

Proceso de inclusión educativa para la atención a la diversidad: Propuesta pedagógica de mejora en la Educación Primaria de las Instituciones Educativas Urbanas de Tierralta – Córdoba

Silvia Patricia Echavarría Cardona

silviaechavarría.est@umecit.edu.pa

Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología

País Panamá

Resumen

El objetivo de la investigación fue Diagnosticar las condiciones educativas que se requieren en las Instituciones Educativas urbanas del Municipio de Tierralta – Córdoba, para generar inclusión y atención pertinente a la población diversa. La investigación se enmarca en el paradigma hermenéutico y el método empleado se acerca a las metodologías transformacionales, orientadas a la toma de decisiones, al cambio, enmarcadas en enfoques o socio críticos y con un tipo de investigación exploratoria. La población estuvo conformada por 25 directivos y 45 docentes. Se hizo uso de la técnica de recolección de información encuesta cuyo instrumento fue un cuestionario. Éste fue sometido a validez de expertos y validez estructural. El análisis de la información se realizó mediante el coeficiente Alfa de Cronbach. Los hallazgos evidencian una necesidad, en cuanto a que se requiere una inversión económica en personal e infraestructura y en lo referente al personal se necesitan maestros de apoyo y un equipo multidisciplinario. Finalmente se puede concluir que se cumplieron con los objetivos y se respondieron las preguntas planteadas en la investigación.

Palabras clave: *comunidad educativa, diversidad, entorno educativo, inclusión educativa, programa curricular.*

ABSTRACT

The objective of the research was to diagnose the educational conditions required in urban educational institutions in the municipality of Tierralta, Córdoba, to generate inclusion and relevant attention to the diverse population. The research is framed within the hermeneutic paradigm, and the method used is similar to transformational methodologies, oriented toward decision-making and change, framed within socio-critical approaches and exploratory research. The population consisted of 25 administrators and 45 teachers. The information collection technique used was a survey, which was administered via a questionnaire. This was subjected to expert validity and structural validity. The information was analyzed using Cronbach's alpha coefficient. The findings show a need for financial investment in personnel and infrastructure, and in terms of personnel, there is a need for support teachers and a multidisciplinary team. Finally, it can be concluded that the objectives were met and the questions posed in the research were answered.

Keywords: *educational community, educational environment, educational inclusion, diversity, , curriculum.*

Date of Submission: 27-07-2025

Date of acceptance: 05-08-2025

I. Introducción

La presente investigación se centró en diferentes aspectos fundamentales, primeramente, se buscó diagnosticar las condiciones educativas necesarias en las instituciones educativas urbanas del Municipio de Tierralta, Córdoba para fomentar la inclusión y brindar una atención pertinente a la población diversa. Esto implicó describir los niveles de inclusión en términos de infraestructura, la formación del personal educativo, y el acceso efectivo a la educación para la población diversa en el ciclo de básica primaria en estas instituciones.

El segundo aspecto que abordó esta investigación fue la identificación de las trayectorias escolares de la población diversa en las instituciones educativas del municipio de Tierralta, Córdoba, y la revelación de las principales problemáticas que afronta la comunidad educativa en relación con estas trayectorias.

El tercer aspecto consistió en proponer soluciones, basándose en la evaluación realizada, para mejorar las condiciones de la comunidad educativa en lo que respecta a la atención de la población diversa en las instituciones educativas urbanas de Tierralta, Córdoba. Finalmente, se buscó diseñar un programa curricular que integre de manera pertinente las políticas de inclusión educativa en estas instituciones.

A partir de lo anterior, fue posible realizar el desarrollo de los diferentes componentes del proceso investigativo, así: En el primer capítulo se describe la problemática asociada a las dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje con estudiantes que requieren una formación inclusiva y equitativa en las Instituciones Educativas urbanas de Tierralta, Córdoba, destacando la escasez de profesionales capacitados, el desconocimiento de los lineamientos de inclusión, currículos no inclusivos y la falta de preparación docente.

En el segundo capítulo se desarrolla la fundamentación teórica de la investigación, en donde el principal referente investigativo es el Modelo Social de la Discapacidad, que postula que las causas de la discapacidad son principalmente sociales y que la sociedad debe adaptarse para satisfacer las necesidades de todos. Aquí mismo se incorporan aspectos legales e investigaciones previas. También se presenta el sistema de variables y la operacionalización de las variables.

En el capítulo tres, se desarrollaron los aspectos metodológicos de la investigación. Se especifica que el estudio se enmarca en el paradigma hermenéutico y utiliza un método mixto secuenciado de tipo aplicado, no experimental y transversal. La población de referencia incluye a la totalidad de directivos y docentes de las instituciones educativas de Tierralta, Córdoba. Además, se plasman los instrumentos de recolección de datos, que incluyen encuestas (tipo cuestionario y escala Likert), entrevistas semiestructuradas y la bitácora investigativa.

A lo largo del capítulo cuatro se hizo el análisis de resultados de cada uno de los instrumentos, para lo cual se aplicó la encuesta tipo Likert y se realizaron grupos focales con los docentes. La interpretación de los resultados se realizó mediante técnicas estadísticas de análisis descriptivo para los datos cuantitativos, utilizando porcentajes, frecuencias y medianas, y gráficos apilados, circulares, de barras y de cajas. Para el análisis cualitativo de los grupos focales, se empleó el enfoque de interaccionismo simbólico para analizar el significado de las conductas dentro de la interacción social. Se obtuvieron hallazgos significativos sobre los niveles de inclusión en términos de infraestructura, personal docente idóneo y acceso efectivo, así como la relación entre diversidad, el quehacer docente y la cultura de la inclusión.

Dentro de las conclusiones que aparecen dentro del capítulo cinco se encuentran que existe una necesidad de inversión económica en personal e infraestructura en las escuelas primarias, incluyendo maestros de apoyo y un equipo multidisciplinario, así como una reducción en el número de alumnos por aula para brindar una atención de calidad e integral. Se destaca que las condiciones de infraestructura física afectan las actitudes y la práctica del profesorado, limitando la implementación de actividades de inclusión. A pesar de las dificultades, los intentos de inclusión han tenido efectos favorables como la aceptación social, el desarrollo intelectual, el desarrollo emocional y la autonomía en los alumnos con diversidad

Descripción de la Problemática

La educación permite el desarrollo de habilidades técnicas, cognitivas, y sociales, que dota a los individuos de una serie de herramientas para desenvolverse en la mayoría de los aspectos de la vida. Por ello, la educación figura como un derecho fundamental junto con otros como, por ejemplo, la salud, el trabajo, o la vivienda digna. No obstante, no se resume solo en eso, la educación es, para un segmento amplio de la población una oportunidad para mejorar sus condiciones económicas y sociales. Esto significa que el acceso o no a una educación de calidad es una condición determinante en el ascenso social y el desarrollo integral como personas.

Así mismo, esta postura es aplicable al ámbito social; el desarrollo económico y social de un país, pasa necesariamente, por garantizar que la educación sea de calidad y su cobertura llegue a la totalidad de la población. Esto último es de suma importancia porque, desde el punto de vista del deber ser, la educación está llamada a dar solución a las desigualdades de base, generadas en el seno de una sociedad. Dicho de otro modo, si la educación no es accesible a la totalidad de la población de un país, esta solo será un factor que contribuya al aumento de la desigualdad, sobre todo, en términos económicos, sociales, y de oportunidades.

Esto último parece ser el destino de las poblaciones con alguna condición diversa. Según el informe presentado por el Ministerio de Salud Colombiano, para agosto de 2022 había en total 1.319.049 personas con discapacidad identificada y localizada en el registro oficial del Ministerio de Salud y Protección Social. Esta cifra equivale al 2,6% de la población total nacional. De las cuales Bogotá (18,3%) Antioquia (13,8%), Córdoba (5,4%), Huila (5,1%), Santander (4,7%), y Cali (4,2%) son las entidades territoriales con mayor número de personas con discapacidad. En estas, se concentran la mitad del total de personas registradas (50,5%). (Cubillos Álzate & Perea Caro, 2020).

De la población caracterizada, se conoce que el 90% de los niños y niñas diversas, no asisten a una institución educativa regular. El 24,7% de las personas diversas entre 6 y 11 años tiene acceso a la educación y solo el 5,4% de dicha población accede a la educación superior. Además, se conoce que el 34% de la población diversa registrada no sabe leer ni escribir. (Fundación Saldarriaga, 2020).

En el caso de las cifras para niños y niñas menores de 5 años con algún tipo de diversidad, la primera aproximación fue presentada por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (en adelante, DANE) en el Censo General de Población del año el 2005, en donde se encontró que, “para dicho año existían 96.273 personas menores de 5 años con algún tipo de diversidad, los cuales representaban el 2,0% de la población total en esta edad” (DE CERO A SIEMPRE, 2013).

Estas cifras suponen una importante brecha de desigualdad entre la población diversa y la que no sufre esta condición, en el acceso a la educación. Las Instituciones Educativas del municipio de Tierralta no están exentas de esta problemática, ya que, se han observado dificultades relacionadas en el proceso de enseñanza – aprendizaje con estudiantes que requieren de una formación inclusiva y equitativa.

Entre las dificultades más relevantes se puede mencionar: Identificación, caracterización y registro de la población diversa en el área rural y urbana, escases de profesionales capacitados para la atención oportuna y seguimiento de los casos registrados en la secretaria de salud del municipio, desconocimiento de los lineamientos al interior de las instituciones de educación formal para la atención de personas con diversidad, currículos formulados de manera no inclusiva los cuales reflejan estereotipos discriminadores y acentúan el tradicional etnocentrismo, docentes carentes de una preparación específica, herramientas y condiciones especiales para el ejercicio de la labor educativa inclusiva.

Todos estos aspectos confluyen en un territorio golpeado por la violencia de grupos armados al margen de la ley, el desplazamiento forzoso y la ausencia de dirigentes políticos comprometidos con el desarrollo de la región. El contexto social del Municipio de Tierralta muestra un alto grado de deterioro del tejido social, caracterizado por la desintegración de las familias, altas tasas de dependencia económica que representa el 15.10% y es causal de pobreza extrema, resaltando que el 41.41% de los hogares viven en condiciones de hacinamiento, y hay exclusión de personas y grupos sociales en escenarios de participación ciudadana. (Alcaldía de Tierralta, Córdoba, 2020).

Esta situación genera una cultura de exclusión para la población con alguna discapacidad en el municipio y dificulta el acceso equitativo a los derechos establecidos en la política pública nacional de diversidad e inclusión social, establecida por el Ministerio de Salud y Protección Social para el periodo 2013-2022.

Teorías que promueven la inclusión educativa

La inclusión es un concepto teórico de la pedagogía que hace referencia al modo en que la escuela debe dar respuesta a la diversidad. El término “inclusión educativa” implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Se trata de una escuela en la que no coexistan “requisitos de entrada” ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, una escuela que modifique su estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica para dar respuesta a las necesidades de todos y cada uno de los niños y niñas, incluidos aquellos que presentan discapacidad

La educación inclusiva supone un modelo de escuela en el que los profesores, los escolares y los padres participan y desarrollan un sentido de comunidad entre todos los participantes, tengan o no discapacidades o pertenezcan a una cultura, raza o religión diferente (Martin Gonzalez, Gonzales Medina, Navarro Perez, & Lantigua Estupiñan, 2017).

Las prácticas de enseñanza que promueven la inclusión educativa, deben proveer de un abanico de posibilidades para aprender, dentro del cual los alumnos tengan la oportunidad de elegir cómo, cuándo, dónde y con quién aprender, incrementar la agencia y confianza para aprender que poseen todos los estudiantes; favorecer la interacción y la cooperación entre compañeros/as para aprender cómo mejorar la convivencia.

La inclusión educativa supone un nuevo modelo de escuela, profesores distintos, padres diferentes, escolares que tengan o no necesidades educativas especiales asociadas a discapacidades, una organización escolar de escuela integrada y funcionamiento en comunidad con la participación de todos los niños, adolescentes y jóvenes, para así evitar todas las prácticas excluyentes. (Coelho, 2019)

Referentes sobre Inclusión Educativa para población Diversa

A pesar de que los lineamientos de la política de orden internacional han sido adoptados por los gobiernos de América Latina aún persisten prácticas excluyentes en la educación, esto puede estar relacionado con las prácticas homogeneizadoras que la escuela ha vivido, estas refuerzan por las demandas de los Estados frente a los resultados en educación.

Por ello resulta paradójico que mientras desde el Estado se promueve una educación incluyente, este mismo Estado, genere en el sistema exclusión al valorar a los estudiantes desde la implementación de currículos, planes de estudios y competencias estandarizados.

La política sobre inclusión educativa en América Latina en general se adopta desde los lineamientos, y orientaciones que se generan en organismos internacionales como la ONU, UNESCO y UNICEF. Un análisis amplio al respecto se encuentra en el estudio de Samaniego (2009) sobre “Personas con discapacidad y acceso a

servicios educativos en Latinoamérica Análisis de situación”, de este informe se recogen los trabajos sobre Argentina, Brasil, Chile y Ecuador para realizar una comparación con el caso colombiano. (Ortega Valencia & Jiménez Rodríguez, 2018).

Las prácticas Pedagógicas y la Inclusión Educativa

Entre los factores asociados a una escuela poco inclusiva se encuentran el divorcio entre las nociones metodológicas: Institución Educativa, docente y saber pedagógico; la falta de formación docente y, por ende, la existencia de prejuicios que se constituyen en obstáculos para la inclusión; el desconocimiento del marco legal de las poblaciones diversas, y la falta de claridad con respecto al concepto de alteridad y de la educación desde lo diverso y el reconocimiento del otro en la escuela.

Los docentes consideran la inclusión educativa como una respuesta institucional a la problemática del desplazamiento y la vulnerabilidad, contraria al rechazo, y reconocen las dificultades para asumir la inclusión en la institución. Son conscientes de los requerimientos institucionales para garantizar la inclusión tales como la asesoría externa; sin embargo, asumen prejuicios personales que se convierten en un obstáculo para la misma inclusión educativa de esta población víctima. (Leal Leal & Urbina Cardenas, 11-33).

La Inclusión Educativa en el sistema Capitalista

El sistema neoliberal capitalista influye en la organización de los sistemas educativos partiendo de la idea de libre competencia de mercado (López y Flores, 2006), por lo que, la educación se orienta hacia procesos de producción, calidad y formación específica de capital humano; lo cual trae consigo desigualdad en oportunidades, en niveles de cualificación. La educación basada en las políticas neoliberales se orienta hacia un esquema curricular orientado en la economía global que propone un modelo genérico de escuela y una homogeneidad de los sujetos a formar según las necesidades del sistema económico, en donde se conjetura que la educación es una herramienta de cambio socioeconómico, por lo que el modelo de inclusión educativa tiene dificultad de implementarse en el sistema neoliberal capitalista, este queda como una idea justificada de la exclusión social.

La inclusión es un hecho social y cultural acorde a la dinámica educativa, en el siglo XXI se han acrecentado discursos políticos para orientar y encauzar los procesos inclusivos, no obstante la inclusión educativa tiene una dificultad de implementación ante los procesos del sistema neoliberal, esto es, la exclusión social; la inclusión adquiere relevancia por el estudio de los factores socioeconómicos como la marginación, segregación, y fenómenos culturales como la discriminación racial, educativa e ideológica, que son una constante de las sociedades modernas.

La educación en el neoliberalismo incluye prácticas sociales conformadas como una totalidad socio-política, económica y cultural legitimada en prácticas educativas (Rivero, 2013), es decir, que el fin de la educación neoliberal es la de insertar al alumno en la sociedad bajo la lógica de producción capital. Acorde a lo anterior, las prácticas de inclusión no tendrían cabida en un sistema que prioriza criterios diferenciadores como la formación del capital humano y social sobre la base de integración, participación, pertenencia y presencia, con ello se excluye y segrega a quienes no tienen las condiciones del capital humano y al mismo tiempo de pertenecer al sistema de producción capitalista.

La complejidad de la inclusión se halla en la producción discursiva que se orienta a la legitimación política de la persona situada en detrimento de sus condiciones sociales, económicas, educativas y culturales. La construcción de inclusión desde el aparato educativo se representa de manera simbólica en estar todos en un mismo lugar y psicosocial en aceptar a todos, de pertenecer al claustro escolar. En el lugar escuela, todos deben participar, estar presentes, aunque las prácticas educativas pueden ser tendenciosas, maquinadas en la separación de alumnos regulares e irregulares, y con ello estigmatizar la inteligencia como rasgo de diferenciación psicosocial, lo que ideologiza la práctica educativa en un proceso de exhibición de alumnos sobresalientes e inferiores. (Ortiz Huerta & Zacarías Gutiérrez, 2020).

Inclusión como Política Educativa

La diversidad de la población atendida por los sistemas educativos latinoamericanos genera preguntas sobre la atención especializada que también requieren otros grupos para el ejercicio de sus derechos. La inclusión como practica debe propender por alcanzar tanto a niñas y niños con derechos específicos derivados de sus identidades (étnicas, lingüísticas, entre otras) como a niños y niñas que demandan condiciones específicas para el logro del aprendizaje –por ejemplo, con alguna discapacidad visual–, como a niños migrantes, nacionales y extranjeros.

Si bien en el mundo anglosajón y europeo la educación inclusiva (inclusive education) se ha consolidado como una opción de educación “para todos”, en contextos como el latinoamericano, la inclusión educativa sigue un concepto aún asociado en el imaginario de los sujetos educativos a la atención educativa de alumnos con

discapacidad, también llamada educación especial; esto, pese a los esfuerzos gubernamentales para introducir el concepto ampliado de inclusión mediante políticas educativas y sectoriales.

Educación en Inclusión en la Región Andina

Los informes distinguen la inclusión en relación con las oportunidades de acceder equitativamente a aprendizajes de calidad, de la inclusión social; es decir, del respeto profundo por las identidades de los niños, de una genuina valoración de la diversidad de rasgos y perspectivas al interior de un aula, de un auténtico diálogo intercultural, que suponga intercambios y complementariedades en todos los planos de la relación humana.

El desafío es identificar y enfrentar estas barreras y resistencias en cada caso, construir las condiciones y convicciones en los actores y en las instituciones para que las normas sobre inclusividad y el currículo se traduzcan en prácticas inclusivas efectivas a nivel educativo y social.

Medición Regional de la discapacidad

La cuantificación de las personas con discapacidad presenta múltiples desafíos relacionados con la definición de discapacidad adoptada como instrumento de medición elegido para su captación, los aspectos de la discapacidad que se quiere medir y las características de las fuentes de información disponibles. Si bien la inclusión de las personas con discapacidad en los sistemas de información de América Latina y el Caribe es un asunto de creciente importancia —principalmente a partir de la ronda de censos de 2000—, debido a las diferencias conceptuales, metodológicas y operativas que se observan en los procedimientos de recolección entre los países de la región, aún es difícil contar con una buena cuantificación de esta realidad, medir su evolución y conocer las tendencias en el tiempo.

Aspectos metodológicos de la investigación

La presente investigación se enmarca en el paradigma hermenéutico (Ocaña, 2015). En este tipo de paradigma, la importancia del objeto de estudio no tiene que ver con el acceso a un conocimiento objetivo o explicativo sobre la realidad observada, sino que aspira más bien a entender cuál es el significado consensuado o compartido con relación al objeto de estudio. La aspiración a la validez universal del método científico se ha convertido en un problema en lo que respecta a buscar no solo describir, explicar y predecir fenómenos de la realidad humana, sino que se vuelve más complejo cuando se busca ahondar en cuales son los significados y la manera de significar la experiencia de los mismos para los participantes. Es decir, no se niega la eficacia de los tratamientos cuantitativos de datos para fenómenos sociales, pero se los reconoce no suficientes para captar la totalidad de los matices de los fenómenos.

Siguiendo los criterios de Cairampoma (2015), que coincide con la mayoría de los manuales de diseño de investigación científica (Tamayo Tamayo, 1998; Del Cid, Menéndez y Sandoval, 2011; Sabino, 2014; entre muchos otros), y tomando en cuenta algunas de las perspectivas para la clasificación de las investigaciones, se trata de una investigación aplicada de carácter no experimental; en términos de profundización del objeto de estudio es una investigación del tipo exploratoria; a su vez es una investigación transversal dado que la información recabada se limita a un lapso temporal breve; y finalmente es una investigación mixta en tanto se emplean técnicas de análisis que buscan llegar a comprender el objeto de estudio, combinado con herramientas y técnicas de análisis estadístico descriptivo. La población estuvo conformada por 25 directivos y 45 docentes. Se hizo uso de la técnica de recolección de información encuesta cuyo instrumento fue un cuestionario. Éste fue sometido a validez de expertos y validez estructural. El análisis de la información se realizó mediante el coeficiente Alfa de Cronbach.

La presente investigación se fundamenta en tres variables esenciales:

La primera es la inclusión en términos de infraestructura: que se refiere a las facilidades en términos edificios o de recursos humanos de los que dispone una institución para ser accesible. En términos operacionales, es una escala con la que se clasifica a la institución desde la ausencia de medidas y personal requeridas, hasta la total presencia del mismo.

La segunda es la inclusión en términos de conocimiento: el cual, es el conocimiento que tiene un sujeto sobre la legislación vigente sobre inclusión con relación a la educación en el nivel educativo que se desempeña. En términos operacionales, está compuesta por dos dimensiones. El conocimiento de las leyes como tal, por un lado;

y el conocimiento sobre las acciones y estrategias que se pueden llevar a cabo en un aula para promover la inclusión.

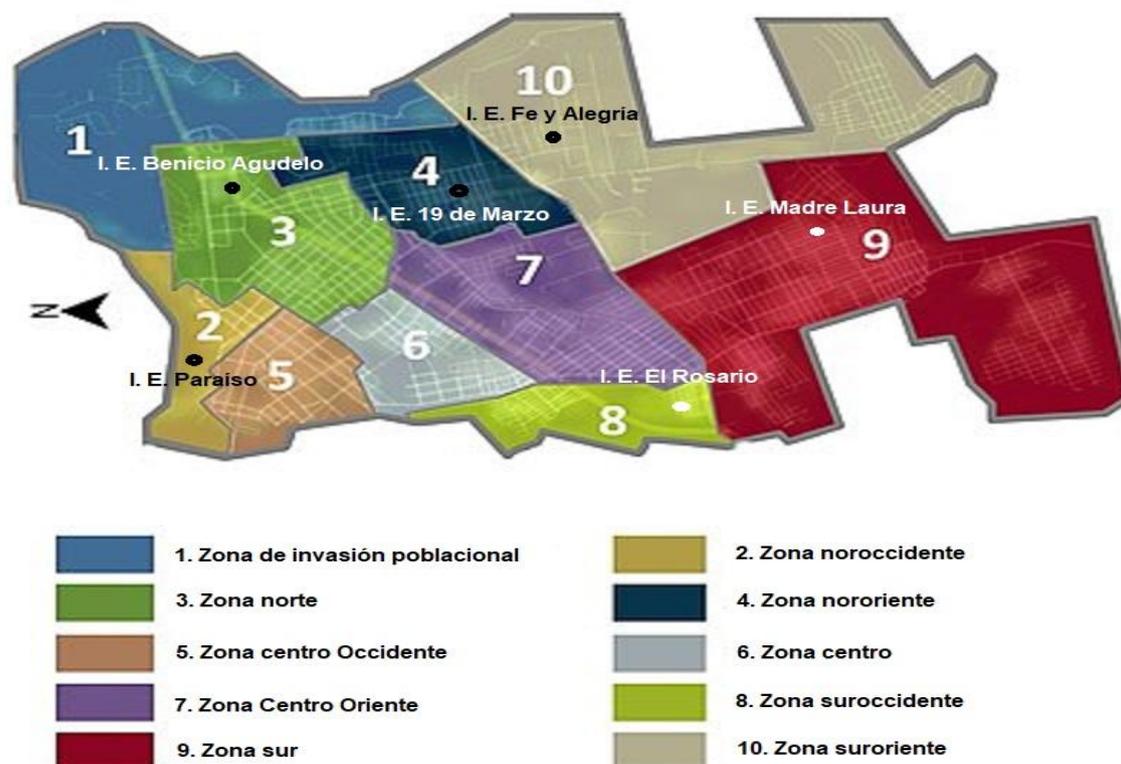
Y la tercera es la inclusión percibida: que es el conjunto de percepciones que tiene un sujeto sobre la institución en que trabaja y le permite juzgar sobre qué acciones o falta de ellas priman en la institución donde se desempeña.

Se utilizó la encuesta tipo cuestionario, la entrevista semiestructurada, la escala tipo Likert y la bitácora. Las Instituciones Educativas objeto de estudio fueron 6 establecimientos oficiales que componen la cabecera urbana del Municipio de Tierralta - Córdoba, repartidas en 9 zonas territoriales. Tierralta es un municipio ubicado al sur del departamento de Córdoba, en la región Caribe de Colombia, en la latitud norte 8°10'4" y longitud oeste 76°03'46" del meridiano de Greenwich, y a 78 kilómetros de Montería (capital del departamento). Bajo su jurisdicción se encuentra la Represa Hidroeléctrica Urrá S.A., y una parte el Parque Nacional Natural Nudo del Paramillo. Es un municipio agrícola y ganadero, que se encuentra a 51 metros sobre el nivel del Mar, presenta una extensión de 5.025km² y tiene una población de 78. 564 habitantes según información del DANE (2021); limita al Norte con el Municipio de Montería (Capital del Departamento); Al Noroccidente con el Municipio de Valencia; al Occidente con el Departamento de Antioquia; al Sur con el Departamento de Antioquia; por el Oriente con el Municipio de Montelíbano y por el Nororiente con el Municipio de Planeta Rica., cuenta en la actualidad con 6 establecimientos educativos oficiales donde se trabajan los niveles de básica primaria (de 0° a 5°), secundaria (de 6° a 9° grado) y media (grado 10° y 11°) las cuales se relacionan a continuación:

- | | |
|-------------------------|------------------------|
| 1. I.E. 19 DE MARZO | 4. IE. BENICIO AGUDELO |
| 2. I.E. EL ROSARIO I.E. | 5. FE Y ALEGRÍA |
| 3. I.E. MADRE LAURA | 6. I.E. PARAÍSO |

Figura 1. Mapa educativo del Municipio de Tierralta - Córdoba.

DISTRIBUCIÓN ÁREA URBANA DE TIERRALTA Y SUS INSTITUCIONES EDUCATIVAS



Nota: Tomado de la galería de mapas de la página virtual de la Alcaldía Distrital de Tierralta - Córdoba (2023).

Se presentó un muestreo definido o determinado, ya que, el análisis y recolección de datos se aplicó a toda la población docente, debido que se tenía libre acceso por parte de la investigadora a la totalidad de la población objeto de estudio, y, además, participaron las 6 Instituciones Educativas oficiales del Municipio de Tierralta – Córdoba.

La validez de los instrumentos para la recolección de datos se estableció a partir de la puesta a análisis de los mismos por parte de distintos expertos, los cuales realizaron un peritaje exhaustivo, el cual, determinó su validez. Según (Arribas, 2004, p. 27), la validez “es el grado en que un instrumento mide aquello que realmente pretende medir o sirve para el propósito para el que ha sido construido”.

El juicio producto del peritaje se realizó por docentes con título de doctorado con perfiles idóneos a la temática a evaluar, y que tendrán en cuenta aspectos esenciales como la metodología, la coherencia, la redacción, entre otros aspectos, los cuales se detallan en la siguiente tabla.

Tabla 1. Validez de la encuesta

1.	El instrumento establece una buena presentación.
2.	Estructuralmente el instrumento es adecuado para el análisis investigativo.
3.	El instrumento presenta buena ortografía y coherencia textual correcta.
4.	El instrumento permite una evaluación oportuna de la problemática analizada.
5.	El instrumento está configurado con los objetivos investigativos.
6.	Los ítems de evaluación del instrumento son adecuados.
7.	El instrumento responde al problema investigado.
8.	El instrumento es válido.

Nota: elaboración propia.

Los instrumentos se entregaron a cada experto correspondiente para realizar el peritaje que establezca su aplicabilidad, y se anexaron, además, las tablas de operacionalización de cada uno, junto con el formato de validación de los mismos, y que podemos presentar en la siguiente tabla:

Tabla 2. Validación de los expertos

EXPERTO	ENCUESTA	ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA	ENCUESTA TIPO LIKERT
Nombre	Aplicable	Aplicable después de correcciones	Aplicable
Nombre	Aplicable	Aplicable después de correcciones	Aplicable después de correcciones
Nombre	Aplicable	Aplicable	Aplicable
Nombre	Aplicable	Aplicable	Aplicable

Nota: Elaboración propia.

Se debe establecer que los expertos en su valoración de los instrumentos pueden sugerir cambios y correcciones a los mismos, las cuales se aplicarán para definir lo más pertinentemente posible cada instrumento, en función de lo que se quiere lograr con ellos dentro de la investigación.

Además de la validez, los instrumentos deben presentar confiabilidad, la cual se estipula de acuerdo con el coeficiente Alfa de Cronbach, que se utiliza aplicando un piloto a 20 docentes, por medio del software estadístico Atlas. TI, y planteando como base fundamental la tabla de valores postulada por Ruiz (2002), quien estipula que la confiabilidad de un instrumento es muy alto cuando los valores obtenidos por el Alfa de Cronbach se encuentran entre los 0,81 a 1,00, los valores altos entre 0,61 a 0,80; los valores moderados entre 0,41 a 0,60, y por último los valores menores establecidos en 0,41, que establecen una escala baja ente 0,21 a 0,40, y muy bajo entre 0,20 y 0,01. La siguiente tabla presenta los resultados de la confiabilidad establecida por Alfa de Cronbach aplicado a los instrumentos:

Tabla 3. Resultado Alfa de Cronbach de los Instrumentos.

Instrumento	Alfa de Cronbach	N de elementos	Grado de confiabilidad
Encuesta	0,980	12	Muy alto
Entrevista semiestructurada	0,966	20	Alto
Encuesta tipo Likert	0,982	23	Muy alto

Nota: Elaboración propia de acuerdo con el análisis Alfa de Cronbach.

Técnicas de Análisis de Datos o Hallazgos

Debido a que los eventos de la investigación se llevaron a cabo de manera univariable para cada tipo de sujeto en la población, se utilizaron técnicas estadísticas de análisis descriptivo para analizar los datos recopilados. Además, debido a la organización de los datos en tres niveles: nominal, ordinal y escala, se permitió el análisis de los datos de acuerdo con los principios de la investigación proyectiva.

No solo se realiza un análisis directo de la información, sino que también se reconocen los componentes fundamentales para crear constructos teóricos que lleven a la solución del problema estudiado, según Hernández et al. (2014).

Aunque existen numerosos enfoques para el análisis cuantitativo o estadístico, es importante destacar que este tipo de análisis no es indiscriminado, ya que cada uno tiene una función y un propósito específicos. Por lo tanto, no es recomendable realizar más análisis de los necesarios. La estadística es una herramienta para evaluar los datos, no un fin en sí mismo. (p. 282)

De acuerdo con lo anterior el análisis de datos cuantitativos es un proceso sistemático de revisar y evaluar datos numéricos para extraer información útil y tomar decisiones informadas, dentro de la presente investigación se utiliza para analizar la encuesta aplicada a los docentes de matemáticas de las instituciones oficiales de municipio del socorro – Santander.

En la misma corriente y desde otras perfectivas como con lo argumentado desde Hurtado (2010):

Cualquier otro tipo de investigación que requiera el paso por el estadio descriptivo también utiliza técnicas descriptivas. Debido a que permiten analizar cada evento por separado, se denominan univariadas. Esto significa que incluso si el diseño de investigación es multivariable y se desea describir varios eventos, las técnicas estadísticas correspondientes son univariadas. (p. 972).

Como resultado, y para analizar los datos recopilados mediante los instrumentos, para el análisis descriptivo diseñado para docentes, se utilizaron técnicas estadísticas univariadas, como porcentajes, frecuencias y medianas. Además, se utilizaron gráficas apiladas, circulares, de barras y de cajas para representar los datos analizados. De igual manera se realizó un análisis del estadio explicativo debido a que los datos estaban organizados en un nivel ordinal.

La prueba estadística no paramétrica de la correlación por rangos ordenados de Spearman permite calcular la fuerza de la correlación entre dos variables, al igual que la correlación simple de Pearson. el coeficiente elegido para medir la confiabilidad debe corresponder al nivel de medición de la escala de nuestra variable. Por ejemplo, si la escala de mi variable es por intervalos, puedo usar el coeficiente de correlación de Pearson, pero si es ordinal, puedo usar el coeficiente de Spearman o Kendall. Según Hernández et al. (2014. p 296).

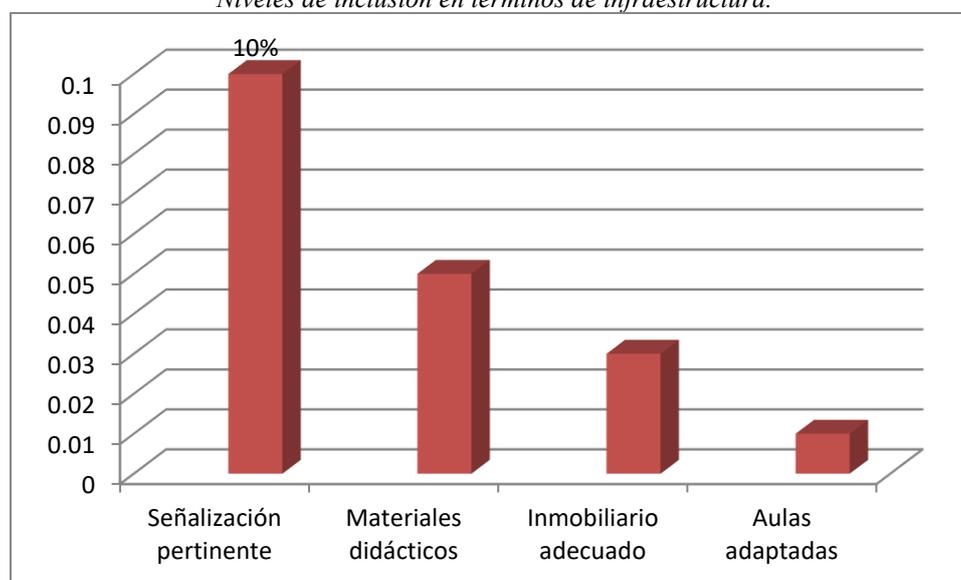
Debido al enfoque mixto de la investigación, el procesamiento de los datos se presenta de manera cuantitativa y cualitativa, de lo cual resultan los siguientes aspectos:

Procesamiento cuantitativo

Teniendo en cuenta la aplicación de la encuesta tipo Likert se pueden establecer los siguientes resultados en cuanto a niveles de inclusión en términos de infraestructura, formación del personal docente idóneo y acceso efectivo a las instituciones educativas, los cuales se presentan en los siguientes gráficos:

Gráfico 1

Niveles de inclusión en términos de infraestructura.

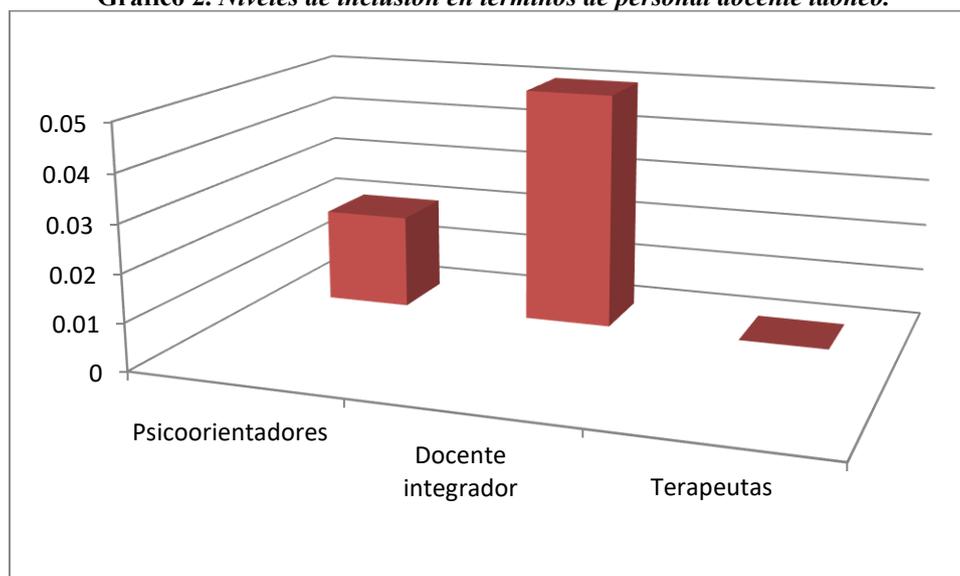


Nota. Elaboración propia.

La tabla nos presenta que el 1% de las instituciones educativas objeto de estudio poseen aulas adaptadas a la atención de estudiantes NEE, el 3% un inmobiliario adecuado, el 5% material didáctico y el 10% una señalización pertinente para atender a esta población estudiantil. Se puede establecer que en este sentido, las

instituciones educativas urbanas del municipio de Tierralta no cumplen con una infraestructura óptima o apropiada para la atención de estudiantes NEE.

Gráfico 2. Niveles de inclusión en términos de personal docente idóneo.

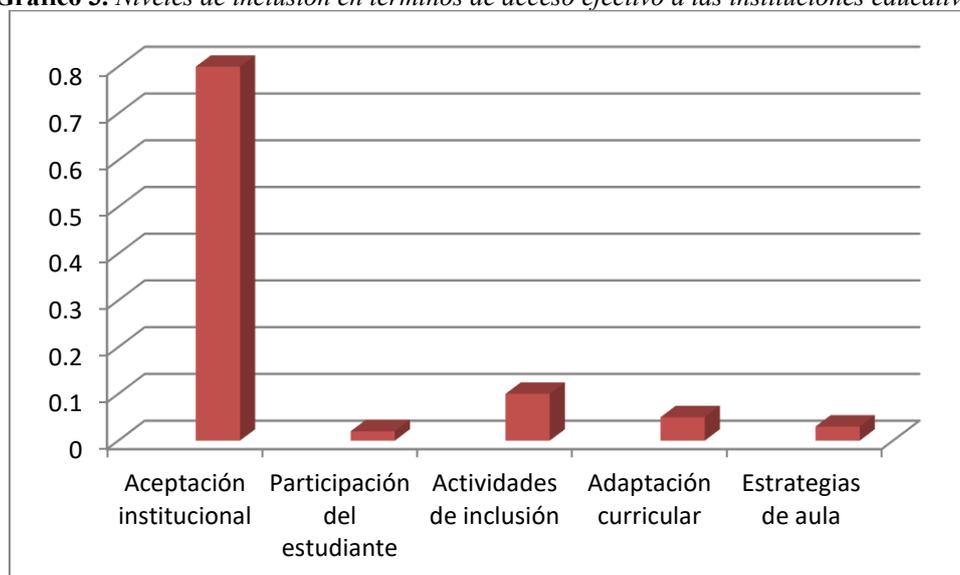


Nota. Elaboración propia.

Este análisis se realiza en torno a 3 categorías de docentes idóneos para acompañar los procesos con estudiantes NEE: los psicoorientadores, los docentes integradores y los terapeutas. En este sentido, los resultados determinan que el 0% de las instituciones educativas objeto de estudio cuenta con personal terapeuta para la atención a la población estudiantil NEE, mientras que el 5% cuenta con el acompañamiento de docentes integradores y el 2% cuenta con psicoorientadores.

En este sentido, en materia de personal idóneo para la atención pertinente de estudiantes NEE, las instituciones educativas no cumplen los requerimientos necesarios para tal fin. Con relación a esto, en lo general, el personal especializado de apoyo es la opción que se considera más importante para mejorar la integración e inclusión.

Gráfico 3. Niveles de inclusión en términos de acceso efectivo a las instituciones educativas.



Nota. Elaboración propia.

Este Gráfico nos permite concluir que el 80% de las instituciones educativas objeto de estudio garantizan el acceso a los procesos educativos de estudiantes NEE, lo que quiere decir, que son aceptados y se les garantiza la continuidad en los ciclos escolares. Ahora bien, solo el 2% admite no desarrollar mecanismos pertinentes para

la participación de estudiantes NEE de manera óptima en las actividades que se desarrollan, ya sean curriculares o extracurriculares. Este aspecto es esencial para el desarrollo pertinente de este tipo de población estudiantil, que en este sentido, no recibe una educación favorable que les permita una formación integral de acuerdo a sus limitaciones.

Aunado a esto, el 10% de las instituciones educativas analizadas desarrollan actividades para proliferar y vivenciar la inclusión de estudiantes NEE, por lo que se define, que este tipo de población no desarrolla procesos adecuados que se integren o favorezcan su formación de acuerdo a lo establecido según las leyes. De allí que también, solo el 5% reconozca la integración curricular para la atención adecuada de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes NEE. Esto hace referencia a que, no existe una actualización en el PEI, planes de estudio, planes de área, proyectos transversales y demás elementos curriculares institucionales, que permitan a este tipo de población estudiantil recibir una educación pertinente de acuerdo a sus necesidades cognitivas. Y así mismo, solo el 3% utiliza estrategias de aula para integrar y fortalecer los procesos académicos de los estudiantes NEE.

Teniendo en cuenta los resultados del análisis cuantitativo, podemos inferir que en este sentido, existen muchas falencias en el cumplimiento de las políticas educativas de calidad de los estudiantes NEE, por lo que se les dificulta ser aceptados por la sociedad de manera general, ser aceptados integralmente por la comunidad educativa, ser aceptados por sus compañeros de aula sin ser sometidos al rechazo en sus distintas manifestaciones, lo cual tiene consecuencias aún más relevantes, tales como, la no aceptación propia, no mejorar su desarrollo afectivo y emocional, no mejorar su desarrollo cognitivo e intelectual, por ende su desarrollo académico y su desarrollo en las relaciones interpersonales.

Procesamiento cualitativo

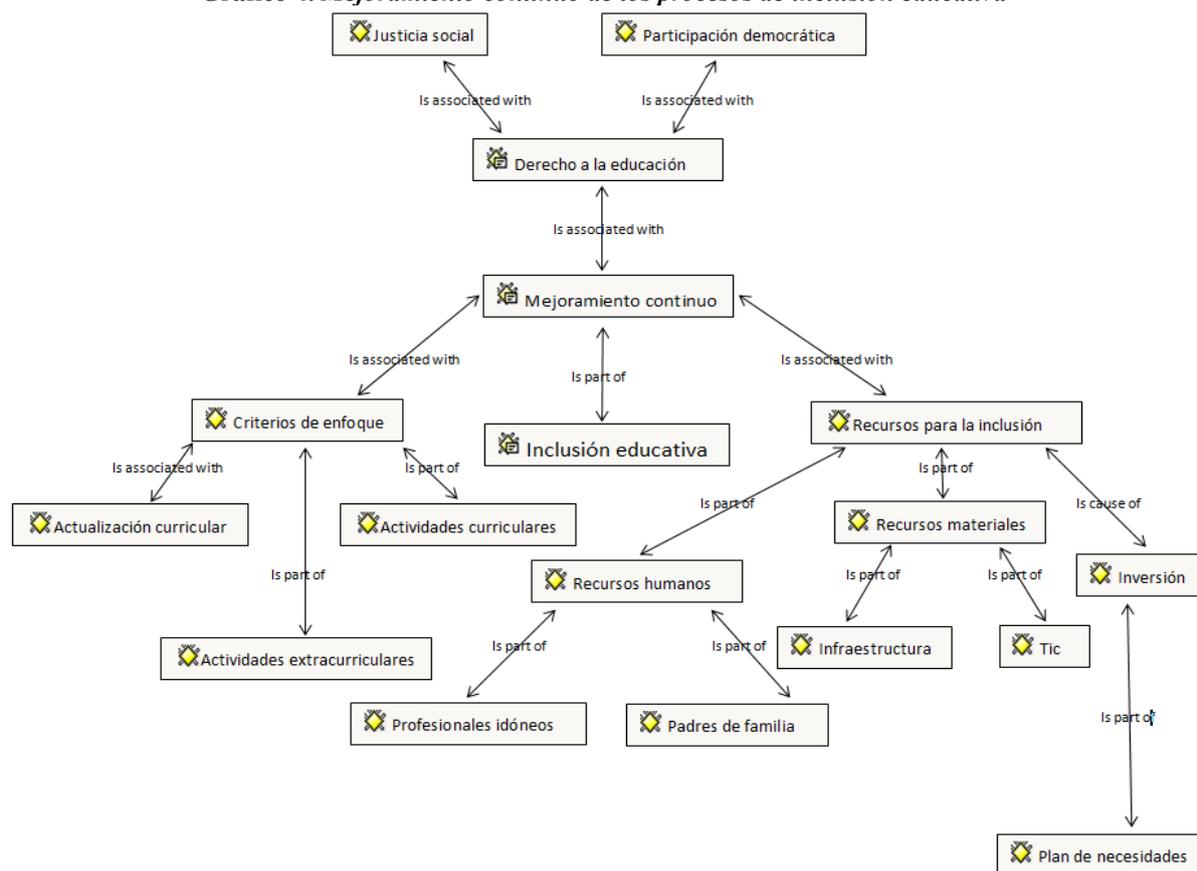
El presente apartado tiene como objetivo mostrar los resultados del análisis de los resultados y hallazgos de los grupos focales conformados por los docentes de educación primaria de las instituciones educativas objeto de estudio, en relación con la inclusión educativa y la diversidad como categorías de análisis principales. La investigación cualitativa es relevante para el estudio de las relaciones sociales en el momento actual, derivado al cambio social, por lo tanto el interés se debe de enfocar en la complejidad de las interacciones sociales que se expresa en la vida diaria y el significado que los actores sociales le atribuyen; de tal manera que el investigador trabaja en contexto naturales y emplea múltiples métodos para estudiar el objeto social de interés (Vasilachis, 2006).

Para el estudio se emplea el enfoque de interaccionismo simbólico, el cual permite analizar el significado de una conducta dentro de la interacción social. Su resultado es un sistema de significados intersubjetivos, un conjunto de símbolos de cuyo significado participan los actores sociales. El interaccionismo simbólico es una corriente de pensamiento macro-sociológica, relacionado con la antropología y la psicología social que basa la comprensión de la sociedad en la comunicación (Guardián, 2007).

Mejoramiento continuo de los procesos de inclusión educativa

En el análisis y planteamiento de la concepción que se tiene sobre mejoramiento continuo de los procesos de inclusión educativa, a partir de los resultados se puede señalar que refieren primeramente una relación con cambios de enfoques y estructuras en los rubros de planificaciones didácticas, actividades culturales y actividades comunitarias; así como al derecho a la educación se relaciona con la justicia social y la participación democrática. Se relacionan además los recursos pertinentes para la inclusión, develando una relación con recursos personales, recursos materiales e inversión económica, tal como se muestra en el siguiente gráfico:

Gráfico 4. Mejoramiento continuo de los procesos de inclusión educativa



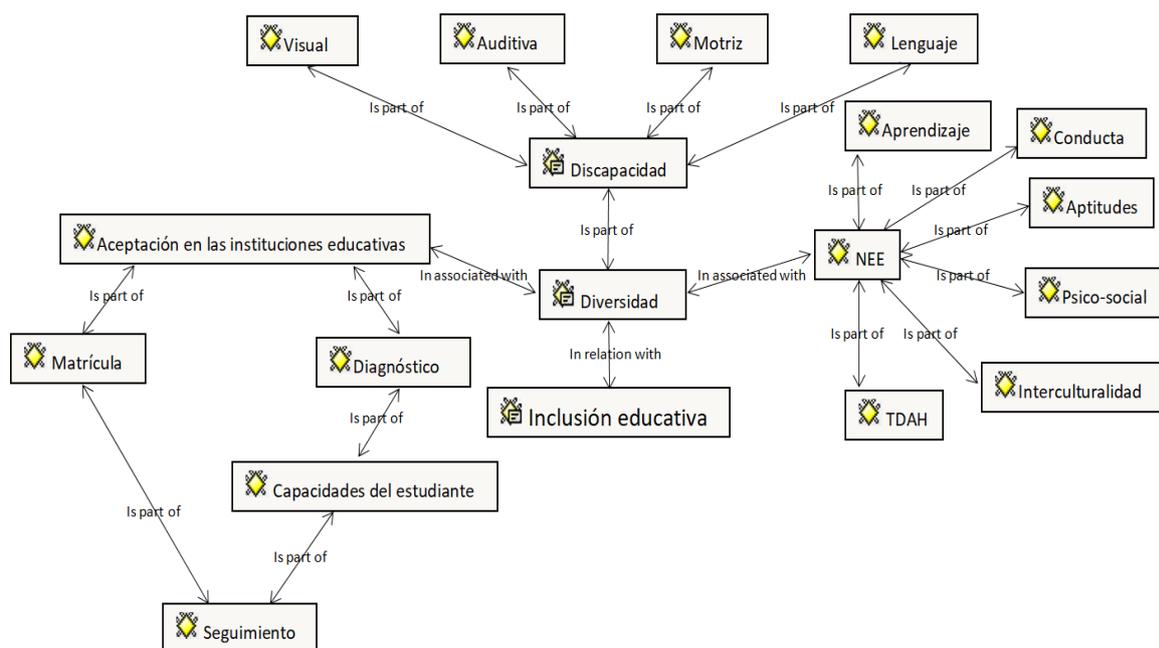
Nota. Elaboración propia.

El gráfico presenta las relaciones existentes entre los distintos aspectos que se señalan como esenciales para desarrollar procesos adecuados para la atención a los estudiantes NEE, en este sentido, se infiere que para que exista mejoramiento continuo en la educación inclusiva se han de establecer criterios de enfoque que incluyen una actualización curricular y la participación activa de los estudiantes NEE en las actividades curriculares y extracurriculares que se lleven a cabo en las instituciones educativas.

Relación entre diversidad e inclusión educativa

Lo referente a la diversidad y su relación con la inclusión educativa, se encontró que para los participantes el término de diversidad se relaciona principalmente con los conceptos de discapacidad (motriz, visual, auditiva y de lenguaje) y necesidades educativas especiales (aprendizaje, interculturalidad, aptitudes sobresalientes, conductuales, psicosocial, TDAH). Por otro lado, se encontró que el ingreso del alumno con algún tipo de diversidad va a depender del diagnóstico del alumno, es decir según la capacidad y severidad de la diversidad, partiendo de esta evaluación es indispensable el seguimiento del caso. La relación se presenta en el siguiente gráfico.

Gráfico 5. Relación entre diversidad e inclusión educativa.



Nota. Elaboración propia.

La perspectiva del gráfico nos plantea los aspectos esenciales que se han de considerar en pro de establecer mejoramiento en los procesos de inclusión educativa en relación con la diversidad, de tal forma que, es fundamental que el estudiante NEE presente o se le realice un diagnóstico que permita establecer el tipo de dificultades que padece, y partir de allí, realizar un plan de acción que favorezca y potencie sus capacidades, realizando un seguimiento constante de sus avances o retrocesos.

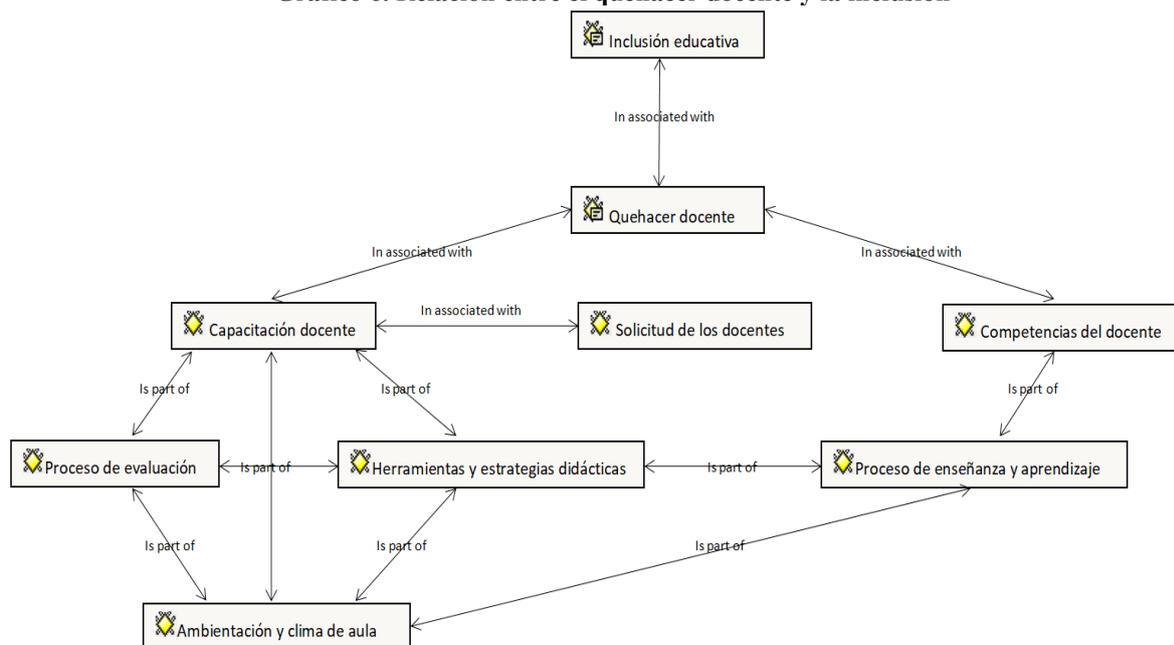
Es fundamental que en el marco de las políticas de educación inclusivas vigentes, las dificultades que presente un estudiante NEE sean atendidas de manera pertinente, por lo cual, los docentes han de conocer el diagnóstico y a partir de allí elaborar actividades de aula mediadas con diversas herramientas y estrategias, para potenciar el procesos de enseñanza y aprendizaje de la población estudiantil NEE. En este sentido, es fundamental la calidad en el aprendizaje del estudiante NEE, la aceptación y permanencia en las aulas, el fortalecimiento de los procesos escolares y el servicio de asistencia técnica pertinente a los procesos de inclusión escolar.

Relación entre inclusión y quehacer del docente.

A partir de los resultados encontrados en los grupos focales y el análisis del discurso, se puede esquematizar la siguiente red de relaciones en donde se muestra los elementos más alusivos por parte de los docentes; indicando principalmente que la inclusión educativa se asocia con la práctica docente, es decir, los profesores señalan la importancia que tiene el contar con competencias docentes principalmente en estrategias de enseñanza y aprendizaje, como estrategias basadas en una visión común, trabajo en equipo y motivación en el grupo, a la vez con estrategias de evaluación.

Otro punto relevante que señalan es que requieren capacitaciones docentes en el rubro de mayor información referente a la diversidad; tal como se puede apreciar en el siguiente gráfico.

Gráfico 6. Relación entre el quehacer docente y la inclusión



Nota. Elaboración propia.

Los hallazgos encontrados indican así como refiere (García, 2003), el enfoque inclusivo pretende promover un profesional con claridad conceptual y práctica, en cuanto a las actitudes, fundamentadas en los principios de diversidad e inclusión; en el conocimiento del desarrollo de las personas con necesidades educativas específicas asociadas a la discapacidad; se señala a la vez un profesorado con estrategias de intervención socioeducativas o psicopedagógicas, con habilidades para diseñar, adaptar y evaluar los programas o estrategias a implementar y un desarrollo de función educativa utilizando técnicas tanto individuales como colectivas.

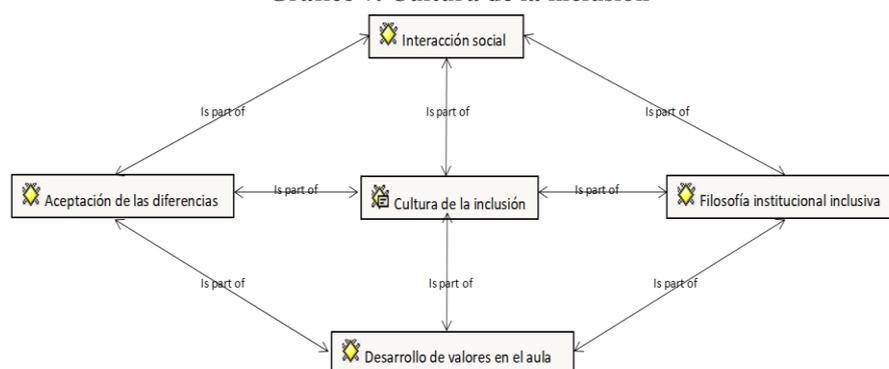
Por su parte Gento y Sánchez (2010) plantean que la práctica docente deben encaminarse en sumergir a los participantes en situaciones en las que se promueva la educación de personas, que precisan una atención particularizada, con alguna especial necesidad para que diseñen, ejecuten y valoren intervenciones apropiadas. En este sentido Medina (2011), hace alusión a que la formación del profesorado ha de realizarse como una práctica innovadora, dado que la razón última de la actualización profesional es aprender a innovar y a tomar decisiones creativas, que conviertan en el acto educativo en una verdadera oportunidad formativa y transformadora de cuantas personas participan en él, principalmente: docentes, estudiantes, familias, comunidades, organizaciones empresariales, instituciones sociales diversas, entre otros.

Cultura de la inclusión

Se puede entender cultura como el conjunto de los procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social. Aplicando la definición de cultura en las condiciones de multiculturalidad encontramos como un mismo objeto puede transformarse en uso social. El objeto se transforma y cambia de significado al pasar de un sistema cultural a otra; al insertarse en nuevas relaciones sociales y culturales (García, 1997).

Dentro de un proceso de socialización; se da una serie de interacciones sociales que conduce a ciertas culturas que se configuran dentro de un marco social; como indica Giménez (1995), la cultura permite a los individuos y en su caso a los actores educativos tanto alumnos, maestros o padres de familia. Los aspectos que componen la cultura de la inclusión se presentan en el siguiente gráfico.

Gráfico 7. Cultura de la inclusión



Nota. Elaboración propia.

Partiendo de aspectos teóricos y relacionando con los resultados cualitativos, se encontró la siguiente red de relaciones, que se observa en gráfico cultura de la inclusión, así como los fragmentos del discurso alusivo, indicando que los elementos centrales con relación a la cultura de la diversidad son: la interacción social, la aceptación de las diferencias, el desarrollo de los valores inclusivos en el aula, y la filosofía institucional inclusiva. Por lo tanto, se puede señalar que desarrollar escuelas con carácter inclusivo es un reto de la educación contemporánea. Se debe conocer la escuela a profundidad para reconocer los valores de la educación inclusiva, crear un ambiente de convivencia en la diversidad que fortalezca las estrategias para desarrollar aprendizajes válidos y personalidades equilibradas, respetuosas; condiciones necesarias para formar una ciudadanía responsable ante sí mismo y ante el mundo que le toca vivir (Casanova, 2011).

Discusión de los Resultados (cuantitativa) y/o Contrastación y Teorización (cualitativa)

La triangulación de los datos permite la verificación y comparación de la información obtenida en la investigación; para este estudio se realizó empleando una metodología mixta, en donde se usó como técnica de recogida de datos cuantitativa el cuestionario-escala, como método cualitativo grupos focales; a la vez se contrastan los resultados con la literatura consultada referente al objeto de estudio de inclusión educativa.

La organización de la información de este apartado se estructura a partir de las preguntas y objetivos de investigación planteados.

Condiciones educativas (infraestructura y recursos materiales)

Primeramente a lo que refiere a las condiciones educativas en cuanto a infraestructura y recursos materiales para la atención a la diversidad e inclusión educativa, los resultados cuantitativos arrojados por el cuestionario-escala indican que existe una necesidad de recursos materiales e infraestructura, así mismo en la utilidad de materiales didácticos adaptados a las necesidades de los alumnos y mobiliario adecuado a las necesidades de los alumnos.

A lo que refiere a los resultados cualitativos, se señala la demanda que presentan los profesores como es una inversión económica para el equipamiento de las escuelas primarias tanto en infraestructura: instalaciones con barandales, rampas, aulas y baños adaptados a las necesidades de los alumnos; como recursos materiales y didácticos. A la vez hacen alusión a la necesidad que se tiene de recursos personales, ya que mencionan que es indispensable contar con personal especializado como maestros y equipo de apoyo; así como la participación activa de los padres de familia.

Haciendo una revisión a la Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje, de acuerdo al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INNE, 2016); se encontró que los profesores refieren que no disponen de materiales específicos para la atención de estudiantes con discapacidad o necesidades educativas especiales; tampoco cuentan con rampas en las escuelas, así como con puertas amplias para el acceso de sillas de ruedas, la falta de sanitarios amplios y con agarraderas. Siendo indicadores de la carencia de recursos materiales en las escuelas primarias y de la necesidad presentada por los profesores principalmente en su actuar educativo. Por ello y tal como menciona el artículo tercero de la constitución política, señala que el Estado debe garantizar en la educación obligatoria mediante “los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y directivos”. Con tales resultados, se evidencia las demandas y necesidades por cubrir debido a que las escuelas primarias de carácter público no cuentan con las instalaciones, si hay rampas, pero no tienen las características arquitectónicas adecuadas, no hay mobiliario apropiado en las aulas, ni se cuenta con material didáctico necesario ni para la atención de los alumnos regulares. De acuerdo con la literatura consultada, autores como Valenzuela, Guillén y Campa (2014), mencionan como requisitos fundamentales la infraestructura adecuada en el centro educativo, que cuente con instalaciones

adecuadas a las necesidades de los alumnos, materiales didácticos, equipos y mobiliarios adecuados; que faciliten el aprendizaje en los estudiantes y la inclusión educativa. Por su parte Gento (2007) realiza una investigación donde evidencia la necesidad de que en las escuelas se cuente con recursos materiales, personales (tales como profesores y otros profesionales debidamente preparados), metodológicos y organizativos. A su vez estudia los elementos necesarios para una educación de calidad en condiciones de equidad para todas las personas, a saber: líderes y profesionales con actitud positiva, dominio de las estrategias pertinentes, recursos materiales y personales.

Con respecto a lo anteriormente planteado, la UNESCO (2017) indica una relación entre la infraestructura y el aprendizaje; es decir las características de los espacios físicos de las escuelas son una condición necesaria para generar ambientes propicios para el aprendizaje y el desarrollo de habilidades; para ello es necesario la eficacia de políticas educativas que potencien el alcance de las inversiones en infraestructura escolar.

Los resultados encontrados en la variable de formación y práctica docente de los profesores de primaria, indican en el análisis cuantitativo de los datos que presentan los factores que influyen en el hacer educativo, a lo cual se detecta que no se realizan adaptaciones curriculares, así como el desarrollo de actividades de inclusión entre los alumnos; y se muestran dificultades principalmente en el uso de materiales didácticos adaptados a las N.E.E. de los alumnos.

En los resultados cualitativos obtenidos en los grupos focales, los participantes manifiestan como elementos indispensables en la práctica docente los siguientes: la capacitación docente, la formación pedagógica en materia de diversidad e inclusión, es necesario como indican los profesores contar con competencias docentes en los rubros de estrategias de enseñanza- aprendizaje, como estrategias basadas en una visión común, trabajo en equipo y motivación; otro punto relevante son las estrategias de evaluación.

Desde una perspectiva pedagógica crítica el autor Giroux (1993) propone una formación del profesorado adecuada en donde se estudia la práctica docente, la importancia que tiene la formación del profesorado ante las culturas inclusivas y la diversidad, enfocado en crear una educación democrática y con valores; pero a la vez se pretende conocer como los programas encaminados a la atención a la diversidad e inclusión educativa afectan la formación de profesorado y por ende su práctica docente para el servicio del estudiantado.

Con respecto a lo antes mencionado, la literatura consultada señala que los profesores son actores claves en el contexto escolar, debido a que la práctica docente tiene que prestar énfasis en ciertas actividades dentro del aula que permitan involucrar a los participantes en el quehacer educativo. Medina (2011) hace alusión a que la formación del profesorado ha de realizarse como una práctica innovadora, dado que la razón última de la actualización profesional es aprender a innovar y a tomar decisiones creativas, que conviertan en el acto educativo en una verdadera oportunidad formativa y transformadora de cuantas personas participan en él, principalmente: docentes, estudiantes, familias, comunidades, organizaciones empresariales, instituciones sociales diversas, entre otros.

Construcción y/o aportes teóricos-argumentativos

En la sociedad actual con las transformaciones derivadas de la globalización, uno de los mayores retos en el sistema educativo es promover políticas y prácticas de inclusión que permitan alcanzar los aprendizajes básicos de la educación obligatoria a la diversidad de alumnado (Montiel, 2017). Se tiene ante sí el desafío de preparar y generar en los estudiantes las destrezas, habilidades y conocimientos suficientes para enfrentar los desafíos del mundo actual y conjuntamente, debe modificar, ajustar y adaptar perfiles docentes, planes de estudios, infraestructura y su funcionamiento, con la finalidad de generar las condiciones más adecuadas y propicias que le permitan ofrecer la educación de calidad requerida (Valenzuela, Huerta, Rodríguez, Campa y Hurtado, 2013).

Por ello, las instituciones educativas asumen un gran reto en la formación de los estudiantes, la educación que reciben debe de estar enmarcada dentro de un contexto de aprendizaje que dé respuesta a las demandas de los sistemas productivos y a la sociedad.

Ante las exigencias actuales, es necesario que el profesorado cuente una formación propicia para construir su propio mapa de competencias profesionales con las que desarrolla su labor, en colaboración constante con el colectivo escolar con los que comparte la tarea docente, para progresar en equipo y con alta implicación institucional (Domínguez, Leví, Medina y Ramos, 2014).

De acuerdo con los resultados encontrados con el empleo de la metodología mixta, las preguntas, objetivos e hipótesis de investigación planteados, se puede señalar y concluir los siguientes puntos; primeramente en lo que corresponde al objetivo uno se identificó que las condiciones educativas en las cuales se encuentran las escuelas primarias, refiriendo a aspectos físicos se muestran demandas por parte del profesorado como una inversión económica para el equipamiento de las escuelas primarias, tanto en infraestructura, mobiliario, recursos materiales y didácticos; así como recursos personales como maestros, especialistas y equipo de apoyo. A este punto la UNESCO (2017) menciona la relación entre la infraestructura y el aprendizaje; siendo las características de los espacios físicos de las escuelas una condición necesaria para generar ambientes propicios para el aprendizaje y el desarrollo de habilidades.

Para ello es necesario que las políticas educativas en materia de inclusión se traduzcan en la práctica, debido a que en la actualidad las demandas de trabajo son complejas, derivado a la falta de organización e infraestructura insuficiente para potencializar las capacidades de los alumnos, con recursos materiales y didácticos limitados; y con poco apoyo especializado; siendo factores que limitan el proceso de enseñanza y aprendizaje (Naranjo, 2017). Así como menciona, el artículo 32 de la Ley General de Educación, que las autoridades educativas que lleven a cabo acciones orientadas a establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de calidad de cada individuo, una mayor equidad educativa, así como el logro de la efectiva igualdad en oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos.

II. Conclusiones

Fundamentados en los objetivos planteados, un hallazgo relevante en esta investigación es que los profesores evidencian una necesidad, en cuanto a que se requiere una inversión económica en personal e infraestructura; lo referente al personal se necesita maestros de apoyo, un equipo multidisciplinario (especialistas, psicólogos, psicopedagogos, médicos, trabajadores sociales, entre otros). Así como una reducción en el número de alumnos en el aula; esto con la finalidad de dar una mejor atención y sea de calidad e integral.

A partir de la reorientación de los servicios para la atención a la diversidad, se distribuyen en dos modalidades, una constituida por Unidades de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular (USAER), cuya principal función es favorecer la integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad y a aquellos con capacidades sobresalientes en las escuelas regulares. En las escuelas primarias que participaron en la investigación, los profesores mencionan que no cuentan con el apoyo de entidades externas especializadas en este tema.

Con lo detectado en la triangulación de los resultados se puede concluir que se requiere una inversión económica tanto en equipamiento de las escuelas, contratación de personal y sobre todo como hicieron hincapié los profesores en la capacitación y actualización. De acuerdo con los hallazgos se considera que al contar con las condiciones educativas necesarias existirá una mejoría en la actitud, mejorará la práctica docente y por ende la inclusión educativa. Por lo tanto se evidencia que la infraestructura y recursos materiales son condiciones que permiten la atención a la diversidad e inclusión educativa.

En consecuencia, la accesibilidad a los medios y lugares educativos, es un derecho de todos los seres humanos, esto se establece en leyes nacionales e internacionales; aún así las infraestructuras de las escuelas primarias públicas, no están preparadas para la atención de personas con discapacidad y estas barreras arquitectónicas limitan el acceso y aprendizaje de los alumnos. Esto imposibilita que personas con diversidad enfocándonos a las discapacidades puedan formarse para posteriormente ingresar al campo laboral y lograr una mayor independencia e inclusión social (Mendoza, 2017).

Por otro lado analizando la formación y práctica docente, Medina, De la Herrán y Sánchez (2011) plantean que, en la función pedagógica, los profesores deben estar preparados para asumir, también, su rol de líderes sociales en la atención a la diversidad. Por lo tanto, es importante que desde el nivel de educación básica hasta la educación superior, el profesorado cuente con una formación adecuada que dé respuesta a las necesidades de los estudiantes; así como contar con constantes capacitaciones que permitan dentro del aula resolver conflictos, propiciar una comunicación y motivación en los alumnos (Serrano, 2017).

En este estudio los profesores de primaria plantean como una necesidad y demanda capacitaciones constantes en cuanto a los siguientes rubros: actualización y conocimiento adecuado de los tipos de diversidades, estrategias de enseñanza-aprendizaje, actividades de inclusión en el grupo y actividades específicas para la diversidad de los alumnos y adaptaciones curriculares; cumpliendo con el objetivo número dos. Presentándose como una dificultad en la práctica docente el no contar con la formación y capacitación adecuada para la atención de la diversidad, generando desconocimiento e inseguridad en el servicio educativo que pueden brindar a los alumnos.

Desde el campo de la educación González, Gento y Orden (2016); indican que la dimensión formativa es de vital importancia, en especial la inicial como continua, para la mejora de la calidad educativa en sus propias instituciones. Por su parte Casanova (2015) haciendo referencia a la inclusión, menciona que este nuevo modelo educativo supone un gran avance en la atención del alumnado con necesidades educativas especiales principalmente etapas básicas del desarrollo; implicando en las escuelas un restructuración tanto en las instalaciones, el currículum, la organización, otros sectores intervinientes, tienen que configurarse para ofrecer la educación de calidad que se requiere.

En ese mismo orden de ideas tal como se refirió en la triangulación de los resultados, el conocimiento adecuado referente al tipo de diversidad, que se posea el personal académico y especializado que labore en las escuelas primarias de carácter público, permitirá que realicen diagnósticos oportunos para evaluar en el alumnado el grado de severidad que presenten según tipo de diversidad: motora, auditivas, intelectual, visual, conductual, socio-familiar; y de tal manera ubicar al alumno según su nivel educativo al tipo de inclusión más conveniente a sus necesidades.

Referencias Bibliográficas

- [1]. Alcaldía de Tierralta, Córdoba. (2020). *Plan de Desarrollo 2020 -2023*. Córdoba, Tierralta.
- [2]. Alemany Arrebola, I., & Villuendas Giménez, M. (2004). Las actitudes del profesorado hacia el Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. *Convergencia Revista de ciencias Sociales*, 34. Obtenido de <https://convergencia.uaemex.mx/article/view/1572>.
- [3]. Alva, R., *Diseño de notas de laboratorio. La bitácora*. Consultado el 20 de marzo de 2023. Disponible en: <http://www.galeon.com/scienceducation/bitacora.html>.
- [4]. Ávila, X. F., Núñez, E. F. D., & Colchado, M. M. C. (2021). Revisión teórica del modelo social de discapacidad. *Propósitos y Representaciones*, e898-e898.
- [5]. Bertram, D. (2008). *Las escalas de Likert: son el sentido de la vida*. Informe del tema: Recuperado de <http://poincare.matf.bg.ac.rs/~kristina/topic-dane-likert.pdf>.
- [6]. Booth, T. & Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*, 21-52, Madrid, OEI- UHEM.
- [7]. Castro Castaño, L. (2020). *La política pública de inclusión: Utopía de la gestión educativa en Colombia*. Recuperado el abril de 2022, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=515562961003>.
- [8]. 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*. Recuperado en Mayo de 2022, de RUA - Universidad de Alicante: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/19467>.
- [9]. Coelho, F. (2019). *Significados*. Recuperado el Agosto de 2022, de Significados.com: <https://www.significados.com/inclusion/>.
- [10]. Cubillos Álzate, J. C., & Perea Caro, S. A. (2020). *Boletines Poblacionales: Personas con Discapacidad PCD Oficina de Promoción Social I 2020*. Ministerio de Salud, Bogotá.
- [11]. De Cero a Siempre. (2013). *Boletín 5 - discapacidad en la primera infancia: Una realidad incierta en Colombia 2013*. Bogotá: DE CERO A SIEMPRE.
- [12]. Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- [13]. Fundación Saldarriaga Concha. (60). *Discapacidad e inclusión social en Colombia. Investigación realizada por el centro de Estudios e investigación en Salud - CEIS*. 2008: Fundación Santa Fe de Bogotá - Editorial Fundación Saldarriaga Concha.
- [14]. Fundación Saldarriaga. (2020). *La Discapacidad y la Inclusión Social: Una Prioridad para todos los gobernantes locales colombianos*. Bogotá.
- [15]. Gadamer, H. (1993). *Verdad y método*. I. Salamanca: Sígueme.
- [16]. González, D. (2017). *Teorías que promueven la inclusión educativa*. Atenas, vol. 4, núm. 40, pp. 90-104, 2017. Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos.
- [17]. González, J. (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las NEE: Hacia una educación inclusiva. *Perspectiva Educativa*, 49, 62-89.
- [18]. Guerrero Ortiz, L., & Villaran Bedoya, V. (2008). *Educación e inclusión en la Región Andina*. Recuperado el Julio de 2022, de Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635248011>.
- [19]. Lara Gomez, A. (2018). Inclusión Educativa en Síndrome de Asperger. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 4(3), 19-28. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=574660907002>.
- [20]. Leal Leal, K., & Urbina Cardenas, J. (11-33). Las prácticas pedagógicas y la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 10(2).
- [21]. Luque Parra, D. J. (2009). Las necesidades educativas especiales como necesidades básicas. Una reflexión sobre la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos*, 39(3-4), 201-223. Recuperado el Octubre de 2022, de Revista Latinoamericana De Estudios Educativos: <https://rlee.iberro.mx/index.php/rlee/article/view/418>
- [22]. Mejía Zapata, S. (2019). *Diversidad funcional e inclusión en instituciones de Educación Superior en Medellín*. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18060566009>.
- [23]. Ministerio de Salud. (2020). *Boletín Poblacional: Personas con discapacidad*. Bogotá: Oficina de promoción social.
- [24]. Martín González, D., Gonzales Medina, M., Navarro Perez, Y., & Lantigua Estupiñan, L. (2017). Teorías que promueven la inclusión educativa. *Atenas*, 4 (40), 90-104. Obtenido de Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478055150007>
- [25]. Mendoza Zuany, R. (2018). Inclusión como política educativa: Hacia un sistema educativo único en un México cultural y lingüísticamente diverso. *Sinéctica, revista electrónica de educación*, 50, 1-26. Obtenido de Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99859284009>.
- [26]. Martínez Usarralde, M. (2021). Inclusión Educativa comparada en UNESCO y OCDE desde la cartografía social. *Educación XXI*, 24(1), 93-115. Obtenido de Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70666127004>
- [27]. Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia. (02 de Mayo de 2019). *Minsalud*. Obtenido de <https://www.minsalud.gov.co/Paginas/default.aspx>
- [28]. OMS. (29 de Julio de 2019). *Organización Mundial de la Salud*. Obtenido de Estrategia mundial sobre régimen alimentario, actividad física y salud: <https://www.who.int/dietphysicalactivity/pa/es/>.
- [29]. Ortega Valencia, P., & Jimenez Rodriguez, M. (2018). Referentes sobre inclusión educativa para personas con discapacidad: Líneas para pensar su potencial en el ámbito escolar. *Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas*, 18 (34), 85-104. Obtenido de Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=100258345008>.
- [30]. Ortiz Huerta, M., & Zacarias Gutierrez, M. (2020). La inclusión Educativa en el Sistema Neoliberal Capitalista. *Investigación Educativa de la REDIECH*, 1-16. Obtenido de Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521662150028>.
- [31]. Prado, J., Melcon Álvarez, M., & Arias Gago, A. (2017). *El papel de los profesionales y la familia ante la diversidad funcional desde la revisión teórica*. Obtenido de Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=481554852015>.
- [32]. Puma Escalante, R. (2022). *La inclusión en la Educación*. Universidad César Vallejo. Lima, Perú.
- [33]. Rojas AJ, Fernández JS, Pérez C, editores. *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos*. Madrid: Editorial Síntesis 1998; p. 115-40.
- [34]. Villarán, V., & Guerrero Ortiz, L. (enero-junio de 2008). Educación e inclusión en la Región Andina. *Revista Colombiana de Educación* (54), 218-240.