le presentan de un modo o de otro.

## **7.2. Componentes de las Actitudes**

Las actitudes, dado que representa la predisposición del individuo acerca de un objeto, se compone de tres elementos que afectan a sus creencias, emociones y acciones. (Soto & Mogollón, 2005)

**7.2.1. Componente Cognoscitivo.** El componente cognoscitivo de una actitud puede considerarse como un conjunto de categorías que los seres humanos utilizan para dar nombre a todos los estímulos, ya que en la vida cotidiana, o al menos así ocurre con el individuo urbano, se está bombardeado por nuevos estímulos.

**7.2.2. El Componente Afectivo.** Es la emotividad que impregna los juicios. La valoración emocional, positiva o negativa, acompaña a las categorías asociándolas a lo agradable o desagradable. Es el componente más características de las actitudes, por lo tanto, una actitud estar muy en relación con las relaciones afectivas y los sentimientos vividos.

**7.2.3. El Componente Conductual.** El componente conductual de una actitud incluye la conducta o el acto de un individuo en presencia de ciertos estímulos, por ende, es la predisposición conductual que tienen un individuo hacia un objeto de la actitud categorizado y evaluado positiva o negativamente.

Por lo anterior queda claro que los tres componentes de la actitud interactúan entre si y tienden a conectarse y, si alguno de ellos varia, también los demás cambiaran.

En general los componentes perceptivos, afectivos y del comportamiento, son compatibles por lo que conociendo los estímulos se pueden mediar a través de variables dependientes, declaraciones verbales, de afecto, de creencia o respecto al comportamiento.

Es así que las actitudes implican lo que se piensa, se siente y como gustaría comportarse respecto de un objeto de actitud. Pero el comportamiento no es siempre lo que gustaría, sino también lo que se debería ser, es decir por las normas sociales (lo que es y debe ser), costumbres o consecuencias que se esperan del comportamiento.

Mientras que todas las creencias que tenga una persona acerca de un objeto se incluyan en el componente cognoscitivo, las creencias evaluativas son las más importantes para la actitud como concepto de disposición. Estas últimas abarcan las creencias acerca de las cualidades deseables o no deseables, aceptables o inaceptables y buenas o malas. De acuerdo con Krech y colaboradores (citados por Summer, 1976), las creencias de cómo se debe tratar al sujeto son también elementos del componente cognoscitivo.

El componente emocional es conocido a veces como el componente sentimental y se refiere a las emociones o sentimientos relacionados con el objeto de la actitud. Los adjetivos bipolares usados frecuentemente al evaluar los elementos de este componente son amor-odio, gusto-disgusto, admiración- desprecio y otros que denotan sentimientos de tipo favorable o desfavorable.

El componente de la tendencia a la acción incorpora la disposición conductual del individuo al responder al objeto. Se acepta generalmente que hay un lazo entre los componentes cognoscitivos particularmente las creencias evaluativas y la disposición para responder al objeto.

Para finalizar se agrega que en las revisiones sobre el tema (Aguado Díaz, Alcedo Rodríguez, & Arias Martínez, 2008) se destaca la posibilidad de lograr un cambio hacia las actitudes positivas ante la inclusión, a partir de la manipulación de uno o más de los componentes actitudinales (cognitivo, afectivo y conativo conductual). Este cambio se consigue siempre que no potencie el lado negativo y lastimero de la discapacidad y se enfatizan en cambio las situaciones de ajuste y los logros conseguidos por estas personas.

### 7.3. Características de las Actitudes

Algunas de las características para Alcántara (1992) son:

- a) Son adquiridas. Son el resultado de la historia de cada hombre, sin negar por ello, que como hombres y como individuos concretos se nace con ciertas predisposiciones que limitan las posibilidades y construyen el substrato ideológico.
- b) Son estables, perdurables, difíciles de mover y cambiar. Son pues una estructura consistente. Pero son susceptibles de recambio, flexibles, y de cambio. Pueden crecer, arraigarse más íntimamente o pueden deteriorarse y hasta perderse. Su naturaleza, en consecuencia, es dinámica, no estática al admitir grado de mayor o menor eficacia son cualidades perceptibles.
- c) Son raíz de conducta, pero no la conducta misma, ya que son las precursoras y determinantes del comportamiento. Conllevan un impulso operativo y resultan ser las tendencias a actuar, las predisposiciones para responder ante las múltiples estimulaciones que se presentan.
- d) La actitud es un proceso cognitivo y su raíz es cognitiva. Este componente intelectual es su centro regulador. Toda actitud es una respuesta electiva ante los valores y ello solo es posible, si la razón, conoce, juzga y acepta el valor.
- e) La actitud conlleva a procesos afectivos, volitivos que secundan o se oponen al dictamen de la razón. Comporta una notable carga motivacional, ya que los

valores que proyectan las actitudes se alcanzan, poniendo en juego deseos, la sensibilidad y la voluntad.

f) Es un proceso complejo, integral. Los tres componentes; cognitivo, afectivo y conductual actúan íntimamente correlacionados.

g) Son cualidades radicales. Predisposiciones más radicales que las disposiciones, los hábitos y las aptitudes.

h) Poseen una importante característica; son transferibles, se pueden actualizar de modos diversos y hacia diversos objetos. Con la actitud se puede responder a múltiples y diferentes operaciones. La actitud desde su unidad se abre a muchos actos diversos, reduciéndolos siempre a su raíz unitaria. su capacidad de generalización reporta una economía de esfuerzo y al mismo tiempo consigue la tan ansiada unidad personal de nuestras experiencias y conductas.

#### **7.4. Clasificación de las Actitudes**

Las actitudes pueden clasificarse a la vez de diferentes maneras:

- Según el ámbito en que se sitúen. Por el ámbito donde se sitúen pueden ser individuales o colectivas.
- Según el objeto, en actitudes relativas a elementos no humanos y actitudes sociales relativas a problemas culturales, para efectos de este proyecto, la inclusión.
- Según la organización. Pueden clasificarse en sistemas y centralidad. Las actitudes pueden formar sistemas si están relacionadas entre sí, si comparten conceptos comunes y similares, creencias, motivos y hábitos (Newcomb, Stouffer y Col. Citados por González, 1981).

## 7.5. ¿Cómo se forman las Actitudes?

Según Munne (1986) en la formación de las actitudes intervienen especialmente 3 factores: la información que se recibe, el grupo con el cual nos identificamos y nuestras propias necesidades personales.

Por otro lado James (1993) que hay dos formas de adquirir las actitudes: de modo directo e indirecto:

**7.5.1. Directo.** La experiencia directa que tiene el individuo con el objeto. Algunos de los factores que intervienen son:

- Desarrollo moral.
- Expectativas.
- Interés.
- Equilibrio personal.
- Control del aprendizaje.
- Esquema del conocimiento.

**7.5.2. Indirecto.** Es el papel que ocupa un individuo a través de la identificación con otras personas. Algunos de los factores relacionados son:

- Persona/ personas con quien/quienes se interactúa (características personales, concepción que tiene/tienen del proceso de enseñanza aprendizaje).
- Características de la interacción (ayuda , roles desarrollados)

## **7.5. Actitud de los Docentes hacia la Educación Inclusiva**

El docente juega un papel muy importante en el tema de la educación inclusiva, por lo tanto la actitud del docente es un eslabón primordial para el éxito. Durante los últimos cuarenta años, se han llevado a cabo numerosas investigaciones acerca de las características del docente (edad, clase social, experiencia, actitud, salario y entrenamiento recibido) que deben tener los maestros eficientes. Algunas de estas investigaciones han tenido por objeto determinar la relación entre el rendimiento o alguna otra medida del aprendizaje y algunas características del maestro tales como la edad, clase y años de entrenamiento recibido, experiencia docente, actitudes y salario. (Bloom, 1977). Posteriormente el estudio Coleman en los Estados Unidos, el Informe Plowden en Inglaterra y estudios multinacionales arrojan datos sobre la eficiencia en el trato docente según las características del rendimiento en el aprendizaje del alumno.

Ruiz & Moya (2005), Vásquez, (2005) consideran que realmente los fenómenos en el contexto educativo son realmente complejos, en tal sentido plantean que es necesario que la actitud docente se desempeñe con una complementariedad formativa desde el punto de vista investigativo, que eviten implicaciones de factores de riesgos que puedan afectar el proceso de formación formal en las escuelas, por lo cual se exige a las instituciones educativas se conviertan en centros de innovaciones pedagógicas, donde se propicien los cambios y transformaciones, que el sistema educativo espera con la participación activa, proactiva, dinámica y eficiente, por parte del docente.

Díaz y Franco (2008), en su investigación percepción y actitudes ante la inclusión educativa de los docentes de básica primaria de soledad, menciona que:

“Las actitudes son pilares para este tipo de actividades. La experiencia ha señalado, que un factor determinante en el éxito de dichas políticas de inclusión ha sido la actitud que tienen los docentes frente a la misma, si los docentes no tienen una actitud positiva hacia la inclusión educativa es muy difícil, si no imposible, que aquella se logre”. (p. 15)

La actitud también se puede considerar como una tendencia aprendida en la cual el sujeto adquiere diversas formas de pensar y actuar, con el fin de expresar algún tipo de sentimiento positivo o negativo, y ante el cual pueda reaccionar favorable o desfavorable teniendo como referencia un aspecto u objeto en particular. Además, se considera que las actitudes son experiencias hacia un objeto o situación con una dimensión evaluativa, es decir, la experiencia con el objeto o situación se mueve dentro de un continuo entre lo agradable y lo desagradable, lo deseable y lo indeseable, la manifestación favorable o desfavorable hacia un objeto o situación.

Definiremos el término Actitud del docente en este trabajo, citando a Granada; Pomés, M & Sanhueza (2013) que nos dicen: la actitud del profesor es fundamental en el proceso de inclusión educativa, entendiéndose por actitud una posición del pensamiento, que se traduce en una forma determinada de pensar, actuar o reaccionar frente a una determinada situación u objeto.

Y es entonces que la formación de actitudes en relación con la inclusión de alumnos con discapacidad pone de manifiesto el componente cognoscitivo y afectivo de las actitudes; ya que las actitudes se dan en relación estrecha con los valores y esto a su vez se gestan dentro de una ideología o manera de pensar, sentir o actuar propia de una cultura (Arnau & Montané, 2010)

Es trascendente que las actitudes son procesos complejos que se van generando a lo largo del tiempo, pues se modifican de acuerdo con las experiencias, ya que en ocasiones, la actitud inicial se va formando a través de informaciones de otros profesores, sin que haya habido una relación

directa con los estudiantes. Mientras que en otros casos, es el conocimiento adquirido con la práctica educativa con estos alumnos lo que es más determinante. En ambos casos, la variable más importante para entender la actitud inicial del docente, es su concepción del proceso educativo y la tarea que como profesor que adquiere.

## **7.6. La Inclusión Educativa**

La Educación inclusiva implica que todos los jóvenes y adultos de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de su origen, sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan cualquier problema de aprendizaje o discapacidad. Se trata de una escuela que no pone requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación. En la escuela inclusiva todos los alumnos se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no sólo los que presentan necesidades educativas especiales (Echeita Sarrionandía & Sandoval Mena, 2000)

La Educación Inclusiva se entiende como la educación personalizada, diseñada a la medida de todos los niños en grupos homogéneos de edad, con una diversidad de necesidades, habilidades y niveles de competencias. Se fundamenta en proporcionar el apoyo necesario dentro de un aula ordinaria para atender a cada persona como ésta precisa. Entendiendo que podemos ser parecidos, pero no idénticos unos a otros y con ello nuestras necesidades deben ser consideradas desde una perspectiva plural y diversa.

"La educación inclusiva se asocia frecuentemente con la participación de los niños con discapacidad en la escuela común y de otros alumnos etiquetados "con necesidades educativas

especiales". Sin embargo, esta acepción estaría más relacionada, según lo expresado anteriormente, con el concepto de integración educativa y no el de inclusión.

El concepto de educación inclusiva es más amplio que el de integración y parte de un supuesto distinto, porque está relacionado con la naturaleza misma de la educación regular y de la escuela común. La educación inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad.

Se trata de un modelo de escuela en la que no existen "requisitos de entrada" ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación.

El proceso de integración educativa ha tenido como preocupación central reconvertir la educación especial para apoyar la educación de los niños integrados a la escuela común, trasladando, en muchos casos, el enfoque individualizado y rehabilitador, propio de la educación especial, al contexto de la escuela regular. Desde esta perspectiva, se hacían ajustes y adaptaciones sólo para los alumnos etiquetados "como especiales" y no para otros alumnos de la escuela.

El enfoque de educación inclusiva, por el contrario, implica modificar substancialmente la estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica de las escuelas para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños y niñas, de forma que todos tengan éxito en su aprendizaje y participen en igualdad de condiciones. En la escuela inclusiva todos los alumnos se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no sólo los que presentan necesidades educativas especiales (Ainscow, 2001)

La Educación Inclusiva se fundamenta en las directrices que recogen las diferentes legislaciones, encuentros y/o congresos internacionales que, sobre temas educativos y de derechos humanos se han celebrado desde 1948. Dichos referentes se detallan a continuación:

- En la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948, art.1), se defiende que "Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y en derechos".
- La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948, art.26) recoge que "Toda persona tiene derecho a la educación.... La educación se dirigirá al pleno desarrollo de la personalidad humana y a fortalecer el respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales..."
- La Convención sobre los Derechos de la Infancia (1989, art. 23.1) señala la obligación y el compromiso de los Estados con la calidad de vida de los niños y niñas con discapacidad. Los Estados Partes reconocen que el niño mental o físicamente impedido deberá disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que aseguren su dignidad, le permitan llegar a bastarse a sí mismo y faciliten la participación activa del niño en la comunidad.
- También en la Convención sobre los Derechos de la Infancia (1989. art. 23.3), se establece el compromiso y la obligación de los Estados en la educación. "En atención a las necesidades especiales del niño [...] estará destinada a asegurar que el niño impedido tenga un acceso efectivo a la educación, la capacitación, los servicios sanitarios, los servicios de rehabilitación, la preparación para el empleo y las oportunidades de esparcimiento y reciba tales servicios con el objeto de que el niño logre la integración social y el desarrollo individual, incluido su desarrollo cultural y espiritual, en la máxima medida posible".

- En las conclusiones de la (Conferencia Mundial sobre Educación para todos, 1990) se lee que "existe un compromiso internacional para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todos los individuos. Y a universalizar el acceso y promover la equidad".

- La Conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales (Salamanca, 1994) proclama que todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación, y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos, cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios, los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades. Se trata de un acuerdo internacional para universalizar el acceso a la educación de todas las personas sin excepción y promover la equidad.

Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades.

Las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños, mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo.

- El Informe de la UNESCO sobre la Educación para el siglo XXI, en un afán por democratizar la educación propone un nuevo modelo en el que se ofrecen las mismas oportunidades a todos los individuos de una misma comunidad. "La Educación Inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independiente de sus

condiciones personales, sociales o culturales, incluso aquellos que presentan discapacidad"  
(UNICEF, UNESCO, 1996)

- Foro Consultivo Internacional para la Educación para Todos (2000), en Dakar (Senegal).

Tras un análisis desalentador sobre el estado de la educación en el mundo y la repercusión que la economía tiene en el desarrollo de la misma, se intenta poner freno al deterioro y falta de inversiones que caracterizan las políticas educativas en la práctica totalidad de los países del mundo.

Convencidos de que la riqueza personal genera riqueza al país y que ésta tiene lugar a través de la educación y el desarrollo humano. Y de que los avances en materia de derechos son reales y fruto del cambio social y de la cooperación internacional, se acuerda impulsar la educación como generadora de estos progresos, y se la reconoce como un derecho básico e irrenunciable de todo individuo, sea cual sea su edad, sexo, raza, credo, condición social,.

Se reconoce la necesidad de realizar inversiones en materia educativa para extender la educación básica y así fortalecer la superior, así como la investigación científica y tecnológica, que nos lleve a alcanzar un desarrollo autónomo a todos los países.

"Comprendiendo que la educación es capaz de ayudar a garantizar un mundo más seguro, más sano, más próspero y ambientalmente más puro y que simultáneamente contribuye al progreso social, económico y cultural, a la tolerancia, y a la cooperación internacional.

Los siguientes principios son el resultado de la síntesis y elaboración de todas las premisas filosóficas y políticas que recogemos en el apartado de fundamentación legal expuesto anteriormente.

Para esta condensada compilación, hemos rescatado los trabajos y reflexiones que, sobre el concepto de comunidad en su sentido más amplio, tanto social como educativa, nos presentan los autores Lickona, Flynn, Stainbac y Jackson.

### **7.7. Comunidad y Educación Inclusiva**

Como señala Flynn (Flynn, 1989, p. 4), necesitamos comprender de algún modo qué es una comunidad, cuál es su aspecto, cuándo se produce, qué hemos visto o experimentado cuando describimos una escuela como comunidad. Una "auténtica comunidad es un grupo de individuos que han aprendido a comunicarse entre ellos con sinceridad, cuyas relaciones son más profundas que sus apariencias y que han establecido un compromiso significativo para 'divertirnos juntos, llorar juntos, disfrutar con los otros y hacer nuestras las situaciones de los demás"

"...es esencial tener una idea de lo que significa comunidad para poder fomentarlas en las escuelas. Muchas escuelas y clases inclusivas que consiguen su meta y enfatizan la comunidad se centran en el modo de organizarse de tal manera que todos se sientan ligados, aceptados y apoyados y en las que cada uno apoya a sus compañeros y a los demás miembros de la comunidad, al tiempo que se satisfacen sus necesidades educativas" (Stainback, Stainback y Jackson, 1999, p. 23). Lo anterior lleva a plantear que para que haya una buena inclusión de la persona en condición de discapacidad debe concebir la discapacidad como un rasgo una característica de los individuos que hacen parte de un grupo humano y sobre todo como un derecho de todo individuo que debe ser contemplado en la escuela como contexto del proceso inclusivo.

"Una comunidad es un grupo de personas organizado de tal forma que todos se sientan ligados, aceptados, apoyados, donde cada uno se siente respetado y se sabe cuidado por los demás dentro de un sentido de pertenencia y de responsabilidad compartida" (Lickona, 1988).

## **7.8. Respeto a las Diferencias y Reconocimiento de la Diversidad**

El principio de la Escuela Inclusiva (E.I.), alude fundamentalmente al respeto y reconocimiento de la diferencia en los escolares para orientar las acciones a atender la cultura y la pedagogía de la diversidad. El respeto y la atención a la diversidad es la esencia de la E.I, su razón de ser.

El reconocimiento de la diversidad debe concebirse como un rasgo personal irrenunciable y como un derecho del individuo que ha de ser contemplado y alentado en la escuela. Todo esto supone un salto cualitativo que supera modelos anteriores, en los que todos los individuos debían ir homogeneizándose en pro de la buena marcha del grupo y la uniformidad, generando conjuntos e individuos sin identidad.

## **7.9. Educación Inclusiva en Colombia**

La inclusión educativa o educación para todos, es una disciplina relativamente joven, pues no se remonta más de 30 años atrás, menos aún, para el caso colombiano; surgió durante los años setenta del siglo XX, en Estados Unidos, Suecia y Dinamarca. La evolución de la inclusión educativa es un proceso similar en casi todos los países, pues comienza como educación especial, pasa por integración escolar y a través de diversas experiencias, se concluye que la inclusión

educativa es la forma como las personas con discapacidad pueden luchar contra la discriminación. Como antecedente a la educación inclusiva, podría citarse la “Declaración de Salamanca” de 1994, en donde cobra preponderancia la atención a colectivos de niños y niñas con necesidades educativas especiales, pudiendo concluir que: “las prestaciones educativas especiales son un problema que afecta por igual a los países del norte y a los del sur, que no pueden progresar aisladamente, sino que deben formar parte de una estrategia global de la educación y, desde luego, de nuevas políticas sociales y económicas. Esto requiere una reforma considerable de la escuela ordinaria” (Declaración de Salamanca, 1994). El enfoque conceptual de la educación de las personas con discapacidad ha evolucionado, y se ha transformado en distintas épocas. Se encuentra que en algún momento existía una completa exclusión. Posteriormente se dirigió a la educación especial; luego, se manejaron los conceptos de educación integrada, y en la actualidad, la educación inclusiva basada en la diversidad. Hoy en día, la inclusión educativa se entiende como “una búsqueda incesante de mejores formas de responder a la diversidad. Se trata de aprender a vivir con la diferencia y de aprender a capitalizar las experiencias derivadas de las diferencias. De tal forma que estas últimas lleguen a considerarse más positivamente como incentivo para Revista CES Movimiento y Salud Vol. 2 - No. 1 2014 49 Inclusión educativa de las personas con discapacidad en Colombia fomentar el aprendizaje, tanto de niños como de adultos”. La inclusión educativa exige una gran cantidad de cambios en el sistema y en la sociedad misma. Requiere una comprensión global de la temática desde un modelo biopsicosocial, en el que se plantea un trabajo de cada uno de los ciudadanos para construir democracia dentro del marco de los derechos humanos y dentro de una sociedad abierta e inclusiva. Para conseguirlo y siguiendo las ideas de Booth, T. (2000) en su obra *Índex for Inclusión*, es preciso modificar la cultura, las políticas y prácticas educativas de los centros y

comunidades educativas, institutos, universidades, etc. estableciendo y organizando todos los recursos personales, materiales e institucionales necesarios en los contextos comunitarios en que viven, crecen y aprenden. No obstante, en la base de las resistencias al cambio siempre hay actitudes que influyen en la producción de argumentaciones para mantener los sistemas con situaciones de exclusión, por ello el Centre for the Study on Inclusive Education, 1996 (CSIE) presenta 10 razones que justifican el planteamiento de la inclusión en educación: Los derechos humanos: 1. Todos los niños/as tienen derecho a aprender juntos. 2. Los niños/as no deberían ser devaluados o discriminados ni ser excluidos o rechazados debido a su discapacidad o dificultad de aprendizaje. 3. Los niños/as necesitan que se les proteja, los adultos con discapacidad que estén bien atendido además que demandan mucha atención 4. No existen razones legítimas para separar a los niños/ as de una educación común, los niños/as deben estar juntos, con las ventajas y beneficios que esto supone para cada uno. Una educación de calidad 5. La investigación demuestra que los niños/as mejoran, académica y socialmente, en entornos integrados. 6. No existe enseñanza y atención en una escuela segregada, lo cual no sucede en una escuela ordinaria. 7. Dado un apoyo, a la educación inclusiva es más eficaz en el uso de los recursos educativos. Una mejora del sentido social 8. Que no haya segregación pues esto enseña a los niños/as a ser temerosos, ignorantes y a tener prejuicios de clase. 9. Todos los niños/as necesitan una educación que les ayude a desarrollar relaciones y prepararles para una vida integrada. 10. Solamente la inclusión tiene el potencial de reducir el miedo y crear amigos/as, respeto y comprensión. Sistema Educativo Colombiano Desde la década de los 90, las transformaciones en el sistema educativo, específicamente las que se refieren a las reformas curriculares en la educación inicial y primaria, han promovido la descentralización de la educación básica. El Decreto 2247 de 1997 estableció que el ingreso al nivel de preescolar no está sujeto a ninguna

prueba de admisión, examen psicológico o de conocimientos, o a consideraciones de raza, sexo, religión, condición física o mental y establece que los procesos curriculares se desarrollan mediante la ejecución de proyectos lúdico-pedagógicos y actividades que tengan en cuenta: la integración de las dimensiones del desarrollo humano (corporal, cognitiva, afectiva, comunicativa, ética, estética, actitudinal y valorativa); los ritmos de aprendizaje; las necesidades de aquellos menores con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales y las características étnicas, culturales, lingüísticas ambientales de cada región y comunidad. El sistema educativo colombiano ha efectuado una apuesta para el logro de la inclusión educativa que abarca varias estrategias; ante todo, un énfasis en el aumento de la cobertura y una mayor eficiencia en el gasto. Los reportes oficiales para el año 2005 sitúan el promedio nacional para la educación básica en un 92% y para el 2010 se espera llegar al 100%. Para la población con limitaciones, el comportamiento de la matrícula para personas con discapacidad o capacidades excepcionales en el período 1996–2001, muestra que ésta ha aumentado a más del doble. A su vez, el número de establecimientos educativos que ha acogido a esta población se ha duplicado en el mismo período, incorporando a más docentes y estrategias interdisciplinarias en su atención. El esfuerzo en términos de matrícula se ha concentrado en los niveles de preescolar y primaria. Sin embargo, la no escolarización es mayor en la población con discapacidad (8% frente a 3%), observándose que los niños con discapacidad o capacidades excepcionales no culminan los nueve grados de educación básica, ni alcanzan la educación media, en tanto el resto de la población progresa hasta la educación secundaria. Tan solo el 0,8% de las personas con discapacidad han recibido educación especial. A partir del cambio Constitucional de 1991, se ha dado una transformación en las políticas, dado que el Estado colombiano, se constituyó en un Estado Social de Derecho. Esto hizo que el estado empezara a intervenir en asuntos en los que

anteriormente no tenía inferencia. Dichos asuntos incluyen por ejemplo, la calidad de la educación, las relaciones intrafamiliares, entre otros.

### **7.10. La Discapacidad Cognitiva**

El concepto de retraso mental es una de las denominaciones diagnósticas más antiguas con la que se calificaba a todas aquellas personas que presentaban dificultades en la adaptación al medio, por alteraciones en el funcionamiento neurológico. Como categoría diagnóstica, el retraso mental abarca una serie bastante amplia de síntomas y manifestaciones de tipo comportamental, adaptativo y de desempeño, que lo complejizan tanto en el proceso de identificación como de intervención. Por ello, la neurobiología, la psicología, las ciencias del desarrollo y el comportamiento, han tratado durante años de identificar componentes básicos que permitan caracterizar el cuadro clínico y establecer con claridad patrones de evaluación y atención oportuna; pero todos los esfuerzos han resultado parcialmente admisibles, pues se trata de un ejercicio en el que juegan un sin fin de variables, concepciones, actitudes y prácticas, sin mencionar los aspectos éticos y de procesos. de intervención, que impiden tomar decisiones que perduren y tengan trascendencia en la calidad de vida de estas personas (Melendez, 2011). Según Almonte, Montts S. & Correa (2003) los organismos responsables de mantener la vigencia frente a los enfoques que explican el retraso mental, han venido presentando cambios en los elementos necesarios para definir el concepto, esto con la intención de mantener actualizados los componentes que tradicionalmente lo han conformado y que se refieren básicamente a los medios y técnicas de valoración diagnóstica, tanto como a los procedimientos de intervención y apoyos que se sugieren a partir de esos diagnósticos. Una de las instancias de mayor nivel de

representatividad en materia de retraso mental la constituye la Asociación Americana de Retraso Mental (AAMR). La Asociación es una entidad de trayectoria en la investigación de aspectos conceptuales y prácticos relacionados con el retraso mental. Las últimas declaraciones y ajustes definen el retraso mental como “una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en conducta adaptativa, expresada en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina con anterioridad a los 18 años” (Asociación Americana sobre Retraso Mental (AAMR), 2002); (Luckasson, et al, 2002)

Esta definición, que ha sido ampliamente aceptada en el medio plantea las siguientes premisas:

- Las limitaciones en el funcionamiento son comprensibles en ambientes comunitarios típicos, iguales en edad y cultura.

- Enfatiza la importancia del funcionamiento del individuo y la limitación intelectual.

Las limitaciones coexisten con capacidades.

- La evaluación ha de tener en cuenta las diferencias en la comunicación, en aspectos sensoriales, motores y comportamentales.

Los apoyos son clave del proceso de atención y posibilitan desarrollar los planes de atención.

- Los sistemas de apoyo se ofrecen en intensidades variables de acuerdo con el ciclo de vida y repercuten en calidad de vida de la persona.

Con respecto a la definición del año 1996, denominada “Paradigma de Retraso Mental”, la revisión del año 2002 añade una dimensión a las cuatro existentes: Participación, Interacciones y roles sociales, lo que la acerca a modelos interpretativos y prácticas pedagógicas de tipo

ecológico / funcional, en las que tiene gran relevancia el contexto en el que se desenvuelve la persona. La estructura de esta definición es la siguiente:

**Dimensión I: Aptitudes Intelectuales:** Se valoran procesos y habilidades relacionadas con el razonamiento, la planificación, la solución de problemas, la comprensión de ideas complejas, el ritmo de aprendizaje, la contextualización, la generalización y la transferencia del aprendizaje.

**Dimensión II: Nivel de Adaptación (Relacionada con Inteligencia Conceptual, Práctica y Social)** Conjunto de habilidades conceptuales, prácticas y sociales que permiten el desempeño funcional en actividades de la vida diaria: Conceptuales: competencias cognitivas, comunicativas y académicas Prácticas: se refiere a las habilidades de la vida diaria, que permiten un desenvolvimiento independiente en el contexto Sociales: comprende las habilidades requeridas para la comprensión, manejo y disfrute de las relaciones sociales e interpersonales.

..

**Dimensión III: Participación Interacción y Rol Social:** Los roles sociales están determinados con relación a la edad y contexto en el que se desenvuelve la persona y están referidos a aspectos personales, escolares, laborales, comunitarios, de ocio, espirituales entre otros. La participación se evalúa mediante la observación directa de la interacción de la persona con el mundo social y material.

**Dimensión IV: Salud Física, Salud Mental y Factores Etiológicos.** Las personas con retraso, presentan las enfermedades comunes a las demás personas, pero existen diferencias en la manera de afrontar los síntomas y consecuencias. Pueden presentar dificultad para reconocer

problemas físicos, de salud mental, comunicar síntomas y sentimientos frente al dolor, por lo que requieren entrenamiento en sistemas de comunicación aumentativos o alternativos que faciliten la expresión oportuna en esta situación, de una supervisión y acompañamiento permanente en la gestión de atención en salud y comprensión de planes de tratamiento.

**Dimensión V: Contexto Social (Ambiente, Cultura y Oportunidades)** A través de esta dimensión se valora los niveles de actuación de la persona con retraso en el contexto, se diseñan e implementan apoyos que faciliten su integración desde cada uno de los siguientes niveles:

- **Microsistema o entorno vital:** relación de la persona con su entorno, como la familia, el lugar de trabajo y el grupo de compañeros.

- **Mesosistema:** ambientes cercanos como el barrio, los vecinos y organizaciones con servicios directos a las necesidades como ser humano.

- **Macrosistema:** patrones culturales, sistemas económicos y tendencias sociopolíticas. El sistema de 2002 se mantiene, con respecto al de 1992:

- El término de retraso mental.
- Los tres criterios de diagnóstico: capacidad intelectual, conducta adaptativa y edad de comienzo, dándose información sobre las pruebas más adecuadas para la valoración de estos aspectos.

- Persiste el énfasis en la intensidad de los apoyos como el foco principal de un sistema de clasificación aun cuando para determinados propósitos se admite de nuevo la clasificación en relación con el nivel de funcionamiento intelectual.

Cabe señalar que el actual paradigma no establece grados de retraso mental (leve, moderado, severo y profundo) y que las intensidades de apoyo que propone se relacionan con los tiempos y

los ciclos de vida en que debe ofrecerse el acompañamiento y no con los grados del retardo mental.

En esta revisión del concepto de retraso mental del 2002, la AARM introduce el concepto de discapacidad intelectual, como un concepto dinámico y funcional, que permite entenderlo más desde el desempeño que desde los rasgos clínicos observables. Lo cual quiere decir que resulta de mayor relevancia en esta definición, la forma como las personas responden a las demandas del entorno en que se encuentran y las maneras en que logran adaptarse a las circunstancias particulares de la cotidianidad.

En adición, Schalock (1999) refirió la necesidad de aplicar modelos de evaluación de tipo ecológico / funcional que se ajusten a las características de los contextos y que articulan los conceptos de habilidades adaptativas y de inteligencia, permitiendo definir el retraso mental (Schalock, 1999) como discapacidad intelectual, en términos de desempeño y funcionamiento intelectual.

Esta evolución del concepto de retraso mental hacia el de discapacidad intelectual, permite concebir a la persona como alguien que presenta una forma particular, dinámica y con posibilidades siempre abiertas para su desarrollo y que dentro de su condición específica merece ser llevada al máximo nivel del progreso posible, en el contexto de las interacciones en las que participa o debería participar (Almonte, 2003)

La discapacidad intelectual es entonces un concepto más amplio que el de retraso mental, puesto que habla del desempeño, la forma en que las personas hacen las actividades que les corresponden y así se adaptan al medio; está relacionado con los enfoques de la psicometría moderna, del desarrollo mediado de los procesos superiores del pensamiento (Vygotski), de inteligencias múltiples (Howard Gardner), de inteligencia emocional (Daniel Goleman), de

inteligencia triárquica (Sternberg) y los enfoques ecológicos y de calidad de vida. Vale la pena resaltar que la discapacidad intelectual es un concepto bastante amplio, que recoge diversas denominaciones de este desempeño, tal como la discapacidad cognitiva, las dificultades generales y específicas de aprendizaje, déficit cognitivos simples y complejos, entre otros; por lo que representa una categoría cercana a propuestas de atención a la diversidad y a las estrategias inclusionistas, como lo enuncia R. Schalock, actual vocero AAMR. Dentro de este constructo general que es la discapacidad intelectual, aparece el concepto de discapacidad cognitiva que se entiende como una disposición funcional específica en procesos cognitivos, habilidades de procesamiento y estilos de pensamiento, que determinan el desempeño y el aprendizaje de una persona, que lo hace un concepto mucho más específico que la discapacidad intelectual y más cercano a las prácticas educativas por su relación directa con los procesos de aprendizaje. Desde su fundamentación teórica, la discapacidad cognitiva se nutre de teorías como las de procesamiento de la Información, los modelos de gradación cognitiva, modelo cognitivo – conductual, teoría de la modificabilidad estructural cognitiva y de entrenamiento cognitivo con posiciones funcionalistas (Alteraciones en procesos vulnerables al entrenamiento) conductistas (Metodología funcionalista experimental), oclusionista (Piagetiana) y Posición Feuerstiniana (procesos de entrada, intermedios, de salida, aprendizaje mediado y programas de enriquecimiento instrumental) Esta fundamentación da soporte a los modelos de atención y de orientación de la discapacidad que se expondrán más adelante. Con lo anterior, puede afirmarse que las personas con discapacidad cognitiva son aquellas que presentan dificultades en el nivel de desempeño en una o varias de las funciones cognitivas, en procesos de entrada, elaboración y respuesta, que intervienen en el procesamiento de la información y por ende en el aprendizaje; lo que hace necesario el ofrecimiento de apoyos que mejoren su funcionalidad. El concepto de

discapacidad cognitiva no se refiere a categorías diagnósticas como retraso mental o dificultades de aprendizaje, sino que constituye un concepto más ecológico y funcional que alude al desempeño cognitivo de cualquier persona. Un ejemplo de ello se puede evidenciar en la función cognitiva de entrada denominada orientación espacial la cual hace parte de la estructura de procesamiento de la información de todos los estudiantes independiente de su diagnóstico clínico. Es importante señalar que, para efectos de este documento de orientaciones pedagógicas, el término acuñado será el de discapacidad cognitiva, por ofrecer una amplia gama de alternativas en el diseño y aplicación de estrategias pedagógicas, en las diferentes modalidades educativas ofrecidas por el servicio educativo del país. El concepto de retraso mental se empleará para referirse al paradigma propuesto por la Asociación Americana de Retraso Mental -AARM-, específicamente, en lo relacionado con la oferta de apoyos y las habilidades adaptativas.

## **8. Diseño Metodológico**

### **8.1. Diseño**

Para responder al interrogante que planteo el proyecto, se optó por un enfoque cuantitativo no experimental de tipo descriptivo, utilizando una escala de medición de actitudes. Este diseño permite recopilar datos relevantes acerca de determinados fenómenos educativos y se muestra adecuado para analizar características de la población como son las actitudes, las creencias o comportamientos de las personas (McMillan & Schumacher, 2005)

### **8.2. Participantes**

La población seleccionada, para la investigación, estuvo constituida por todos los profesores que laboran en una escuela de carácter inclusivo en la ciudad de Cartagena, ubicados en el nivel de básica primaria y encargados de atender o tener en el aula a estudiantes en condición de discapacidad cognitiva. Por lo tanto la población total de la investigación quedo conformada por 46 docentes (1 hombre y 45 mujeres) que accedieron a contestar el instrumento de la investigación estando todos el día de la aplicación del mismo, previa solicitud y consentimiento del rector y de los docentes. Las edades de estos docentes oscilan entre los 25 y 60 años, algunos son Maestros normalistas, otros técnicos y tecnólogos, en su gran mayoría licenciados, y solo algunos tienen títulos de especialistas y maestría en diferentes áreas afines con la educación. Algunos tienen de 1 a 5 años de experiencia laboral y otros cuentan con más de 20 años

trabajando en la institución. 28 pertenecen al estatuto docente 2277 creado en el año 1977, y 18 al decreto 1278 creado en el año 2002.

Estos datos sociodemográficos fueron suministrados por el mismo rector de la institución, ya que los docentes no accedieron a entregar esta información. Esta situación dificultó recoger datos sociodemográficos que permitieran relaciones entre variables.

### **8.3. Instrumento**

Se utilizó la escala de actitudes de los maestros hacia la integración escolar (EAPROF). Es una escala tipo Likert creada por Larrivee y Cook en 1979 (Estados Unidos) y posteriormente adaptada al castellano por (García & Alonso, 1985). La versión original tiene un coeficiente de fiabilidad Alpha de 0.92 y la versión castellana de 0.86. Contiene 30 afirmaciones referentes a actitudes generales, explora preocupaciones referentes al manejo de las clases y percepción de los efectos que dicha integración pueda tener sobre los niños en sus aspectos cognitivos y sociales. Esta escala permitió recolectar la información sobre la actitud de los docentes en los aspectos cognitivo, afectivo y conductual. Se le realizó una adaptación en la ciudad de México (Villegas Quispe, 2012). Para llevar un trabajo similar a este con una confiabilidad en el alpha de cronbach de 0,880.

La escala consta de 30 ítems tipo Likert, cada una de las cuales consta de cuatro alternativas, se valoró de 1 a 4, siendo la puntuación 4 el polo positivo y la puntuación 1 el polo negativo, referente a las actitudes hacia la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales.

#### **8.4. Procedimiento**

Luego de obtener el consentimiento informado de las directivas y de los docentes de primaria de la institución educativa, se procedió a la aplicación de la escala, en un tiempo de 25 minutos

Se les explico de forma verbal a los participantes los contenidos del instrumento dándoles la posibilidad en cualquier momento de realizar interrogantes a modo de resolver dudas e inquietudes que pudieran surgir. Se les indico además leer el instrumento antes de marcarlo. Al finalizar la etapa de ejecución del proyecto, se analizó la información en relación con los objetivos de la investigación y posteriormente se contactó a los participantes con el fin de abrir instancias de devolución y diálogo con base a los resultados obtenidos sobre el proceso investigativo.

## 9. Análisis de Resultados

A continuación se presentan los resultados de la investigación sobre actitudes docentes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad cognitiva. Se tabularon los resultados de las encuestas de acuerdo a las respuestas de los docentes, después se transformaron los datos de las preguntas que tienen sentido inverso, luego se realizaron los análisis de confiabilidad. Los resultados de la prueba en la población con respecto a la confiabilidad no fueron los mejores, para los 30 ítems el alfa de Cronbach fue de 0,628, para el factor cognitivo 0,472, factor afectivo 0,558 y para el factor conductual 0,441. Con la intención de mejorar la confiabilidad de los resultados se realizó una reducción de ítems en cada factor por alfa de Cronbach, terminando con una prueba de 19 ítems que tienen un alfa de 0.602, el factor cognitivo quedó con 6 ítems y un alfa de 0.669 (Ítems 2, 11, 12, 25, 18 y 30), el factor Afectivo quedó con 6 ítems y un alfa de 0,611 (Ítems 1, 4, 8, 16, 20 y 26) y el factor conductual con un alfa de 0,689 con 7 ítems (6, 15, 18, 19, 21, 23 y 24) resultando con alfa aceptable por ser superiores a 0,600. Este índice de confiabilidad es inferior al de otros trabajos similares, sin embargo Kerlinger & Lee (2002) consideran que para medidas de actitud un índice de validez de 0.60 y 0.85 se consideraría aceptable. Por lo general en algunas investigaciones se prefieren valores de Alpha entre 0,80 y 0,90, pero si no se cuenta con un mejor instrumento, se pueden aceptar valores inferiores del Alpha de Cronbach. (Oviedo & Campo-Arias, 2005)

Las puntuaciones directas de la escala se transformaron en niveles de inclusión teniendo en cuenta la media y la desviación estándar, así creando tres niveles a cada factor de la prueba, bajo, medio y alto, quedando de la siguiente forma:

Tabla 1

	Cognitivo	Afectivo	Conductual	Total
Bajo	<13,025	<11,466	<16,476	<45,352
Medio	13,025 - 19,844	11,466 - 18,533	16,476 - 23,958	45,352 - 57,942
Alto	>19,844	>18,533	>23,958	>57,942

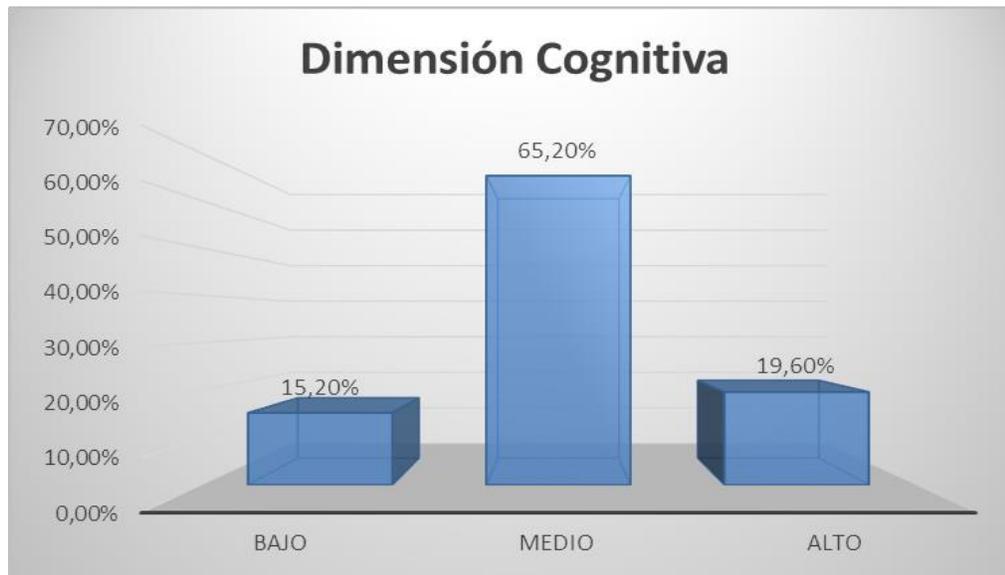
Fuente:

## 10. Resultados

A continuación, se presentan datos descriptivos de resultados para la dimensión cognitiva.

En la gráfica 1 se observa que el 15,2% de los docentes de básica primaria presentan un nivel bajo en la dimensión cognitiva de su actitud hacia la inclusión educativa (7 docentes), mientras que el 65,2% tiene un nivel medio (30 docentes), y el 19,6% un nivel alto (9 docentes). Esto indica que desde sus creencias o conceptos no muestran una actitud favorable o desfavorable hacia la inclusión educativa.

**Gráfica 1 Dimensión Cognitiva de la Actitud de los Docentes hacia la Inclusión Educativa**

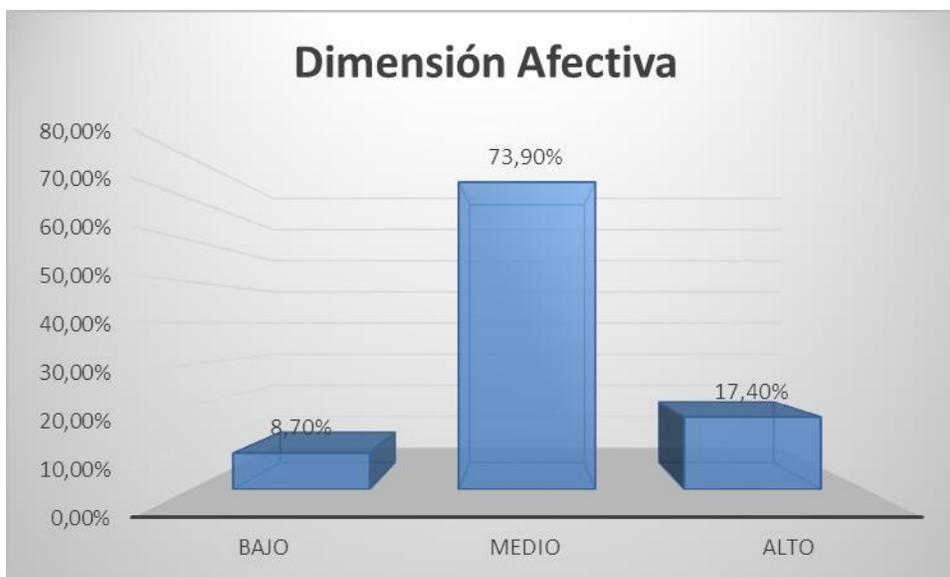


En la gráfica 2 se observa que el 8,7% de los docentes de básica primaria presentan un nivel bajo en la dimensión afectiva de su actitud hacia la inclusión educativa (4 docentes), mientras

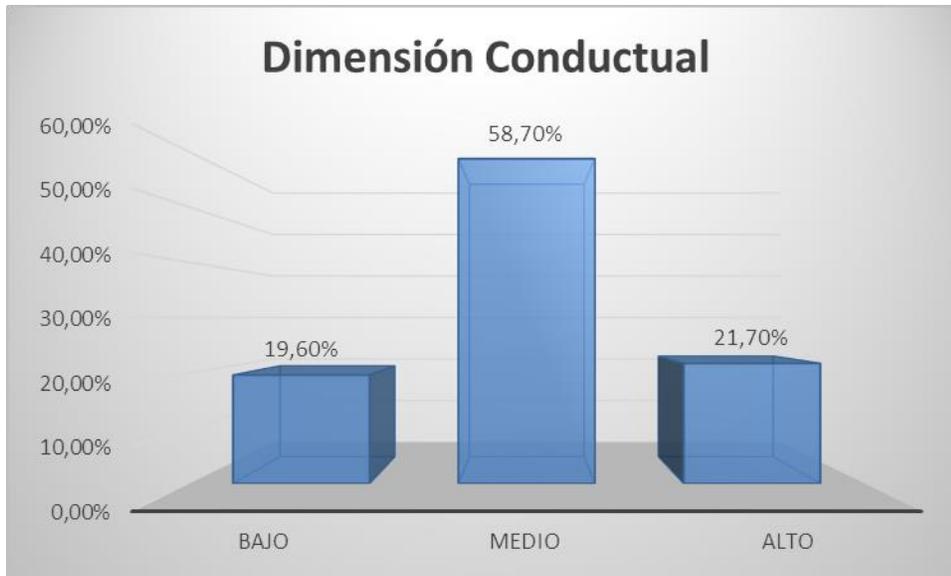
que el 73,9% tiene un nivel medio (34 docentes) y el 17,4% un nivel bajo (8 docentes). Esto indica que desde sus emociones y sentimientos los docentes no muestran estar a favor o en contra de la inclusión educativa.

**Gráfica 2. Dimensión Afectiva de la Actitud de los Docentes hacia la Inclusión Educativa**

Fuente:

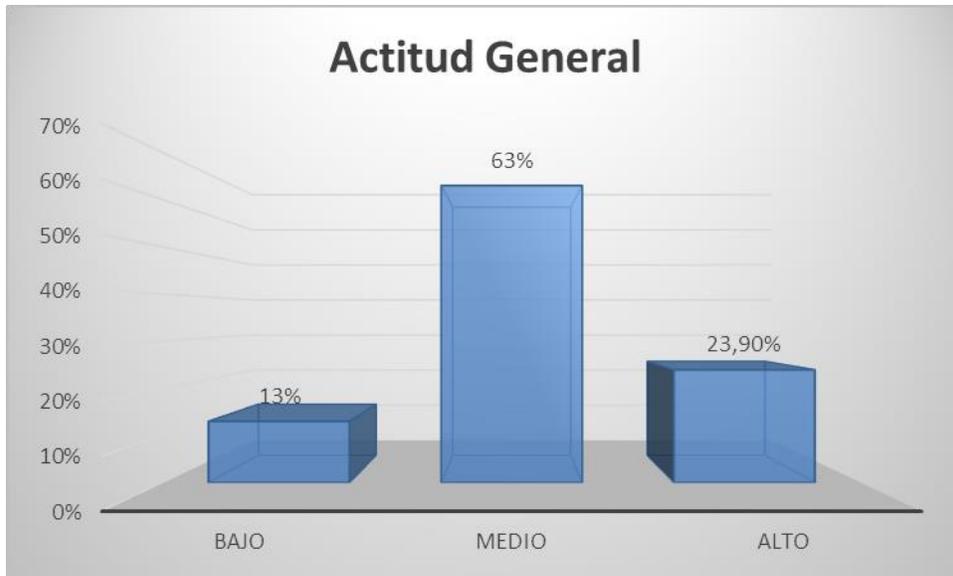


En la gráfica 3 se observa que el 19,6% de los docentes de básica primaria presentan un nivel bajo en la dimensión afectiva de su actitud hacia la inclusión educativa (9 docentes), mientras que el 58,7% tiene un nivel medio (27 docentes) y el 21,7% un nivel alto (10 docentes). Esto demuestra que desde su actuar los docentes manifiestan una actitud que no afecta, pero tampoco enriquece el proceso de inclusión. Educativa.



**Gráfica 3. Dimensión Conductual de la Actitud de los Docentes hacia la Inclusión Educativa**  
Fuente:

En la gráfica 4 se observa que el 13,0 % de los docentes de básica primaria presentan un nivel bajo en su actitud hacia la inclusión educativa ( 6 docentes), mientras que el 63,0% tiene un nivel medio (29 docentes) y el 23,9 % un nivel alto (11 docentes). Se puede determinar que la actitud de los docentes hacia la inclusión es neutra. Esto deja ver que los docentes no asumen una postura que indique que sus creencias, emociones y comportamientos apoyan o rechazan el proceso de inclusión educativa de estudiantes con discapacidad cognitiva.



**Gráfica 4. Actitud General de los Docentes hacia la Inclusión Educativa**

Fuente:

## **11. Propuesta de Inclusión Educativa para Estudiantes con Discapacidad Cognitiva**

### **1. Objetivos**

**General:** Favorecer la atención educativa de los estudiantes en condición de discapacidad cognitiva que se encuentren matriculados en la institución educativa donde se desarrolló este proyecto investigativo.

#### **Específicos**

- Concientizar a la comunidad educativa sobre la importancia de la inclusión educativa del alumnado que presenta discapacidad cognitiva para potencializar su desarrollo integral.

- Proporcionar una educación de calidad al estudiante que presenta discapacidad cognitiva fundamentada en principios de inclusión, igualdad de oportunidades y accesibilidad al servicio educativo de manera normalizada.
- Impulsar a la institución educativa para que implemente proyectos educativos que contengan medidas dirigidas a lograr el acceso, la permanencia, la promoción y el éxito educativo del estudiante con discapacidad cognitiva.
- Fortalecer la formación permanente de los docentes, capacitándolos para realizar una atención educativa inclusiva y de calidad a estos estudiantes.

## **2. Destinatarios de la Propuesta**

Según lo planteado, esta propuesta está diseñada para los estudiantes que presentan discapacidad cognitiva dando aplicabilidad al decreto 366 del 9 de Febrero del 2009, destacando lo expuesto en su artículo 3, donde se destaca lo siguiente; “Desarrollar programas de formación docente y otros agentes educadores con el fin de promover la inclusión de los estudiantes con discapacidad en la educación formal y en el contexto social” (artículo3, p.2)

## **3. Ámbitos de Actuación**

La atención educativa al alumnado, el profesorado, los directivos docentes y otros profesionales de la educación que hagan parte de la institución.

#### **4. Acciones Dirigidas a la Atención Educativa de los Estudiantes con Discapacidad Cognitiva.**

A. **Escolarización en educación infantil.** Se considera necesario potenciar la evaluación y detección temprana y aplicar medidas destinadas a alcanzar la escolarización total del alumnado que presenta discapacidad cognitiva comprendidas entre los 3 y 6 años.

B. **Promoción del éxito escolar en educación primaria del alumnado que presenta discapacidad cognitiva.** Se buscara desarrollar estrategias organizativas y de gestión de recursos e implementación de medidas de accesibilidad destinadas a la inclusión educativa y a la mejora del éxito escolar, preveniendo los riesgos de exclusión social y desarrollando programas integrales de atención dirigidos al alumnado que presenta esta condición.

#### **5. Acciones Dirigidas a los Docentes de la Institución Educativa**

**Formación permanente del profesorado.** Se trata de Ofrecer cursos de formación dirigidos a todos los docentes de la institución que contemplen diversos aspectos de la atención educativa de los estudiantes que presenten algún tipo de discapacidad, así como cursos específicos para aquellos profesores que trabajan con estudiantes de manera más concreta ya sea por su especialidad académica o por el cargo que desempeñan.

#### **6. Acciones Dirigidas a la Institución Educativa.**

**A. Potenciar la elaboración de proyectos educativos y planes que contemplen la atención integral al alumnado que presenta discapacidad cognitiva y las estructuras de apoyo y asesoramiento interno en la institución.**

Se trata de favorecer que el centro educativo, en base al ejercicio de su autonomía, elabore proyectos educativos y planes que recojan la forma de atención integral a la diversidad de necesidades del alumnado y fortalecer la coordinación entre administraciones, instituciones y asociaciones en el centro educativo y la interacción de éste con el entorno.

**B. Promover la evaluación de los proyectos educativos y de las medidas que se desarrollen en materia de atención a la población con discapacidad cognitiva, que posteriormente permita el análisis de los resultados y la puesta en marcha de las medidas necesarias para cubrir las carencias detectadas.**

Tabla 2

<b>Plan de Acción Inclusión Educativa de Estudiantes con Discapacidad Cognitiva</b>					
<b>Acciones</b>	<b>Actividades</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Cronograma</b>		<b>Presupuesto</b>
			<b>Inicio</b>	<b>Finalización</b>	
<b>Escolarización en educación infantil de estudiantes con discapacidad cognitiva.</b>	Establecer un plan de atención temprana de niños con discapacidad cognitiva según sus necesidades específicas, que garantice su acceso a la escuela desde temprana edad.	Elaboración y diseño del plan de atención temprana de manera conjunta entre docentes y profesionales de apoyo con que cuenta la institución.	01/02/2018	31/06/2018	2,500,000
<b>Promoción del éxito escolar en educación primaria del alumnado que</b>	Desarrollar programas encaminados al éxito escolar de estos estudiantes	Implementación de los programas diseñados para una mejor respuesta al alumnado con	01/07/2018	30/06/2019	4,000,000

<b>presenta discapacidad cognitiva.</b>	desde una óptica inclusiva. Para ello se invertirá lo presupuestado en la caracterización de todo el alumnado que pueda presentar esta condición y no haya registro concreto de ello. Ampliar la cobertura en las sedes de primaria dándoles acceso a aquellos estudiantes que se puedan incluir previa valoración de los mismos.	discapacidad cognitiva.
---	---	-------------------------

**Plan de Acción Inclusión Educativa de Estudiantes con Discapacidad Cognitiva**

Acciones	Actividades	Indicadores	Cronograma		Presupuesto
			Inicio	Finalización	
	Adquirir bibliografía especializada sobre el tema de la atención educativa a estos estudiantes y prácticas pedagógicas inclusivas, como también la compra de material didáctico para trabajar en el aula con ellos los distintos procesos educativos.				
<b>Formación permanente del profesorado</b>	Ofrecer formación a todo el equipo docente de la institución con el fin de promover un cambio de actitud hacia esta población. Este proceso de formación deberá centrarse en las tres dimensiones	Realización de talleres, encuentros y jornadas de formación trimestralmente con los docentes sobre temáticas relacionadas con la atención a la diversidad, Adaptaciones curriculares,	Permanente.	Permanente.	3,500,000

que tienen las actitudes mostradas por los docentes; Cognitiva, Afectiva y Conductual, y cuyos cambios hacia la inclusión que puedan tener los docentes hacia la inclusión desde estas tres dimensiones dependerán de las acciones propuestas en materia de formación que proponga la institución.

inclusión educativa y atención educativa a la discapacidad cognitiva.

**Plan de Acción Inclusión Educativa de Estudiantes Con Discapacidad Cognitiva.**

Acciones	Actividades	Indicadores	Cronograma		Presupuesto
			Inicio	Finalización	
Potenciar la elaboración de proyectos educativos y planes que contemplen la atención integral al alumnado con discapacidad cognitiva y las estructuras de apoyo y asesoramiento interno en la institución.	Realizar anualmente convocatorias para la promoción de proyectos elaborados por los docentes que tengan una perspectiva inclusiva facilitando todos los recursos necesarios para el desarrollo de los mismos	Realización de 2 proyectos anuales, uno por semestre de intervención en la institución que evidencien buenas practicas inclusivas por parte de los docentes.	30/06/2019	30/06/2020	4,500,000
Promover la evaluación de los proyectos educativos y de las medidas que e desarrollen en materia de atención a la población con discapacidad cognitiva.	Desarrollar sesiones de formación y supervisión para la aplicación de diferentes instrumentos que evalúen la efectividad de los proyectos desarrollados en el ámbito de la inclusión educativa y	Organización y realización de 2 sesiones trimestrales que buscan evaluar el desarrollo de los proyectos educativos relacionados con inclusión dentro de la institución y en base a los resultados crear el plan de	1/07/2020	30/12/2020	2,000,000

---

buscar la mejora de los mismos.	mejoramiento de los mismos.
------------------------------------	--------------------------------

---

## **7. Seguimiento y Evaluación**

Con el objetivo de valorar la aplicación de la propuesta, debe llevarse a cabo el seguimiento de la misma a través de una comisión especial en la que participen miembros de la comunidad educativa para garantizar su cumplimiento y eficacia en pro de una educación de calidad para los estudiantes incluidos en las aulas de clase de la institución.

## **12. Discusión**

Según los resultados obtenidos tenemos que en las tres dimensiones de las actitudes (cognitiva, afectiva y conductual) los docentes dejan entre ver un nivel medio de aceptación hacia la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad cognitiva, lo cual da a mostrar que estos no asumen una postura definida que indique una actitud favorable o desfavorable frente a la inclusión.

Estos resultados pueden ser comparados con el estudio realizado por Villegas Quispe (2012) quien con los docentes de básica primaria de tres instituciones educativas de Ventanilla, Perú, busco identificar las actitudes predominantes en estos respecto a la educación inclusiva.

Los resultados obtenidos en este estudio difieren con los encontrados en nuestro trabajo, del cual se aprecia que los docentes estaban de acuerdo con la educación inclusiva dentro de la enseñanza aprendizaje, en los componentes cognitivo, afectivo y conductual en las instituciones educativas, y mostraron una actitud positiva a nivel general con el proceso.

Esta investigación tiene similitud con el trabajo llevado a cabo por Herrera Montoya (2009), titulado “Actitudes hacia la Educación Inclusiva en Docentes de Primaria de los Liceos Navales del Callao”, cuyos resultados dejaron ver que en el componente afectivo de las actitudes, los docentes mostraron un nivel medio de aceptación a la educación inclusiva; y en el componente conductual también se observó un nivel medio de aceptación. Los resultados obtenidos en el componente afectivo van acordes con el planteamiento final de Díaz y Franco (2008), quienes identificaron ambivalencia en las actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa; ambivalencia entendida por Artavia (2005) citada por Díaz y Franco (2008), como una aparente aceptación hacia la Persona con necesidades educativas especiales N.E.E, fundamentada en sentimientos de pesar y lástima, situación que los lleva a ubicar al estudiante en el aula regular, sin ningún convencimiento. En cuanto a la actitud general de los docentes hacia la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad cognitiva, los resultados obtenidos coinciden con el estudio a nivel local de Balceiro Torres, Buelvas, Paola, & Godoy Canedo (2016), los cuales mostraron una actitud neutra por parte de los docentes según las puntuaciones arrojadas por los dos instrumentos utilizados por las investigadoras.

En general las opiniones expresadas por los sujetos dan a mostrar que el proceso de cambio, resulta primordial, y también conocer cuáles son los pensamientos, sentimientos y acciones que están guiando las prácticas educativas de los profesores. Una de las condiciones necesarias para el desarrollo de escuelas inclusivas es que los profesores compartan una serie de valores, creencias y actitudes acordes con los principios de la inclusión y que concreten dichos pensamientos, sentimientos y acciones en una enseñanza orientada al logro de la participación plena de los alumnos en un entorno educativo normalizado.

## Conclusiones

- A partir de los resultados, el estudio muestra que la actitud de los docentes de primaria de la I.E. Soledad Roman de Nuñez es neutra, lo que significa que los docentes se mantienen al margen de los cambios educativos que pueden repercutir en el aprendizaje regular del estudiante con discapacidad cognitiva, hecho que no coincide con el tipo de docente que requiere el proceso inclusivo, (Aramayo Zamora, 2014)
- En la dimensión cognitiva, predomina el nivel medio de las actitudes. Esto deja ver que los docentes desde sus creencias, percepciones e información sobre el concepto de inclusión no manifiestan una impresión favorable o desfavorable hacia estos estudiantes.
- Respecto a la dimensión afectiva, predomina el nivel medio de la actitud. Esto indica que los docentes no manifiestan sentimientos positivos o negativos hacia los estudiantes con discapacidad cognitiva
- Para la dimensión conductual, los resultados muestran un nivel medio de actitud hacia la inclusión educativa. En este caso las acciones de los docentes muestran que estos se comportan de una manera que no está ni a favor ni en contra de la atención educativa de estos estudiantes. Fue el componente que mayores puntajes obtuvo en la aplicación de la escala lo que indica que la disposición hacia estos estudiantes es neutra.
- Abarcando los resultados arrojados por la investigación podemos concluir que los docentes de básica primaria, de la Institución Educativa Soledad Román De Núñez, presentan una actitud que no se manifiesta como favorable o desfavorable. Este resultado es preocupante

para el proceso educativo ya que si los docentes no adoptan una postura clara el proceso de inclusión podría llevarse dentro de la escuela en un estado de ambigüedad en donde los más perjudicados serían los estudiantes en condición de discapacidad. El estado por otra parte no les brinda la formación necesaria a estos docentes para que se haga un buen proceso de inclusión, mejorando así el proceso educativo en las instituciones.

- La inclusión educativa debe generar un cambio cultural y una innovación educacional, ya que por un lado remueve prejuicios ancestrales acerca de las personas que presentan necesidades educativas creando la cultura inclusiva y por otro lado establece las políticas inclusivas comprometiendo la gestión administrativa y curricular, las normas y reglamentos, los sistemas de planificación, la organización del tiempo y del espacio en la vida cotidiana de la escuela básica. Por esto las actitudes cumplen un papel fundamental dentro del proceso de inclusión ya que en cierta medida el éxito en la en la vida cotidiana de la escuela básica. Por esto las actitudes cumplen un papel fundamental dentro del proceso de inclusión ya que en cierta medida el éxito en la aceptación y efectividad en la ejecución de estos cambios dependen de ellas.

- La propuesta de un plan de acción creado en base a los resultados encontrados en la investigación, ayudaría a comprender la importancia de desarrollar desde el contexto de la escuela y específicamente del aula de clase practicas inclusivas que reconozcan la diversidad estudiantil que existe en la misma, donde el docente puede convertirla en un recurso que enriquece los procesos de enseñanza y aprendizaje dependiendo de cuál sea su actitud hacia la misma.

## Referencias Bibliográficas

- Aguado Díaz, A. L., Alcedo Rodríguez, M. Á., & Arias Martínez, B. (2008). Cambio de actitudes hacia la discapacidad con escolares de Primaria. *Psicothema*, 20(4).
- Aguado Díaz, A. L., Rodríguez, A. Á., & Arias Martínez, B. (2008). Cambio de actitudes hacia la discapacidad con escolares de Primaria. *Psicothema*, 20(4).
- Ainscow, M. (2001). *Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas. Notas y referencias bibliográficas*.
- Alcántara, J. (1992). *¿Qué son las actitudes?* Barcelona: CEAC.
- Alemaný Arrebola, I., & Villuendas Giménez, M. D. (2004). Las actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 11(34).
- Allport, G. W. (1935). Attitudes, *Handbook of Social Psychology*. (E. C. Ed, Ed.) 798-884.
- Almonte, C., Montt S., M. E., & Correa, A. (2003). *Psicopatología Infantil y de la Adolescencia*. Santiago: Mediterráneo.
- Aramayo Zamora, M. (2014). La investigación en discapacidad en Venezuela: Primeros aportes del siglo XXI. *Revista de Investigación*, 38(83).
- Arnaiz Sánchez, P., Guirao Lavela, J. M., & Garrido, C. F. (2007). La atención a la diversidad: Del modelo del déficit al modelo curricular. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. 15.
- Arnaiz, P., & Guirao, J. (2005). La escuela: eje fundamental en el proceso de la educación inclusiva. *Inclusión social y educativa. Modelos para la inclusión social, educación escolar y aprendizaje escolar colaborativo*. 37-86.
- Arnau, L., & Montané, J. (2010). Indicadores para mejorar el desarrollo profesional de los aspirantes a profesores de formación vial en Cataluña. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21 (2), 295-307.
- Artavia, J. M. (2005). Actitudes de las docentes hacia el apoyo académico que requieren los estudiantes con necesidades educativas específicas. *Revista Pensamiento Actual*, 5 (6), 61-70.

- Asociación Americana sobre Retraso Mental (AAMR). (2002). *Retraso mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European journal of special needs education, 17* (2), 129-147.
- Balceiro Torres, M. F., Buelvas, B., Paola, K., & Godoy Canedo, M. A. (2016). *Actitudes de los docentes hacia estudiantes con necesidades educativas especiales –N.E.E- en las I.E Ciudadela 2000, I.E Luis Carlos López del Distrito de Cartagena en el segundo periodo del 2016*. Cartagena : Universidad del Sinú Eliaz Bechara Zainum, Escuela de Psicología IX Semestre.
- Blackwell, R. D. (2002). *Comportamiento del consumidor*. Thomson.
- Bloom, B. (1977). *Taxonomía de objetivos para la educación*. Buenos Aires: Ateneo.
- Booth, T., Ainscow, M., & Black-Hawkins, K. (2000). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva.
- Canet, G. V. (2009). Construyendo un concepto de educación inclusiva: una experiencia compartida. *Aspectos claves de la Educación Inclusiva, 13*.
- Centre for the Study on Inclusive Education (CSIE). (1996). *Educación Inclusiva*.
- Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*. Universidad de Alicante.
- Concordia, L., Forlin, C., & Sharma, U. (2007). The development of an instrument for measuring pre-service teachers' sentiments, attitudes, and concerns about inclusive education. *International Journal of Special Education, 22*(2), 150-159. Obtenido de <http://www.internationalsped.com/documents/16%20Loremanetal.doc>
- (1990). *Conferencia Mundial sobre Educación para todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. Jomtien - Tailandia.
- Cuenca, R., & Portocarrero Ramos, C. (2003). Actitudes y valoración de los docentes en servicio hacia su profesión.
- Damm, X. (2009). Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de niños/as con necesidades educativas especiales al aula común. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 3*, 25-35.
- Darias Morales, E. J. (2000). Escala de actitudes hacia la estadística. *Psicothema, 12*(Su2).

- Díaz, O. D., & Franco, F. (2008). *Percepción y actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa en Soledad*. Colombia : Universidad de Cartagena.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. (H. B. Publishers, Ed.)
- Echeita Sarrionandía, G., & Sandoval Mena, M. (2000). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación inclusiva*, 327, 31-48.
- Flynn, G. (1989). *Toward community. Ponencia presentada en la 16th Annual The Association for Persons with Severe Handicaps Conference*. San Francisco, California.
- García, J. N., & Alonso, J. C. (1985). Actitudes de los maestros hacia la integración escolar de niños con necesidades especiales. *Infancia y aprendizaje*, 8(30), 51-68.
- Giraudó, M. (2007). *Las actitudes: pilar de las transformaciones* (Vol. 4).
- Gisbert, D., & G, G. C. (2011). La formación del profesorado par ala educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejorar de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 5(2), 153-170.
- González, M. (1981). *La educación de la creatividad: Técnicas creativas y cambio de actitud en el profesorado*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Hernández Fernández, A. (2013). *Liderazgo directivo e inclusión educativa: Estudio de casos. Perfiles educativos* (Vol. 35).
- Herrera Montoya, T. (2012). *Actitudes hacia la educación inclusiva en docentes de primaria de los liceos navales del Callao (Doctoral dissertation, Tesis de maestría)*. Obtenido de <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/123456789/1161>
- Herrera, M. G. (2009). Escuelas inclusivas: su conceptualización. En A. Barraza, *Tendencias y modelos para la escuela del Siglo XXI* (págs. 70-83). Perú: Instituto Universitario Anglo Español.
- Horne, P. E., & Timmons, V. (2009). Making it work: Teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13(3), 273-286.
- James, W. (1993). *El concepto de actitud. La psicología social en el mundo de hoy*. México: Trillas.
- Kerlinger, F. N., & Lee, e. a. (2002). *Investigación del comportamiento. Ley 1618 de Febrero 27 de 2013*. (s.f.).
- Lickona, T. (1988). *Educating the moral child. Principal* (Vol. 68).

- Lledo Carrere, A., & Arnaiz Sanchez, P. (2010). Evaluación de las prácticas educativas del profesorado de los centros escolares: indicadores de mejora desde la educación inclusiva. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5).
- Llorens, A. (2012). Actitud ante la inclusión de niños y niñas con necesidades educativas especiales. Consideraciones de padres, madres y profesionales de la educación. *Fórum de recerca*, 17.
- Luckasson, R., S, B.-D., Buntix, W., Coulter, D., Craig, E., Reeve, A., & Cols. (2002). *Mental Retardation. Definition, classification and systems of supports* (10 Ed. ed.). (A. A. Retardation, Trad.) Washington, DC.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa una introducción conceptual*. Pearson Educación.
- Melendez, L. (2011). *200 años de investigación sobre el retraso mental. Historización y humanización de la atención a las necesidades educativas especiales. En V Congreso iberoamericano de la historia de la educación latinoamericana*. San José: Universidad de Costa Rica.
- Mucchielli, A. (2001). *Diccionario de Métodos Cualitativos en Ciencias Humanas*. (J. M. Marinas, Trad.) Madrid-España.
- Munne, F. (1986). *La construcción de la Psicología social, como ciencia teorica*. Barcelona: PPU.
- Newcomb, T. (1964). *Motivos y actitudes* (Vol. I).
- Oviedo, H., & Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Rev Colomb Psiquiatr*, 34, 572-80.
- Ruíz, J., & Moya, M. (2005). Antecedentes de la actitud hacia las políticas de acción positiva en favor de las personas con discapacidad. *Revista de Psicología Social*, 20(2), 213-232.
- Salamanca, D. (1994). *Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Obtenido de <http://paidos.rederis.es>.
- Sánchez Bravo, A., Díaz Flores, C., Sanhuesa Henríquez, S., & Friz Carrillo, M. (2008). Percepciones y actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia la inclusión educativa. *Estudios pedagógicos*, 34 (2), 56, 169-178.
- Schalock, R. L. (1999). *Hacia una nueva concepción de la discapacidad. Siglo Cero* (Vol. 30).

- Soto, M., & Mogollón, E. (2005). Actitud hacia la prevención de accidentes laborales de los trabajadores de una empresa de construcción metalmecánica. *Salud de los Trabajadores*, 13(2), 119-123.
- Stainback, S. S., & Jackson, W. H. (1999). "Hacia aulas inclusivas" dins Stainback, S. Stainback, W.
- Stouffer, S. e. (1950). Studies in Social Psychology in World War II. Measurement and Prediction. *Prensa Universitaria, Vol. IV*.
- Summers, G. (1976). *Medición de Actitudes*. México: Trillas.
- Taylor, R. W., & Ringlaben, R. P. (2012). Impacting pre-service teachers' attitudes toward inclusion. *Higher Education Studies*. 2(3), 16.
- Thomas, W. I., & Znaniecki, F. (2004). Nota Metodológica. En W. Thomas, & F. Znaniecki, *El Cam*.
- Ubillos, S., Mayordomo, S., & Páez, D. (2004). Actitudes: definición y medición. Componentes de la actitud. Modelo de la acción razonada y acción planificada. En D. F. Páez, *Psicología Social, Cultura y Educación*.
- UNICEF, UNESCO. (1996). *Informe sobre la Educación para el Siglo XXI*.
- Vázquez, M. L. (2005). Educación en derechos sexuales y reproductivos: una perspectiva integral con adolescentes escolarizados. *Colombia Médica*, 36(3).
- Villegas Quispe, E. E. (2012). *Actitud del docente de primaria respecto a la educación inclusiva en tres instituciones educativas de Ventanilla*.

Anexos

**ESCALA DE LAS ACTITUDES DE LOS PROFESORES RESPECTO A LA INCLUSIÓN DE NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (NEE)**

Estimado profesor (a):

El propósito de este cuestionario es obtener información que ayude a una mejor inclusión de estos niños, considerando que para el éxito de una buena acción el elemento más importante es el docente:

Nombre del colegio: .....

Fecha:  De: del :

**PRIMERA PARTE: ASPECTOS GENERALES**

Por favor, conteste a las preguntas siguientes:

1. La información que ha recibido sobre la integración escolar de los alumnos con necesidades educativas especiales ha sido:

Suficiente  Insuficiente

2. ¿Con qué diagnóstico venían los alumnos integrados a clase?

Deficiencia intelectual  síndrome Down  Autismo  Otros

3. ¿En qué grado se encuentran los alumnos integrados en su clase?

1°  2°  3°  4°  5°  6°

4. El nivel de apoyo pedagógico que ha recibido relativo a los alumnos con necesidades educativas especiales ha sido (marque los dos apartados).

Suficiente  Insuficiente

## SEGUNDA PARTE: CUESTIONARIO

**Por favor rodee con un círculo el número bajo la columna que mejor describa su acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones. No hay respuesta correcta, las mejores respuestas son aquellas que reflejan honestamente sus sentimientos.**

**Clave:**        **MD = Muy en Desacuerdo.        1 punto.**  
                   **D = En Desacuerdo.                2 puntos.**  
                   **A = De Acuerdo.                        3 puntos.**  
                   **MA = Muy de Acuerdo.                4 puntos.**

ITEMS		MuyDesacuerdo	Desacuerdo	Acuerdo	MuyAcuerdo
<b>I.</b>	<b>Cognitivo</b>				
	2. Las necesidades de los estudiantes deficientes pueden ser mejor atendidas en clases especiales separadas.	1	2	3	4
	9. La conducta de los estudiantes con NEE supondrá un mal ejemplo para los otros estudiantes.	1	2	3	4
	11. El niño con NEE desarrollará probablemente sus capacidades escolares más rápidamente en una clase especial que en una clase normal.	1	2	3	4
	12. La mayoría de los niños con NEE no se esfuerzan por completar sus tareas.	1	2	3	4
	14. La mayoría de los niños con NEE tienen un buen comportamiento en clase.	1	2	3	4
	22. Los niños con NEE necesitan que se les digan exactamente qué hacer y cómo hacer.	1	2	3	4
	25. El niño con NEE va ser aislado socialmente por los estudiantes de una clase normal.	1	2	3	4
	28. A los niños con NEE, se les debe dar tantas oportunidades como sea posible para integrarse en una clase normal.	1	2	3	4
	29. Los niños con NEE es probable que creen confusión en la clase normal.	1	2	3	4
	30. La presencia de estudiante con NEE promoverá la aceptación de las diferencias, por parte de los estudiantes normales.	1	2	3	4
<b>II.</b>	<b>Afectivo</b>				
	1. Muchas de las cosas que los profesores hacen con los estudiantes normales en un aula son apropiadas para los con NEE.	1	2	3	4
	3. La conducta en el aula de un niño con NEE, generalmente, requiere más paciencia del profesor que la de un niño normal.	1	2	3	4
	4. El reto que representa el estar en una clase normal, estimula el desarrollo académico del niño con NEE.	1	2	3	4
	5. La atención extra que requiere los estudiantes por parte del docente con NEE, irá en decremento de los otros estudiantes.	1	2	3	4
	8. Los profesores de clases normales poseen mucha de la práctica necesaria para trabajar con estudiantes con NEE.	1	2	3	4
	16. Los profesores de clases normales tienen la suficiente preparación para enseñar a los niños con NEE.	1	2	3	4
	17. Los estudiantes con NEE monopolizarán el tiempo del profesor.	1	2	3	4

20. La enseñanza específica en función del diagnóstico es mejor que se de en el aula de apoyo o por profesores especiales, que por profesores normales.	1	2	3	4
26. Los padres de un niño con NEE no presentan mayores problemas para un profesor que los de un niño normal.	1	2	3	4
27. La integración de niños con NEE, necesitará una nueva preparación de los profesores de clases normales.	1	2	3	4
<b>III. Conductual</b>				
6. La integración ofrece posibilidades de interacción en clase, lo cual favorecerá la comprensión y aceptación de las diferencias.	1	2	3	4
7. Es difícil mantener el orden de una clase normal que contiene un niño con NEE.	1	2	3	4
10. El aislamiento de una clase especial tiene un efecto negativo en el desarrollo social y emocional de un estudiante con NEE.	1	2	3	4
13. La integración de niños con NEE requerirá cambios significativos en los procedimientos de la clase normal.	1	2	3	4
15. El contacto que tienen los estudiantes de una clase normal con estudiantes integrados, pueden ser perjudicial.	1	2	3	4
18. La integración del niño con NEE promoverá su independencia.	1	2	3	4
19. Probable que un niño con NEE exhiba problemas de conducta al ser colocado en un aula normal.	1	2	3	4
21. La integración de los estudiantes con NEE pueden ser beneficiosas para los estudiantes normales.	1	2	3	4
23. La integración es probable que tenga un efecto negativo sobre el desarrollo emocional del niño con NEE.	1	2	3	4
24. La aceptación de los niños con NEE en clases normales ocasiona demasiada confusión.	1	2	3	4

**Muchas Gracias**



**FACULTAD DE EDUCACION  
PROGRAMA DE MAESTRIA  
DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO**

He sido informado de que mi participación en esta investigación es voluntaria y que no implica riesgo para la salud o molestia alguna. He sido informado de que el responsable de la investigación adquiere el compromiso de responder a cualquier pregunta que se le haga sobre los procedimientos una vez concluida la investigación y de que soy libre de retirarme del estudio en cualquier momento sin penalización de ningún tipo. Doy mi consentimiento informado para participar en la investigación para el Trabajo de grado de Maestria: ACTITUDES DE LOS DOCENTES DE BASICA PRIMARIA HACIA LA INCLUSION DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD COGNITIVA. Consiento la publicación de los resultados del estudio, siempre que la información sea anónima o se muestre de manera agregada de modo que no pueda llevarse a cabo una clara asociación entre mi identidad y los resultados. El investigador adquiere el compromiso de que todos los datos se mostrarán por un número y en ningún caso de mostrarán asociados a mi identidad. Responsable de la Investigación: Paula Garzón Castro Si estás de acuerdo en participar, tan sólo tienes que poner tu nombre y apellidos y firmar.

Nombres y Apellidos.

\_\_\_\_\_

Firma. \_\_\_\_\_



Universidad  
Tecnológica  
de Bolívar  
CARTAGENA DE INDIAS



FACULTAD DE EDUCACION.

PROGRAMA DE MAESTRIA EN EDUCACION.

Cartagena, 10 de Octubre de 2016.

Sr. Omar Enrique Torres Iglesias.

Rector I.E. Soledad Román De Núñez

Estimado Rector;

Es grato dirigirme a usted, saludarlo y presentarme como estudiante del Programa Académico de Maestría en Educación de la universidad Tecnológica de Bolívar. Como es de su conocimiento actualmente me encuentro elaborando la tesis cuyo problema planteado forma parte de la observación de la realidad de mi quehacer educativo y se pretende describir el nivel de las actitudes de los docentes de primaria frente a la educación inclusiva, para lo cual se utilizará como instrumento de recolección de información el cuestionario sobre "Actitudes del profesor de básica primaria hacia la Educación Inclusiva." En tal sentido, siendo necesario recoger y disponer de dicha información solicito su apoyo para que me permita realizar la investigación y aplicar el cuestionario a los docentes del nivel primaria de la institución. Este trabajo es totalmente descriptivo y no compromete a la institución ni a los docentes en cuanto a su labor y actividades relacionadas con el tema a investigar. El nombre de los docentes no será revelado en ningún momento dentro del trabajo y solo se solicitara contestar de manera anónima el cuestionario. Acompaña a la presente una copia del cuestionario a aplicar a los docentes para que usted lo conozca.

Agradeciendo su gentil atención, permítame expresarle los sentimientos de mi más alta estima personal.

Atentamente;

José Luis Nieto Pérez.

Docente – estudiante investigador.