

ACTITUDES Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE DOCENTES FRENTE A LA
EDUCACION INCLUSIVA DE NIÑOS SORDOS EN LA IETI JOSE MARIA
CARBONELL DE LA CIUDAD DE CALI

MAYERLY LIZETH HERNANDEZ LLANTEN

YURANY ISABELLA LOAIZA FLOREZ

MARIELA DEL MAR SALAZAR RAMIREZ

FUNDACIÓN UNIVERSITARIA CATÓLICA LUMEN GENTIUM

FACULTAD DE SALUD

PSICOLOGIA

SANTIAGO DE CALI

2020

ACTITUDES Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE DOCENTES FRENTE A LA
EDUCACION INCLUSIVA DE NIÑOS SORDOS EN LA IETI JOSE MARIA
CARBONELL DE LA CIUDAD DE CALI

MAYERLY LIZETH HERNANDEZ LLANTEN

YURANY ISABELLA LOAIZA FLOREZ

MARIELA DEL MAR SALAZAR RAMIREZ

Trabajo de grado presentado para optar el título de psicólogas

Asesora Mag. Viviana Muñoz Morales

FUNDACIÓN UNIVERSITARIA CATÓLICA LUMEN GENTIUM

FACULTAD DE SALUD

PSICOLOGIA

SANTIAGO DE CALI

2020

NOTA DE ACEPTACIÓN

Firma del jurado

Firma del jurado

Cali, 27 de Mayo de 2020

Primero que todo, queremos darle gracias a Dios y a la vida por poner personas buenas en nuestro camino que nos ayudaron en todo este proceso. También a nuestras familias por el apoyo constante en todo este caminar. Pero especialmente a nuestra asesora Viviana Muñoz por su entrega y sobre todo su paciencia con nosotras, sin ella esto no hubiera sido posible. Al igual, queremos agradecer a los profesores Jorge Quimbaya y John Castillo por brindarnos sus conocimientos. Y, por último, pero no menos importante, agradecer enormemente a la IETI José María Carbonell por permitirnos hacer nuestro trabajo de investigación en sus instalaciones.

TABLA DE CONTENIDO

| | |
|--|-----------|
| 1. INTRODUCCIÓN | 13 |
| 2. CONTEXTUALIZACIÓN | 15 |
| 2.1 Misión. | 17 |
| 2.2 Visión. | 17 |
| 3. MARCO REFERENCIAL | 18 |
| 4. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA | 28 |
| 4.1 Hipotesis | 30 |
| 5. JUSTIFICACIÓN | 31 |
| 6. OBJETIVOS | 34 |
| 6.1 Objetivo general | 34 |
| 6.2 Objetivos específicos | 34 |
| 7. MARCO TEORICO | 35 |
| 7.1 Enfoque psicológico | 35 |
| 7.2 Discapacidad | 36 |
| 7.3 Discapacidad auditiva | 37 |
| 7.4 Biculturalidad y bilingüismo | 39 |
| 7.5 Inclusión | 41 |
| 7.6 Educación inclusiva | 43 |
| 7.7 Necesidades educativas especiales (nee) | 44 |
| 7.8 Actitud | 44 |
| 7.9 Estructura de las actitudes | 45 |
| 7.10 Medición de las actitudes | 46 |
| 7.11 Importancia de las actitudes en la educación | 47 |
| 7.12 Actitudes que influyen negativamente en la atención a la diversidad | 48 |
| 7.13 Prácticas pedagógicas | 49 |
| 7.13 Prácticas pedagógicas en los procesos de enseñanza-aprendizaje | 50 |
| 7.14 Prácticas de aula | 51 |
| 8. MARCO JURÍDICO | 53 |

| | |
|--|------------|
| 9. MARCO METODOLÓGICO | 55 |
| 9.1 Paradigma | 55 |
| 9.2 Perspectiva | 55 |
| 9.3 Tipo, metodo y diseño | 55 |
| 9.4 Variables | 57 |
| 9.5 Muestra | 58 |
| 9.6 Instrumento | 58 |
| 9.7 Validez del instrumento | 59 |
| 9.7.1 Validez de apariencia (juicio de expertos) | 61 |
| 9.7.2 Validez de criterio | 62 |
| 9.7.3 Consistencia interna | 62 |
| 9.7.4 Fiabilidad de la escala | 63 |
| 9.8 Protocolo de aplicación | 64 |
| 10. FASES | 66 |
| 11. TRATAMIENTO DE DATOS | 68 |
| 12. RESULTADOS Y ANÁLISIS | 69 |
| 12.1 Análisis estadístico | 69 |
| 13. DISCUSIÓN | 85 |
| 14. CONCLUSIONES | 89 |
| 14. REFERENCIAS | 94 |
| 15. ANEXOS | 106 |

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

| | |
|--|----|
| <i>Tabla 1. Operacionalización de variables</i> | 57 |
| <i>Tabla 2. Correlaciones de Pearson diagrama 1. Fuente: JASP</i> | 70 |
| <i>Tabla 3. Correlación de Pearson ítems 2 – 20. Fuente JASP</i> | 72 |
| <i>Tabla 4. Correlación de Pearson ítems 1 – 22. Fuente: JASP</i> | 74 |
| <i>Tabla 5. Correlación de Pearson ítems 3 – 29. Fuente: JASP</i> | 75 |
| <i>Tabla 6. Correlación de Pearson ítems 4 – 28. Fuente: JASP</i> | 77 |
| <i>Tabla 7. Correlación de Pearson ítems 8 – 23. Fuente: JASP</i> | 78 |
| <i>Tabla 8. Correlación de Pearson ítems 7 – 26. Fuente: JASP</i> | 80 |
| <i>Tabla 9. Correlación de Pearson ítems 8 – 25. Fuente: JASP</i> | 81 |
| <i>Tabla 10. Correlaciones de Pearson ítems 9 – 27. Fuente: JASP</i> | 83 |
| <i>Tabla 11. Correlación de Pearson 6 – 25. Fuente: JASP</i> | 84 |

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

A: Acuerdo.

AC: Actitud.

AFC: Análisis Factorial Confirmatorio.

ASORCALI: Asociación de sordos de Cali.

ASORVAL: Asociación de sordos del Valle.

CIE: Cuestionario de Inclusión Educativa.

CIF: Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y Salud.

CL: Calle.

CR: Carrera.

D: Desacuerdo.

EBBS: Educación bilingüe y bicultural para sordos.

I: Indeciso.

IETI: Institución Educativa Técnico Industrial.

INSOR: Institución Nacional para Sordos.

ITES: Instituto de Terapia para los Sentidos.

IVC: Índice de Validez de Contenido.

KMO: Káiser – Meyer – Olkin.

KM2: Kilómetro cuadrado.

LSC: Lengua de Señas Colombiana.

MINEDUCACIÓN: Ministerio de Educación Nacional.

MINSALUD: Ministerio de Salud y Protección Social.

NEE: Necesidades Educativas Especiales

OMS: Organización Mundial de la Salud.

PRACT: Prácticas.

RLCPD: Registro de localización y caracterización de personas con discapacidad.

SISPRO: Sistema Integral de la Información de la Protección Social.

SPSS: Statistical Package for the Social Sciencies (Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales).

TA: Totalmente de Acuerdo.

TD: Totalmente en Desacuerdo.

TDAH: Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad.

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

INDICE DE ANEXOS

Anexo 1: Carta de aceptación del colegio para la investigación

Anexo 2: Consentimiento informado para la participación de los docentes en la investigación.

Anexo 3: Cuestionario de inclusión educativa (CIE).

Anexo 4: Enlace aplicaciones y consentimientos.

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo analizar la relación existente entre las actitudes y prácticas de los docentes hacia la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad auditiva en el aula regular de la Institución Educativa Técnica Industrial José María Carbonell de la ciudad de Cali. La investigación tiene una perspectiva cuantitativa, sostiene un paradigma positivista, con un método no experimental con alcance correlacional, el campo de la psicología en el que se enmarca este estudio es el educativo. La población y muestra estuvo conformada por catorce (14) docentes los cuales fueron participantes voluntarios en esta investigación. A los cuales se les aplicó como instrumento el Cuestionario de Inclusión Educativa (CIE) adaptado por Carrillo, Rivera, Forgiony, Bonilla y Montánchez (2018). Luego del procesamiento y análisis de los resultados, se logra establecer que los docentes de la institución tienen una relación positiva entre actitud y prácticas pedagógicas para la atención e inclusión de estudiantes con NEE. A pesar de esta relación positiva, se puede evidenciar en el cuestionario diligenciado por los docentes, que hay respuestas intermedias sobre sus prácticas pedagógicas.

Palabras clave: Actitud, prácticas pedagógicas, inclusión escolar, necesidades educativas especiales, educativo, psicología.

ABSTRACT

This study has the objective to analyze the existing relation between the attitudes and practices of teachers towards the educational inclusion of students with hearing disabilities in a regular classroom of Institución Educativa Técnica Industrial José María Carbonell of the City Cali. The investigation has a quantitative perspective, holds a positivist paradigm, with a non-experimental method with a correlational reach, the field of psychology in which this study is framed is educational. The population and sample was conformed of fourteen (14) teachers which were voluntary participants in this investigation. Which the instrument Cuestionario de Inclusión Educativa (CIE) was applied to them adapted by Carrillo, Rivera, Forgiony, Bonilla and Montánchez (2018). After the processing and analysis of the results, establishing that teachers of the institution have a positive relation between attitude and pedagogical practices for the attention and inclusion of students with Special Educational Needs (SEN) is achieved. Despite of this positive relation, it is shown in the questionnaire completed by teachers, that there are intermediate responses about their pedagogic practices.

Keywords: Attitude, pedagogic practices, academic inclusion, special educational needs, educational, Psychology.

1. INTRODUCCIÓN

“Alguien hizo un círculo para dejarme fuera, yo hice uno más grande para incluirlos a todos”. Nativo americano desconocido

A lo largo de los años la educación ha sido considerada un derecho fundamental que debe recibir cualquier persona sin excepción alguna, esto quiere decir que ningún ser humano sean sus condiciones físicas, políticas, culturales, entre otras, puede ser privado de este. Para que se pueda lograr el cumplimiento de este derecho se debe velar por dos aspectos importantes: el fácil acceso y la equidad en las oportunidades.

La inclusión es una propuesta que pretende incorporar a las personas con discapacidad entre otras diversidades en el aula regular, garantizando permanencia en el proceso, desarrollo integral, participación y eliminar barreras de aprendizaje. La oferta de educación inclusiva para sordos es la Bilingüe bicultural, la cual pretende cumplir todos los objetivos descritos.

Esta investigación se centrará en un contexto donde se implementa esta oferta educativa e indagar en uno de los actores más importantes en este proceso: el docente, buscando una relación entre sus actitudes hacia la inclusión y las prácticas pedagógicas ejercidas. Se abordará bajo una metodología cuantitativa de tipo correlacional-no experimental, siguiendo un paradigma positivista junto a un diseño transversal. Se destaca que se usará como instrumento de recolección de datos el cuestionario de inclusión educativa adaptado al contexto colombiano por Montánchez (2018).

El desarrollo del presente documento se realizará por apartados. El primero constituye las razones y motivaciones de la investigación, en el siguiente se encontrarán una serie de antecedentes relacionados con el tema de investigación que sirvieron de apoyo para la realización del próximo punto en el que se plantea la problemática a indagar, en el marco contextual se realizará una breve descripción

del lugar donde se encuentra ubicada la población que será objeto de estudio, consecuente a este, se hace una descripción de la metodología y en el último apartado se tomará postura de acuerdo a una serie de teóricos que abordan las categorías de interés de este estudio. Luego se exponen los hallazgos del estudio para finalizar con los títulos de discusión y conclusiones.

2. CONTEXTUALIZACIÓN

El presente trabajo se pretende llevar a cabo en el municipio de Cali, Capital del Valle del Cauca, ciudad ubicada al suroccidente de Colombia y la tercera más importante del país, con una extensión de 200 kilómetros y una superficie total de 21.195 KM², para el año 2016 contaba con una población total de 2'394.925 personas y se estima que para el 2020 la población de habitantes crezca a 2'580.242. (Alcaldía de Santiago de Cali, 2018).

Según el observatorio de discapacidad a través del Registro de Localización y Caracterización de Personas Con Discapacidad (RLCPD) en el último informe realizado en julio de 2019, en la ciudad de Cali existe un total del 14,08% de personas con discapacidad auditiva. En dicho informe, la población en edad escolar ocupa un 0.79% de la población registrada (Bodega de datos SISPRO, 2019). Esta población es atendida por las diferentes instituciones que hacen presencia en este territorio y prestan sus servicios en diferentes áreas de forma inclusiva. Asociaciones como ASORCALI, Club deportivo ASORCALI y Liga Vallecaucana de Deporte de Sordos pretenden incluir a los sordos en actividades tanto culturales como deportivas.

Por otro lado, se encuentran las instituciones enfocadas en la enseñanza educativa de los niños que tienen condición de sordera, cabe resaltar que en esta ciudad solo hay tres instituciones de este tipo. La primera es el Instituto Para Niños Ciegos y Sordos que atiende a esta población desde el año 1940 implementando la modalidad de comunicación oral, la cual también implementa ASORVAL en su colegio María de Nuria Sacasas. El Instituto de Terapia Especial de los Sentidos (ITES), adopta y promueve el uso de la lengua de señas colombiana (LSC).

En cuanto a los colegios donde manejan programas de educación inclusiva para personas con discapacidad auditiva en Cali, se encuentran: Institución Educativa Técnica Industrial José María Carbonell, Liceo Bella Suiza, Institución Educativa Distrital Santa Librada y el Colegio La Arboleda.

La investigación se realizará en el Instituto Técnico Industrial José María Carbonell, el cual se encuentra ubicada en el barrio Colseguros perteneciente a la comuna 10. Esta institución fue fundada por Libardo de Jesús Buelvas en los años 70, en ese entonces se le nombró Colegio José María Carbonell, pero en 1997 se le cambia el nombre a Institución Educativa Técnico Industrial José María Carbonell para ofrecer a los estudiantes formación enfocada a los componentes de ciencia, como tecnología y sociedad. La institución es pionera en el proceso de inclusión escolar a la básica secundaria y media técnica de estudiantes con déficit auditivo realizando un acompañamiento por intérpretes de lengua de señas colombiana debido a la participación de la secretaría de educación municipal, la asociación de sordos del valle (ASORVAL) y el instituto nacional para sordos (INSOR) para cumplir la ley general de la educación y el plan gradual de atención a la población con discapacidad. Gracias a esto, en el 2004 egresó la primera promoción de bachilleres sordos.

La Institución Educativa Técnica Industrial José María Carbonell cuenta con tres sedes, la principal está ubicada en la avenida Pasoancho Cl. 13 # 32-88, la cual ofrece los servicios educativos en el nivel secundaria y medio en jornadas de mañana y tarde. La segunda sede Honorio Villegas, se encuentra ubicada en el barrio el Dorado Cra. 35a #13a - 20 con oferta en educación preescolar y primaria. La tercer sede Isabel de Castilla ubicada en el barrio Cristóbal Colón Cra. 33 #15-82, el cual ofrece servicios en educación preescolar y primaria en jornadas de mañana y tarde.

En la actualidad en su sede principal cuenta con una población de 1.079 estudiantes de los cuales 32 son alumnos con necesidades educativas especiales, 17 en la jornada de la mañana y 15 en jornada tarde debido a su discapacidad sensorial de tipo auditiva y la cantidad de estudiantes que se encuentran matriculados los grados se dividen, quedando todos los estudiantes con discapacidad auditiva ubicados en los grados número uno de la institución.

2.1 MISIÓN.

Formamos ciudadanos íntegros bajo un enfoque de inclusión, en ciencia, tecnología, en principios y valores democráticos de respeto por los derechos humanos para contribuir por la convivencia pacífica del país (IETI José María Carbonell, 2020, párr.1).

2.2 VISIÓN.

Ser reconocidos a nivel nacional en la promoción de la convivencia pacífica, la atención a la diversidad, el respeto por el medio ambiente y la incorporación de los avances científicos, técnicos y tecnológicos en los procesos educativos (IETI José María Carbonell, 2020, párr.1).

3. MARCO REFERENCIAL

El siguiente apartado busca hacer una revisión de la literatura que aborde el tema de inclusión educativa entorno a la discapacidad auditiva, las percepciones de los docentes frente a este tema y las posiciones adoptadas por estos frente a los procesos inclusivos. Se utilizaron diferentes motores de búsqueda académica tales como: Redalyc, Dialnet, Scielo, Sci-hub, para la realización del siguiente rastreo. Se revisaron como primera medida los estudios realizados a nivel internacional, continuando con los de origen nacional y terminando con las investigaciones halladas a nivel regional.

Desde el panorama internacional, se encontraron investigaciones desarrolladas en instituciones de educación tanto de nivel básico hasta educación superior de diferentes países europeos como España y países latinoamericanos como Perú, Brasil, México, que abordan temáticas como la calidad de educación recibida por alumnos sordos, otras por su parte indagan sobre el cumplimiento de las políticas de educación que en su país protegen a las personas sordas, otras buscan explicar los factores que influyen en la actitud de los docentes hacia la inclusión educativa, otros se enfocan en conocer las prácticas de estos docentes.

Las investigaciones colombianas indagan acerca de temáticas inclusivas como: Estrategias implementadas por docentes que trabajan con población con discapacidad en colegios e instituciones de educación superior, otras procuran conocer los diversos desafíos a los que se enfrentan los docentes que atienden a estudiantes con déficit auditivo, también, se encuentran investigaciones que indagan sobre las actitudes del profesorado hacia la integración de estudiantes con NEE.

Para terminar con el sondeo se buscaron investigaciones locales donde no se logra encontrar estudios que tomen a los docentes como sujetos de estudio para comprender desde estos los procesos de inclusión.

En primer lugar, se hablará de los estudios internacionales donde se encuentra a Casallo (2014), Olivares (2016), Gómez, Castillo, Camacho, Sánchez y De la Peña (2017), Arias (2018), Polo y Aparicio (2018), Sevilla, Martín y Río (2018), Menino-Mencía, Belancieri, Pereira dos Santos y Capellini (2019), Uriarte, Pegalajar, De León y Galindo (2019) cuyas investigaciones se enmarcan en el paradigma cuantitativo donde utilizan diferentes instrumentos de medición psicométrica para verificar las diferentes hipótesis planteadas.

Para empezar Casallo (2014), Polo y Aparicio (2018), Arias (2018) en sus estudios buscan determinar las actitudes de los docentes de una institución educativa hacia personas con discapacidad. Los estudios de Polo y Aparicio (2018) se diferencian en que quieren conocer si las actitudes de los docentes que incluyen niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en sus aulas se ponen en función de factores contextuales como: Género, edad, centro de formación profesional, nivel de capacitación especializada, años de servicio profesional, estado civil, percepción de carga mental en el trabajo y categoría laboral, con base a esta información conocer el grado de disposición de los docentes hacia las prácticas inclusivas. Por el contrario, Arias (2018) se centra solamente en establecer las actitudes del profesorado hacia la integración de niños con NEE aplicando la Escala de Actitudes hacia las Personas con Discapacidad, la cual recoge datos de: Valoración de capacidades y limitaciones, reconocimiento/negación de derechos, implicación personal.

Continuando con lo anterior, estudios como los desarrollados por Olivares (2016) Gómez, Castillo, Camacho, Sánchez y De la Peña (2017), Uriarte, Pegalajar, De León y Galindo (2019) indagan de igual forma sobre las actitudes de docentes frente a la inclusión, pero todos lo realizan interesándose no solo en la actitud sino en otros aspectos como por ejemplo, la autoeficacia, la resiliencia y la influencia que tienen los profesores con los estudiantes con alguna necesidad educativa especial. El estudio de Olivares (2016) se centra en cómo las actitudes del profesorado hacia la población con NEE influye en la confianza de estudiantes de licenciatura, quien dio

cuenta a través de la Escala de Actitudes hacia las Personas con discapacidad que “las actitudes que, tanto los docentes en ejercicio, como los futuros maestros y maestras, tienen hacia la discapacidad, son positivas” (Olivares, 2016, p. 13). Un estudio que analiza tanto las actitudes como las prácticas de los docentes es el realizado por Gómez, Castillo, Camacho, Sánchez y De la Peña (2017) que se llevó a cabo con el profesorado de dos ciudades de República Dominicana para hacer una comparación entre la ciudad de Higüey y Moca, empleando el Cuestionario de Escala de Adaptaciones de la Enseñanza para evaluar la práctica inclusiva, obteniendo resultados que indican que “el profesorado de Moca es superior significativamente al de Higüey en algunas actitudes y prácticas inclusivas. Consecuentemente, la actitud y práctica inclusiva del profesorado no está relacionada con los recursos económicos de las distintas zonas geográficas del país” (Gómez, Castillo, Sánchez y De la Peña, 2017, parr.1).

Por otro lado, Uriarte, Pegalajar, De León y Galindo (2019) relacionan las actitudes del profesorado con la autoeficacia y la resiliencia de los docentes y encuentran que las conclusiones a la que llegaron en cuanto a la resiliencia, es que, ésta les ha servido como motivación para la enseñanza de niños con necesidades especiales, se puede ver como una:

Competencia personal necesaria cuando se enseña en contextos desfavorecidos y con numerosas situaciones educativas, (...) competencia que se pone a prueba diariamente para mantenerse con altos niveles de motivación y para gestionar eficazmente las inevitables dificultades e incertidumbres inherentes a la práctica docente con alumnos con y sin NEE (Uriarte, Pegalajar, De León y Galindo, 2019, p. 80).

En comparación a los expuestos previamente Menino-Mencía, Belancieri, Pereira dos Santos y Capellini (2019) utilizan como sujetos de estudio no solo a los docentes, sino que integran a su investigación acerca de escuela inclusiva también a padres y estudiantes para conocer sus pensamientos frente al tema. Por su parte, Nasqui, Curay y Tréllez (2018) ejecutan un estudio mixto donde fijan como propósito

analizar la actitud de los profesores frente a la educación de niños con discapacidad y los recursos con que cuentan para aplicar este proceso dentro del aula.

En el panorama nacional se encontró a Romero y Urrego (2015), Arbeláez y Quiceno (2016), Salazar (2017), Rubiano (2017), Muñoz, Velásquez y Asprilla (2018), Guadrón y Caballero (2018) Navarro y Cepeda (2018), Carrillo, Bastos, Ramírez Y Montánchez (2018), González-Rojas y Triana-Fierro (2018), Mosquera, Cárdenas y Nieto (2018), López y Noguera (2019). Los estudios de Romero y Urrego (2015) y Salazar (2017) se asemejan en cuanto a que giran en torno a la inclusión de estudiantes con déficit sensorial en la educación superior en el contexto de países latinoamericanos, estas se centra en conocer las estrategias implementadas por las instituciones de educación superior para integrar a sus programas académicos personas con este tipo de discapacidad, diferenciándose en que el estudio de Romero y Urrego (2015) trata sobre población con discapacidad auditiva y visual e indaga sobre la incorporación de esta población a los programas de educación superior de música, en cambio la investigación de Salazar (2017) trata sobre la integración de los estudiantes con discapacidad auditiva en todos las carreras profesionales, ambas emplean una metodología cualitativa y arrojaron diversas barreras como la falta de intérpretes calificados en las universidades y el incumplimiento de la legislación colombiana que cobija a la población sorda, cabe destacar que esta investigación también tiene un objetivo transformador que es brindar estrategias para favorecer la inclusión.

En comparación con las ya expuestas, las investigaciones de Arbeláez y Quiceno (2016) y Mosquera, Cárdenas y Nieto (2018) se cuestionan sobre los desafíos del docente en el aula incluyente, la primera se realiza en un colegio de la ciudad de Itagüí y al identificar los desafíos y ponerlos en relación con los procesos de calidad educativa planteados por el Ministerio de Educación Nacional. Esta investigación resulta ser de importancia para la presente, puesto que dentro de esta se da conocer los diferentes desafíos para un docente de educación especial y se busca

comprobar la calidad de éste verificando por medio de los requerimientos del Ministerio de Educación. De igual forma, Mosquera, Cárdenas y Nieto (2018) investigan sobre los desafíos a los que se enfrenta un docente centrándose en la enseñanza del idioma inglés en población con NEE se logró dar cuenta a través de la revisión bibliográfica las múltiples barreras que deben sobrepasar estos profesores para contribuir en el aprendizaje de estos niños la autora Ávila Caica's (Como se cita en Mosquera, Cárdenas y Nieto, 2018) tuvo como objetivo hacer que los estudiantes sordos comprendan y comuniquen ideas en inglés. Ella se dio cuenta de las necesidades que tenían los estudiantes sordos y adoptó estrategias pedagógicas para esta población. Para la aplicación de estas estrategias, tuvo la ayuda de un intérprete de Lengua de Señas Colombiana (LSC), con el que la realización de las actividades en el aula con niños sordos y oyentes o simplemente, solo con los estudiantes sordos, se llevó a cabo de manera más fácil y rápida.

En lo que respecta, a la investigación de Muñoz, Velásquez y Asprilla (2018) tiene como objetivo principal analizar las actitudes de los docentes de básica primaria frente a la educación para la diversidad, para la realización de un diseño de propuesta psicopedagógica que favorezca las prácticas docentes inclusivas en las Instituciones educativas oficiales de tres municipios de Antioquia. El trabajo se instauró dentro de un enfoque socio crítico siguiendo una metodología cualitativa para alcanzar una transformación de tipo social.

Al igual que el estudio anterior, tres investigaciones resultaron de importante significación para la siguiente son las elaboradas por Rubiano (2017), Gualdrón y Caballero (2018) y Navarro y Cepeda (2018), propusieron conocer cuáles eran las actitudes y las percepciones de los docentes de básica primaria en el proceso de inclusión educativa, teniendo como objetivo general caracterizar las actitudes y las percepciones de los docentes. El diseño es de tipo descriptivo desde un enfoque mixto utilizando dos instrumentos: entrevista y encuesta sociodemográfica, cuestionario del profesorado acerca de la inclusión, al igual que una observación directa a los profesores en el aula. Obteniendo resultados similares evidenciando a

través de estos un rechazo a la población con NEE dentro del aula regular debido a que para estos docentes los niños con estas necesidades deben estar en aulas especializadas, los resultados también hacen mención que los docentes manifiestan que el proceso de estos alumnos obstaculiza el aprendizaje de los estudiantes regulares. Por su parte Rubiano (2017) en su investigación encuentra resultados opuestos a los expuestos anteriormente dando cuenta de una actitud positiva por parte de los docentes y prácticas educativas en pro de la población con NEE.

Con referencia a instrumentos que se pueden aplicar para evaluar las actitudes de los docentes frente a la inclusión educativa, se encuentra el Cuestionario de Inclusión Educativa (CIE), que fue adaptado para el contexto colombiano por Montánchez (2014). En el documento de Carrillo, Rivera, Forgiony, Bonilla y Montánchez (2018) llamado Propiedades Psicométricas del Cuestionario de Inclusión Educativa (CIE) en Contextos Escolares Colombianos:

El proceso inició con la evaluación de los criterios de claridad, redacción, coherencia, pertinencia y contenido por parte de 14 expertos escogidos según su experiencia laboral, contacto con la población, formación, experiencia en investigación y formación en tercer y cuarto nivel sobre inclusión educativa. (Carrillo, Rivera, Forgiony, Bonilla y Montánchez, 2018, párr. 1).

La población estaba conformada por 3781 docentes y la muestra fue de 348 vinculados a instituciones de la ciudad de Cúcuta. Este mismo fue aplicado en el estudio de López y Noguera (2019) quienes realizaron un estudio sobre la formación docente en inclusión de alumnos con NEE en el aula regular de un colegio de Barranquilla, a través de este buscaban generar una propuesta educativa que promoviera la atención docente a niños con NEE en el aula regular.

En cuanto a revisión bibliográfica como modalidad de investigación, están González-Rojas y Triana-Fierro (2018) en "Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales". El método de ellos fue la revisión bibliográfica en motores de búsqueda académicos. También

usaron bases de datos como Scopus, Web of Science y en diversos repositorios universitarios. En estas búsquedas se obtuvo como resultado: primero, el objetivo de la educación inclusiva según la Unesco (2009), el cual es, “acabar con la exclusión que es consecuencia de actitudes negativas y de una falta de atención a la diversidad en materia de raza, situación económica, clase social, origen étnico, idioma, religión, sexo, orientación sexual y aptitudes” (González-Rojas y Triana-Fierro, 2018, p. 204). Segundo, encontraron también que, el aprendizaje de estos niños con necesidades diferentes aparte de la discapacidad, tienen unas barreras que van desde que los docentes no están formados para evaluar las necesidades individuales de los niños, hasta barreras culturales y actitudinales de parte de los demás estudiantes, familias o docentes.

Para finalizar, se expondrán las investigaciones regionales, las cuales son Acosta-Escobar, Lugo-Morales y Lozano-Cárdenas (2015), Manyoma (2015), Velazco (2015), Flórez (2019) de los cuales el estudio de Acosta-Escobar, Lugo-Morales y Lozano-Cárdenas (2015) se interesa por evidenciar si en dos colegios del municipio de Caicedonia-Valle del Cauca se generan procesos de inclusión educativa o no. Los colegios con quienes se trabajó fueron el Bolivariano y la Normal Superior; el objetivo estaba centrado en describir y analizar las condiciones que durante el año 2015 ofrecían esas instituciones educativas para garantizar el derecho a la educación diferenciada de personas con alteraciones a nivel sensorial y del habla. Usan el término de “accesibilidad” para referirse a la infraestructura de los colegios, la cual, es uno de los elementos a tener en cuenta cuando se piensa hacer una inclusión de niños con discapacidad. En cuanto a los resultados de esta última, arrojaron que la infraestructura de las instituciones no cuenta con los elementos necesarios para una inclusión de niños con discapacidades; “Se evidencia abandono e incumplimiento por parte de los entes territoriales hacia las instituciones a lo que se suma una pobre gestión en la consecución de recursos para comprar herramientas tecnológicas y realizar adecuaciones de infraestructura” (Acosta-Escobar, Lugo-Morales & Lozano-Cárdenas, 2015, p. 123).

También se encuentra a Manyoma (2015) indaga sobre las estrategias de los docentes para la enseñanza a niños con discapacidad. Aquí solo se centra en dos niños con discapacidad y los instrumentos empleados para la recolección de datos es la observación en el aula y entrevistas semiestructuradas a coordinadores, docentes, acudientes y estudiantes. El resultado fue que en la mayoría de los casos, los docentes no tienen las estrategias adecuadas para enseñarle a un niño que tiene necesidades educativas diferentes, en este caso, a dos niños con discapacidad cognitiva, puesto que, “cuando se aborda la inclusión en cualquier área se observa que persiste en los docentes prácticas repetitivas, memorísticas, donde no se desarrollan habilidades, como la observación, el análisis, la interacción con el medio, con el objeto de estudio” (Manyoma, 2015, p. 128). Esta investigación y la anterior concuerdan en que los colegios no cuentan con procesos de permanencia y promoción para una educación con calidad para que se produzca deserción escolar.

En el ámbito de educación superior inclusiva, se encuentra Velasco (2015) con su investigación Educación inclusiva para las personas con discapacidad de la Pontificia Universidad Javeriana, Cali. Para el cumplimiento del objetivo de “Visibilizar las transformaciones que se han realizado en la Pontificia Universidad Javeriana mediante una pieza comunicativa que proyecte la situación actual de la educación incluyente en personas en situación de discapacidad” (Velasco, 2015, p. 11), usa la recolección de información mediante una entrevista estructurada, una rejilla de observación, un formato para la socialización de la Pieza comunicativa y Pieza comunicativa. Fueron un total de 47 entrevistados: estudiantes, personal administrativo, personas con discapacidad, egresados y profesores. En los resultados de la rejilla de observación sobre los cambios y transformaciones que ha tenido la universidad para la inclusión a personas con discapacidad en los últimos 10 años, “se observó a través de los resultados que si existen esos cambios en

transformaciones, en las categorías de accesibilidad, infraestructura, programas y tecnología” (Velasco, 2015, p. 140).

Por último, se encuentra a Flórez (2019), en su investigación “Inclusión educativa para personas sordas: Una propuesta sociolingüística” que propone una inclusión educativa desde el enfoque sociolingüístico “enfaticando la importancia de alimentar situaciones experienciales reales, situaciones de interacción con pares, formas en la lengua de señas y adaptando curricularmente una institución a las necesidades de estudiantes sordos” (Flórez, 2019, pág. 2). Esta tiene como objetivo “Diseñar y describir una propuesta de intervención desde un enfoque sociocultural generando ambientes de aprendizaje significativo para la inclusión educativa de personas sordas en la ciudad de Cali, Colombia” (Flórez, 2019, pág. 12). Como resultado halló:

La educación y el quehacer pedagógico son actos que nunca terminan y nunca se ordenan; se podría pensar en una pedagogía de la perplejidad que sea un asombro permanente y cuyos resplandores no impidan capturar la comprensión ordenada de todo lo que ocurre alrededor, sino que permite desvanecer lo que sabemos para crear una pedagogía para un otro. (Flórez, 2019, p. 49).

A modo de conclusión de este apartado se puede decir que todas estas investigaciones contribuyen con la reflexión y discusión sobre las prácticas y actitudes de docentes que incluyen estudiantes con discapacidad en el aula, de igual forma se logra dar cuenta de los desafíos que enfrentan los docentes en la enseñanza hacia niños con NEE y sus estrategias implementadas para la enseñanza y aprendizaje de estos. De la búsqueda surgen diferentes cuestiones en torno a la importancia de las actitudes de los docentes hacia la población con NEE debido a que estos son actores imprescindibles en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en contextos tanto de educación especial como de educación inclusiva cuyas formas de actuar nos llevan a pensar si esto influye en su quehacer diario como docente y puede causar efecto sobre sus prácticas.

A través de la revisión también se puede decir que los estudios nacionales y regionales podrían indagar más sobre esta problemática debido a que hay varios factores internos y externos que pueden llegar a incidir en la práctica de los docentes que trabajan con población con NEE en especial la población con discapacidad auditiva la cual está limitada comunicativamente.

4. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Según cifras dadas por el Registro para la Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad (RLCPD) durante su último informe entregado en 2019, en el país se registraron un total de 391.700 personas que poseen algún tipo de discapacidad auditiva permanente, de estas personas registradas hay una cantidad que corresponde a la población en edad infantil la cual se ubica en un 0.16% (Bodega de datos SISPRO, 2019).

De acuerdo con el RLCPD, el 12%, es decir, unos 161.543 son niños menores de edad de la población con discapacidad. En el apartado educativo se registró que “de cada 100 personas con discapacidad mayores a 24 años al momento de registro: 42 tenían como último nivel educativo aprobado la Primaria, 19 la Secundaria y 31 personas no habían alcanzado ningún nivel educativo” (Minsalud, 2017, p. 13). Dentro de ese marco, 231.549 personas se encontraban entre los 5 y 24 años de edad. Unas 128.699 se encontraban estudiando en el momento del registro, 98.387 se encontraban desescolarizadas, de la cuales, 63.010 manifestaron que la razón por la que no estudiaban era por su discapacidad.

Partiendo de las cifras anteriores, con respecto a la escolaridad de estas personas, se llega a la problemática de la inclusión educativa, entendida como:

Un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo (UNESCO, 2008, p. 8).

La inclusión educativa es de suma importancia para el cumplimiento de toda necesidad básica de aprendizaje de todos los niños y jóvenes que presenten alguna discapacidad, inclusive no solo para ellos, sino que también para todo niño o joven que se encuentre en una situación vulnerable. En este caso también es importante hacer mención a la cifra de 63.010 personas que hacen alusión a que la razón de no encontrarse estudiando es su discapacidad, esta no debería ser un motivo por el

cual la población con discapacidad esté fuera del entorno educativo debido a que la sociedad debe procurar cubrir la deuda de integración histórica que tiene con esta minoría poblacional.

Además, el MinEducación (2007) asegura que para que el docente tenga éxito hacia la enseñanza de los estudiantes con diferentes necesidades debe contar con las herramientas para que atienda cada una de ellas. El docente debe emplear unas estrategias para asegurar la permanencia de los estudiantes, en estas estrategias debe incluir “materiales didácticos y equipos educativos para favorecer la enseñanza y el aprendizaje, didácticas flexibles que permitan al docente enseñar mejor y garanticen al estudiante las condiciones para aprender más y mejor” (MinEducación, 2007, párr. 35).

Es por esto que, la idea de una inclusión educativa es que los profesores no abandonen a los estudiantes con necesidades especiales y lo envíen a un “programa especial”, puesto que, como dice MinEducación (2007) “Es un mensaje equivocado el que se envía cuando se promueve la presunción de que cualquier niño que tiene necesidades especiales debe ser enviado a un "programa especial"” (párr. 6). Esto hace que se pierda la meta que tienen las instituciones de mejorar los planes de estudio y la metodología de los profesores para una enseñanza acorde a cualquier necesidad de los estudiantes. De acuerdo a la Secretaría de Educación Municipal (2014), la formación pedagógica de los maestros no presenta suficiente conocimiento para los procesos de formación y apoyo pedagógico en niños y jóvenes con Necesidades Educativas Especiales.

Teniendo en cuenta la información recolectada se formula el siguiente cuestionamiento:

¿Existe una relación entre las actitudes y las prácticas pedagógicas de los docentes hacia la inclusión de niños sordos en el aula regular del IETI José María Carbonell?

4.1 HIPOTESIS

Para el cumplimiento de la pregunta problema se tendrán en cuenta las siguientes hipótesis:

1. Los docentes entienden que los procesos de aprendizaje tienen como eje central las necesidades educativas de cada estudiante.
2. Los docentes se interesan en elaborar planes de estudio para los estudiantes discapacidad auditiva.
3. Los docentes tratan con respeto e igualdad a los estudiantes sin importar las necesidades educativas especiales.
4. Los docentes demuestran interés en su formación por la enseñanza a niños con discapacidad auditiva.
5. Los docentes promueven empatía e igualdad a todos sus estudiantes sin importar la discapacidad auditiva de algunos de los estudiantes.
6. Los docentes hacen adaptaciones a sus metodologías de enseñanza para niños con discapacidad auditiva.
7. Los docentes generan igualdad a todos los estudiantes de su aula sin importar la discapacidad auditiva de algunos de los estudiantes.
8. Los docentes ofrecen apoyo a los estudiantes con discapacidad auditiva que son incluidos en la institución.
9. Los docentes integran a los estudiantes con discapacidad auditiva con los demás.

5. JUSTIFICACIÓN

A diario las personas sordas deben hacer frente a las barreras comunicativas impuestas por la sociedad oyente en la que se encuentran, éstas incluyen diferentes limitaciones que se oponen a que la persona sorda pueda acceder a la información de manera precisa y a su vez logre participar activamente como ciudadano. Dichas barreras se presentan desde la familia en donde se generan las primeras interacciones a nivel social y trasciende hasta escenarios como la escuela o el colegio donde se empiezan modelos de rehabilitación auditiva basados en las diferencias y necesidades de cada estudiante, espacios en los que el docente entra a jugar un papel fundamental en la inclusión educativa del alumno con discapacidad auditiva tanto en un aula especial como en una regular, así debe procurar convertir al alumno en parte activa del proceso siendo un medio de apoyo para este a través de sus diferentes prácticas.

En este sentido, la presente investigación busca conocer las actitudes y las prácticas pedagógicas de los docentes hacia la inclusión educativa de jóvenes con discapacidad auditiva que cursan el bachillerato en un aula regular de un colegio público de la ciudad de Cali.

Resulta oportuna la realización de esta investigación a nivel social, debido a que la realidad de las personas sordas en Colombia se encuentra socialmente afectada y es un tema que resulta invisible ante la ciudadanía y en el cual no se puede tomar una postura neutral. Como lo demuestra el Ministerio de Educación Nacional (MINEDUCACIÓN) y el Instituto Nacional para Sordos (INSOR), en las estadísticas que se presentaron en el censo del 2005, 455.718 personas hacen parte de esta población a nivel nacional. Según el Registro para la Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad (RLCPD) en el Valle del Cauca, el porcentaje de personas sordas al año 2013 era de un 15,50 (MINSALUD, 2014). En cuanto a la educación, la Alcaldía de Santiago de Cali (2019) con la ayuda de la Secretaría de Educación de Cali, pudieron identificar que hay 3672 niños que son atendidos en colegios regulares con el programa de inclusión desde primaria y bachillerato, hasta

la exploración de sus competencias, habilidades e intereses escolares. La Secretaria de Educación de Cali (2014), afirma que en Cali se encuentran 31 instituciones que brindan la educación inclusiva para niños con Necesidades Educativas Especiales.

Por ende, con este trabajo se busca visibilizar socialmente las diferentes problemáticas que se presentan en el acceso a la educación de las personas con esta discapacidad, centrándose en las actitudes y prácticas que sostienen los docentes hacia la inclusión y su respuesta ante esta. Logrando así que se dé un reconocimiento de dicha labor y que se implementen más alternativas a nivel educativo que ayuden a los docentes y a las personas sordas a incluirse de manera eficiente en aulas teniendo en cuenta su discapacidad, superando las barreras comunicativas, aportando información pertinente acerca de las alternativas para la enseñanza del lenguaje que a nivel nacional se implementan, siendo estas dos: la modalidad audio-oral y Lengua de Señas Colombiana (LSC) y que a partir de estas se posibilite y facilite el derecho a la educación.

Se considera que al analizar la relación que hay entre las actitudes y las prácticas pedagógicas de los docentes frente a la inclusión educativa, en este caso de jóvenes con discapacidad auditiva del colegio IETI José María Carbonell, permitirá que se lleguen a conclusiones que podrían ser de importancia para las demás instituciones educativas que están en el proceso de inclusión educativa para que puedan hacer cambios en cuanto a su respuesta educativa, currículo, metodologías y estrategias que se creen que no están siendo exitosas en la educación de todos los estudiantes incluyendo a los que tienen necesidades educativas especiales y así tener una calidad de educación acorde a las necesidades y capacidades de cada estudiante, contribuyendo así en la formación de Colombianos y Colombianas competentes para el desarrollo de nuestra nación.

También la información obtenida por esta investigación servirá de orientación para docentes quienes pretendan acercarse y conocer el contexto de un aula regular que incluya a personas con discapacidad sensorial de tipo auditiva. A nivel académico,

se propone investigar sobre esta temática porque en la documentación revisada a nivel regional no se encuentran estudios que hayan indagado en la ciudad de Cali acerca de las actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad auditiva en aulas de colegios regulares. Por otra parte, este estudio nace del interés de conocer como variables psicológicas como las actitudes intervienen o inciden en el contexto educativo inclusivo, en este caso a través de la relación con las prácticas, por conocer el nivel de asociación con esta variable educativa y estimar si esta relación influye en el desarrollo del quehacer docente. Al conocer esto la psicología puede crear programas de sensibilización hacia la diversidad, brindar asesoramiento desde los diferentes enfoques en el abordaje de esta población a los docentes, todo esto para que la inclusión se centre en la promoción de actitudes positivas hacia esta minoría.

A nivel personal se decide indagar esta temática puesto que durante nuestro paso por la universidad cursamos una materia de evaluación de niños con NEE la cual despertó un interés por conocer sobre las manifestaciones de estas dificultades desde una mirada más cercana como lo es la de un docente en su aula.

6. OBJETIVOS

6.1 OBJETIVO GENERAL

Analizar la relación existente entre las actitudes y prácticas de los docentes frente a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad auditiva en la Institución Educativa Técnica Industrial José María Carbonell.

6.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Identificar la relación existente entre las actitudes y las prácticas de los docentes hacia la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad auditiva en el IETI José María Carbonell
- Reconocer si existe una dependencia entre las actitudes de los docentes y las prácticas pedagógicas ejercidas hacia la población con discapacidad auditiva en el IETI José María Carbonell.
- Determinar si la relación existente entre las actitudes y las prácticas de los docentes frente a la inclusión educativa de estudiantes sordos en el aula regular es de un carácter positivo o negativo.

7. MARCO TEORICO

En este ejercicio de investigación se abordarán dos variables principales, las cuales son: actitudes y prácticas pedagógicas. Estas han sido planteadas desde diferentes autores y teorías que las definen a partir de un contexto escolar y a lo largo de este apartado serán retomados. Para entender estos postulados, es pertinente primero ubicar desde qué enfoque de la psicología se está tratando la investigación y luego definir los conceptos claves del tema de investigación, entre los cuales se encuentran: Discapacidad, Discapacidad auditiva, Biculturalidad y Bilingüismo, Inclusión y Necesidades Educativas Especiales (NEE).

7.1 ENFOQUE PSICÓLOGICO

El enfoque en el que se basará la investigación es el cognitivo conductual, el cual, Timms (2007) lo define como “una forma de entender cómo piensa uno acerca de sí mismo, de otras personas y del mundo que le rodea, y cómo lo que uno hace afecta a sus pensamientos y sentimientos” (párr. 1). Para que se dé una conducta debe haber un pensamiento y una emoción, lo que se piensa, hasta lo más mínimo, puede influir en el comportamiento de las personas.

Todas estas partes están conectadas entre sí y si se afecta una de ellas, las demás también se verán afectadas. Por ejemplo: los pensamientos sobre un problema pueden influir en cómo se siente física y emocionalmente, por ende, también va a influir en la manera en que actúe con respecto a la situación.

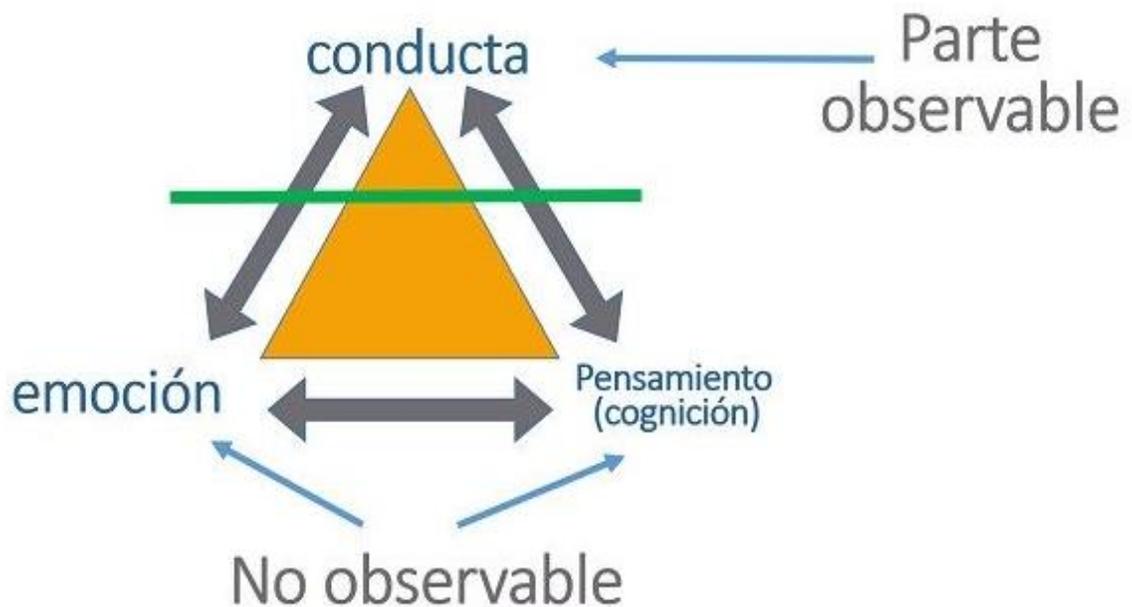


Ilustración 1 Enfoque cognitivo conductual

7.2 DISCAPACIDAD

Según la ONU (2006) las personas con discapacidad son aquellas que tienen “deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (p. 4). Usando el término discapacidad, cabe mencionar que el prefijo “dis” se entiende cuando algo no está funcionando bien (disfuncional), esto es utilizando en el campo de la medicina (disfagia, disfasia, etc.), en la pedagogía (discalculia, disgrafía, etc.) (Sánchez, 2011).

Por otro lado, la Clasificación Internacional del Funcionamiento, Discapacidad y la Salud CIF (2001) realizan una clasificación y definición del término de discapacidad entendiéndolo desde tres aspectos la condición de salud que habla de los déficits en la estructura o función, los factores personales que tratan de las limitaciones en la actividad y finalmente los factores externos que hacen mención a las restricciones

en la participación. La relación entre estos terminaría por determinar el estado de la persona haciendo referencia a una condición particular del sujeto, que le impedirá realizar alguna función y desarrollar una capacidad específica. Sin embargo, concluyen que para definir que una persona tiene discapacidad se deben reconocer otros factores que inciden en la compensación de la discapacidad o que agravan dicha condición. Citando a Cáceres (2004) quien realiza una revisión teórica de la conceptualización del término de discapacidad para la OMS, diciendo que:

“La discapacidad está definida como el resultado de una compleja relación entre la condición de salud de una persona y sus factores personales, y los factores externos que representan las circunstancias en las que vive esa persona. A causa de esta relación, los distintos ambientes pueden tener efectos distintos en un individuo con una condición de salud. Un entorno con barreras, o sin facilitadores, restringirá el desempeño/realización del individuo; mientras que otros entornos que sean más facilitadores pueden incrementarlo...” (OMS, 2001)

Dicho lo anterior, discapacidad se puede definir como un término generalizado independientemente de la tipología de la discapacidad, las cuales, tienen a su vez una definición más específica, al igual que las necesidades que presentan dicha población, por eso es indispensable reconocer los diferentes tipos de discapacidad y conocer sus características y necesidades, en éste caso la discapacidad auditiva:

7.3 DISCAPACIDAD AUDITIVA

Según la Organización Mundial de la Salud [OMS] (2015) “La sordera es la pérdida total de la audición en uno o ambos oídos. La pérdida de la audición se refiere a la imposibilidad para oír, bien sea total o parcial” (párr. 1). Es así cómo se tomará postura frente a esta categoría, entendiéndose como una condición biológica que no limita las capacidades cognitivas de una persona, ni su desarrollo pero que puede llegar a excluirlo de la sociedad al no poseer el lenguaje, puesto que, ésta no tiene en cuenta que la sordera no representa una barrera parcial para la comunicación. Por otra parte, entendiendo la discapacidad como condición ambiental, se debe tener en cuenta que una persona con discapacidad es

discapacitada en un ambiente que no está condicionado para las diferentes discapacidades, porque no tendrá las suficientes herramientas para desenvolverse en el espacio en el que se encuentra y por ende no tiene las mismas condiciones que las personas sin discapacidad.

Los sordos, a lo largo del tiempo han sido clasificados en varios contextos, y han sido agrupados en la categoría de “personas con discapacidad”, en este caso, en personas con “discapacidad auditiva”, la pérdida de ésta no representa que tenga límites en sus potencialidades lingüísticas y cognitivas (Sánchez, 2011). Esto ha tenido tal impacto en las personas sordas, que terminan aceptando dicha condición y se van incorporando en organizaciones con personas con distintas discapacidades (motoras, visuales, cognitivas) siendo hoy en día una comunidad organizada en busca de la validación de sus derechos negados históricamente.

Esta población se considera, además, una minoría mundial, es decir, sólo “cinco de cada 1000 niños nacen con esta misma condición o la sufren en la primera infancia” (MINSALUD, 2017, párr. 10), los niños que nacen con esta condición tienen una limitación en la capacidad para comunicarse, si esto no es detectado a tiempo puede traerle un retraso del habla y lenguaje al niño y por ende, afectar su rendimiento escolar y relaciones sociales. En cambio, cuando se le ha detectado a tiempo la sordera y se le ha ofrecido al niño la oportunidad de comunicarse, pueden hacerlo con personas con la misma condición. La comunicación entre éstos puede ser por medio del lenguaje oral o escrito o el lenguaje de señas perteneciente a cada país o región. Gracias a la comunicación con sus iguales se previene que las personas con sordera se sientan excluidas de la vida social.

Desde una perspectiva socio-antropológica, donde se aleja de lo patológico, tradicionalmente han sido catalogados desde el punto de vista médico como niños discapacitados “cuya incapacidad para oír impone severas limitaciones en su capacidad para aprender. No puede negarse que los niños sordos en comparación con niños oyentes son en cierta forma discapacitados: carecen de la capacidad para

oír la lengua hablada” (Veinberg, 2002, párr. 1). Sin embargo, existen otras miradas al respecto, agregando que:

Existe otra forma de ver a estos niños: como una minoría lingüística comparable a otros niños hablantes no nativos del español, con la diferencia de que la modalidad de recibir y transmitir su lengua es viso-gestual en lugar de auditivo-oral (Veinberg, 2002, párr. 2).

Esta perspectiva evidencia que las personas con discapacidad auditiva específicamente, pueden hacer parte de un grupo social y lingüístico, son una minoría considerada porque el porcentaje de personas que manejan su lengua es poca, pero son considerados una cultura por las características que comparten, esto demuestra a su vez, lo importante que es reconocer las capacidades y características y no lo que hace falta en ellos.

7.4 BICULTURALIDAD Y BILINGÜISMO

Las personas con discapacidad auditiva quienes adoptan el modelo de comunicación por LSC por su definición etnocultural, pertenecen a dos culturas: su propia cultura y la de los oyentes. La oferta bilingüe bicultural es la que realiza el proceso de enseñanza aprendizaje por medio de la LSC y español como segunda lengua, esta alternativa educativa inserta en la educación sujetos como intérpretes y docentes bilingües encargados de traspasar las barreras comunicativas entre estudiantes y docentes durante este proceso.

En Colombia la educación bilingüe bicultural para sordos (EBBS) es el modelo educativo principal implementado para suplir las necesidades de formación de la comunidad sorda pensando en la integración de estos desde sus particularidades y características que los hace una minoría a la que se le debe brindar acceso permanente a este derecho fundamental. Este modelo contempla la situación de discapacidad desde un enfoque socio-antropológico teniendo en cuenta los siguientes puntos:

1. Son considerados como personas con plenas capacidades para desarrollarse integralmente.
2. Se reconoce y respeta que adquieren y usan la lengua de señas como primera lengua.
3. Conforman una comunidad lingüística minoritaria.
4. Dicha comunidad se denomina comunidad sorda. Por otra parte, la sordera es concebida como una experiencia visual antes que como una deficiencia auditiva (INSOR, 2006, p.11).

Como se expuso anteriormente, la culturalidad permite que las personas con discapacidad auditiva logren manejar dos lenguas, por ende, se puede decir que los sordos son bilingües.

Se entenderá el concepto de bilingüismo como la capacidad de comunicarse a través de dos idiomas diferentes en este caso; el uso de la lengua de señas colombiana como lengua primaria o materna y el castellano escrito como segunda opción. Partiendo de lo anterior se puede decir que

El bilingüismo, desde el punto de vista psicológico, es una particularidad de la conducta de una persona que se caracteriza por la indistinta utilización de un idioma u otro en sus procesos comunicativos. Ser bilingüe, en definitiva, es ser capaz de ampliar el marco interactivo por la concurrencia simultánea de una doble habilidad sociolingüística: la de ser capaz de comunicarse en dos idiomas. (Blanco, 1981, p.51).

Referente a lo anterior, la relación entre las personas con discapacidad auditiva y oyentes son distintas, puesto que mientras que, con un grupo de personas se comunica con lengua de señas, con el otro grupo lo pueden hacer mediante gestos y pantomima, (claro está que esto se hace si no saben la lengua de señas). Todo esto con el fin de que las personas con dicha discapacidad no sean excluidas de

grupos y/o lugares donde no haya sordos, y se empiecen a dar procesos de inclusión. Ahora bien, entonces ¿qué se entiende por inclusión?

7.5 INCLUSIÓN

Para empezar a hablar de inclusión primero se debe tener en cuenta que no es lo mismo hablar de integración e inclusión, puesto que, como afirma MinEducación (2017), integración se refiere a un modelo educativo que estuvo antes a la educación inclusiva y atendía a niños con discapacidad o con talentos y capacidad excepcionales, para adaptarlos e involucrarlos al contexto educativo. A los niños se les conocía bajo el término de niños con “necesidades educativas especiales” (NEE), más tarde la UNESCO (2000) replanteo que los niños con NEE tienen barreras para el aprendizaje y participación.

MinEducación (2017), considera que la inclusión cambia la forma en que son vistas las dificultades y el déficit de los niños y entra a reconocer el entorno y saber qué ajustes y adaptación se pueden hacer para la atención de todos, sin importar las barreras existentes en el aprendizaje y la participación. Lo que busca la inclusión es ofrecer a niños, jóvenes y adultos en todo momento una igualdad de oportunidades por medio de políticas institucionales.

Del mismo modo, no es lo mismo decir inclusión educativa que educación inclusiva, MinEducación (2017), entiende la diferencia en que la primera se encarga de adaptar al niño al contexto escolar, mientras que la segunda se identifica las barreras de aprendizaje del niño para así brindarle una educación favorable.

En relación con lo anterior, según Valcárce (2011) la idea de inclusión emerge con relación a la educación en la Conferencia de 1990 de la UNESCO celebrado en Tailandia donde manifiestan la intención de hacer efectiva la educación para todos. MinEducación (2008), define la inclusión como “atender con calidad y equidad a las necesidades comunes y específicas que presentan los estudiantes” (p. 5). Para llevarlo a cabo, se necesitan estrategias y concepciones éticas para abordar la diversidad considerándola como un asunto de derechos y valores, donde se deben

de aprender tipos de enseñanza que sean flexibles e innovadoras para una educación personalizada en el que se pueda reconocer los estilos de aprendizaje y capacidades de cada estudiante. Teniendo en cuenta que hay que asumir que los estudiantes alcanzan distintos niveles de desarrollo en las competencias educativas.

La UNESCO (2017), define la inclusión como “un proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de todos los y las estudiantes” (p. 13). De esta manera, la inclusión puede ser entendida como un proceso donde se puede abordar y responder a las necesidades y diversidades de cada estudiante, fortaleciendo la participación en el aprendizaje y actividades culturales, con esto reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo.

Como se ha dicho, la inclusión brinda respuestas apropiadas para las necesidades de una población específica, esto implica cambiar las formas de enseñanzas convencionales. Articulando un tema en particular de esta investigación que es la discapacidad auditiva con la inclusión, estos niños son un grupo cultural que están en una minoría lingüística que se puede clasificar en un grupo bicultural y bilingüe, entonces, cuando se habla de inclusión implica tener en cuenta las necesidades de ellos como la comunicación, acceso a la información, aprendizaje, pero ante todo que estas estrategias sean visuales.

En resumen, la UNESCO (2008) afirma que hay que tener un espectro amplio de las necesidades de aprendizaje en las instituciones formales y no formales. La inclusión no se debe tomar como un tema aparte que solo trata de integrar a ciertos estudiantes al contexto educativo convencional, sino que la inclusión representa la transformación de los sistemas educativos para responder a la diversidad de los estudiantes. La idea es que tanto los docentes como los estudiantes, se sientan cómodos ante la diversidad y que no lo vean como un problema, es más, que lo perciban como un desafío y una oportunidad para enriquecer el aprendizaje en el aula.

7.6 EDUCACIÓN INCLUSIVA

En el contexto colombiano se reconoce a la educación inclusiva como la define MinEducación (2017) “un proceso permanente que reconoce, valora y responde de manera pertinente a la diversidad de características, necesidades, intereses, posibilidades y expectativas de todos los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, con pares de su misma edad, a través de prácticas, políticas y culturas que eliminan las barreras para el aprendizaje y la participación; garantizando en el marco de los derechos humanos cambios y modificaciones en el contenido, los enfoques, las estructuras y las estrategias” (p.4).

Esta propuesta contempla unos objetivos o propósitos permanentes que se deben cumplir por medio de este proceso, empezando con el objetivo de un desarrollo integral que les permita aprender, participar, tomar decisiones autónomas y por último lograr el ejercicio total de sus derechos, deberes y responsabilidades como ciudadanos.

Cabe resaltar que la educación inclusiva, difiere de dos conceptos: Inclusión educativa e inclusión social con los cuales se suele confundir reiteradamente. El primer concepto pretende que la persona con discapacidad se adapte al contexto y sistema en general como “se precisa alude más a una intención de incluir grupos particulares fuera del marco de una educación para todas y todos” (MinEducación, 2017, p.5) por otra parte la inclusión social hace referencia a un conjunto de estrategias que promueven procesos inclusivos, la educación inclusiva entra en esta categoría.

La investigación se realizará a partir de la educación inclusiva, puesto que, el IETI José María Carbonell responde y se adapta de acuerdo a las necesidades y posibilidades de todos los estudiantes con discapacidad auditiva, creando estrategias de enseñanza que eliminan las barreras para el aprendizaje y fomentar la participación de estos estudiantes en el aula de clase.

7.7 NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (NEE)

De acuerdo a lo anterior, se puede decir que la inclusión tiene que ver con ser parte de un grupo y compartir de forma equitativa con las mismas condiciones y lógicas de razonamiento, por esto se crea el concepto de necesidades educativas especiales (NEE) que abarca a todas las personas con discapacidad, incluyendo a las personas sordas, por ejemplo, dado que no tienen la audición y desarrollan más la visión, las cosas que están diseñadas para estos tendrán que tener involucrar de forma más activa el componente visual. Entonces, se entenderá el concepto de “Necesidades Educativas Especiales” desde los postulados de Warnock y Norwich (1978), que comprenden que el aprendizaje es para todos los niños incluyendo a los que tienen algún tipo de discapacidad sea fácil o difícil de tratar. Aquí también están incluidos aquellos niños que viven en zonas vulnerables y se le es difícil el acceso a la educación.

Por otro lado, para hablar de procesos de enseñanza y aprendizaje con discapacidad es importante reconocer las necesidades educativas especiales, sin embargo, estas demandan cambios y modificaciones que se deben de hacer y que generan un impacto socio emocional en las personas que se dedican en la docencia. Es así como en la presente investigación se decidió profundizar en el gremio de docentes, para conocer específicamente cómo toman los cambios en cuanto a la inclusión, las NEE e indagar más a fondo las actitudes que los docentes tienen cuando de educación inclusiva y discapacidad se trata.

7.8 ACTITUD

El término Actitud ha sido ampliamente definido por gran variedad de autores desde distintas perspectivas, por ende, ha dado lugar a numerosos estudios. Las definiciones pueden ir desde los que lo entienden como “una predisposición favorable o desfavorable hacia un objeto, persona o situación” (Díaz Pareja, 2002, p. 151), hasta los que entienden el concepto como “un conjunto de creencias y opiniones que mediatizan la actuación del sujeto” (Díaz Pareja, 2002, p. 152). Todas

las definiciones que existen de actitud, aparte de tener diferencias, tienen algunas cosas en común. Por ejemplo, que cuando se refiere a actitud siempre es hacia algo, puede ser un objeto, una persona o a una situación en particular. También, que las actitudes no son innatas, sino que las personas aprenden lo que es acertado o desacertado para él mismo, lo que lo lleva a actuar de diferentes formas.

Una definición más clara es la de Bravo (2013), que precisa que es una capacidad aprendida de las personas, la cual les sirve para actuar de determinada manera ante un contexto, esta experiencia ejerce influencia sobre las respuestas que las personas tienen ante situaciones u objetos.

La definición que se usará en esta investigación para entender el concepto de actitud se centra en una perspectiva educativa, será a partir de Montánchez (2014) que aborda el tema como “la predisposición individual positiva/inclusiva que tiene el docente hacia el tratamiento de los niños con necesidades educativas especiales y grupos minoritarios” (p. 118). La autora se refiere a que las actitudes que tienen los docentes se van a representar de manera positiva o negativa para que se dé un cumplimiento del compromiso de una educación de calidad para los niños con NEE.

7.9 ESTRUCTURA DE LAS ACTITUDES

De acuerdo a la estructura de la actitud, diferentes autores destacan que se basa en tres modelos, los cuales son:

1. Modelo unidimensional: Este modelo se basa en los sentimientos y las creencias hacia un objeto. Para González y Lazo (2017), la actitud está representada por la emoción positiva o negativa que tiene una persona ante un objeto y en cuanto a las creencias, estas son alimentadas por las opiniones que tiene un sujeto frente a una situación u objeto. Es decir, en este modelo se muestra la disposición que tienen las personas a comportarse respecto a una situación.
2. Modelo bidimensional: En este modelo de actitud, González y Lazo (2017) afirman que se tienen en cuenta la relación de dos componentes los cuales son: el afectivo y el cognitivo. La actitud se predice “multiplicando los componentes del valor

y de la expectativa asociada a cada atributo, y sumando estos productos” (González y Lazo, 2017, p. 10).

3. Modelo tridimensional: Este modelo se basa en la “predisposición a responder a ciertos estímulos con cierta clase de respuestas” (Herrera, 2012, p. 10). Aquí, a diferencia de los anteriores modelos, se tienen en cuenta tres componentes que se relacionan entre sí. Estos son: Afectivo, cognoscitivo y conductual.

a. Componente afectivo: Como se dijo anteriormente, éste componente se apoya en el sentimiento que tiene una persona sea negativo o positivo hacia un objeto o situación.

b. Componente cognoscitivo: En este componente, Herrera (2012) plantea que para que exista una actitud, debe haber una representación cognitiva del objeto, ésta se forma por las percepciones y creencias que tienen las personas hacia el objeto y la información que tenga.

c. Componente conductual: Este es el componente de la acción. Aquí se unen los componentes anteriores, puesto que, si tenemos conocimiento y una emoción referente a algo, así mismo vamos a actuar. (Díaz Pareja, 2002).

7.10 MEDICIÓN DE LAS ACTITUDES

La medición de las actitudes es compleja, ya que, como afirma Herrera (2012) no se pueden medir directamente, sino que se dan cuenta con la conducta. Para hacer esta medición se lleva a cabo por medio de “los auto informes, la observación de conductas, las reacciones ante estímulos estructurados, el rendimiento objetivo del sujeto y las respuestas fisiológicas” (Ubillos, Mayordomo & Páez, 2005, p. 3). Sin embargo, el instrumento que más se usa son los auto informes, dentro de estos informes se encuentran las escalas de actitudes. Estas están conformadas “por ítems de tipo cognitivo (ideas y creencias), ítems afectivos (sentimientos y afectos) e ítems de tipo conductuales (actitud manifiesta)” (Herrera, 2012, p. 15). Los ítems son medidos mediante el método psicométrico llamado Escala de Likert.

La Escala de Likert según Ortego, López, Álvarez y Aparicio (2011) se hace seleccionando un grupo de enunciados que están relacionados con la actitud que se pretende medir, luego se ponen a prueba en una población parecida a la muestra que se solicita estudiar; de ahí se le ponen puntuaciones a los ítems donde se pondrán en un análisis estadístico para determinar el poder discriminativo.

7.11 IMPORTANCIA DE LAS ACTITUDES EN LA EDUCACIÓN

El concepto de actitud se ha definido anteriormente desde un contexto escolar por Montánchez (2014), la cual, considera que una actitud positiva de los docentes ante la inclusión de niños con NEE, genera en cierta medida un éxito en la aceptación y efectividad para la realización de cambios culturales y en una innovación educativa. Además, Sales, Moliner y Sanchis (2001) afirman que, los docentes juegan un papel importante en la educación a alumnos con NEE puesto que tienen cierta forma de influir “positiva o negativamente en la autoestima, motivación y aprendizaje del alumnado” (p. 2).

Angenscheidt y Navarrete (2017) afirman que, es importante que los docentes se sientan capaces de enseñarles a niños NEE, deberán sentirse preparados y capacitados de cambiar las prácticas pedagógicas que ha realizado con niños sin ningún tipo de NEE a prácticas dirigidas a la atención de población con diversidad funcional. Esta actitud es pertinente para docentes que no han trabajado alguna vez con niños con distintos tipos de capacidad. Puesto que, como dicen Angenscheidt y Navarrete (2017) las actitudes se van aprendiendo a medida que se adquiere experiencia, por ende, los docentes que ya se han acercado a niños con NEE prestarán una atención que estará influenciada por lo que piensa sobre ellos, y así mismo afectará su actitud frente la educación inclusiva.

Además, es importante que los docentes posean las herramientas para dar una educación de calidad a la diversidad de estudiantes que están en el proceso de enseñanza-aprendizaje. También, que durante su carrera profesional pueda recibir capacitaciones y de esta manera actualizar su formación respondiendo a las demandas que pueden emerger a la atención de niños con NEE.

7.12 ACTITUDES QUE INFLUYEN NEGATIVAMENTE EN LA ATENCION A LA DIVERSIDAD

En las aulas escolares se pueden presentar actitudes en los docentes que resulten negativamente influyentes en la atención a niños con NEE, como puede ser el rechazo hacia estos. Estas actitudes son: prejuicio, xenofobia y dogmatismo.

1. Prejuicios: Esta es una actitud porque tiene los tres componentes de los que se hablaron anteriormente, afectivo, cognitivo y conductual. Díaz Pareja (2002) afirma que los seres humanos tienden a categorizar el mundo que lo rodea para ordenar los hechos, situaciones o personas de acuerdo a las características que son iguales o que los diferencia. De igual manera, se puede identificar esta situación en los grupos sociales, el grupo al que pertenezca la persona va a verlo homogéneo de lo que en realidad es, al contrario de los miembros de los otros grupos, puesto que, encontrarán más diferencias. Un ejemplo de esto, es un profesor tenga en su aula a un niño con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) y piense que el niño provoca dinámicas conflictivas con su conducta disocial dentro del aula. Además, la idea es reforzada por sus compañeros que también tienen contacto con el niño, manifestando que es “inquieto”, “rebelde” y “molesta a sus demás compañeros”. Todas estas características harán que el conocimiento y las emociones que tiene el docente referente al niño cobren fuerza y cuando esté frente al estudiante condicionarán su comportamiento frente a él con una actitud de rechazo y pensamiento que juzgan y califican al niño.

2. Xenofobia: Esta es una actitud de rechazo hacia diferentes grupos de culturas, etnias o nacionalidades distintas a las de la persona con actitud xenofóbica, dado que, no son similares a su propia cultura o etnia, manifestando sentimientos de superioridad y segregación.

3. Dogmatismo: Esta actitud se relaciona “con actitudes autoritarias y con convicciones fuertemente asumidas y cerradas sobre la realidad y los fenómenos que tienen lugar en ella” (Díaz Pareja, 2002, p. 155). Las personas dogmáticas proceden desde su ambiente familiar que suelen ser muy restrictivos y competitivos,

esto hace que tenga una actitud de frustración contenida. Por ende, cuando una persona rechaza a un grupo de personas sea por su cultura, etnia o religión y lo hace de forma agresiva, puede deberse a la frustración contenida que carga desde su seno familiar.

7.13 PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Las prácticas pedagógicas han sido ampliamente definidas por varios autores, algunos de estos son:

Zaccagnini (2008) entiende la práctica pedagógica como una mediación de sujetos con sujetos. En esta mediación hay un sujeto llamado pedagógico, el cual es vinculado con los educandos; en esta vinculación se crean situaciones educativas complejas. Las situaciones están ubicadas en diferentes ámbitos institucionales, resultando así una pedagogía. Cada pedagogía define a un sujeto pedagógico, que se encargará de acordar elementos y el orden que lo constituye como una estructura significativa para mediar entre todos los educandos lo que se pretende inculcar.

Morillo y Quijano (2014) definen el término como un acto reflexivo educativo continuo y gradual, donde los sujetos están en una formación y construcción constante. Esto busca que haya una permanente acción de aprendizaje, exploración e interacción en la institución.

Abordado desde Avalos (2002) las prácticas pedagógicas:

Se concibe como el eje que articula todas las actividades curriculares de la formación docente, de la teoría y de la práctica. Su objetivo es permitir la aproximación gradual de los estudiantes al trabajo profesional, y al mismo tiempo facilitarles la construcción e internalización del rol docente (párr. 113).

De acuerdo a las definiciones anteriores, en la práctica pedagógica es importante la utilización de las didácticas, la forma de concebir el aprendizaje que está detrás de cada estudiante, es decir, cómo se le enseña, qué se enseña, qué es importante en las enseñanzas para cada estudiante. Para que el docente pueda hacer todo eso,

“debe de tener competencias relacionadas con la resolución de conflictos, el liderazgo, el trabajo en equipo, entre otras” (González & Lazo, 2017, p. 23).

7.13 PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Según González y Lazo (2017), las instituciones educativas definen las directrices que rigen a los docentes para llevar a cabo las prácticas pedagógicas con los estudiantes y es gracias a estas prácticas que surge la interacción de docente-estudiante. La función de los docentes es enseñar con plenitud, comparando la teoría con la práctica, para “realizar una intervención pedagógica lógica, coherente, que permita significación en los aprendizajes” (González y Lazo, 2017, p. 24)

Las instituciones inclusivas deben tener una programación para fomentar que los estudiantes con NEE o sin ellas obtengan un aprendizaje significativo. Es necesario “mejorar las condiciones de aprendizaje de todos los alumnos y tener presente que son justamente los que presentan más dificultad para aprender los que pueden ser considerados, fuente de nuevas propuestas para mejorar las condiciones de aprendizaje de todos” (Herrera, 2012, p. 25).

Álvarez, Castro, Campo-Mon y Álvarez-Martino (2005), afirman que todos los estudiantes son capaces de aprender después que la enseñanza sea con las condiciones adecuadas. Se debe dejar a un lado las clases donde el profesor está al frente de todos los estudiantes y ellos en fila, uno tras otro; donde escuchan las clases repartidas que para ellos no tienen sentido alguno, además que no están contextualizadas con la realidad de cada uno. Los docentes deben dar un paso nuevo a un proceso donde compartan y disfruten con los estudiantes un ambiente educativo acogedor para ambas partes, donde la forma de aprendizaje sea relacionada con las propias experiencias y se respete la individualidad de cada uno. También donde se tomen en cuenta la palabra de los estudiantes y no solo la del docente es verídica. Todo lo anterior, servirá para que en el aula haya un trabajo cooperativo y de formación de grupos heterogéneos.

7.14 PRÁCTICAS DE AULA

González y Lazo (2017) se refieren a prácticas de aula, cuando afirman que son “todas las intervenciones educativas que facilitan el desarrollo de actividades de aprendizaje, en las que se logren con eficiencia los objetivos formativos planeados” (p. 24). No siempre las buenas prácticas en el aula van a generar una buena potencialidad en los estudiantes, dependerá del docente para hacer su buen hacer didáctico y pedagógico teniendo en consideración que antes de entrar en el aula a ejercer la clase debe haber hecho un estudio de sus estudiantes, los conocimientos, el estilo cognitivo, el ritmo de aprendizaje e intereses de cada uno de ellos.

Aplicar un solo modelo no va a satisfacer las necesidades de todos los estudiantes, ya que cada alumno tiene una forma de aprender diferente. Por ende, lo mejor es que los docentes tengan una base de cada modelo para que pueda adaptarlo y combinarlo de manera tal que brinde una buena calidad de enseñanza y práctica en el aula. Y así, en su proceso de enseñanza el docente se dará cuenta de su función y papel dentro del aula y mejorar día a día, formando unos estudiantes con sentido crítico.

Para González y Lazo (2017) en lo que respecta al ejercicio de la práctica pedagógica en el aula, afirman que hay que tener en cuenta los diferentes fundamentos que son: la perspectiva conductista, aprendizaje por descubrimiento, aprendizaje significativo, enfoque cognitivo, constructivismo y socio-constructivismo.

a. La perspectiva conductista: Esta perspectiva es formulada por Skinner y señala que el condicionamiento se genera mediante el refuerzo. Es decir, el aprendizaje se da a partir de un mecanismo común para todos: el ensayo y error, con refuerzos, repetición y asociacionismo.

b. Aprendizaje por descubrimiento: Esta teoría del aprendizaje es desarrollado por Bruner, el cual, “atribuye una gran importancia a la actividad directa de los estudiantes sobre la realidad” (González & Lazo, 2017, p. 25). Sugiere que se haga

por medio de la experimentación directa, el pensamiento divergente y por la revisión y ampliación de conocimientos adquiridos.

c. Aprendizaje significativo: Desarrollada por Ausubel, postula que el aprendizaje no debe de ser memorístico, sino que se debe establecer una relación entre los nuevos conocimientos y los saberes previos, para que al final el resultado sea por interés y útil.

d. Enfoque cognitivo: Este enfoque explica que el aprendizaje se da por medio de los procesos internos, este procesamiento se da por “captación y filtro, almacenamiento momentáneo, organización y almacenamiento definitivo” (González & Lazo, 2017, p. 25).

e. Constructivismo: Piaget es el autor de este enfoque y “considera que el aprendizaje es una interpretación personal del mundo” (González & Lazo, 2017, p. 26).

f. Socio-constructivismo: Este enfoque es realizado por Vygotsky, con objeto de considerar que el aprendizaje se construye por la importancia de la interacción social.

A pesar de la existencia de diferentes modelos educativos, no hay uno que pueda ser perfecto para que los docentes apliquen en las aulas y mejoren sus prácticas con ella, puesto que, aplicar un solo modelo no va a satisfacer las necesidades de todos los estudiantes, ya que, cada uno tiene una forma de aprender diferente. Por ende, lo mejor es que los docentes tengan una base de cada modelo para que pueda adaptarlo y combinarlos de manera tal que brinde calidad de enseñanza y una adecuada práctica en el aula. Y así, en su proceso de enseñanza el docente se dará cuenta de su función y papel dentro del aula y mejorar día a día, formando unos estudiantes con sentido crítico.

8. MARCO JURÍDICO

Este trabajo de investigación está enmarcado en un ámbito educativo y de discapacidad sensorial auditiva, existen diferentes políticas internacionales y nacionales que protegen la integridad y bienestar de las personas con esta afección y demás afecciones. Para esta investigación será importante hacer mención de la ley en el área educativa.

La ley de educación general en Colombia es la 115 de 1994 la cual, toma en cuenta a las personas con discapacidad auditiva y promueve la participación de estas en las aulas para brindarles una educación formal. Según el Artículo 10, la definición de la educación formal es aquella que se ofrece en las instituciones educativas aprobadas, con unos ciclos durante el año lectivo, con unas pautas curriculares progresivas el cual lleva a grados y títulos. También, el Artículo 46 de la misma ley, hace referencia a la inclusión educativa de las personas con limitaciones o capacidades excepcionales (físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales y/o intelectuales), mencionando que los establecimientos educativos deberán realizar convenios pedagógicos y terapéuticos los cuales permiten brindar educación de calidad para estos estudiantes (Ley 115, 1994).

También, se encuentra la ley estatutaria 1618 de 2013 que busca garantizar y asegurar los derechos de las personas con discapacidad por medio de la inclusión en todos los contextos.

Por otro lado, de acuerdo a la Ley 1090 de 2006 de la Deontología y Bioética del Ejercicio de la Psicología en Colombia, se tuvo en cuenta el consentimiento informado por parte del rector, coordinadores y docentes que participaron de manera voluntaria con la aplicación del cuestionario. Esto es importante puesto que, con el consentimiento los participantes de la investigación se informan sobre el objetivo que busca el trabajo y la razón por la cual se necesita de la participación de ellos. Además, se les informa que los datos proporcionados serán manejados de manera anónima e institucional.

De igual manera, como se está tratando con seres humanos, se abordará la investigación con respeto y dignidad hacia ellos, así mismo, se buscará que su bienestar e integridad se encuentren bajo salvamento.

9. MARCO METODOLÓGICO

9.1 PARADIGMA

El paradigma en el que se enmarca esta investigación es el positivista porque busca comprobar una realidad observable, por lo tanto sólo admite como válidos los conocimientos encontrados a través de la experiencia, por ende este paradigma tiene un enfoque netamente empirista el cual busca explicaciones causales de la realidad tal y como hace referencia Hernández, Fernández y Baptista (2014) en este tipo de estudios se lleva a cabo al utilizar procedimientos estandarizados y aceptados por una comunidad científica. Para que una investigación sea creíble y aceptada por otros investigadores, debe demostrarse que se siguieron tales procedimientos. Como en este enfoque se pretende medir, los fenómenos estudiados deben ser observables o referirse al “mundo real” (p.5).

9.2 PERSPECTIVA

La perspectiva en la que se instaura esta investigación es la cuantitativa debido a que se seguirá una secuencia predecible para medir las variables expuestas sin interferencia alguna a través del uso de la estadística como forma de medición que permitirá dar explicaciones del fenómeno a estudiar y colocarlas en discusión con las hipótesis propuestas como exponen Hernández, Fernández y Baptista (2014) “Al final, con los estudios cuantitativos se pretende confirmar y predecir los fenómenos investigados, buscando regularidades y relaciones causales entre elementos. Esto significa que la meta principal es la formulación y demostración de teorías” (p.6).

9.3 TIPO, METODO Y DISEÑO

El diseño de la investigación será no-experimental y transversal puesto que se recogerá la información en un momento determinado y de igual forma “Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado” (Hernández, Fernández Y Baptista, 2014, p.54). También se hace referencia a que se realizará de esta forma debido a que las variables se buscan estudiar con

naturalidad, sin manipulación alguna para entender la situación de la comunidad escogida en el momento actual.

Referente al tipo de investigación el nivel de relación de las variables se conoce por medio de la medición estadística y este grado de asociación no determina una causalidad entre las variables expuestas a estudio como afirma Monje (2011) La existencia y fuerza de esta covariación normalmente se determina estadísticamente por medio de coeficientes de correlación. Es conveniente tener en cuenta que esta covariación no significa que entre los factores existan relaciones de causalidad, pues éstas se determinan por otros criterios que, además de la covariación hay que tener en cuenta” (p.102)

De igual forma, tendrá un alcance de tipo correlacional debido a que se recolectarán datos de una muestra poblacional en específico para medir su nivel de correspondencia como afirma Hernández, Fernández y Baptista (2014) “Este tipo de estudios tiene como finalidad conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en una muestra o contexto en particular. En ocasiones sólo se analiza la relación entre dos variables, pero con frecuencia se ubican en el estudio vínculos entre tres, cuatro o más variables” (p.93).

Las variables se evaluarán y se medirán para posteriormente cuantificarse y sacar análisis que aprobará o rechazará las hipótesis previamente establecidas “Tales correlaciones se sustentan en hipótesis sometidas a prueba” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 93).

9.4 VARIABLES

Tabla 1

Operacionalización de variables

| Variables | Definición conceptual | Definición operacional | Ítems |
|------------------------------|---|--|---|
| Actitud | “La predisposición individual positiva/inclusiva que tiene el docente hacia el tratamiento de los niños con necesidades educativas especiales y grupos minoritarios” (Montánchez, 2014, p.118). | Medido a través del Cuestionario de Inclusión Educativa (CIE). | 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9. |
| Prácticas pedagógicas | “Se concibe como el eje que articula todas las actividades curriculares es de la formación docente, de la teoría y de la práctica. Su objetivo es permitir la aproximación gradual de los estudiantes al trabajo profesional, y al mismo tiempo facilitarles la construcción e internalización del rol docente” (Avalos, 2002, p. 113). | Medido a través del Cuestionario de Inclusión Educativa (CIE). | 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29. |

Fuente: Elaboración propia

Tabla 1. Operacionalización de variables

9.5 MUESTRA

Se realizó un muestreo no probabilístico, puesto que como describe Hernández, Fernández y Baptista (2014) “Las muestras no probabilísticas, también llamadas muestras dirigidas, suponen un procedimiento de selección orientado por las características de la investigación, más que por un criterio estadístico de generalización” (p. 189). Se hace mención a que este muestreo también tiene una naturaleza por conveniencia debido a que el colegio cumple con las características de educación inclusiva e inserta particularmente niños con déficit auditivo en sus aulas a través del modelo bilingüe promovido por MinEducación. Se debe aclarar que es escasa la población de docentes que hayan trabajado con estudiantes con este tipo de NEE por ende se cumple el criterio expuesto por Battaglia (Como se cita en Hernández, Fernández y Baptista, 2014) “estas muestras están formadas por los casos disponibles a los cuales tenemos acceso”.

La muestra para la investigación se encuentra en el IETI José María Carbonell de la ciudad de Cali, situada en el barrio Colseguros, el cual se encarga de brindar estudios en básica primaria y bachillerato tanto en estudiantes regulares como sordos, ya sean sordos profundos e hipoacúsicos, contando con el apoyo de INSOR y ASORVAL. Los participantes serán 14 docentes, 5 de la mañana y 9 de la tarde, los cuales tienen en sus aulas estudiantes con discapacidad auditiva. El criterio de inclusión para este estudio tiene que ver con la participación voluntaria de los docentes.

9.6 INSTRUMENTO

El instrumento que se utilizará para la recolección de datos cuantitativos será: el cuestionario auto administrado de inclusión educativa ajustado al contexto colombiano (CIE) por Carrillo, Rivera, Forgiony, Bonilla y Montánchez (2018), el cual cuenta con 43 ítems, divididos en categorías denominadas actitudes, conocimientos y prácticas. El cuestionario es de escala Likert, es decir, son preguntas escaladas desde “nada”, “poco”, “bastante” y “mucho”.

Carrillo, et al. (2018) definen las tres categorías que miden el instrumento, la primera llamada “Actitudes”, compuesta por 9 ítems, se refiere a que se debe tener en cuenta estas actitudes que poseen los docentes frente a la inclusión, puesto que, son ellos lo que manejan directamente a los niños con necesidades educativas especiales. Además, son importantes para generar mejores pautas para las problemáticas, como la discriminación que se presente en el aula ante los niños con discapacidad.

En la categoría “Conocimientos” compuesta por 9 ítems, Carrillo et al. (2018) lo define como la evaluación que “permite una mejor visión más clara de aquellos pensamientos o constructos que se forman en la mente humana desde los juicios emitidos por lo que se percibe de educación inclusiva” (párr. 14). Esta categoría es importante para saber qué tanto han cambiado los conocimientos del docente frente a la enseñanza en un aula sin niños con discapacidad a un aula con estos.

La tercera categoría a evaluar se llama “Prácticas Pedagógicas” está conformado por 11 ítems, ésta tiene en cuenta la manera en que el docente hace el uso de sus conocimientos pedagógicos para obtener una inclusión educativa dentro de la institución.

Por último, en la categoría de “Contexto” donde hay 14 ítems, hace referencia al contexto escolar en el que se encuentra el docente, las situaciones que ocurren dentro de éste y las relaciones interpersonales que se adquieren en él.

9.7 VALIDEZ DEL INSTRUMENTO

Una encuesta es un instrumento cuantitativo estructurado que sirve a la recolecta de información para el desarrollo de un estudio de investigación, este se caracteriza por medir diversas particularidades de una población en un momento en específico. Una de las principales intenciones del cuestionario CIE es medir y comprender las actitudes y prácticas de la población objeto.

Las actitudes y prácticas son constructos difíciles de medir a través de cuestionarios debido a la complejidad de captar la importancia de todo lo que requieren estos

como tal, mencionan estas encuestas “se basan normalmente en un cuestionario estandarizado y altamente estructurado para recopilar datos cuantificables. No obstante, los conocimientos, las actitudes y las prácticas de la gente respecto a los aspectos de protección de la infancia son complejos, y una herramienta para la realización de cuestionarios puede resultar demasiado rígida para reflejar los diversos factores que podrían interactuar con estos resultados e influir en ellos. Debido a que la mayoría de las preguntas tienen opciones de respuestas fijas (para facilitar el análisis), la información que no entra en estas opciones porque es nueva o inesperada, normalmente queda sin registrar” (Holman, 2012, p. 15).

El cuestionario CIE creado por Montánchez (2014) fue adaptado al contexto colombiano por Carrillo, Rivera, Forgiony y Montánchez (2018) quienes investigaron sobre sus propiedades psicométricas llevando un proceso donde se evaluaron aspectos tales como: criterios de claridad, redacción, coherencia, pertinencia y contenido a través del juicio de 14 expertos de la investigación con niveles de formación altos en temas de inclusión educativa.

El instrumento original contenía 79 ítems distribuidos así con sus propiedades psicométricas:

“La dimensión Actitudes está compuesta por 19 ítems (α 0.82 y Media 3.18).

La dimensión Conocimientos está compuesta por 19 ítems (α 0.78 y Media 2.03).

La dimensión Prácticas está compuesta por 15 ítems (α 0.86 y Media 2.91).

La dimensión Contexto Escolar está compuesta por 14 ítems (α 0.77 y Media 2.10).

La dimensión Contexto Social está compuesta por 12 ítems (α 0.57 y Media 2.68).

Resumiendo, la fiabilidad del instrumento es alta. Dentro de las 5 escalas analizadas son cuatro de ellas actitudes, conocimientos, prácticas y contexto escolar las que muestran el mayor nivel de fiabilidad. Es decir, los resultados totales de las cinco escalas favorecen la fiabilidad del instrumento, siendo la que más aportan prácticas

y la que menos aporta la escala de contexto social.” (Carrillo, Rivera, Forgiony y Montánchez, 2018, párr.18).

La adaptación al contexto colombiano hizo que los ítems se redujeron a 45 reorganizando algunos ítems en otras categorías, su organización fue de esta forma: “45 preguntas agrupadas en las dimensiones actitudes (9 ítems), conocimientos (9 ítems), prácticas (11 ítems), contexto (14 ítems). Contando con 4 tipos de respuestas: TA: totalmente de acuerdo; A: de acuerdo; I: indeciso; D: desacuerdo; TD: totalmente en desacuerdo” (López y Noguera, 2019, p. 66).

La evaluación de las propiedades psicométricas del instrumento se realizó con una muestra de 348 docentes de seis instituciones educativas.

9.7.1 Validez de apariencia (Juicio de expertos)

El cuestionario fue sometido a validación y aprobación de sujetos expertos en materia de investigación e inclusión educativa donde se comprobaban los índices de validez de contenido (IVC) utilizando la fórmula de Lawshe (1975) “En donde es el número de expertos que han valorado el ítem como esencial y N es el número total de expertos que han evaluado el ítem” (Carrillo, Rivera, Forgiony y Montánchez, 2018, párr.46).

Según lo estudiado y colocado en juicio por 14 expertos y expuesto por Carrillo, Rivera, Forgiony y Montánchez (2018) “El instrumento de esta investigación inicialmente estaba conformado por 79 reactivos, y después de haber sido sometido a los expertos, se eliminaron 65 reactivos, según los Criterios de Claridad, Redacción, Coherencia, Pertinencia y Contenido ($IVC < 0.60$)” (párr.50).

9.7.2 Validez de criterio

Tabla 4
Prueba de KMO y Bartlett

| | | |
|---|---------------------|---------|
| Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo | | 0,83 |
| Prueba de esfericidad de Bartlett | Aprox. Chi-cuadrado | 9054,39 |
| | gl | 2080 |
| | Sig. | 0,00 |

Tabla 2. Prueba de KMO y Bartlett. Fuente: Elaborado por Carrillo, Rivera, Forgiony y Montánchez, (2018).

A través de la prueba de esfericidad de Barlett se confirmó la relación significativa entre las variables del cuestionario. Cuanto más cerca de 1 tenga el valor obtenido del test KMO, implica que la relación entre las variables es alta. Respecto a esta prueba Morata, Holgado, Barbero & Méndez (como se cita en Carrillo, Rivera, Forgiony y Montánchez, 2018) “se evidencia una alta relación entre las variables ($KMO \geq 0.80$). Por otra parte, la prueba de esfericidad de Bartlett evalúa la aplicabilidad del análisis factorial de las variables estudiadas, si el Sig. (p-valor) es $< a 0.05$. Dado que la prueba arrojó un $X^2 = 9054,39$ y un $p < a 0.05$, se procedió a la aplicación del Análisis Factorial Confirmatorio (AFC)”.

9.7.3 Consistencia interna

Se consideró imprescindible evaluar el grado de correlación que sostienen los ítems de la escala para saber si entre estos hay coherencia como exponen Domínguez y Merino (citado en Carrillo, Rivera, Forgiony y Montánchez, 2018) “A través de esta propiedad, se evalúa si los ítems que miden una misma dimensión presentan homogeneidad entre ellos, lo que indica que los puntos de cada dominio miden el concepto que pretenden medir y no otro”.

Para comprobar la consistencia de la escala los autores refieren a Cascaes, Gonçalves, Valdivia, Bento, Silva, Hernández & Silva (como se cita en Carrillo, Rivera, Forgiony y Montánchez, 2018) “Se utilizó la Rho de Spearman para

constatar la consistencia interna de la escala, ya que este coeficiente de correlación se calcula con base a una serie de rangos asignados. Los valores van de -1 a 1, siendo 0 el valor que indica no correlación, y los signos indican correlación directa e inversa. Según esta prueba, se evidencia que existe una relación estadísticamente significativa entre las dimensiones de la escala ($p < 0.05$), sin embargo, la fuerza de relación es moderada, dado que los valores (ρ) oscilan entre 0.32 a 0.55”.

| Rho de Spearman | | Actitudes | Conocimientos | Prácticas | Contexto |
|-----------------|----------------------------|-------------|---------------|-------------|-------------|
| Actitudes | Coeficiente de correlación | * | 0,42 | 0,44 | 0,32 |
| | Sig. (bilateral) | * | 0,00 | 0,00 | 0,00 |
| Conocimientos | Coeficiente de correlación | 0,42 | * | 0,54 | 0,35 |
| | Sig. (bilateral) | 0,00 | * | 0,00 | 0,00 |
| Prácticas | Coeficiente de correlación | 0,44 | 0,54 | * | 0,55 |
| | Sig. (bilateral) | 0,00 | 0,00 | * | 0,00 |
| Contexto | Coeficiente de correlación | 0,32 | 0,35 | 0,55 | * |
| | Sig. (bilateral) | 0,00 | 0,00 | 0,00 | * |

Tabla 3. Prueba de KMO y Bartlett. Fuente: Elaborado por Carrillo, Rivera, Forgiony y Montánchez, (2018).

9.7.4 Fiabilidad de la escala

La fiabilidad de la escala es la que logra dar cuenta de que el cuestionario está midiendo sin error para esto se utilizó el Alfa de Cronbach cuyo valor debe estar entre 0.70 y 1, entre más cercano se esté a 1, mayor es el nivel de confiabilidad del instrumento. A continuación, se exponen el alfa por cada dimensión que mide el instrumento.

| Dimensiones | Alfa de Cronbach (Inicial) | N de elementos | Alfa de Cronbach (Final) | N de elementos |
|---------------|----------------------------|----------------|--------------------------|----------------|
| Actitudes | 0,75 | 17 | 0,78 | 9 |
| Conocimientos | 0,86 | 20 | 0,87 | 9 |
| Prácticas | 0,79 | 13 | 0,84 | 13 |
| Contexto | 0,66 | 15 | 0,88 | 14 |
| Total Escala | 0,90 | 65 | 0,91 | 45 |

Tabla 4. Alfa de Cronbach en las dimensiones de la escala. Fuente: Elaborado por Carrillo, Rivera, Forgiony y Montánchez, (2018).

También se expone el Alfa de Cronbach con los datos recolectados durante esta investigación para corroborar la fiabilidad de este instrumento durante esta aplicación.

| Estadísticas de fiabilidad | |
|----------------------------|----------------|
| Alfa de Cronbach | N de elementos |
| ,944 | 47 |

Tabla 5. Estadísticas de fiabilidad de Cronbach. Fuente: Elaboración propia

9.8 PROTOCOLO DE APLICACIÓN

El cuestionario se aplicará a los docentes voluntarios en la participación de este estudio de la Institución Educativa José María Carbonell del municipio de Cali- Valle del Cauca. Para esto se explica la índole del estudio a los correspondientes coordinadores de cada jornada quienes señalan los días de atención de los docentes para que se pueda contar con el tiempo requerido para el diligenciamiento

del instrumento con respuestas fieles y sinceras a su experiencia en la docencia de estudiantes con discapacidad auditiva en el aula regular. Se planteó un tiempo de 15 minutos para la realización del cuestionario teniendo como expectativa el cumplimiento de este por parte de los docentes encuestados.

Se pide la firma y la lectura de un consentimiento informado donde se describe el tratamiento que se le dará a la información, de esta forma se apela a la objetividad y veracidad en las respuestas de los docentes debido al manejo confidencial que se expone así alcanzar información que sea de un carácter seguro.

10. FASES

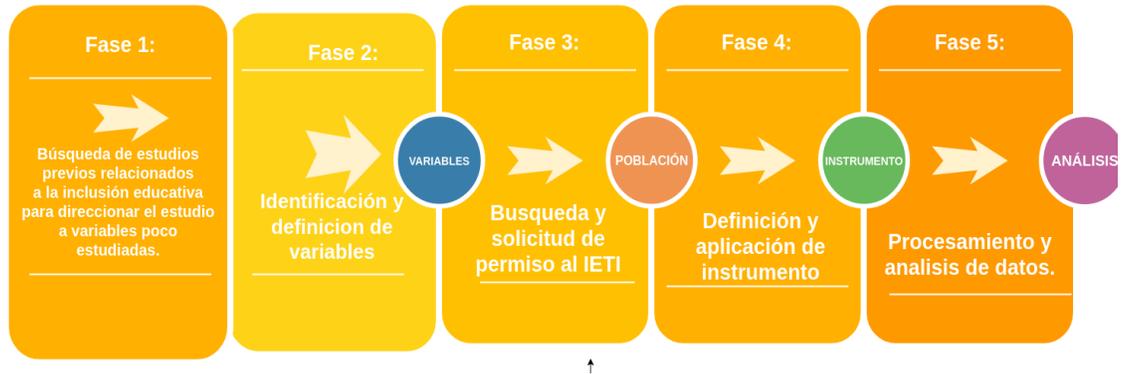


Tabla 6. Tabla de fases para la realización del trabajo de grado. Fuente: Realización propia.

Para la realización del trabajo de grado, lo primero que se tuvo en cuenta fueron las investigaciones realizadas con anterioridad referente al tema. Esto fue de ayuda para saber qué tanto se ha averiguado y cuán pertinente es que se realice otra sobre el tema.

Lo segundo que se tuvo en cuenta, fue la definición de variables para tener más claridad del tema y así abordarlas desde los autores que han hablado sobre ellas.

Tercero, una parte importante para la realización de la investigación, fue la búsqueda de la población. Para esto se insistió llevando una carta de permiso más de una vez a la Institución Educativa Técnica Industrial José María Carbonell para que se autorizara la realización del estudio con los docentes de ese lugar. La razón por la que se escogió esta institución, fue porque maneja la modalidad educación inclusiva a niños y jóvenes con discapacidad auditiva a través del modelo bilingüe con LSC, por ende, los profesores tienen acercamientos con esta población y deben tener ciertas actitudes y prácticas que le posibiliten los procesos de enseñanza a estos estudiantes.

Cuarto, la búsqueda del instrumento también es una parte importante para la recolección de información. Esta parte se llevó a cabo con el propósito de encontrar un instrumento que evaluará las variables de estudio de forma asertiva y además que estuviese adaptado y validado al contexto colombiano. Este se aplicó cuando el rector de la institución aprobó que se pudiese hacer la investigación con los profesores.

La aplicación solo se realizó con docentes que querían colaborar, es decir, que fue voluntariamente y por esta razón fueron pocos los cuestionarios que se lograron aplicar. Teniendo en cuenta el ejercicio ético y profesional del psicólogo y la protección de los datos de la población se realizó un consentimiento informado, así mismo como lo dicho en el Artículo 2, punto 5 del Código Ético y deontológico (Ley 1090 de 2006), se tuvo en cuenta el consentimiento informado por parte del rector, coordinadores y docentes que participaron de manera voluntaria con la aplicación del cuestionario. Esto es importante puesto que, con el consentimiento los participantes de la investigación se informan sobre el objetivo que busca el trabajo y la razón por la cual se necesita de la participación de ellos. Además, se les informa que los datos proporcionados serán manejados de manera anónima e institucional.

Quinto, cuando ya se tenían los cuestionarios aplicados se realizó la sistematización de las respuestas en una base de datos realizada en Excel posteriormente esta base de datos se configuró en el programa SPSS para comprobar la validez del instrumento a través del Alfa de Cronbach que confirmó que los 14 datos recolectados tienen validez y no hay presencia de datos perdidos.

Luego los datos se pasaron a la herramienta estadística JASP donde se lograron sacar gráficas de dispersión de los ítems de la encuesta relacionados con las variables actitud y práctica pedagógica.

Así mismo, se realizó la discusión comparando los resultados obtenidos con la teoría y los hallazgos de los antecedentes más pertinentes. Por último, se sacaron

las conclusiones de acuerdo a los resultados obtenidos con los cuestionarios y las correlaciones de estos.

11. TRATAMIENTO DE DATOS

Para el análisis de datos se realizó por medio de la estadística descriptiva multivariante debido a que los datos recolectados fueron extraídos de un conjunto poblacional en específico y fueron de tipo cualitativo transformadas a una escala numérica. Las respuestas se mostrarán a través de diagramas de dispersión que evidenciará el nivel de relación entre los ítems de actitudes y los ítems de prácticas de la escala CIE. También, los valores del coeficiente de correlación de Pearson comprobarán o rechazará las hipótesis enunciadas en el planteamiento del problema.

12. RESULTADOS Y ANÁLISIS

El análisis de los resultados hace alusión a la relación entre las variables de estudio: actitudes y prácticas pedagógicas aplicándose un coeficiente de correlación debido a que este “mide el grado de relación o asociación existente generalmente entre dos variables aleatorias” (Restrepo y González, 2007, p.185). En este caso la investigación emplea el coeficiente de correlación de Pearson debido a que:

Esta fórmula reúne algunas propiedades que la hacen preferible a otras. A operar con puntuaciones estandarizadas es un índice libre de escala de medida. Por otro lado, su valor oscila, como ya se ha indicado, en términos absolutos, entre 0 y 1. (Camacho, sf, p.5).

Continuando con lo anterior, el análisis de los resultados se desarrolla procedente de los hallazgos encontrados a través de la aplicación del cuestionario CIE a los docentes participantes del IETI José María Carbonell en el municipio de Cali, Valle del Cauca. La presentación del análisis se realizará en nueve diagramas de dispersión con sus respectivas tablas de correlación, las cuales fueron realizadas teniendo en cuenta la estadística descriptiva y las opciones de respuesta determinadas por el instrumento y su escala sumada: Totalmente de Acuerdo (TA), Acuerdo (A), Indeciso (I), Desacuerdo (D) y Totalmente en Desacuerdo (TD).

12.1 ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Objetivo #1: Identificar la relación existente entre las actitudes y las prácticas de los docentes hacia la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad auditiva en el IETI José María Carbonell.

Se utilizan los valores totales de las variables actitud y prácticas para dar respuesta al objetivo específico número 1, al realizar la cuantificación del grado de asociación lineal entre estas dos se demostró a través de la medida de Pearson lo siguiente:

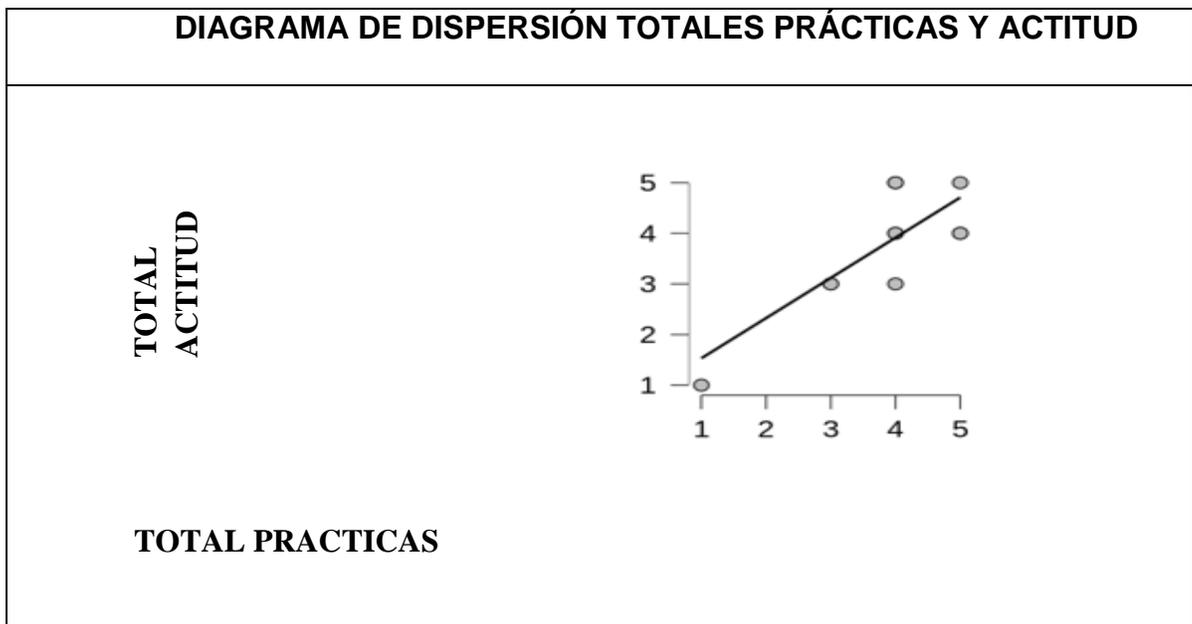


Diagrama 1. De dispersión totales prácticas y actitud. Fuente: JASP

Tabla de correlaciones de Pearson:

| | | Promedio total | | Promedio total | |
|--------------------|-------|----------------|--------|----------------|---|
| | | actitud | | prácticas | |
| Promedio actitud | total | Pearson's r | — | | |
| | | p-value | — | | |
| Promedio prácticas | total | Pearson's r | 0.774 | *** | — |
| | | p-value | < .001 | | — |

Tabla 2. Correlaciones de Pearson diagrama 1. Fuente: JASP

En el diagrama 1, referente a los promedios totales de las dimensiones de prácticas y actitud, se observa una relación lineal positiva debido a que cada vez que aumenta la variable práctica se observa de igual forma, un aumento en la variable actitud. Se observa también una tendencia de los docentes a las respuestas: De acuerdo (4) y totalmente de acuerdo (5) las cuales están relacionadas a una tendencia a alternativas de orientación positiva.

El valor de $r=0.774$ es positivo y refiere una correlación fuerte entre estas dos variables a través de este, se puede confirmar la relación significativa entre las actitudes y las prácticas de los docentes del IETI José María Carbonell. Respecto a la hipótesis planteada el p -valor $< .001$ busca confirmar dicha hipótesis puesto que su valor es diferente de 0.

Objetivo #2: Reconocer si existe una dependencia entre las actitudes de los docentes y las prácticas pedagógicas ejercidas hacia la población con discapacidad auditiva en el IETI José María Carbonell.

Objetivo #3: Determinar si la relación existente entre las actitudes y las prácticas de los docentes frente a la inclusión educativa de estudiantes sordos en el aula regular es de un carácter positivo o negativo.

Para dar respuesta a los objetivos dos y tres se realizó un cruce entre los ítems de las variables actitud y prácticas las cuales son objeto de estudio de esta investigación.

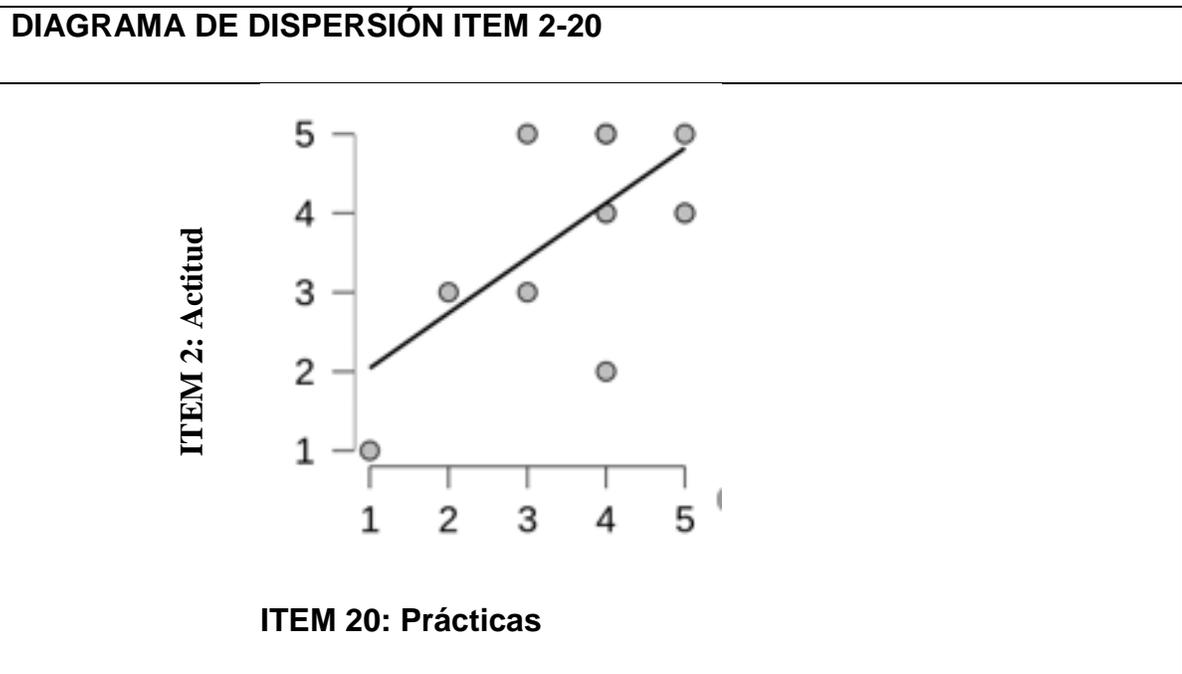


Diagrama 2 Dispersión ítems 2 – 20. Fuente: JASP

Tabla de correlaciones de Pearson

| | | Ac2 | Pract 20 |
|----------|-----------------|-------------|----------|
| Ac2 | Pearson' s r | | |
| | p-value | | |
| Pract 20 | Pearson' s r | 0.62 4 * | |
| | p-value | .009 | |

Tabla 3. Correlación de Pearson ítems 2 – 20. Fuente JASP

En el diagrama 2, relativo a la relación existente entre los Ítems 2 y 20 del cuestionario CIE, se observa una relación lineal positiva representándose un aumento progresivo en ambas variables. Se puede ver que los docentes del IETI están a favor de la inclusión (ítem 2) cuyas respuestas estuvieron entre las opciones de acuerdo (3) y totalmente de acuerdo (5), se puede ver esta misma tendencia positiva hacia la elaboración de planes de trabajo en específico para la población con NEE (ítem 20) demostrando una relación de significancia entre la actitud del docente que está a favor y la práctica de elaborar planes específicos para trabajar con dicha población.

El valor de $r=0.624$ habla de una correlación fuerte entre estos ítems, también se confirma que los docentes del IETI José María Carbonell participantes del estudio que se encuentran a favor de la inclusión en el aula regular también están de acuerdo a realizar planes de trabajo para atender a la población de niños con discapacidad auditiva. Por su parte el p-valor: 0.009 busca aceptar la hipótesis formulada debido a que el valor es menor a 0.05.

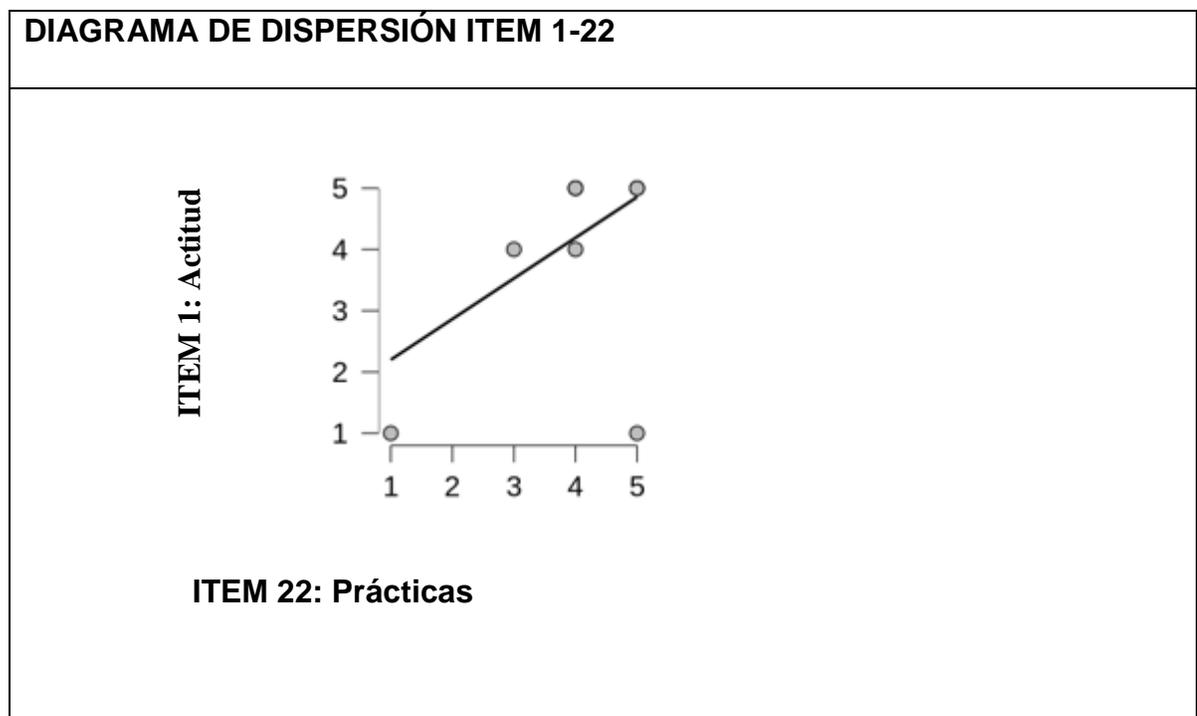


Diagrama 3. De dispersión ítems 1 – 22. Fuente: JASP

Tabla de Correlaciones de Pearson:

| | | Actitud | Prácticas | |
|----------|-------------|----------------|------------------|---|
| | | 1 | 22 | |
| Ac1 | Pearson's r | — | | |
| | p-valor | — | | |
| Pract 22 | Pearson's r | 0.508 | * | — |
| | p-valor | 0.032 | | — |

Tabla 4. Correlación de Pearson ítems 1 – 22. Fuente: JASP

En el diagrama 3, el cual trata de la relación existente entre el ítem 1 y el ítem 22 se logra observar una relación lineal positiva mostrando un aumento continuo en las variables prácticas y actitud. De igual manera se ve una baja presencia de respuestas con orientación negativa totalmente en desacuerdo (1) y más presencia de respuestas positivas totalmente de acuerdo (5) y de acuerdo (4). Respecto a esto, se puede decir que los docentes del IETI José María Carbonell que están dispuestos a reflexionar sobre su quehacer educativo para trabajar a favor de la inclusión reflejan esta respuesta afirmativa en la dimensión de prácticas donde de igual forma están de acuerdo en realizar un trabajo ajustándose a los diferentes ritmos de aprendizaje presentes en el aula.

El valor de $r=0.508$ refiere una correlación fuerte entre estos ítems, la cuantificación confirma lo evidenciado en el gráfico y la relación entre la disposición del docente hacia la inclusión y el trabajo en el aula basado en los ritmos de aprendizaje.

Por su parte el p-valor: 0.032 busca aceptar la hipótesis formulada debido a que el valor es menor a 0.05.

MATRIZ DE CORRELACIONES ÍTEM 3-29

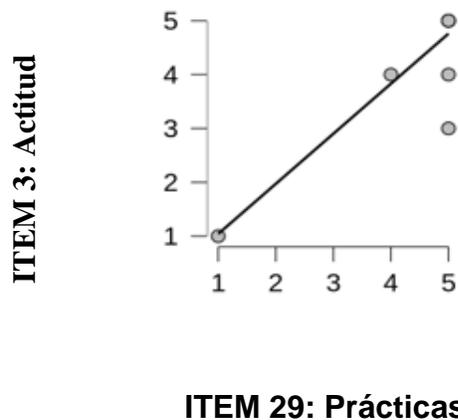


Diagrama 3 Matriz de correlación ítems 3- 29. Fuente: JASP

Tabla de correlaciones de Pearson:

| | | Ac3 | Pract 29 |
|----------|-------------|--------|----------|
| Ac3 | Pearson's r | — | |
| | p-value | — | |
| Pract 29 | Pearson's r | 0.869 | *** — |
| | p-value | < .001 | — |

Tabla 5. Correlación de Pearson ítems 3 – 29. Fuente: JASP

En el diagrama 4, relativo a la relación entre el ítem 3 y el 29 del cuestionario CIE, se vislumbra una relación lineal positiva donde la línea va en dirección ascendente y la mayoría de datos se encuentran ubicados en las opciones de orientación positiva de acuerdo (4) y totalmente de acuerdo (5). Los docentes del IETI intentan responder a las necesidades y características de cada alumno, de igual forma a través de su práctica demuestran respeto por todos los alumnos sin ninguna distinción, diciéndose esto a través de la gráfica y confirmándolo por medio de la cuantificación $r=0.896$ que demuestra una correlación significativamente fuerte. Por otra parte, el p-valor busca aceptar la hipótesis del investigador por ser menor a 0.05.

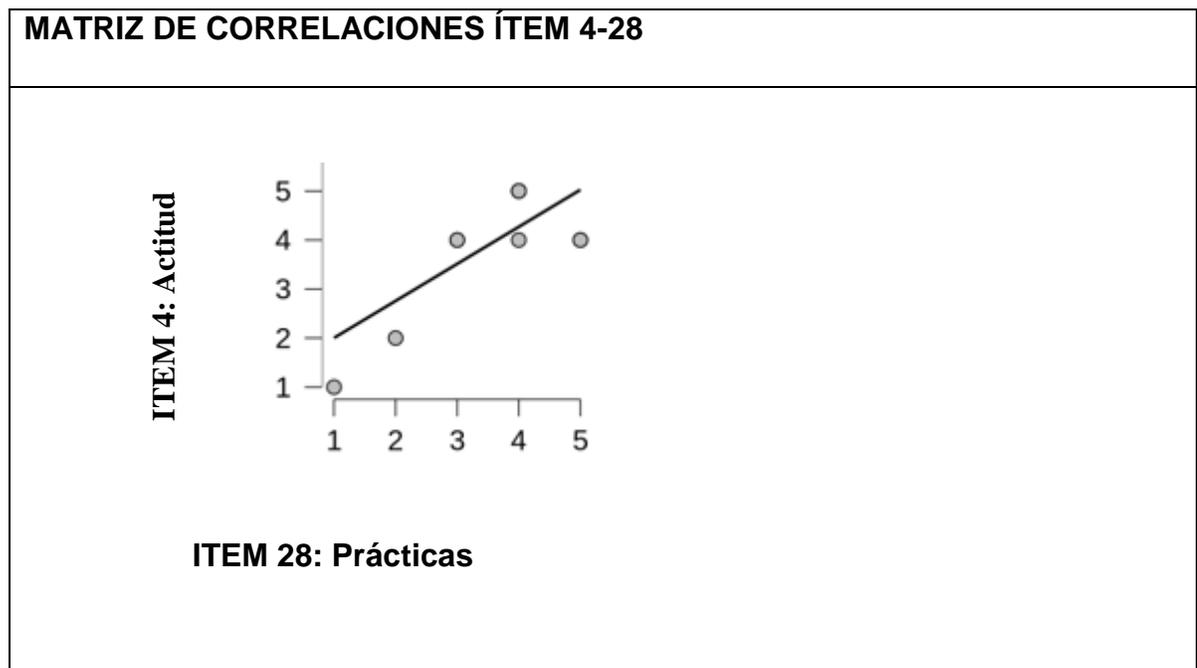


Diagrama 4 Matriz de correlación ítems 4 – 28. Fuente: JASP

Tabla de correlaciones de Pearson

| | Ac4 | Pract 28 |
|--|-----|----------|
| | | |

| | | | | |
|-------------|-----------|------------|----|---|
| Ac4 | Pearson' | — | | |
| | r | — | | |
| Pract 28 | p-value | — | | |
| | Pearson r | 00.7 39 | ** | — |
| | p-value | 0.00 1 | | — |

Tabla 6. Correlación de Pearson ítems 4 – 28. Fuente: JASP

En el diagrama 5, referente a la relación entre el ítem 4 y 28 del instrumento, muestra una relación lineal positiva cuya distribución de respuestas se encuentran orientadas a las opciones positivas de acuerdo (4) y totalmente de acuerdo (5). Los docentes del IETI José María Carbonell están dispuestos a continuar con su formación en metodologías incluyentes colocando esto en evidencia en sus respuestas aceptables en el ítem de prácticas que hace mención a que estos buscan e indagan sobre la atención a la población con NEE en el aula.

El $r=0739$ confirma una relación significativa entre estas variables. Por otra parte, el p-valor busca aceptar la hipótesis por ser menor a 0.05.

DIAGRAMA DE DISPERSIÓN ÍTEM 8-23

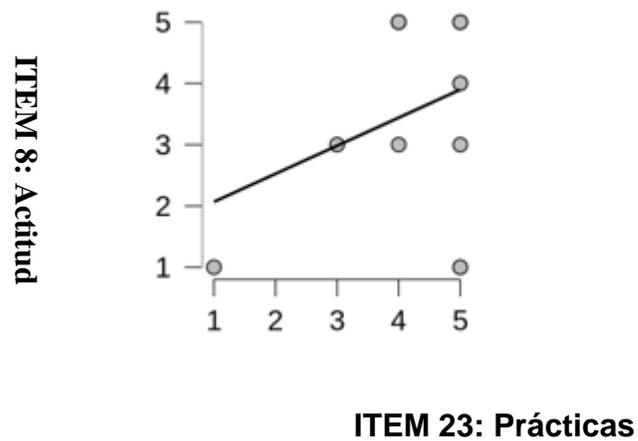


Diagrama 5 Dispersión ítems 8 – 23. Fuente: JASP

Tabla de Correlaciones de Pearson:

| | | Actitud 8 | Prácticas 23 |
|----------|-----------|------------------|---------------------|
| Ac 8 | Pearson r | — | |
| | p-valor | — | |
| Práct 23 | Pearson r | 0.325 | — |
| | p-valor | 0.128 | — |

Tabla 7. Correlación de Pearson ítems 8 – 23. Fuente: JASP

El diagrama 6 relativo a la relación entre el ítem 8 y el ítem 23, se observa una relación lineal positiva donde se puede ver un incremento de ambas variables, sin embargo, se puede ver una tendencia marcada a la respuesta de indecisión (3) por parte de los docentes del IETI José María Carbonell. La cuantificación del diagrama $r=0.325$ vislumbra una correlación moderada, confirmando lo que se evidencia en la gráfica.

A través de lo anterior se puede decir que la relación entre el intento de los docentes por generar igualdad en el aula y la implementación de actividades para fomentar la empatía es difusa, debido a que las respuestas de los docentes tendieron hacia la indecisión en cuanto a sus respuestas al ítem de prácticas.

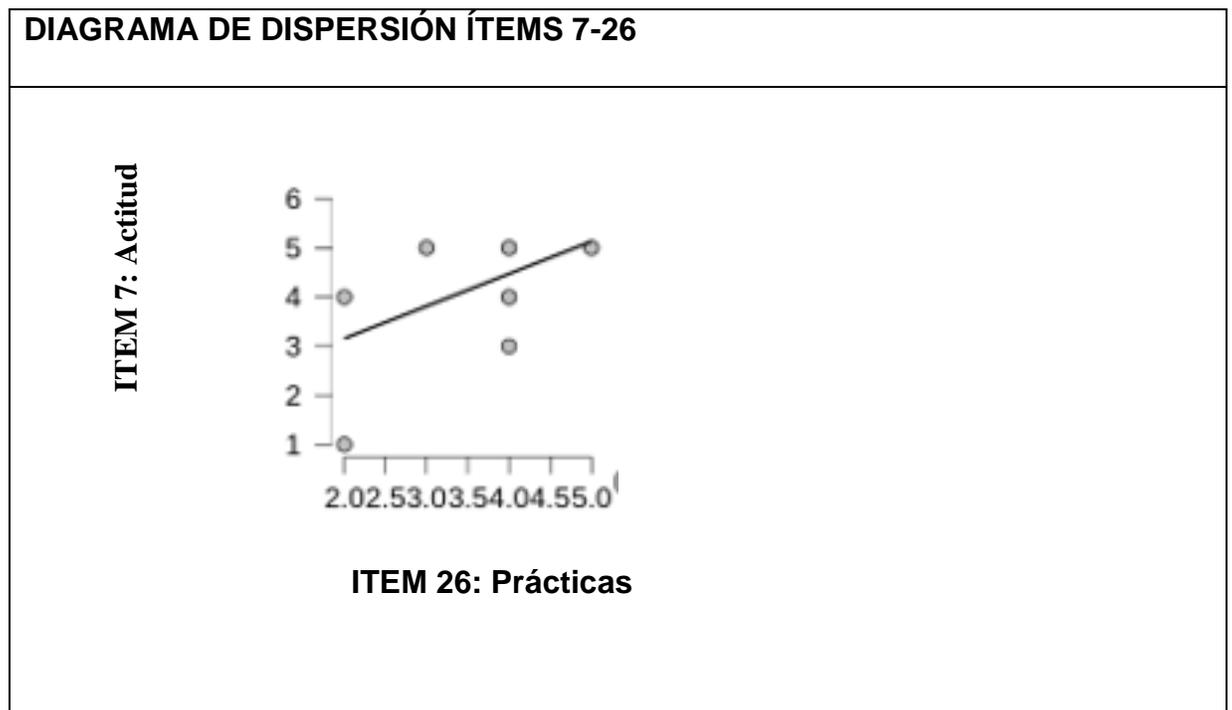


Diagrama 6 Dispersión ítems 7 – 26. Fuente: JASP

Tabla de correlaciones de Pearson:

| | Ac 7 | Práct 26 |
|--|------|----------|
| | | |

| | | | | |
|----------|-------------|-------|---|---|
| Act 7 | Pearson's r | — | | |
| | p-valor | — | | |
| Pract 26 | Pearson's r | 0.528 | * | — |
| | p-valor | 0.026 | | — |

Tabla 8. Correlación de Pearson ítems 7 – 26. Fuente: JASP

El diagrama 7, evidencia una relación lineal positiva entre los ítems 7-26 donde se puede ver que las respuestas al cuestionario recaen en los reactivos de orientación positiva de acuerdo (4) y totalmente de acuerdo (5). Esto se comprueba con la formulación de Pearson la cual habla de un valor $r=0.528$ que afirma una correlación fuerte.

Respecto a lo anterior se puede decir que los docentes del IETI José María Carbonell consideran que para ser un buen docente se debe adaptar los métodos de trabajo en el aula a las características y necesidades de cada estudiante, de igual forma afirman que en su práctica pedagógica construyen materiales de trabajo para los niños con discapacidad auditiva que se encuentren en su aula. En este caso el p-valor 0.26 busca aceptar la hipótesis al ser menor de 0.05 y diferente de 0.

DIAGRAMA DE DISPERSIÓN ÍTEMS 8-25

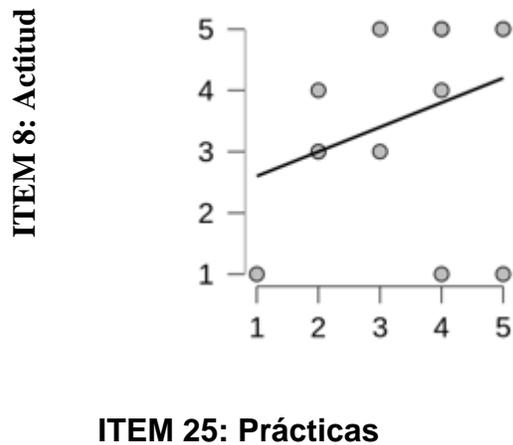


Diagrama 7 Dispersión ítems 8 – 25. Fuente: JASP

Tabla de Correlaciones de Pearson:

| | | Ac8 | Pract 25 |
|----------|-------------|------------|-----------------|
| Act 8 | Pearson's r | — | |
| | p-valor | — | |
| Práct 25 | Pearson's r | 0.320 | — |
| | p-valor | 0.132 | — |

Tabla 9. Correlación de Pearson ítems 8 – 25. Fuente: JASP

El diagrama 8 trata de la relación entre los ítems 8 y 25, muestra una relación lineal positiva. Sin embargo, al cuantificarse se demuestra que a pesar de que si hay correlación esta es moderada debido a que el valor del Pearson es de $r=0.320$. Esta gráfica habla del criterio de los docentes frente a el intento de generar igualdad en el aula y en función a su práctica sobre si esta se basa en la inclusión y búsqueda de igualdad, respecto a las respuestas se puede decir que a pesar de que la tendencia a generar ambientes equitativos está presente, algunos docentes muestran con su elección de reactivos estar indecisos o en desacuerdo en el desarrollo de esta. Por otro lado, el p-valor en este caso rechaza la hipótesis de investigación al ser 0.132 mayor a 0.05.

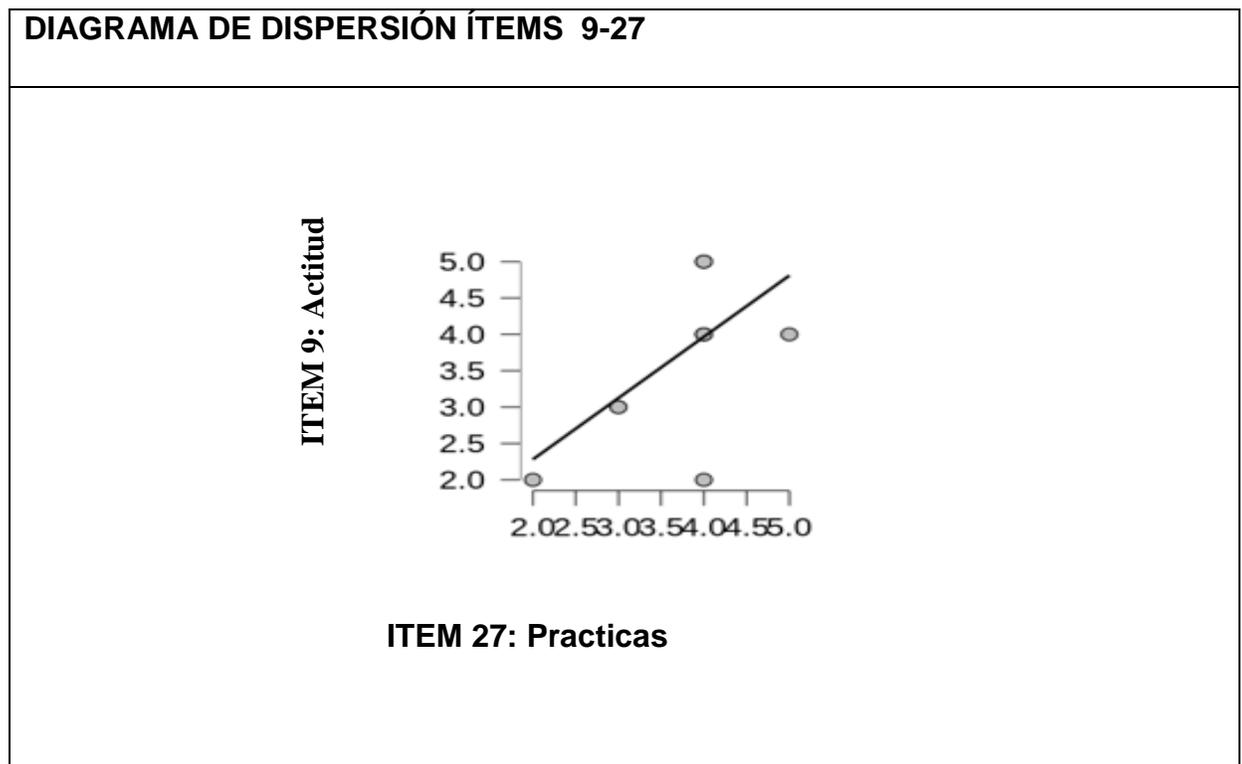


Diagrama 8 Dispersión ítems 9 – 27. Fuente: JASP

Tabla de Correlaciones de Pearson:

| | Ac9 | Pract 27 |
|--|-----|----------|
| | | |

| | | | | |
|----------|-------------|-------|---|---|
| Ac9 | Pearson's r | — | | |
| | p-valor | — | | |
| Pract 27 | Pearson's r | 0.604 | * | — |
| | p-valor | 0.011 | | — |

Tabla 10. Correlaciones de Pearson ítems 9 – 27. Fuente: JASP

En el diagrama 9, relativo a la relación entre el ítem 9 y el 27 del cuestionario de inclusión se puede observar una relación lineal positiva en donde se denota una tendencia a las opciones de orientación positiva de parte de los docentes del IETI José María Carbonell demostrando respecto a su actitud estos piensan que su institución es acogedora de todo tipo de estudiante y vislumbra de acuerdo a sus respuestas que en su práctica manifiestan respeto por todos sus alumnos sin ningún tipo de distinción. Confirmándose estas afirmaciones con el valor de $r=0.604$ que refiere una correlación de nivel fuerte. El p-valor en este caso acepta la hipótesis formulada por ser menor a 0.05.

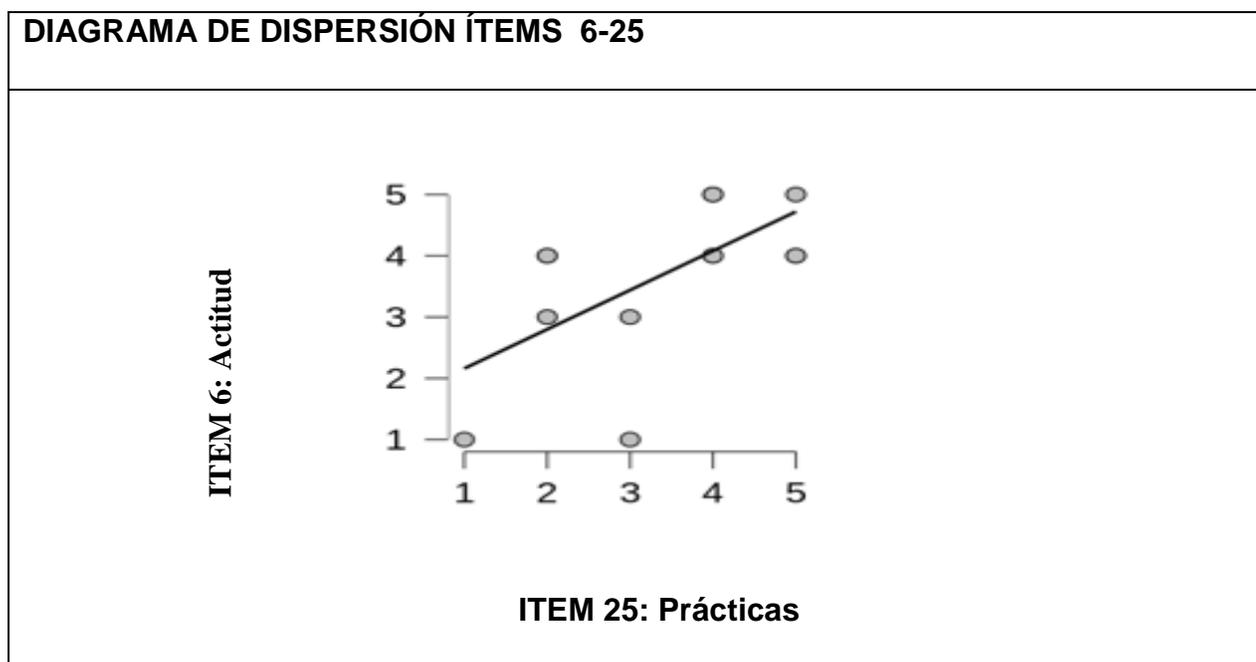


Diagrama 9 Dispersión ítems 6 – 25. Fuente: JASP

Tabla de Correlaciones de Pearson:

| | | Ac6 | | Pract 25 |
|----------|-------------|-------|---|----------|
| Ac6 | Pearson's r | — | | |
| | p-valor | — | | |
| Pract 25 | Pearson's r | 0.620 | * | — |
| | p-valor | 0.009 | | — |

Tabla 11. Correlación de Pearson 6 – 25. Fuente: JASP

Finalmente, el diagrama 10 presenta la relación entre el ítem 6 y el 25 denotando una relación positiva lineal perfecta entre ambos ítems del instrumento empleado. La mayoría de las respuestas oscilan entre los reactivos 4 y 5 las cuales poseen componente positivo. Se debe decir que los docentes del IETI José María Carbonell vislumbra una actitud de creencia a que todos los niños con NEE tienen derecho a ser escolarizados e integrados con los demás adultos de igual forma, por medio de su práctica se centran en la inclusión y búsqueda de igualdad. El $r=0.620$ corrobora dichas afirmaciones ya que demuestra una correlación fuerte entre estas variables. El p-valor en este caso valida la hipótesis de investigación al ser menor de 0.05.

13. DISCUSIÓN

A partir de los hallazgos encontrados, comprobamos la hipótesis y objetivo general que establece que existe una relación entre las actitudes y las prácticas de los docentes hacia la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad auditiva en IETI José María Carbonell.

Estos resultados guardan relación con lo que sostienen Muñoz, Velázquez y Asprilla (2018), quienes señalan que los docentes tienen una idea clara de que existe la diversidad de estudiantes con características diferentes en el aula y asimismo cuando hay estudiantes diversos en su salón, ellos los incluyen a sus metodologías y estrategias educativas. Creen que estas metodologías son importantes para toda la población estudiantil, puesto que, de esta manera estarán adaptando el proceso educativo al estudiante teniendo en cuenta sus necesidades educativas.

En la presente investigación al haber tenido una relación positiva de acuerdo a la medida de Pearson, en actitudes y prácticas, en ese caso se evidencia que los docentes tienen conocimiento de las diversidades y diferentes capacidades que pueden tener los alumnos de su aula, por ende, sus actitudes y prácticas coinciden en su quehacer como docente antes los alumnos con NEE, que en el caso del IETI José María Carbonell son jóvenes con discapacidad auditiva. Esto difiere del trabajo de Navarro y Cepeda (2018), donde los docentes desconocen definiciones y estrategias de enseñanza que son importantes para la inclusión educativa. Por ende, no van a tener interés por crear nuevas estrategias pedagógicas en las que puedan incluir a todos los estudiantes del aula, beneficiando a la población con algún tipo de NEE.

Las actitudes y las prácticas pedagógicas de los docentes son variables muy importantes en el rendimiento escolar y el éxito de la inclusión escolar en los estudiantes con NEE. Según los datos obtenidos, dichas actitudes y prácticas de los docentes que participaron de forma voluntaria se ha confirmado que la inclusión en las aulas de ellos está funcionando de la manera en que debe darse. Por el contrario, la investigación de Gualdrón y Caballero (2018) encontraron que los

docentes a pesar de tener una aprobación hacia la inclusión, estos exponen que la educación inclusiva es desfavorable en su práctica debido a que presenta múltiples inconvenientes.

Los hallazgos encontrados en este estudio difieren a los encontrados por Arias (2018) quien a través de su investigación demuestra que los docentes manifiestan una actitud que éste nombra como indecisa ante los alumnos con NEE en el aula regular, al igual que los resultados de López y Noguera (2019) quienes encuentran en sus docentes estudiados una noción de carácter indeciso frente a su práctica pedagógica pero diferenciándose en su postura actitudinal donde demuestran clara convicción al estar de acuerdo y dispuestos a la atención de esta población en el aula. Otra investigación que se equipara a los resultados de los anteriores estudios es la de González y Lazo (2017) quienes encuentran que la mayor parte de sus docentes presenta una actitud indiferente hacia la educación inclusiva, dato que se contrapone a los hallazgos del presente estudio.

En cuanto a los resultados arrojados por Gonzales-Rojas y Triana-Fierro (2018), donde también trabajaron las actitudes de los docentes frente a la inclusión, se presentaron barreras las cuales los docentes no se encontraban preparados y también se encontraban las barreras culturales y actitudinales por parte de las demás personas que los rodea. En la presente investigación, con el cuestionario aplicado se pudo evidenciar que los docentes no están lo suficientemente preparados, pero, cabe mencionar que la actitud y las prácticas pedagógicas manejadas para que la inclusión de los estudiantes con NEE sea la adecuada, es realmente significativa.

Por otro lado, también están los resultados obtenidos por González, Castillo, Camacho, Sánchez, y de la Peña (2017), donde se compararon dos instituciones educativas de diferentes lugares y ésta señaló que una manejaba mayor actitudes positivas y prácticas inclusivas que la otra institución, Dicho lo anterior, se puede mencionar que los docentes de la IETI José María Carbonell, también manejan actitudes positivas y prácticas pedagógicas inclusivas para sus estudiantes sordos.

Con respecto a las actitudes de los docentes, viéndolas aparte de las prácticas, se evidencia que ellos presentan una predisposición positiva frente a los niños NEE, como se logra ver en el cuestionario CIE, donde se plantean indicadores que tienen que ver con la igualdad de todos los estudiantes, la adaptación de métodos de trabajo de acuerdo a las necesidades de los estudiantes con discapacidad auditiva, también, su disposición para capacitarse más en inclusión educativa.

En el caso de las prácticas pedagógicas, los resultados arrojaron que los docentes tienen en cuenta la forma en que se les enseña a los estudiantes con discapacidad auditiva, ya que estos tienen unas necesidades educativas diferentes que las de sus compañeros. Los docentes, a pesar, de la barrera de comunicación que existe entre ellos, logran a través del intérprete comunicarle al estudiante las actividades del día. Cuyas actividades están adaptadas de manera que puedan entenderlas y realizarlas. Para los docentes que saben LSC, esta acción es más fácil, puesto que no tiene que contar con una tercera persona que le traduzca al niño las tareas del día. Tanto los estudiantes como los docentes están en una continua formación y construcción de aprendizaje, por una parte, los estudiantes se forman de acuerdo a las enseñanzas de los docentes y obteniendo un aprendizaje significativo, por otro lado, los docentes están aprendiendo cada vez más en la inclusión educativa en niños con discapacidad auditiva, en la resolución de conflictos, liderazgo y trabajo en equipo.

De acuerdo a lo anterior, como recomendación dentro de las actividades de formación continua de los docentes de la institución educativa, se deben incluir el desarrollo de programas donde haya capacitaciones a los docentes frente a niños con NEE, no solamente con discapacidad auditiva. También deberían realizarse programas de sensibilización de desarrollo de actitudes que sean favorables hacia todo tipo de NEE.

Para finalizar este apartado, se debe señalar que a nivel regional la propuesta de educación inclusiva se podría mejorar por medio de la formación a los docentes involucrados o que aún no han tenido contacto con dicha población puesto que,

actividades como talleres de promoción de la educación inclusiva podrían mitigar las barreras que se tejen alrededor de las personas con distintas discapacidades. También, enseñar a los docentes estrategias de trabajo para abordar población con NEE y en el caso de la discapacidad auditiva acercar a los educadores a la cultura sorda para el entendimiento de la propuesta bilingüe-bicultural que es la promulgada por el MinEducación todo esto podría contribuir a un fortalecimiento de actitudes positivas ya que desmontará muchas creencias que giran en torno a esta población y a las demás discapacidades.

En cuanto a los cuestionamientos que deja el estudio sería importante ahondar en la perspectiva que tienen los estudiantes con NEE hacia las prácticas de los docentes, de igual manera saber su percepción frente a estos escenarios de educación inclusiva. Sería pertinente profundizar en si realmente hay inclusión en las aulas regulares y si se hacen los respectivos arreglos curriculares en los colegios que insertan niños con NEE en el aula. De igual forma queda la pregunta del papel del intérprete en las aulas regulares que tienen estudiantes con discapacidad auditiva, las anteriores temáticas serían de importante interés para investigaciones futuras en el área de la educación inclusiva de niños con discapacidad auditiva tanto a nivel regional como nacional puesto que en el rastreo realizado se encontró poco abordaje de esta población que es tan diversa en aspectos de educación inclusiva.

14. CONCLUSIONES

La investigación realizada resuelve que, si existe una relación correspondiente entre las actitudes y las prácticas pedagógicas de los docentes del IETI José María Carbonell de la ciudad de Cali, Valle del Cauca. Se determina que esta relación es positiva debido a que denotan estar a favor de la inclusión en el aula regular y en su respuesta educativa por medio de su práctica, aluden trabajar para que se den las respectivas modificaciones en el contexto y así favorecer los procesos de inclusión de los niños con discapacidad auditiva inmersos en esta institución.

Esto se debe a que la institución al ser uno de los primeros colegios en trabajar en la educación inclusiva, ha obtenido una cultura institucional donde todo el personal trabaja para que haya un proceso educativo con principios y valores, respetando el derecho a la educación de todos los niños y jóvenes, esto incluye a los jóvenes con discapacidad auditiva. Por ende, los docentes pertenecientes al colegio, tienen como característica la aceptación de la inclusión en estos jóvenes, presentándose una actitud positiva que se ve reflejada en sus prácticas pedagógicas donde fomentan el aprendizaje significativo. Al tener presente que todos los estudiantes tienen diferentes formas de aprender, ayudará a que su quehacer docente se vaya retroalimentando y así crear nuevas propuestas para mejorar las condiciones de aprendizaje de todos en el aula.

Cabe mencionar que, la actitud positiva de los docentes puede deberse a que han tenido experiencias previas con el manejo de estudiantes con NEE y no solo porque la institución así lo requiera. La experiencia es un aspecto importante para una actitud positiva, ya que, gracias a esto, ellos tienen seguridad y sienten la capacidad de trabajar con esta población. También, es importante que la institución les ofrezca herramientas para la facilidad de brindar educación de calidad a la diversidad de estudiantes que están en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo a lo anterior, se permite aceptar la hipótesis general de la investigación la cual plantea una existencia de relación entre las dos variables en este caso de

corte positiva, debido a que se evidenció una asociación fuerte entre estas variables en los docentes estudiados.

No obstante, a pesar de que la hipótesis general fue aceptada, otras hipótesis planteadas como la #8 son rechazadas en el ejercicio de análisis estadístico, debido a que los docentes muestran tendencia a estar indecisos en realizar promoción de igualdad y empatía por medio de su práctica. De igual forma en algunos ítems se evidencia cierta inclinación a la indiferencia, pero siendo opacada por la disposición a la respuesta positiva por parte de los docentes del IETI José María Carbonell. Estas indiferencias se logran ver desde el modelo tridimensional que hace parte de las estructuras de actitud, en el caso de los docentes el estímulo al que deben responder es a jóvenes con NEE. Para esto, se tiene en cuenta los tres componentes que son el afectivo, cognoscitivo y conductual. En cuanto al componente afectivo, los docentes presentan un sentimiento indeciso frente a estos jóvenes, que observándose desde el componente cognoscitivo creen que no deberían estar en aulas regulares. En el componente conductual, se puede evidenciar que en sus prácticas pedagógicas no realizan promoción de igualdad y empatía para los estudiantes con NEE y sus estrategias educativas no obedecen a que todos sus estudiantes en el aula obtengan un aprendizaje significativo.

Se debe mencionar que esto implica para la cultura institucional promocionar en sus docentes la importancia de crear un ambiente de equidad en el aula y promoción de actitudes positivas para que se pueda mejorar el proceso de inserción de los niños con discapacidad auditiva en el aula.

El rechazo de esta hipótesis implica que en la educación inclusiva de los jóvenes con discapacidad auditiva aún se presentan ciertas barreras por parte de los docentes y las creencias que tienen ellos acerca de la discapacidad. Estas creencias se ven reflejadas en sus prácticas pedagógicas a la hora de realizar actividades que fomente el desarrollo de la igualdad y empatía entre todos los estudiantes entonces, puede decirse que en algunos docentes aún se encuentran

presentes actitudes que indican un prejuicio hacia la población con discapacidad auditiva en el aula regular.

Haciendo referencias a las hipótesis aceptadas, se debe decir que los docentes al estar a favor de la inclusión también se disponen a elaborar planes específicos para esta población, también reflexionan frente a su quehacer y ajustan su actividad educativa a las diversidades que se encuentran en el aula. En sus respuestas se denota fuerte convencimiento frente a la importancia de ser un buen educador al elaborar materiales de trabajo acorde a la enseñanza de los alumnos con déficit auditivo indicando estar en posiciones positivas.

De igual forma, también se puede decir que los docentes de la institución están interesados en ampliar sus conocimientos en metodologías incluyentes que los formen en este aspecto para mejorar su práctica, los educadores se muestran positivos frente a estas afirmaciones. Esto involucraría una manera de ejecutar la misión y visión del colegio por medio de su práctica, de igual manera demostraría un compromiso hacia la realización de los ajustes curriculares y de actividades pertinentes para los estudiantes con discapacidad auditiva. Igualmente, se debe decir que esto implica que los procesos de inclusión estarían acordes a las necesidades de este grupo y la respuesta educativa corresponda a esto para contribuir a los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes con discapacidad auditiva.

En este sentido el estudio de las actitudes y prácticas pedagógicas de docentes del IETI José María Carbonell permiten realizar el siguiente análisis:

Concerniente a las actitudes se pudo evidenciar una constante tendencia a las respuestas positivas de los docentes, lo cual lleva a la conclusión de que las prácticas si sostienen en este caso una relación de dependencia con las actitudes, puesto que, al ser positiva una también lo era la otra, de igual manera al presentar las variaciones.

Con respecto a lo anterior, este resultado es positivo para la educación inclusiva en niños y jóvenes con discapacidad auditiva para empezar a derribar las creencias que devienen de la presencia de barreras comunicativas y que instauran en los docentes prejuicios a cerca de la presencia de estudiantes con discapacidad auditiva en aulas regulares con apoyo de intérpretes debido a que los docentes pueden no sentirse capaces de sobrepasar esta barrera comunicativa en la enseñanza de estos jóvenes y adopten por prácticas pedagógicas acordes a su actitud que limiten el proceso educativo de estos estudiantes. Pero, en este estudio se pudo evidenciar que la actitud positiva de los docentes puede generar un cambio en sus prácticas pedagógicas para la inclusión de los niños y jóvenes con discapacidad auditiva en el aula regular, modificando sus estrategias curriculares de tal modo que, tanto los jóvenes con discapacidad auditiva como los que no presentan discapacidad logren obtener un aprendizaje significativo y no deserten por tener una necesidad educativa diferente a los demás compañeros, cómo se reflejó en las estadísticas anteriormente descritas.

De igual forma, este resultado contribuye al mejoramiento de procesos de inclusión de estos estudiantes debido a que se constata que una actitud acertada por parte de los docentes hacia las personas con déficit auditivo se relaciona con la implementación de prácticas pedagógicas y de apoyo acordes a esta población.

Por último, los hallazgos encontrados en esta investigación suponen una contribución a los estudios de inclusión ya realizados en el panorama regional, en la medida de que se centró en un tipo de discapacidad sensorial que puede llegar a ser muy diversa y tratable de manera muy particular en cada niño con discapacidad auditiva que recurra a una respuesta educativa, de acuerdo a lo anterior este estudio apostó por insertar variables como las actitudes y las prácticas pedagógicas, elementos que juegan un papel importante en el desarrollo de la propuesta educativa.

De cara a posteriores estudios, sería idóneo analizar el fenómeno de la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad auditiva en muestras más grandes de

docentes que tengan experiencia con el abordaje de esta, acudiendo a otras instituciones que manejen el modelo bilingüe en la ciudad de Cali, se podrían realizar estudios comparativos entre instituciones y se podría ampliar la visión de este estudio ya que la población objeto de estudio fue el principal limitante de esta investigación, asimismo involucrar metodologías cualitativas o mixtas para retomar la temática.

14. REFERENCIAS

- Acosta-Escobar, L.A., Lugo-Morales, J.V. y Solano-Cárdenas, F. J. (2018). *Educación inclusiva en las Instituciones Educativas de Caicedonia-Valle del Cauca*. *Prospectiva*, (25), 113-140. Doi: 10.25100/ prts.v0i25.5967.
- Álvarez, M. Castro P., Campo-Mon, A. & Álvarez-Martino, E. (2005). *Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas*. Univ. Oviedo, Esc. Univ. Magisterio. Recuperado de: <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3152>
- Angenscheidt Bidegain, L. & Navarrete Antola, I. (2017). *Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva*. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233-243. DOI: <https://doi.org/10.22235/cp.v11i2.1500>
- Arias Y. (2018). *Actitudes de los Docentes de una Institución Educativa Privada de Santiago de Surco Hacia la Persona con Discapacidad*. Perú, Lima. (Tesis de grado no publicada). Universidad Marcelino Champagnat, Lima, Perú. Recuperado de: <http://repositorio.umch.edu.pe/bitstream/UMCH/549/3/7.%20Tesis%20%28Arias%20Valera%29.pdf>
- Arbeláez Montoya, K., & Quiceno Palacio, Y. N. (2016). *Desafíos de las aulas para sordos y calidad educativa*. Manuscrito inédito. Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.
- Ávalos, B. (1998): *Temas críticos sobre la formación docente*. (Revista PAIDEA. N° 25). Universidad de Concepción, Concepción, Chile.

Ávila Caica, O. (2011). Teacher: Can you see what I'm saying? A research experience with deaf learners. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 13(2), 131-146.

Blanco A. (1981). *Bilingüismo y Cognición*. Madrid, España.

Bravo, L. (2013). *Percepciones y opiniones hacia la educación inclusiva del profesorado y de los equipos directivos de los centros educativos de la dirección regional de Cartago en Costa Rica*. (Tesis doctoral Inédita). Universidad de Alicante. Recuperado de: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/31675/1/tesis_lauraines_bravo.pdf

Camacho Martínez, C. (sf). *Coefficiente de correlación lineal de Pearson*. (Espacio virtual). Vara de Rey. Recuperado de: <https://personal.us.es/vararey/adatos2/correlacion.pdf>

Casallo L (2014). *Actitudes frente a la educación inclusiva en docentes de educación inicial de la zona urbana de Huancayo*. Huancayo, Perú. Recuperado de: <http://repositorio.uncp.edu.pe/handle/UNCP/4265>

Carrillo S.M., Rivera D.A., Forgiony J.O., Bonilla N.J. & Montánchez M.L. (2018). *Propiedades Psicométricas del Cuestionario de Inclusión Educativa (CIE) en Contextos Escolares Colombianos*. ESPACIOS. Volumen 39 (N° 23).

Cáceres, C. (2004). *Sobre el concepto de discapacidad. Una revisión de las propuestas de la OMS*. [En- línea]. Auditivo: Revista electrónica de audiología. 1 Noviembre, vol. 2(3), pp. 74-77. Recuperado de: <http://www.auditio.com/revista/pdf/vol2/3/020304.pdf>

Colegio Colombiano de Psicólogos. (2009). *Deontología y Bioética del Ejercicio de la Psicología en Colombia*. Javegraf. Bogotá, Colombia.

Díaz, M. (2014). *Inclusión Educativa del Alumno Sordo: Un Reto Para la Calidad de la Enseñanza*. España, Madrid.

Díaz Pareja, M. (2002). *El factor actitudinal en la atención a la diversidad*. Revista Curriculum y Formación del Profesorado 6 (1-2). Recuperado de: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev61COL3.pdf>

Flórez (2019). *Inclusión Educativa para Personas Sordas: Una Propuesta Sociolingüística*. Universidad Internacional de la Rioja, Colombia, Cali.

Gómez L, Castillo L, Camacho A, Sánchez Y y De la Peña C (2017). *Análisis de las actitudes y prácticas inclusivas en República Dominicana*. (Tesis de grado). Universidad Francisco de Victoria. República Dominicana.

González E. y Lazo M. (2017). *Actitud hacia la inclusión educativa y práctica pedagógica de docentes en instituciones educativas inclusivas del nivel primaria de Iquitos-2017*. (Tesis). Iquitos. Recuperado de:

http://repositorio.unapiquitos.edu.pe/bitstream/handle/UNAP/5573/Efrocina_Tesis_Maestria_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y

González-Rojas, Y. & Triana-Fierro, D.A. (2018). *Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. Educación y Educadores*. Universidad de la Amazonía, Amazonas, Colombia.

Gualdron Gómez, L. S y Caballero Acevedo, L. M (2018). *Actitud y percepción de los docentes de básica primaria hacia el proceso de inclusión de niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales de una institución educativa en el Municipio de Barrancabermeja* (Tesis de pregrado). Universidad Cooperativa de Colombia, Barrancabermeja, Colombia.

Herrera, M. (2012). *Actitudes hacia la Educación Inclusiva en Docentes de Primaria de los Liceos Navales del Callao*. (Tesis de grado). Lima, Perú. Recuperado de:
http://repositorio.unapiquitos.edu.pe/bitstream/handle/UNAP/5573/Efrocina_Tesis_Maestria_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Holman, A. (2012). Introducción. (Holman, A. [ED]). *Encuestas de conocimientos, actitudes y prácticas en el ámbito de protección a la infancia*. Save the children. Recuperado de:
https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=4021

Ley 115. Congreso de la República, Colombia, 8 de febrero de 1994.

Ley 1618. Ministerio de Salud, Colombia, 27 de febrero del 2013.

Ley 1090. Congreso de la República, Colombia, 6 de septiembre del 2006.

López, V. M. (2004). *Estudio sobre las actitudes hacia las personas con discapacidad entre los estudiantes de la Universidad de Extremadura*. (Tesis doctoral). Universidad de Extremadura.

López, C. y Noguera, T. (2019). *Formación docente en inclusión de niños con necesidades especiales*. (Tesis de maestría). Universidad Cooperativa de Colombia. Barranquilla, Colombia. Recuperado de: <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/5783/Formaci%C3%B3n%20docente%20en%20inclusi%C3%B3n%20de%20ni%C3%B1os%20con%20necesidades%20educativas%20especiales.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Manyoma A (2015). *La educación inclusiva: Una mirada desde las relaciones de convivencia entre niñas y niños regulares y niñas y niños en condición de discapacidad auditiva*. (Tesis de grado). Universidad del Valle, Cali, Colombia.

Menino-Mencia, Belancieri, Pereira dos Santos & Capellini (2019). *ESCOLA INCLUSIVA: uma iniciativa compartilhada entre pais, alunos e equipe escolar*. Psicologia Escolar e Educacional. Brasil.

MinEducación. (2007). Altablero. N° 43. Educación para todos.
<https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-141881.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Educación Bilingüe para sordos.-Etapa escolar-*. Bogotá. INSOR. Recuperado de: http://www.insor.gov.co/home/wp-content/uploads/filebase/cartilla_etapa_escolar.pdf

MinEducación. (2007). Altablero. Reformar los colegios, haciéndolos incluyentes.
<https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-150541.html>

MinEducación. (2017). *Enfoque de educación inclusiva en la actualización pedagógica de los educadores*. Recuperado de:
http://web.usbmed.edu.co/usbmed/CURSO_DOCENTE/GUIA_CONCEPTUAL/ANEXO13_EDUCACION_INCLUSIVA.pdf

MinSalud (2013) *Registro para la Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad*. Tomado de:
[https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/Cifras%20Registro%20de%20discapacidad%20\(Dic%202013\).pdf](https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/Cifras%20Registro%20de%20discapacidad%20(Dic%202013).pdf)

Minsalud. (2017). *Sala situacional de las Personas con Discapacidad (PCD)*. Colombia. Recuperado de:

<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PES/presentacion-sala-situacional-discapacidad-2017.pdf>

Monje Álvarez, C. A. (2011). Tipos de Investigación Cuantitativa. (Monje Álvarez, C. A. [Ed.]), *Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa. Guía Didáctica*. (99-106). Neiva, Universidad Sur Colombiana. Recuperado de: <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>

Montánchez, M. (2014) *Las actitudes, conocimientos y prácticas de los docentes de la ciudad de esmeraldas ante la inclusión educativa: un estudio exploratorio*. Espacio I+D Innovación más Desarrollo, 3 (5), 114-140. doi: 10.31644/IMASD.5.2014.a06

Morillo, O. (2014). *Concepciones y prácticas docentes sobre la diversidad como base para la innovación pedagógica. Un estudio de caso en el Colegio Vasco Núñez de Balboa*. (Tesis), Manizales, Colombia. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5920218>

Mosquera, Cárdenas & Nieto (2018). *Pedagogical and Research Approaches in Inclusive Education in ELT in Colombia: Perspectives From Some Profile Journal Authors*. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia.

Muñoz P, Velásquez y Asprilla (2018). *Actitudes docentes frente a la educación para la diversidad*. (Tesis de maestría no publicada). Medellín, Colombia.

- Olivares J. (2016). *Actitudes del profesorado hacia las personas con diversidad funcional: una mirada presente y futura*. Universidad de Granada. Granada, España. Recuperado de: <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/46280/OLIVARES%20C%D3RDBA%20JULIA.pdf?sequence=1>
- Ortego M. C., López S., Álvarez M. y Aparicio M. M (2011). *Ciencias Psicosociales I Tema a Las actitudes*. Open Course Ware. Universidad de Cantabria. España. Recuperado de: https://ocw.unican.es/pluginfile.php/1485/course/section/1935/tema_05-2011.pdf
- Palella, S. & Maritns, F. (2012). La metodología o marco metodológico. (Palella, S. & Maritns, F. [Ed.]), *Metodología de la investigación cuantitativa*. (79-164). Caracas, FEDUPEL. Recuperado de: <https://www.calameo.com/books/000628576f51732890350>
- Polo M y Aparicio M (2018). *Primeros pasos hacia la inclusión: actitudes hacia la discapacidad de docentes en educación infantil*. Universidad de Granada, España. DOI: <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.279281>
- Restrepo B, Luis F, & González L, Julián (2007). *De Pearson a Spearman*. Revista Colombiana de Ciencias Pecuarias, 20(2),183-192.[fecha de Consulta 19 de Abril de 2020]. ISSN: 0120-0690. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2950/295023034010>

Romero, J. (sf). *¿Qué es modelo cognitivo conductual?*. (Blog). Recuperado de: <https://www.webpsicologos.com/blog/que-es-modelo-cognitivo-conductual/>

Romero M y Urrego S (2015). *Inclusión de personas con discapacidad sensorial (Ciegos y sordos) en los programas de formación musical universitaria de la ciudad de Bogotá D.C.* (Tesis de grado). Universidad Piloto de Colombia, Bogotá, Colombia.

Rubiano J (2017). *Actitud y Percepción de Docentes de Básica Primaria Hacia el Proceso de Inclusión de Alumnos con NEE.* (Tesis de grado). Universidad Cooperativa de Colombia. Barrancabermeja, Colombia. Recuperado de: https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/10507/1/2017_inclusion_percepcion_actitud.pdf

Salazar M (2017). *Estrategias para la inclusión de estudiantes sordos en la educación superior Latinoamericana.* (Tesis de grado). Universidad Autónoma Latinoamericana. Medellín, Colombia.

Sales, A., Moliner, O. y Sanchiz, M. (2001). *Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado.* Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (2001). Recuperado 18 de abril 2012, de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1227734006.pdf

Sanchez, C. (2011). *Los sordos: personas con discapacidad. (... ¡y con una discapacidad severa!).* Cultura Sorda. Tomado de: <https://cultura->

sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Sanchez_C_Sordos_personas_discapacidad_2011.pdf

Secretaria de Educación Municipal. (2014). *ESTRATEGIAS DE ACCESO Y PERMANENCIA*. Recuperado de: <https://www.cali.gov.co/educacion/publicaciones/descargar.php?id=38582>

Secretaria de Educación de Santiago de Cali. (2018). *Informe de Gestión y Rendición de Cuentas*. Institución Educativa Técnico Industrial José María Carbonell. Recuperado de: http://carbonellcali.com/gestion/informe_gestion2018.pdf

Sevilla D, Martín M y Río C (2018). *Actitud del docente hacia la educación inclusiva y hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales*. Innovación Educativa, ISSN: 1665-2673 vol. 18, número 78. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v18n78/1665-2673-ie-18-78-115.pdf>

Timms, P. (2007). *La terapia Cognitivo-Conductual (TCC)*. Royal College of Psychiatrists.

Ubillos, S., Mayordomo, S., y Páez, D. (2004). Actitudes: Definición y Medición. Componentes de la Actitud. Modelo de Acción Razonada y Acción Planificada. En D. Páez, I. Fernández, S. Ubillos, & E. Zubieta (Coords.), *Psicología social, cultura y educación* (pp. 301-326). Madrid: Pearson

Prentice Hall. Recuperado de:
<https://www.ehu.eus/documents/1463215/1504276/Capitulo+X.pdf>

Uriarte J., Pegalajar M., De León J. y Galindo H. (2019). *LAS RELACIONES ENTRE LAS ACTITUDES HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA, LA AUTOEFICACIA Y LA RESILIENCIA DOCENTES*. International Journal of Developmental and Educational Psychology. República Dominicana.

UNESCO. (2008). *LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: EL CAMINO HACIA EL FUTURO*. Conferencia Internacional de Educación. Centro Internacional de Conferencias Ginebra.

UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Place de Fontenoy. París. Recuperado de:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592/PDF/259592spa.pdf>.
[multi](#)

Valcarce M (2011). *De la escuela integradora a la escuela inclusiva*. Pontevedra, España.

Veinberg S (2002). *LA PERSPECTIVA SOCIOANTROPOLÓGICA DE LA SORDERA*. Buenos Aires, Argentina.

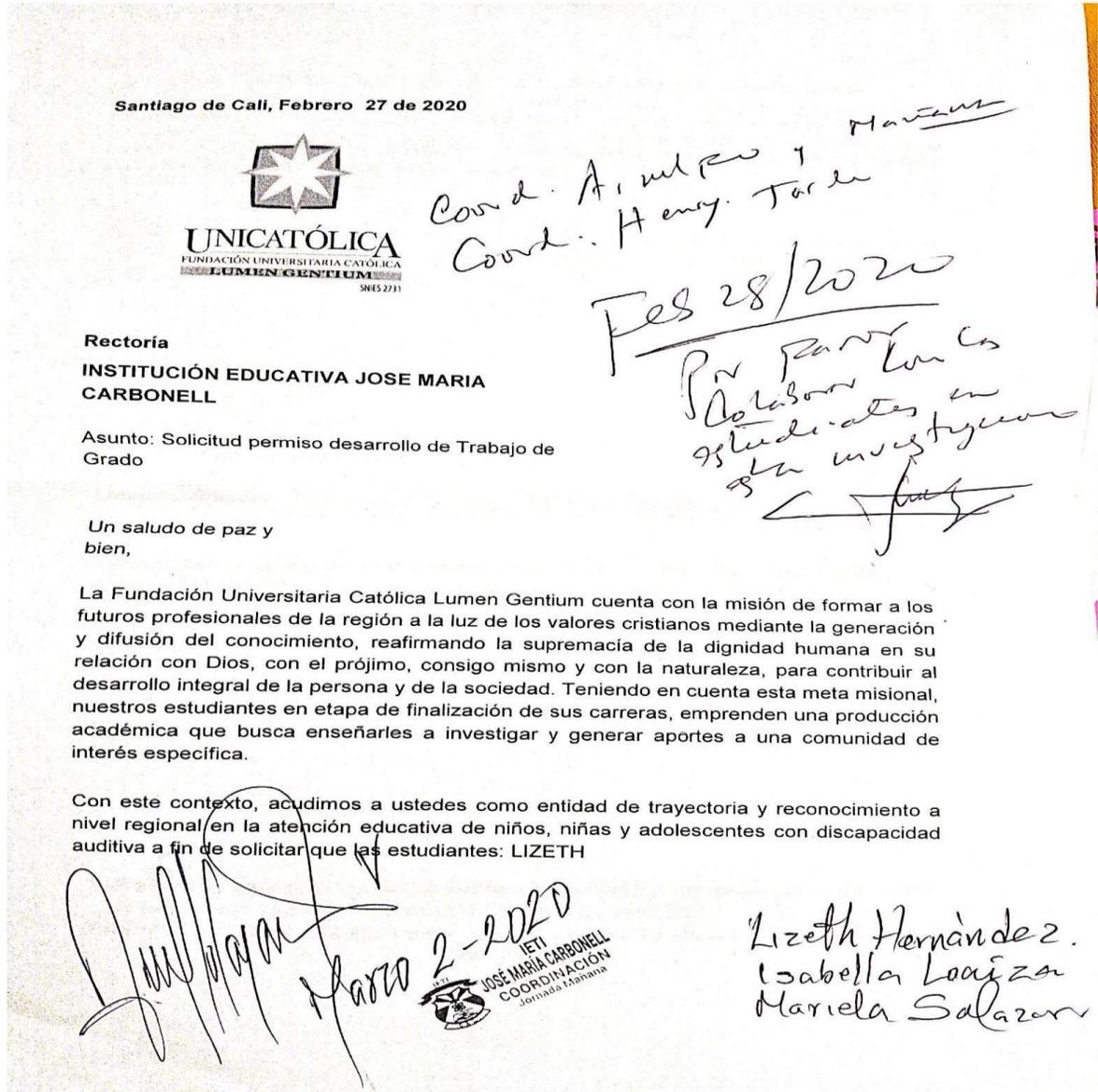
Velasco M.P. (2015). *EDUCACIÓN INCLUSIVA PARA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA CALI*. Pontificia Universidad Javeriana de Cali. Cali, Colombia.

Warnock M. & Norwich B. (1978). *Special Educational Needs*. Continuum International Publishing Group. New York, USA.

Zaccagnini, M. C. (2008). *Impacto de los paradigmas pedagógicos históricos en las prácticas educativas contemporáneas*. Revista Iberoamérica de educación. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/443Zaccagnini.pdf>

15. ANEXOS

15.1 Anexo 1: Carta de aceptación del colegio para la investigación



Scanned with CamScanner

15.2 Anexo 2: Consentimiento informado para la participación de los docentes en la investigación.

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN UN EJERCICIO ACADÉMICO CORRESPONDIENTE A PROYECTO DE GRADO

Como parte del proceso formativo de los estudiantes del programa de psicología de la Universidad Católica Lumen Gentium de Cali, es precisa la realización de trabajo de grado. En este caso, se trata de un ejercicio práctico netamente educativo con los docentes que trabajen en el aula de clases con estudiantes con discapacidad auditiva, al igual que coordinadores de ambas jornadas y rector de la Institución Técnico Industrial José María Carbonell, en el cual se pretende evaluar las actitudes y percepciones de los docentes frente a la inclusión educativa.

¿Cuánto tiempo se requiere para la recolección de la información? El procedimiento en el cual participará los docentes y directivos son: el cuestionario de inclusión educativa ajustado al contexto colombiano por Carrillo, Rivera, Forgiony, Bonilla y Montánchez (2018) y una entrevista semiestructurada. Cabe mencionar que el cuestionario solo será para los docentes y la entrevista será para los coordinadores y rector.

¿Existe algún tipo de riesgo? El estudio no conlleva ningún riesgo físico, psicológico, social o económico. **¿La participación es voluntaria?** La participación es estrictamente voluntaria, contando con la autorización institucional, el consentimiento informado de los docentes y directivos. **¿Qué tipo de manejo se le da a la información?** La evaluación se realiza con fines académicos. Los datos personales de los participantes, así como la información recolectada, solo serán conocidos por los estudiantes de psicología que realizan el proceso y por los profesores que orienta la evaluación.

FORMATO DE AUTORIZACIÓN

Yo _____ identificado con CC.
_____ de _____ he leído el procedimiento descrito arriba y estoy

al tanto del mismo. He sido informado(a) acerca del uso de la información recogida por las estudiantes de psicología, al igual que los datos personales utilizados.

Luego de recibir la información doy mi consentimiento para que participe del ejercicio académico de trabajo de grado.

Firma

Fecha consentimiento: Día _____, Mes _____ Año _____

12.3 Anexo 3: Cuestionario de inclusión educativa (CIE).

Cuestionario

Cali, Marzo 2020

Apreciado docente.

El presente instrumento tiene como finalidad recabar la información necesaria para desarrollar la investigación titulada **Actitudes y percepciones de docentes frente a la inclusión educativa de niños sordos en la Institución Técnico Industrial José María Carbonell de la ciudad de Cali** escrita por Lizeth Hernández, Isabella Loaiza y Mariela Salazar, estudiantes de decimo semestre de Psicología en la Universidad Católica Lumen Gentium; la información aportada es de carácter confidencial y será utilizada solo para fines de investigación.

Agradecemos su tiempo y disposición en el diligenciamiento de los distintos campos que componen la ficha; primero datos de caracterización y segundo preguntas respectivas a la educación inclusiva.

Para el desarrollo del cuestionario contará con una serie de proposiciones con las siguientes alternativas de respuesta. Debe seleccionar la opción que se ajuste a su criterio personal.

TD: Totalmente en desacuerdo (nada)

A: Está de acuerdo (algunas veces)

I: Indeciso (neutral o no tiene conocimiento)

D: Desacuerdo (pocas veces)

TA: Totalmente de acuerdo (siempre)

| | ACTITUDES | TD | D | I | A | TA |
|---|---|-----------|----------|----------|----------|-----------|
| 1 | Estoy dispuesto a reflexionar sobre mi quehacer educativo para trabajar a favor de la Inclusión. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | Estoy a favor de la Inclusión de cualquier alumno/a con necesidades educativas especiales en mi aula. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | Intento tratar a todos los alumnos/as de mi aula según sus necesidades y características. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | Estoy dispuesto a ir a cursos de formación en metodologías de inclusión fuera de mi horario laboral. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | |
|----------------------|---|---|---|---|---|---|
| 5 | Considero que es posible atender adecuadamente en mi aula a los alumnos/as con necesidades educativas especiales. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | Creo que todas los niños/as con alguna necesidad especial tienen derecho a ser escolarizados, integrados con los demás alumnos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 | Para ser un buen docente y de calidad hay que saber adaptar los métodos de trabajo en el aula a las características y necesidades de los alumnos/as. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8 | Intento generar igualdad en el aula independientemente de las características de los estudiantes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9 | Mi escuela es acogedora de todo tipo de estudiantes. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| CONOCIMIENTOS | | | | | | |
| 10 | Me considero suficientemente capacitado/a para trabajar en aulas en las que hayan niños/as con dificultades y necesidades educativas especiales, condición de discapacidad. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11 | A lo largo de mi experiencia profesional he tenido la oportunidad de trabajar con niños y niñas con Síndrome de Down | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12 | A lo largo de mi experiencia profesional he tenido la oportunidad de trabajar con niños y niñas con Autismo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13 | A lo largo de mi experiencia profesional he tenido la oportunidad de trabajar con niños y niñas con Parálisis cerebral. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14 | Tengo conocimientos específicos para trabajar en la escuela con niños y niñas con Síndrome de Down | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | |
|--------|---|---|---|---|---|---|
| 1 5 | Tengo conocimientos específicos para trabajar en la escuela con niños y niñas con Autismo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 6 | Tengo conocimientos específicos para trabajar en la escuela con niños/as con dificultades de aprendizaje (dislexia, digrafía y discalculia) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 7 | Tengo conocimientos específicos para trabajar en la escuela con niños y niñas con alteraciones de conducta. (Hiperactividad, conducta Desafiantes, comportamiento trasgresor, agresividad). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 8 | Tengo conocimientos específicos para trabajar en la escuela con niños y niñas con parálisis cerebral. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| PRACTICAS | | | | | | |
|------------------|--|---|---|---|---|---|
| 1 9 | Tengo la capacidad de identificar qué factores están incidiendo en las dificultades de aprendizaje de cada uno de mis estudiantes. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 0 | Elaboro un plan de trabajo específico para los alumnos/as con necesidades educativas especiales y condiciones diversas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 1 | Yo, mismo/a como docente, adapto los contenidos de aprendizaje de los estudiantes. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 2 | En mi trabajo de aula tengo en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje de los estudiantes. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 3 | Fomento actividades que promuevan el desarrollo de la empatía entre los estudiantes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | |
|-----------------|---|---|---|---|---|---|
| 2 4 | Realizó informes personalizados que reflejen el progreso de los estudiantes adaptándose a sus necesidades | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 5 | Mi práctica educativa se enfoca hacia la inclusión y búsqueda de Igualdad | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 6 | Construyo materiales de trabajo para aquellos niños y niñas que necesitan adaptaciones en su proceso de enseñanza | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 7 | Considero que ofrezco un apoyo suficiente a los estudiantes con algún tipo de necesidad. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 8 | Busco e indago sobre información cuando la necesito a la hora de trabajar alguna necesidad educativa especial en el aula. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 9 | Demuestro respeto por todos los alumnos/as sin distinción de ningún tipo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| CONTEXTO | | | | | | |
| 3 0 | En la institución educativa en la que ejerzo brinda un servicio de capacitación referente al tema de la Inclusión a los diferentes docentes y directivos del plantel. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 1 | Mi institución educativa cuenta con un servicio psicopedagógico que me orienta hacia estos temas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 2 | Mi institución educativa está preparado para atender a alumnos con necesidades educativas especiales. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 3 | Los docentes con los que laboro muestran disposición hacia el cambio de concepciones y prácticas pedagógicas inclusivas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 4 | El profesorado está suficientemente formado y asistido para responder a las exigencias educativas de la inclusión en las escuelas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | El proyecto educativo institucional (PEI) contempla la | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | |
|--------|--|---|---|---|---|---|
| 5 | inclusión educativa como eje central. | | | | | |
| 3 6 | Mi institución educativa cuenta con materiales específicos que puedan ayudar en el tratamiento de las necesidades educativas especiales. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 7 | Existe en mi institución educativa, personas especializadas en el manejo y abordaje de la inclusión educativa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 8 | La sociedad Caleña está preparada para incluir a cualquier persona independientemente de sus necesidades. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 9 | Considero que existen buenas posibilidades para que se dé una mayor inclusión educativa en Cali – Valle | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 0 | La ciudad tiene recursos materiales, personales y de formación necesarios para atender a todas aquellas personas que tengan capacidades y condiciones diferentes. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 1 | La sociedad Caleña comparte el propósito de reducir la desigualdad de oportunidades. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 2 | Las familias y los miembros de la comunidad son utilizados como fuente de apoyo en las escuelas para la implementación de la inclusión. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 3 | La sociedad Caleña es igualitaria en el trato hacia aquellos grupos minoritarios, con condiciones y necesidades diferentes. (Indígenas, refugiados, desplazados, homosexuales, personas en condición de Discapacidad, reinsertados de los grupos al margen de la ley.) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

12.4 Aplicaciones y consentimientos

Se encuentran adjuntos en el siguiente link:

<https://drive.google.com/drive/folders/1pxvXxhSiUQ4ZskUPLTZmTPV-JOBQhyDL?usp=sharing>