

**FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
PRESENTACIÓN DE PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN PREGRADO**

1. INFORMACIÓN GENERAL DE LA PROPUESTA^{1*}

Título de la Propuesta	Posibilidades y limitaciones del quehacer docente para la atención de la Educación Inclusiva en aulas regulares de un jardín infantil del municipio de Envigado				
Nombre estudiantes	Daniela Restrepo Restrepo Franci Cifuentes Puerta Luisa Fernanda Carmona Aristizabal				
Docente tutor	Carlos Andrés Toro				
Grupo de Investigación	Educación, Infancia y Lenguas Extranjeras (EILEX)				
Línea de Investigación	Educación, Infancia y Familia				
Tema	Educación inclusiva				
Programa Académico	Licenciatura en Educación Infantil				
Lugar	Jardín infantil ubicado en el municipio de Envigado				
Tipo de la propuesta					
Investigación Básica	X	Investigación Aplicada		Desarrollo Tecnológico o Experimental	

2. RESUMEN DE LA PROPUESTA

La Educación Inclusiva representa experiencias diferentes para los maestros que se enfrentan a ella en sus aulas, por ello, se hace preciso ahondar en aquellos aspectos positivos y negativos que surgen en su labor en el momento de atender estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales. La presente investigación busca comprender las posibilidades y limitaciones del quehacer docente para la atención de la Educación Inclusiva en aulas regulares de un jardín infantil del municipio de Envigado. La propuesta investigativa responde al paradigma cualitativo, enfoque biográfico-narrativo otorgando importancia valiosa a las vivencias de las docentes del jardín infantil. Para la recolección de información se implementó la técnica de entrevista semiestructurada. A lo largo de la investigación se obtuvieron dos acontecimientos: caso de estudiante con espina bífida y caso de estudiante con autismo. Entre las principales posibilidades del quehacer docente se destaca el aprendizaje que adquieren las docentes respecto al acompañamiento de los niños de inclusión. Por otro lado, como limitaciones se reconoció la poca capacitación que recibieron las docentes para el adecuado manejo de estos estudiantes.

Palabras clave: Educación Inclusiva, quehacer docente, maestras, necesidades educativas especiales (NEE), aulas regulares

3. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA

^{1*} Formato tomado y adaptado de la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad Católica Luis Amigó

3.1 Planteamiento del problema de investigación y su contextualización (Exponer las tensiones que le dan origen a la problemática). Justificación de la problemática en términos de necesidades y pertinencia. Pregunta de investigación.

La Educación Inclusiva es un tema pedagógico controversial, pues existen diversas opiniones acerca de la forma correcta en que se debe garantizar la atención y educación integral a los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales. Así pues, están quienes argumentan que todos los alumnos, independientemente de cualquier diagnóstico psíquico, cognitivo o motriz, no pueden ser segregados, por ende, deben recibir su educación en un aula regular; sin embargo, otros sugieren que quienes tengan algún tipo de discapacidad deben asistir a un aula específica con estudiantes que presenten condiciones similares, pues requieren mayor atención y una educación personalizada de acuerdo a sus habilidades y necesidades. Dado lo anterior, se hace fundamental ahondar sobre esta problemática, principalmente tomando en cuenta el punto de vista de los maestros, ya que son estos quienes están a cargo de impartir la educación y han vivenciado de primera mano las posibilidades y limitaciones de la Educación Inclusiva en aulas regulares. De esta manera, a través del presente documento, se pretende realizar una investigación para comprender las posibilidades y limitaciones del quehacer docente para la atención de la Educación Inclusiva en aulas regulares de un jardín infantil del municipio de Envigado.

La presente investigación se lleva a cabo en un jardín infantil ubicado en el municipio de Envigado, al sur del Valle de Aburrá. La institución presta servicios educativos para cuatro niveles diferentes de preescolar: Maternal (de 2 a 3 años), Pre-jardín (de 3 a 4 años), Jardín (de 4 a 5 años) y Transición (de 5 a 6 años). El jardín infantil solía ofrecer flexibilidad en sus horarios, estableciendo dos jornadas, una en la mañana, de 8:00 am a 12:00 m, y en la tarde, de 1:00 pm a 5:00 pm; sin embargo, debido a la disminución de estudiantes, el presente año lectivo (2023) se cuenta con una única jornada escolar en las mañanas y acompañamiento de tiempo completo para aquellos niños cuyos padres trabajan. En su mayoría, el estrato socioeconómico de los estudiantes matriculados oscila entre cuatro y cinco, lo cual indica que las familias poseen una posición monetaria que permite satisfacer sus necesidades básicas y vivir cómodamente. Actualmente, en el jardín infantil se encuentran matriculados alrededor de 60 niños, y se acoge a los estudiantes independientemente de su condición física, cognitiva o psíquica. Es importante resaltar que el jardín infantil suma 43 años de historia, por lo cual tiene gran prestigio en el municipio de Envigado y se ha convertido en un referente para los demás preescolares de la zona.

La Educación Inclusiva trae consigo diferentes retos en las aulas regulares; estos retos varían de acuerdo a las variables del contexto. Conforme a esto, surge como interrogante si el nivel escolar de los estudiantes influye en aquellas posibilidades y limitaciones que surgen en el quehacer docente frente a la Educación Inclusiva. De esta manera, se trae a colación los jardines infantiles, donde los maestros acompañan los procesos educativos de los más pequeños. Si a la corta edad de los estudiantes se le suman diferentes diagnósticos que se puedan presentar en el aula, la complejidad del quehacer docente podría aumentar. En el caso concreto del jardín infantil en el cual se lleva a cabo la investigación, la población estudiantil tiene entre uno a seis años, por lo cual todos los estudiantes requieren de atención y ayuda constante en las diversas actividades escolares y rutinarias, en este caso, la corta edad de los alumnos por sí sola representa complejidad para el quehacer docente, por consiguiente, al contar con estudiantes con necesidades educativas especiales, dicha complejidad podría aumentar debido a la atención específica que precisa la discapacidad y la corta edad tanto del alumno en cuestión como el resto de ellos.

Asimismo, es importante abordar la Educación Inclusiva desde un componente legal, pues la normativa establecida guía y regula los procesos educativos de aquellos niños que presentan alguna condición de tipo sensorial, motriz, cognitiva y/o psíquica. En estos casos, se remite al Decreto 1421 de 2017 (agosto 29) por el cual se reglamenta en el marco de la Educación Inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Es necesario conocer aquellos criterios establecidos por la ley, pues de esta manera se aborda de manera oportuna y precisa la Educación Inclusiva. Atendiendo al Decreto 1421, se establece con mayor claridad la labor del docente frente al acompañamiento de estudiantes en situación de discapacidad, y de acuerdo a esto, se hace conveniente ahondar acerca de aquellas posibilidades y limitaciones del quehacer docente frente a la Educación Inclusiva, más precisamente en jardines infantiles, donde se debe implementar la normativa con los niños más pequeños.

Es considerable tener en cuenta que, cada estudiante es único con su propia individualidad, fortalezas y debilidades. Además, cada uno tiene un ritmo de aprendizaje construyendo pensamientos de manera diferente, teniendo así su propia forma de innovar en la sociedad. A pesar de esto, los maestros deben enseñar los mismos contenidos a todos los estudiantes en el aula, ya que estos están previamente establecidos en el currículo. Generalmente, dichos contenidos se dictan a través de una misma metodología para todos, pues el maestro elabora sus planeaciones pensando en las generalidades del grupo. Así pues, surge el interrogante acerca de cómo abordan los maestros la enseñanza cuando dentro del aula hay estudiantes que presentan algún diagnóstico que impacte de cierta manera su proceso de aprendizaje. A raíz de esta inquietud, se piensa en las vivencias positivas y negativas que han tenido los maestros frente a la atención de dicha Educación Inclusiva.

Dado lo anterior, es importante dar a conocer cómo se está llevando a cabo la Educación Inclusiva en las aulas, especialmente desde las voces de los docentes, puesto que son ellos quienes están cualificados para llevar a cabo procesos de enseñanza y aprendizaje con una variedad de estudiantes. Se hace preciso comprender su labor frente a la Educación Inclusiva, tanto desde experiencias positivas como negativas, pues esto refleja sus sentires y posición sobre el tema. Para esto se debe indagar sobre las experiencias de los docentes dentro de un aula donde se enseña a estudiantes regulares y estudiantes que presentan algún tipo de necesidad educativa. Además, es pertinente escuchar la perspectiva de maestros de jardines infantiles, considerando que los niños pequeños requieren mayor atención y acompañamiento, y si a esto se le adiciona un diagnóstico, demanda aún más consideración por parte del maestro.

Coherente con todo lo anteriormente expuesto, se plantea la siguiente pregunta de investigación: *¿Cuáles son las posibilidades y limitaciones del quehacer docente frente a la Educación Inclusiva en las aulas de un Jardín infantil del municipio de Envigado?*

3.2 Antecedentes

Con el fin de obtener datos confiables que permitan guiar la investigación, se llevó a cabo un rastreo bibliográfico de antecedentes internacionales, nacionales y locales. A través de los artículos hallados, se busca identificar los diferentes estudios que se han realizado asociados al quehacer docente y la educación inclusiva frente a la primera infancia. De esta manera se orienta el proceso investigativo, dado que los resultados de dichas investigaciones indican la cantidad y calidad de información que existe sobre el tema, los resultados y conclusiones que se han generado, los principales autores que discuten las categorías propuestas y aquellos aspectos relacionados que aún no han sido abordados. Todos estos datos proporcionan indicios sobre el qué y el cómo de la propuesta de investigación presentada en este documento.

El rastreo bibliográfico se realizó en las bases de datos EBSCO, Dialnet, Scielo y Scopus. Se buscaron artículos de investigación acerca de las dos categorías establecidas en este estudio: quehacer docente y educación inclusiva. Se recopilaron 15 antecedentes en total: seis internacionales, cinco nacionales y cuatro locales. A nivel internacional, Ecuador, Perú y España se destacan por poseer mayor recorrido investigativo en el quehacer docente frente a la inclusión educativa. Por otro lado, a nivel nacional sobresalen artículos de Bogotá y el Caribe. Finalmente, en el contexto local se dificultó la búsqueda, puesto que esta problemática no ha sido ampliamente estudiada, por lo cual se acudió a repositorios para complementar la información.

Retomando los antecedentes relacionados a la inclusión educativa, se evidencia la poca formación académica y capacitaciones que reciben los docentes para atender a estudiantes que presentan algún tipo de necesidad educativa especial (Tárraga-Martínez, 2020). De acuerdo a esto, Larrazabal y Espinoza (2021) afirman que los estudiantes discapacitados representan un reto para los docentes, en consecuencia, estos se muestran inconformes con su inclusión, pues para ellos es incómodo y dificulta su quehacer en el aula. Además, existen otras barreras que afectan una óptima educación inclusiva, tal como la falta de apoyo por parte de las escuelas, la desinformación acerca del tema, el costo que esto pueda conllevar y la actitud negativa que tienen los docentes frente a la discapacidad (Serrano y Camargo, 2010; Valencia y Guzman, 2021). Por otro lado, se establece que los docentes se enfocan en el aspecto cognitivo y la adquisición de conocimientos académicos, dejando a un lado habilidades socio-afectivas, inteligencias múltiples y relaciones inter e intrapersonales (Castañón Rodríguez, 2022; Diaz, 2020).

Así mismo, en las investigaciones prevalece la resignificación del quehacer docente como un concepto que convoca a cada profesional de la educación a construir reflexivamente otras maneras de afrontar esta práctica, es decir, no basta solo con identificar las falencias sino involucrarse con acciones y estrategias creativas que partan de la identificación de realidades (Arboleda, 2021). De tal manera, se puede afirmar que el rol del docente es fundamental para garantizar la verdadera inclusión educativa, ya que son ellos quienes articulan las políticas públicas a su praxis en el aula (Gutiérrez y Martínez 2020; Calvo, 2013). Con respecto a este aspecto, Vallejo (2013) afirma que “muchas veces las instituciones educativas se ven enredadas en los recursos y en replantear o interpretar las políticas y normativas educativas que se entrecruzan en medio de las propuestas”, lo cual representa otro obstáculo para la inclusión en el aula. Conforme a lo anterior, se concluye que las instituciones de educación superior deben incluir en sus curriculum mayor énfasis en la atención a la educación inclusiva, principalmente, desde la metodología para que los docentes tengan habilidades para trabajar con diferentes diseños estratégicos y las realicen adaptaciones necesarias que se ajusten a cada caso específico (Valdés-Pino et al, 2021; Infante, 2010).

Finalmente, se considera importante la resignificación del quehacer docente, pues esta no se limita meramente a transmitir contenidos estipulados y representa más un liderazgo pedagógico y una gran riqueza conceptual (Becerra et al, 2016). Asimismo, se debe ampliar la mirada hacia la educación inclusiva, porque a pesar de haber más aceptación frente a esta, hay una brecha entre dicha aceptación y la práctica educativa en el aula, pues aún hay estigmatización frente a la discapacidad y lo que esto conlleva para el maestro (Pallares Padilla y Padilla, 2022). Para lograr esto, es preciso que los docentes vean la inclusión desde un enfoque social, donde todos tienen derechos a las mismas oportunidades, y no como una obligación impuesta y un trato dirigido a quienes presentan limitaciones en la escuela (Díaz-Piñares et al, 2020)

3.3 Marco Teórico

En el ámbito legal, el Decreto 1421 del 2017 del 29 de agosto que reglamenta la Educación Inclusiva y la

atención educativa a la población con discapacidad, en donde cada uno tiene el derecho a acceder a una institución con los demás estudiantes recibiendo el apoyo necesario para favorecer el proceso de aprendizaje sin discriminación.

La ley 2216 del 2022 del 23 de junio por la cual se decreta la promoción de la educación inclusiva y el desarrollo integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes con trastornos específicos de aprendizaje, legislación en la que el gobierno asume la responsabilidad de implementar las medidas apropiadas, asegurando así una garantía positiva del derecho a la educación para todos.

Por otro lado está la Ley 115 de 1994, capítulo 1 en el Art. 46, que expide la educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales. En lo que respecta a las entidades responsables de asegurar su cumplimiento, se incluyen las instituciones educativas, el gobierno nacional y las entidades territoriales, en donde los centros de enseñanza desarrollan iniciativas pedagógicas que involucran a los estudiantes en un desarrollo escolar y social.

Desde el ámbito de la educación inclusiva, se puede tener en cuenta la relación entre estos dos conceptos: La educación y la inclusión. Esto está relacionado con la idea de que todas las personas, sin importar su género, cultura, discapacidad, diferencias y características individuales, tienen el derecho de tomar una educación de calidad. Esta educación debe considerar diversas condiciones y ofrecer a los estudiantes un acceso igualitario a las oportunidades educativas, eliminando así las barreras que obstaculizan la adquisición de un aprendizaje integral y eficaz.

La Educación Inclusiva significa que todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, independientemente de tener o no discapacidad o dificultades, participen conjuntamente en diversas instituciones educativas convencionales. Su objetivo fundamental es crear un entorno educativo que beneficie a todos los estudiantes, garantizando igualdad de oportunidades y evitando la discriminación en tanto al género, la discapacidad, las necesidades especiales o incluso en los antecedentes culturales. Moriña Díez, A. (2004) plantea en su obra “Teoría y práctica de la educación inclusiva”, aquello de lo que se trata la Educación Inclusiva y lo que no, el autor presenta los ideales con los que se puede llevar a cabo dentro de las aulas regulares. Incluye la Educación Inclusiva dentro de los derechos humanos y es definida como un deber del poder público asegurar que se lleve a cabo. Para esto Moriña Díez, A. (2004), asume que:

La Educación Inclusiva es un término reconocido a nivel mundial que se basa en los principios de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Según esto, las autoridades tienen la responsabilidad de asegurar una educación que no discrimine y que continúe después de la integración en la sociedad, para todos los estudiantes, independientemente de sus características físicas, sociales o culturales. (p. 21)

En lo que concierne al quehacer docente, son las tareas que el maestro desempeña como parte de su papel en el contexto educativo. El quehacer docente va más allá de una planeación o de ejecutar una evaluación, aborda responsabilidades que a la hora de ejercer la docencia, este influye en el proceso de enseñanza- aprendizaje de los estudiantes respetando sus diversidades y haciendo que dentro de las actividades que realiza, se implique lo que es conocer a cada uno de sus alumnos en tanto a las condiciones, culturas, estilos de aprendizaje y aquellas capacidades y habilidades que dominan. Mejía, M. (2020) en su libro “Educación (es), escuela(s) y pedagogía (s) en la cuarta revolución industrial desde Nuestra América. Tomo III.” Expone la manera en la que el capitalismo toma la educación para pasar a ser un capitalismo cognitivo en el que se gestiona y se administra los saberes. Mejía, M. (2020) plantea que:

El proceso educativo en un entorno determinado está a cargo del maestro o la maestra, quienes son responsables de planificar, preparar y llevar a cabo la enseñanza, adaptándola a las necesidades particulares de los estudiantes con los que trabajan. (p. 258)

Esto refleja que el docente participa activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, de manera que impacta e innova por medio de sus clases para el desarrollo educativo competente y de alta calidad, considerando siempre las particularidades individuales y las circunstancias diversas de cada estudiante. En este papel, el maestro cumple la función de guía en la formación para la vida de niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

Además, en el ámbito de la narrativa, se presentan relatos que se derivan de la vida diaria, y precisamente, en la investigación, se posibilita la recopilación y el análisis de las vivencias experimentadas por los participantes a través la descripción de los acontecimientos contribuyendo así a la realización de una investigación. Estos relatos pueden manifestarse en diversas formas, como historias personales, anécdotas, testimonios o experiencias individuales. Bolívar Antonio (2001), en “ La investigación biográfico-narrativa en educación enfoque y metodología.” El autor sugiere las cualidades inherentes a las narrativas biográficas, desde su origen hasta un enfoque metodológico, teniendo en consideración los principios que guían la implementación del método. Asimismo, se presentan varias maneras de aplicar este enfoque, junto con ejemplos y los tipos de diseños más apropiados, con el propósito de brindar una mayor orientación en la investigación biográfico-narrativa.

3.4 Objetivos (Deben ser coherentes con la pregunta de investigación, alcanzables y medibles)

Objetivo general

- Comprender las posibilidades y limitaciones del quehacer docente para la atención de la Educación Inclusiva en aulas regulares de un jardín infantil del municipio de Envigado

Objetivos específicos

1. Identificar las concepciones y conocimientos que tienen los docentes de un jardín infantil acerca de la Educación Inclusiva.
2. Reconocer, mediante sus trayectos narrativos, las vivencias de los docentes en relación a la Educación Inclusiva en el jardín infantil.
3. Analizar las posibilidades y limitaciones del quehacer docente en función de los procesos de la Educación Inclusiva del jardín infantil.

3.5 Diseño metodológico (Paradigma, enfoque, estrategia de investigación, población, muestra, criterios de selección, técnicas de recolección de información, técnicas de análisis de información).

La presente investigación corresponde a un enfoque cualitativo, esta se caracteriza por ser contextual, emergente y fundamentalmente interpretativa (Marshall & Gretchen, 2011). Este tipo de investigación se preocupa por rescatar la importancia de los distintos participantes de la investigación, donde el rol del investigador toma más fuerza, ya que se encuentra en todo el proceso de indagación, a su vez es una aproximación amplia para el estudio de los fenómenos sociales”(Marshall & Gretchen, 2011, p. 174). Así mismo, el paradigma que presenta corresponde al biográfico-narrativo, este se interesa en conocer y analizar la historia que hay detrás de cada persona y comprender sus significados, así mismo, es importante retomar a Gibbs, G. (2012). El cual afirma que, contar historias es una de las formas fundamentales en que las personas organizan su comprensión del mundo, es un análisis cuidadoso de los temas, el contenido, el estilo, el contexto de la narración de las historias revela la comprensión que tiene la gente del significado de eventos clave en sus vidas o comunidades y el contexto cultural en el que ocurren (p. 84). Es importante tener en cuenta que el relato narrado por las personas se vuelven el objeto (la experiencia que se está narrando) y el método (la forma en cómo se construye la narración) de la investigación, por lo tanto, lo que es narrado permite conocer y dar respuesta por lo que se está preguntando, Además, como plantea Gibbs (2012) “las narraciones tienen también funciones sociales” (p. 100). ya que, convergen en diferentes espacios que dotan al sujeto de experiencias.

Para esta investigación se tuvo en cuenta la narrativas sustentadas desde Quintero (2018) quien las describe como “objeto de indagación y de construcción o reconstruir de la experiencia humana” (p. 85), el

acontecimiento como la puesta en intriga de la historia sobre la que gira todo, y en este sentido, encaminado a comprender las vivencias de las docentes de un jardín infantil del municipio de Envigado. Es importante señalar que la propuesta de Quintero (2018) se conoce como Propuesta de Investigación Narrativa Hermenéutica (PINH), donde se plantea que toda narrativa tiene un antes y un después. Esto da lugar a una estructura narrativa llamada mimesis compuesta por tres momentos; el primero llamado *mimesis I. También se llama pre-concepción del mundo de la acción o pre-concepción del mundo de la trama*. Aquí se encuentran los elementos heterogéneos que hacen de la trama narrativa tome un lugar como —acontecimientos, espacialidades, personajes, uso del lenguaje, entre otros—. a su vez, se llama pre-concepción porque aún no contamos con la historia, sólo con los aspectos estructurales como la cultura que es parte fundamental para la experiencia humana que darán lugar a su composición. En segundo lugar se encuentra la *mimesis II es el eje de análisis. Esta mimesis es la mediadora entre el antes (Mimesis I) y el después de la narrativa (Mimesis III)*. En esta mimesis se construye la trama, se realiza la síntesis de los elementos heterogéneos comentados para la creación de los momentos que contienen elementos como —la temporalidad— que se van entretejiendo para dar lugar a la trama. Es importante que la trama, gire alrededor del acontecimientos que es la “puesta en intriga” ya que se pone en evidencia aquellos acontecimientos que hacen posible que exista una historia. Y por último se encuentra *la mimesis III denominada re-configuración de la trama*. Esta se relaciona con el cruce que debe de existir entre el mundo del texto y el mundo del oyente y el lector, en otras palabras es la —semántica y hermenéutica de la acción—. es decir, que esta mimesis debe de otorgar una nueva lectura o reconfigurar de los acontecimientos de lo narrado.

En esta propuesta se presenta el análisis estructural de la narrativas de las maestras y la construcción de la trama narrativa por medio de la PINH. Para la recolección de información se implementó la entrevista semiestructurada, la cual fue ejecutada en dos de las maestras del jardín infantil y analizadas bajo las matrices (Momentos) de la propuesta PINH desarrollada por Quintero (2018):

Momento I: Registro de codificación. Este consiste en darle una identificación a la narrativa, como —número de narrativa, edad, género, rango socio-cultural, entre otros—.

Momento II: Nivel textual - Pre-configuración de la trama narrativa. Implica la aproximación al sentido y significación que el sujeto le otorga a sus experiencias vividas y estructuradas en forma narrativa (Los símbolos y signos dan lugar a los procesos de significado)

Momento III: Nivel contextual y comunicativo de la trama narrativa. El análisis se centra en la fuerza narrativa dada por el sujeto de la enunciación a sus acciones. Esta fuerza narrativa se entiende como el uso comunicativo y/o expresivo empleado por el sujeto de la enunciación para referirse a lo que con “el lenguaje hace” y a “lo que hace con lo que dice”.

Momento IV: Nivel metatextual - Reconfiguración de la trama narrativa. El metatexto consiste en la “nueva lectura” de la trama de la narrativa resultado de las construcciones realizadas en cada uno de los momentos anteriores.

Respecto al proceso de investigación, se inicia con la selección de docentes con base en el criterio de tiempo de labor en el centro, de donde se toma una muestra de 2 docentes, uno correspondiente al nivel de transición con 23 años de experiencia en el centro y la otra maestra correspondiente al nivel de párvulos que corresponde al nivel preescolar con 21 años de servicio, es importante señalar que los nombres de Patricia y Camila han sido asignados para proteger sus identidades. Cabe señalar que se tomaron dos formularios, uno de ellos fue el consentimiento informado firmado por cada uno de ellos y el segundo fue el formulario de entrevista aplicado (formulario adjunto). Posteriormente, se realizaron entrevistas semiestructuradas por separado a los docentes, quienes debido a que el tiempo de intervención de los docentes fue diferente, se turnaron para dar respuestas sobre temas relacionados con la educación inclusiva.

Al recolectar información se llevó a cabo un proceso de selección de información, es decir, se extrajeron las opciones más importantes de sus historias, la experiencia adquirida cuando a niños con necesidades educativas en las aulas de aprendizaje y las herramientas que utilizan en el trabajo. atención a sus estudiantes, de igual manera se les asignó un tema específico de habilidades y limitaciones en base a sus respuestas, es decir, un docente habló sobre las posibilidades que se pueden experimentar en clase y otro docente sobre las limitaciones encontradas respecto a la atención de niños con necesidades educativas Finalmente, a la hora de recolectar, seleccionar información y asignar temas, se aplicó el análisis matricial de la propuesta PINH antes mencionada, especialmente en cuanto a limitaciones, no fue aplicable la matriz 7 Lineamientos Espaciales, al igual que en la entrevista realizada Eventos con espacios no marcados. o referencias territoriales.

3.6 Resultados esperados y potenciales beneficiarios (Indicar que se espera con la ejecución del estudio y a quién benefician sus resultados)

Al momento de aplicar las matrices de la propuesta PINH de Marieta Quintero, se llegó a una interpretación del nivel metatextual: reconfiguración de la trama narrativa, la cual consiste en la “nueva lectura” dada por las interpretaciones de cada una de las voces de las maestras reconfigurando desde una pluralidad sintetizados para dar respuesta a la pregunta de investigación dirigida a las maestras que fueron entrevistadas. Para eso se analizó dos acontecimientos los cuales son las experiencias de las docentes obtenidas frente a la atención de los estudiantes con necesidades educativa; para esto se ubicaron las entrevistas en dos categorías una es posibilidades y otra limitaciones, al realizar la configuración y la reconfiguración de la trama de las narraciones se ubicaron las experiencias en esas categorías por esto se evidencio que en las posibilidades se habla de la estudiante con espina bífida y en las limitaciones el estudiante autista, estas permitieron guiar toda la investigación. La aplicación de las trece matrices categoriales se registraron códigos como: M- maestra, F- femenino, P- Párvulos, T- transición, # Número de entrevista, Pg- Página y por medio de codificación se hizo el reconocimiento de cada una de las maestras y las narraciones correspondientes de cada uno, para finalizar se realizó una reconfiguración y sintetización de las trece matrices para detectar esos elementos significativos para la investigación.

RESIGNIFICACIÓN DE LA MATRIZ DE POSIBILIDADES

En su narrativa, la maestra de transición nos cuenta acerca del caso de Sara, estudiante con movilidad reducida a causa de espina bífida. A lo largo de 22 años de experiencia en el jardín infantil, la entrevistada destaca la historia de Sara, quien estuvo en su grupo el año pasado (2022). La niña no podía caminar, por lo tanto, su familia proporcionó una silla de ruedas para trasladarla alrededor del preescolar “yo tuve una experiencia muy linda con los niños el año anterior. Había una niña con espina bífida, entonces por lo tanto ya no podía caminar, se desplazaba en sillita de ruedas” (M, F, T, N1, Pg 1, 2-3). Asimismo, la niña contaba con una silla especial equipada con un cinturón y un banquito para que estuviera segura y cómoda al sentarse en su escritorio. Debido a la condición de la niña, la maestra implementó estrategias para “acomodarla” a ella “habían actividades que debíamos hacerlas de manera diferente para acomodarla a ella y siempre, entonces, tratábamos con ella de manera distinta como algún ejercicio o algo físico, pero siempre tratamos de acomodar la actividad para que ella también pudiera participar” (M, F, T, N1, Pg 1, 11-13). La docente relata cómo en las competencias cargaba a la estudiante, haciéndola participe del ejercicio “ya no se hacía digamos el salto o el correr o algo, sino que en la sillita de ruedas que se le manejaba, entonces ya se hacía el ejercicio, digamos llevaba algo en la mano o hacíamos algo, tratábamos que fuera implementado con la manito, cuando era así, como competencias, entonces la cargaba y entonces hacíamos el ejercicio así.” (M, F, T, N1, Pg 2, 10-13). Además, al no poder realizar todas las actividades de motricidad gruesa, retroalimentaba su proceso de otra manera, “entonces fortaleciendo su motricidad fina que también era pues... solamente manejaba una manito, pero ayudándole a fortalecer la otra o motivándola mucho para que hiciera con las manitas el ejercicio” (M, F, T, N1, Pg 2, 6-7). La maestra relata esta historia de manera positiva, pues resalta la solidaridad de los niños con Sara. Ella habla con orgullo acerca de los bonitos sentimientos de solidaridad, respeto, colaboración que surgieron en los demás estudiantes, y afirma que “siempre era el apoyo constante con la niña... ehh... entonces antes ellos ayudaban, ellos antes preguntando cómo podían manejarla “Profe cómo la llevamos”, “Profe

tráigala para acá” (M, F, T, N1, Pg 2, 8-10). De igual manera, afirma que las maestras también aprenden de estos casos el manejo y el trabajo de manera diferente con ellos. Asimismo, plantea que los maestros están siendo preparados para la atención de estudiantes de inclusión y que cada vez adaptan los colegios en infraestructura y herramientas para este propósito “yo pienso que ahora hay muchas herramientas y están adaptando mucho los colegios, tanto en la infraestructura como en la parte pues del personal de los docentes y todo eso. Ehh... nos están preparando para recibir toda clase de niños, todo ese tipo de niños con esas diferencias” (M, F, T, N1, Pg 3, 1-3). Por otro lado, la maestra habla acerca de los jardines infantiles en comparación de los colegios, y establece que “acá en el preescolar es todavía como muy maternal, se está muy pendiente de cada uno, de ayudarlos y acompañarlos como en el proceso de independencia y todo” (M, F, T, N1, Pg 2, 17) y dice que los docentes deben fortalecer el autoestima y la autonomía para que ellos se sientan bien y estén preparados para el mundo que viene luego del jardín infantil.

La maestra aclara que es su formación profesional no fue capacitada en inclusión educativa, sin embargo, resalta la enseñanza que ha adquirido con sus años de experiencia “estudio como tal no, pero sí también yo pienso que la práctica, la experiencia es una universidad” (M, F, T, N1, Pg 3, 4-5)

MATRIZ DE LIMITACIONES

En su narrativa, la maestra de párvulos relata la experiencia con Ana, estudiante con autismo. En sus 21 años de experiencia en el jardín infantil, ella destaca este caso en particular, pues fue la primera estudiante con una necesidad educativa en su aula. Ella cuenta que desde el ingreso de la niña al preescolar, notó acciones intrigantes que le llamaron la atención “...pero ya pues la fui observando y ella mostrando otras... como otro... ehh... mostraba como otros comportamientos diferentes” (M,F,P,N2,Pg 1, 5). Afirma que además de actuar de manera distinta a los demás niños, era agresiva con profesoras y estudiantes, por lo cual debían tener mucho cuidado “...incluso le daban como unos comportamientos muy altos digamos con otras profes cuando la cogían o con otros amiguitos” (M,F,P,N2,Pg 1, 15). Además, la niña se quitaba la ropa y esta era la única manera en que se calmaba. La maestra dice que en un inicio supuso que estos comportamientos eran normales, dado que la niña era muy pequeña y pensaba que era parte de su personalidad; la maestra dice “la fui observando y ella mostrando otras... como otro... ehh... mostraba como otros comportamientos diferentes; de ahí fue que empecé pues como a sacar muchas inquietudes donde ya hablé pues con las directivas, hablamos con los papás y sí” (M,F,P,N2,Pg 1, 5-6). Cuando la maestra narra la historia, se le dificulta encontrar las palabras para describir las características que presentaba la niña, pues hace pausas y utiliza muletillas en su relato. Asimismo, es cuidadosa con los términos que emplea y no ahonda en comportamientos específicos de la estudiante. En el caso de los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales, la maestra explica que “muchas veces uno nota esos niños como tan ausentes de la realidad cuando estamos pues con los niños sin problema” (M,F,P,N2,Pg 2, 13). Frente a esto, dice que al no saber qué pasa por sus cabezas no puede exigirles o esperar que se encuentren al mismo nivel de los demás. Sí es un poco difícil y también es como el saber manejarlo “porque es como hay veces salir uno de la norma que se establece dentro del grupo o en lo que se está haciendo en las actividades” (M,F,P,N2,Pg 2, 16-17) Asimismo, la maestra menciona a los padres de familia y sus reacciones al informarles algún signo de alarma en sus hijos. En el caso específico de Ana, los papás no habían notado aspectos preocupantes en su hija, y al notificarles las inquietudes observadas por la maestra, accedieron a realizar exámenes y seguimiento con especialistas “con los papás de Ana fue algo muy bueno porque los papás no, no lo habían notado “eh... recibimos el acompañamiento mucho de ellos, empezaron a hacer los exámenes neurológicos que les dijimos, que le recomendamos y efectivamente pues la niña tenía el autismo” (M,F,P,N2,Pg 2, 5-8); no obstante, “ya con otros hay algunos que sí se muestran reacios... pues pienso que no es fácil para un papá recibir como esos diagnósticos” (M,F,P,N2,Pg 2, 8-9)

La maestra en su narrativa afirma no haber recibido clases de inclusión educativa en su formación profesional “no, no, en ningún momento tuve clases donde hablaran de inclusión” (M,F,P,N2,Pg 3, 10). Además, agrega que no todas las instituciones educativas cuentan con los recursos necesarios para garantizar la inclusión educativa “pienso que quizás en muchas instituciones no tenemos cómo las mismas posibilidades de brindarle, digamos en la estructura de la institución, de pronto para... para niños con discapacidad, quizá niños autistas

donde se manejan mucho también como la las imágenes que ellos son más.. como más visuales, entonces cuando no tenemos como esa, esaa...esos recursos, se nos... no se nos facilita tanto como el trabajo con ellos” (M,F,P,N2,Pg 3, 3-5).

En el discurso de la maestra se nota inseguridad en el momento de relatar la historia de Ana; duda de los términos que utiliza y no tiene dominio de los conceptos asociados a las necesidades educativas especiales, un ejemplo de esto es cuando dice: “entonces explicarle que quizás el amiguito no es ...está, pues... tiene... no está enfermito, pero que sí tiene condiciones diferentes”; utiliza muletillas, hace pausas y trata de buscar las palabras adecuadas para expresar alguna condición o trastorno. (M,F,P,N2,Pg 2, 22)

3.7 Lista de referencias (Estas debe estar expresadas según las normas APA)

- Arboleda, Y. M. (2021). Aulas inclusivas y atención a la diversidad—un estudio de caso I. ED la Paz Apartadó Antioquia. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(2), 196-205.
- Becerra, L. I. G., Méndez, L. E. M., & Alfonso, S. L. R. (2017). (Re) significación de la práctica docente: reflexiones acerca del quehacer del maestro. *Educación Y Ciencia*, (20), 15-25.
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología.
- Calvo, G. (2013). La Formación de Docentes para la Inclusión Educativa. (Spanish). *Páginas de La Educación*, 6(1), 14–30.
- Castañón Rodríguez, M., Olave Moreno, I. y Villarreal Ballesteros, A. (2022). Desafíos de la inclusión de estudiantes con Síndrome de Asperger en escuelas de nivel básico en México. *Zona Próxima*, 36, 138-168
- Díaz, J. R. J. (2020). Estrategias de aprendizaje en estudiantes con discapacidad en aulas de educación básica de la Amazonía peruana. *Revista EDUCA UMCH*, (16).
- Díaz-Piñeres, A., Bravo-Rueda, C., & Sierra Delgado, G. E. (2020). Educación inclusiva en contexto: reflexiones sobre la implementación del Decreto 1421 del 2017. (Spanish). *Revista Historia de La Educación Latinoamericana*, 23(34), 265–289. <https://doi.org/10.19053/01227238.9823>
- Gutiérrez, Mario Fernando, & Martínez Fernández, Liliana. (2020). Representaciones sociales de docentes sobre la inclusión del estudiantado con discapacidad. *Revista electrónica de investigación educativa*, 22, e13. Epub 28 de diciembre de 2020. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e13.2260>
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 287-297.
- Larrazabal, S., Palacios, R., & Espinoza, V. (2021). Inclusión de Estudiantes Sordos/as en Escuelas Regulares en Chile: Posibilidades y Limitaciones desde un Análisis de Prácticas de Aula. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 15(1), 75-93.
- Serrano CP, Camargo DM. Políticas de inclusión educativa del discapacitado. Barreras y facilitadores para su implementación: Bucaramanga, 2010. *Rev. Fac. Nac. Salud Pública* 2011; 29(3): 289-298
- Pallares Padilla, S. P., & Martín Padilla, E. (2022). Representaciones de docentes sobre la inclusión en aula regular de estudiantes con discapacidad intelectual. (Spanish). *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 48(1), 291–307. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052022000100291>
- Tárraga-Mínguez, R., Vélez-Calvo, X., Pastor-Cerezuela, G., y Fernández-Andrés, M. I. (2020). Las actitudes del profesorado de educación primaria hacia la educación inclusiva en Ecuador. *Educação e Pesquisa*, 46.
- Vallejo, J. P. S. (2013). Una experiencia de investigación en torno a la inclusión educativa. *Unipluriversidad*, 13(3), 52-60.
- Valdés-Pino, M., Calvo-Álvarez, M.I., y Martínez-Abad, F. (2021). Formación inclusiva del

Profesorado de primaria en tres regiones chilenas. *Alteridad*, 16(1), 117-129.

<https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.09>

Valencia Sepúlveda, L. K., & Guzmán Echavarría, D. (2021). Evaluación y educación inclusiva: una posibilidad para facilitar el tránsito educativo de los estudiantes del modelo Aceleración del Aprendizaje al aula regular en la Institución Educativa Federico Sierra Arango de Bello-Antioquia.

Marshall, C., & Gretchen, R. (2011). *Designing Qualitative Research* (Kindle ed.). Thousand Oaks, CA, USA: SAGE.

Moriña Díez, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. (No Title).

Mejía, M. R. (2020). Educación (es), escuela (s) y pedagogía (s) en la cuarta revolución industrial desde Nuestra América. Tomo III.

Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid, Ediciones Morata.

Quintero Mejía, M. (2018). Usos de las narrativas, epistemologías y metodologías. *Aportes para la investigación*. Bogotá: Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

4. CRONOGRAMA

Actividad	6	7	8	9	10	1 1	1 2	1	2	3	4	5
Rastreo de Antecedentes Investigativos			x									
Introducción / Tensiones			x									
Pregunta de Investigación			x									
Justificación				x								
Objetivos				x								
Marco Teórico					x							
Diseño Metodológico						x						
Resultados y Análisis										x		
Discusión y Conclusiones											x	
Socialización de Propuesta												

Aval Tutor/Asesor

V°B° Coordinador Área

V°B° Jefe de Línea

V°B° Líder de Grupo

La Universidad Católica Luis Amigó hace constar que los datos aquí recogidos solo se utilizarán para efectos de PRESENTACIÓN DE PROPUESTAS DE INVESTIGACIÓN DE TRABAJOS DE GRADO, y se garantiza el tratamiento de los mismos, amparado en la existencia de unas Políticas de Tratamiento de Datos Personales al interior de la Institución, en concordancia con lo dispuesto en la Ley 1581 de 2012 y el Decreto 1377 de 2013.