

## EL ROL DEL DOCENTE FRENTE A LA INCLUSIÓN: UN ASUNTO DE HUMANISMO

Yolanda Esther Redondo Guzmán  
yolare04@hotmail.com  
Universidad Pedagógica Experimental Libertador UPEL

### RESUMEN

*El presente artículo desarrolla la búsqueda y validación de una alternativa que permita a los docentes de las instituciones escolarizadas, afrontar su quehacer en una forma diferente y paradigmática donde la Educación Regular sea Inclusiva. El propósito principal de esta investigación es generar un Modelo Epistémico para docentes de Educación Básica y Media Académica en Barranquilla - Colombia, desde el cual el docente desempeñe su rol para una educación escolarizada incluyente de individuos con Necesidades Educativas Especiales. La fundamentación es apoyada por referentes epistemológicos claves por sus significativas aportaciones al paradigma socio-crítico: la Teoría Crítica de la Sociedad desarrollado principalmente por la Escuela de Frankfurt (1923), donde se destacaron pensadores como Habermas, Adorno, Marcuse. Se suman también las contribuciones de Husserl (1901) y Heidegger (1927), en lo referente a la Fenomenología-Hermenéutica. Estos aspectos permiten reconocer la conveniencia de su aplicación, habida consideración de la naturaleza ontológica del objeto-sujeto de estudio enmarcado en la categoría de Ser. Por ello, los elementos constituyentes de la situación fenomenológica del trabajo investigativo se definen en el marco de una realidad fuertemente marcada por dimensiones culturales, sociales, políticas, religiosas, que de manera consustancial perfilan acciones o manifestaciones de las comunidades o actores involucrados. A partir de allí y en estrecho nexo con su esencia cabe involucrar la concepción de inclusión, fenómeno que ha merecido tratamientos teóricos o reflexivos de pensadores y organismos. Como conceptos tributarios del esquema conceptual propuesto, se desarrolla la noción de necesidades educativas especiales. Este proyecto se logrará desde un ejercicio investigativo orientado desde un enfoque cualitativo de tipo fenomenológico- hermenéutico, igualmente se emplea las técnicas de entrevista en profundidad, encuestas y grupo focal.*

## TEACHER ROLE WHEN DEALING WITH INCLUSION: A MATTER OF HUMANISM

### ABSTRACT

*This article will develop the search and validation of an alternative that allows teachers in educational institutions to confront their endeavors in a new, paradigmatic way where regular education is inclusive. The main purpose of this research is to generate an epistemic model for primary and secondary education teachers in Barranquilla, Colombia, from which the teacher fulfills their role for an education that is inclusive for special needs individuals. It is fundamentally supported by key epistemological references due to their contributions to the socio-critical paradigm: The Critical Theory developed mainly by the Frankfurt School (1923), highlighting thinkers such as Habermas, Adorno, and Marcuse. Other contributions are those made by Husserl (1901) and Heidegger (1927) regarding Phenomenology-Hermeneutics. These aspects reflect the convenience of its application considering the ontological nature of the studied subject-object. Therefore, the constituent phenomenological elements of the research are defined within a framework composed by cultural, social, political, and religious dimensions; these elements profile actions and manifestations of the involved communities or actors. From here, it is necessary to involve the concept of inclusion, phenomenon that deserves theoretical or reflective treatments from thinkers and organisms. This conception helps develop the notion of special needs education. This project will be achieved from an investigation exercise directed towards a qualitative, phenomenological-hermeneutic approach. The techniques employed are profound interviews, surveys, and focal groups.*

Sinopsis Educativa  
Revista Venezolana de  
Investigación  
Año 20 N° 2  
Julio: 2020  
pp 145 - 152

Recibido: Abril 2020  
Aprobado: Mayo 2020

**Palabras clave:**  
Rol docente, inclusión,  
necesidades educativas  
especiales, educación  
escolarizada

**Key words:**  
Teacher role, inclusion,  
special needs educa-  
tion, schooling

## LE RÔLE DE L'ENSEIGNANT FACE À L'INCLUSION: UNE AFFAIRE D'HUMANISME

### RÉSUMÉ

*Cet article développe la recherche et la validation d'une alternative qui permette aux enseignants des institutions à affronter son travail d'une manière différente et paradigmatique où l'éducation régulier soit inclusive. Le but de cette recherche est de générer un modèle épistémique pour les enseignants d'éducation primaire et secondaire à Barranquilla, Colombie, où l'enseignant joue son rôle en faveur d'une éducation inclusive des individus avec des besoins éducatifs spéciaux. L'article est soutenu par des référents épistémologiques clés et leurs contributions au paradigme sociocritique : la Théorie Critique développée par l'École de Frankfurt (1923) et des penseurs comme Habermas, Adorno et Marcuse. De plus, il y a aussi les contributions de Husserl (1901) et Heidegger (1927) concernant la phénoménologie-herméneutique. Ces contributions permettent de reconnaître la convenance de son application en considérant de la nature ontologique du sujet-objet d'étude. Donc, les éléments de la situation phénoménologique de la recherche sont définis dans une cadre de la réalité marquée par des dimensions culturelles, sociales, politiques et religieuse qui profilent des actions ou manifestations des communautés ou acteurs impliqués. Dès lors, on doit impliquer la conception de l'inclusion, un phénomène qui a besoin de traitements théoriques ou réflexives de penseurs et d'organismes. En tant que des concepts du schéma proposé, on développe la notion de besoins éducatifs spéciales. Ce projet s'aboutera depuis un exercice d'investigation orienté vers une approche qualitative phénoménologique-herméneutique. Similairement, on va employer les techniques des entretiens profonds, des enquêtes et le groupe de discussion.*

### Mots-clés:

*Rôle de l'enseignant,  
inclusion, besoins  
éducatifs spéciales,  
éducation scolarisée*

### INTRODUCCIÓN

En los últimos años la visión de sociedad ha permitido ocuparse de aspectos de la realidad social que durante muchos años se han tomado como regulares. En esta circunstancia se encuentra el fenómeno de la exclusión de individuos con discapacidad del sistema educativo regular, situación que no deja de transgredir los fundamentos de una sociedad civilizada. En efecto, la humanidad ha capitalizado la construcción del estatus civilista sobre la convicción de que la respuesta edificante sobre el significado de la vida es el ser humano. Al margen de cualquier desacuerdo con lo expresado, dada la condición dicotómica de constructor - destructor que pueda asumir el ser humano, se resalta la actitud proactiva del mismo que ha permitido construir y /o reconocer principios que emanan y sostienen la naturaleza humana en una suerte de consustancialidad vinculante del género. En este orden de ideas, es conveniente advertir el carácter sistémico del ordenamiento normativo a nivel global. Es decir, la Declaración Universal de los Derechos Humanos,

reforzada por los subsiguientes acontecimientos ratificatorios de la misma, guarda una relación normativa con los Estados – Nación.

En Colombia, por ejemplo, la Constitución Política de 1991 señala que el estado debe promover las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas a favor de grupos discriminados o marginados; y protegerá especialmente a las personas que por su condición económica, física o mental se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta (Colombia aprende). La Ley General 115, de 1994, en su artículo 46 sostiene que la inclusión de personas con discapacidad en el sistema educativo es parte integrante del servicio público educativo.

En este estado de la realidad, se ha abierto espacio para escudriñar el papel de los agentes estructurales de la acción educativa escolarizada, como son los docentes. Esto ha evidenciado una serie de medidas y de condiciones de origen estatal que han pretendido subsanar la necesidad, ba-

jo parámetros o concepciones que no permiten una mirada renovadora de la exclusión de personas con discapacidad en el sistema de Educación formal.

Dentro de esta lógica, las políticas al respecto han permitido la existencia de las llamadas instituciones de educación especial en una clara distancia de las instituciones educativas regulares. Esto dista mucho de ser un tratamiento igualitario y equitativo para las comunidades con discapacidad, lo que evidencia la incapacidad del sistema educativo actual para asumir la inclusión de estas poblaciones en la educación formal, con un perfil profesional del docente acorde con la nueva situación. Los intentos reivindicatorios por parte del Estado, no pasan de ser manifestaciones instrumentales de políticas vacías de trasfondo teórico, que ubiquen al ser humano en un tratamiento más igualitario.

Por otro lado, la realidad a que se alude deja entrever un sistema educativo que ha modelado a los docentes en ese criterio racional y funcionalista que termina siendo deshumanizante para posibilidades de inclusión de personas con discapacidad en el sistema en que se desenvuelven. En tal sentido Correa (2009), sostiene que en la educación prevalece la formación tradicional, la feminización y la combinación de modelos y tendencias pedagógicas que responden en forma desarmónica a los mercados de las competencias y competitividad en la educación.

En efecto, la formación docente se ha montado sobre un paradigma de racionalidad instrumental en donde se valora la competencia cognitiva en función de propósitos y logros homogenizantes, del rendimiento de la población estudiantil. En consideración a lo expuesto, la labor investigativa que se viene desarrollando se propone como objetivo: Generar un Modelo epistémico, desde el cual el docente desempeñe su rol para una educación escolarizada incluyente de individuos con Necesidades Educativas Especiales, cuyo alcance se hace posible operacionalizando los siguientes objetivos específicos: Develar el modelo epistémico que ha orientado el ejercicio docente entre los profesionales del sector educativo a nivel básico en Colombia. Interpretar los constructos y teorías que, fundamentan la inclusión de las personas con Necesidades Educativas Especiales en las aulas regulares. Deducir los fundamentos teóricos interdisciplinario que tributan conocimientos al quehacer docente en la educación inclusiva.

## SUSTENTO TEÓRICO

### *Antropocentrismo en la Educación*

No es extraño que el hombre, ahora con los alcances vinculantes de los géneros que le endilgan la Antropología Pedagógica, sea referenciado como centro de la educación, pues ya se ha mencionado como tal en el pensamiento contemporáneo. En tales circunstancias, se toman referencias que profundizan en las primeras reflexiones que suscitaba el cuestionamiento en la humanidad por la existencia. Ahora, si la condición antropocéntrica se relaciona con la educación, en una suerte de inferencia lógica, se reconoce la acción educativa por la consustancialidad con el ser humano que constituye medio – fin y sentido de la misma, y que solo es posible por la entidad que comporta una serie de características que lo catapultan a lo posible.

En este sentido, vale la pena desarrollar esta reflexión tomando como referente a Heidegger (1927), quien hace un profundo análisis del ser humano en su condición ontológica. En efecto, la ontología trata de la naturaleza y las relaciones del ser. Para Heidegger, en su interpretación fenomenológica, hay una diferencia entre Ser (Sein) y ser (Dasein). “De acuerdo con estas interpretaciones, el Sein o Ser, es presencia en el mundo, en contraposición con ser o “ser ahí” (Dasein) que significa las personas (seres) que comprenden esta presencia” (Zichi-Omery:1994:160).

En virtud de ellos se comprende que hay una estrecha relación simbiótica del ser y el Ser que en una interpretación amplia ubica a un ser universalizado en una existencia que guarda una relación sinérgica con el ser (Dasein). De ahí que el Ser, un fenómeno en sí mismo, es la presencia en el mundo por medio de la cual se autodetermina la verdad. La gente y el Ser son interdependientes; todas las personas necesitan (seres) necesitan del Ser, y el Ser necesita seres (personas). La única distinción de las personas es que representan seres no solo en medio del Ser, sino también como seres expuestos al no ser, o sea, a la muerte. (Zichi-Omery:1994:165).

### *Educación Inclusiva*

Igualdad, Derechos Humanos, Diversidad, Otredad, Inclusión, Equidad y Desarrollo Humano reclaman una sociedad más justa y equilibrada. Es así como se pueden destacar la Declaración Universal de los Derechos Huma-

nos, (UNESCO, 1966) en el marco del cual se reconocen los Derechos que asisten a los seres humanos y con alcance universal; Movimiento de Educación para todos (E.P.T) que sale de la conferencia Mundial de Jomtien (Tailandia, 1990); la Declaración de Salamanca (1994) que propende por la integración de niños con discapacidad que deben formar parte de los planes nacionales de “Educación para todos”; Foro Mundial de Educación para todos (Dakar, 2000), donde se resalta la necesidad de que los estados aumenten los esfuerzos para resolver la necesidad de aprendizaje de los grupos más vulnerables; Convención Internacional de los Derechos Humanos de las personas con Discapacidad (ONU, 2006), que tiene como propósito promover proteger y asegurar el beneficio en condiciones de igualdad de todos los Derechos Humanos y las libertades fundamentales para las personas con discapacidad (Valladares:2016:36).

Constituye pues, la inclusión un cambio a nivel conceptual y teórico de los derechos de grupos vulnerables, y resalta el sentido que se debe otorgar a una educación fundamentada en la valoración de la diversidad. Al decir de Ainscow y Booth (1988) definen la inclusión como: “El proceso de mejora sistemática del sistema y las instituciones educativas para tratar de eliminar las barreras de distintos tipos que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación del alumnado en la vida de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables” (p. 37).

### ***Enfoque de Derechos***

Parte del supuesto que la educación es un derecho humano fundamental que contribuye a generar un desarrollo sostenible de la paz, así como de estabilidad de cada país y a las naciones (UNESCO, 2013). Este enfoque posiciona la Inclusión con personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) bajo la concepción de que ello constituye un derecho inalienable, postura que es coherente con la concepción de una Educación Incluyente y el cumplimiento de un derecho fundamental de todos los seres humanos.

### ***Principio de Igualdad de Oportunidades en Educación***

Naciones Unidas hace referencias a que: “Las necesidades de cada persona tienen igual importancia y que deben constituir la base de la planificación social y que todos los recursos han

de emplearse de manera de garantizar que todos tengan las mismas oportunidades de participación.” (Valladares; Betancourt; Norambuena, 2016:36). Este principio vela porque todas las personas sin distinción puedan tener la oportunidad de acceder a todos los niveles de Enseñanza y particularmente los estudiantes con discapacidad. Igualmente, la educación de estas personas debe incluirse en la planificación nacional de la enseñanza, la elaboración de planes de estudios y la organización escolar (Normas uniformes-ONU-1993).

### ***La formación Docente***

La formación de la educación en Colombia no ha sido la excepción entre los renglones institucionales que se han desarrollado al ritmo de reformas estructurales que ha experimentado el Estado por razones de directrices globales que interesan las instituciones estatales en los países de la región tercer mundista. En efecto: políticas de formación de educadores se han enmarcado desde los años 70, en contextos nacionales de reforma educativa ligado a políticas nacionales de reestructuración estatal” (MEN:2013:37).

Por otro lado, esa circunstancia ha incentivado el desarrollo de la reforma en términos de políticas, las cuales han sido el resultado, para el caso de la formación de educadores, de foros de comunidad, que se han dado a la tarea de confrontar tensiones relacionadas con el sentido del educador como sujeto social; retos frente a las transformaciones sociales; el estatus y las relaciones que se dan entre las distintas instituciones de formación docente, o una verdadera inserción en las nuevas condiciones sociales y humanas que afectan a la sociedad. Se descubre en la formación de educadores una serie de miradas interdisciplinarias, articulaciones interinstitucionales y conexiones intersectoriales fundamentadas en una concepción de educación y propósitos formativos. Desde esta perspectiva, cabe recordar que en:

Colombia históricamente se ha planteado la formación de educadores como un asunto de importancia social y política; no obstante, el proceso presenta fallos y fracturas causadas por intenciones de mediano alcance, más de tipo coyuntural. Las orientaciones de esa formación responden a momentos históri-

cos distintos, dependiente de los intereses laicos, religiosos, políticos y de gobierno, así como de las ideas renovadoras o prevalentes de las tendencias educativas europeas y norte americanas, especialmente las tradiciones pedagógicas francesas, alemanes y anglosajona, (MEN:2013: 42).

Aun en estas condiciones, fue posible la promulgación de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), que se ocupa en su capítulo II de la formación de los educadores en Colombia a nivel de pregrado y posgrado, como aspectos relacionados: “ con la profesionalización, el mejoramiento profesional y la calidad de los programas e instituciones formadoras” (MEN 2013: 42), las cuales, dicho sea de paso, son las Escuelas Normales Superiores, las facultades de educación, los programas de licenciatura y los programas de profesionalización para no licenciados que ingresan al sistema, estructurado como un sistema ligado a las facultades y conectado con las demás profesiones universitarias.

### **Formación Integral y La Pedagogía**

Morín (2002), sostiene que: “La educación debe favorecer la aptitud natural del pensamiento para plantear y resolver los problemas y, correlativamente, estimular el empleo de la inteligencia general” (p.24). Es decir, a pesar de los grandes aportes teóricos de muchos autores en el campo de la educación, hay que seguir en la búsqueda de nuevas alternativas que ayuden a renovar el proceso de enseñanza – aprendizaje de los estudiantes-docentes. En este orden de ideas, las nuevas exigencias se abren paso en la concepción de formación integral fundamentada en la noción de la condición compleja del hombre, cuya esencia y potencialidad trasciende su materialidad. Ahora bien, el campo del conocimiento desde donde se puede abordar esta empresa es la Pedagogía, parcela del saber que consustancializa el desarrollo del ser humano con su esencia ontológica. En este sentido, Ugas (2003), señala que:

El acto pedagógico debe ser entendido como una operación de carácter heurístico, por lo tanto, el maestro debe asumirse como un organizador de saberes, no un transmisor de conocimientos, lo cual significa asumir nuevos procedimientos y protocolos mediante una reorganización permanente de la pedagogía (p.142).

Por lo tanto, las acciones del docente son determinante en el proceso de aprendizaje del estudiante, ya que le ayuda a modificar conductas y a generar nuevas situaciones o experiencias motivadoras en el desarrollo de su proceso educativo.

### **Modelo Epistémico**

La propuesta investigativa que se lleva a cabo considera pertinente y ajustado asumir la reflexión de un Modelo Epistémico del rol del docente en la educación regular para la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales desde el Modelo Crítico Social, habida cuenta de las fortalezas que presenta en su teoría de esencia social y transformativa, ya que el fenómeno que ocupa el trabajo investigativo genera en los actores del presente, arrojo y valentía para asumir cambios mentales y reconceptualizaciones necesarias para darle solución al fenómeno de la exclusión en la Educación regular. Además, este modelo constituye el encumbramiento de una concepción social que ha venido reconstruyéndose tiempo atrás al recoger postulados del constructivismo, donde se dio apertura a la reflexión del ejercicio docente y práctica investigativa.

### **ABORDAJE METÓDICO**

Se considera pertinente abordar la fundamentación metodológica de la investigación desde unas consideraciones ontológicas y epistémicas en el entendido de ser una fuente del conocimiento que proporciona consistencia; desde este punto de vista, de los individuos que son sujetos de exclusión del sistema educativo escolarizado, que comparten con el resto de sus congéneres una dimensión metafísica que valida la importancia erga omnes en el marco de una justa reflexión del fenómeno de la diversidad.

En efecto, es menester resaltar la condición humana de características compartidas entre los individuos para comprender que las diferencias con carácter excluyentes entre los mismos es una interpretación cultural de la sociedad. En consideración, a lo expuesto, la autora de la investigación acoge la necesidad de intervenir investigativamente dicha realidad, partiendo de la convicción de contribuir con nuevas perspectivas interpretativas en la percepción de la problemática del sector educativo en la sociedad actual. Generar un Modelo Epistémico del rol del docente en la educación regular para la inclusión de los estudiantes con Necesidades educativas especiales (NEE) requiere de una educación con excelente calidad incluyente



para los individuos con estas condiciones en el aula regular, es enfrentar al sistema educativo que involucra distintos estamentos de la sociedad, requiere del concurso de voluntades directivas y sobre todo, de un pensamiento social compartido reivindicante. Esta empresa se logrará desde un ejercicio investigativo orientado desde un paradigma sociocrítico, con enfoque cualitativo y los aportes argumentativos del método hermenéutico.

En lo atinente al paradigma sociocrítico, se sabe que comparte conjuntamente con el pospositivismo las mismas premisas ontológicas, en el sentido de considerar la existencia de la realidad y la imposibilidad de acceso a la misma (Roth Deubel.2008). Para los cultivadores de este paradigma la objetividad científica no existe y por el contrario asumen una postura en valor y el compromiso de una transformación social. Igualmente, propende por una mayor participación de los individuos como agentes de cambio.

Otro de nuestros referentes epistemológicos clave por sus significativas aportaciones al paradigma socio-crítico está en la Teoría Crítica de la Sociedad. Abordar el presente trabajo investigativo es tratarlo desde un marco epistemológico como punto de referencia para dar fundamento y legitimidad a la investigación en curso, máxime, si se tiene en cuenta el reciente posicionamiento de algunos tipos de investigación cualitativa y las diversas observaciones que al respecto se hacen. En este sentido, Husserl en Tadeo (2004), centra su atención hacia la conciencia manifiesta en virtud de la existencia manifestada y propone la Fenomenología como un camino de aproximarse a la realidad. Pero, entonces ¿Qué es la realidad para Husserl? Desde su postura es aquella situación a la cual se puede acceder prescindiendo de algunos aspectos presentes en el fenómeno y que llama presuposiciones, lo que para algunos metodólogos y epistemólogos se interpreta como una reducción o epojé, epokhé (enoxé) en el sentido de concentrar y no de quitar o recortar. Por ello Vernaux (1969), sostiene que Husserl determina tres reducciones, mientras otros llegan a seis (Tadeo, 2014). Estas son:

**1. Reducción Filosófica:** Que pone fuera de juego todos los sistemas y aplica el espíritu a las mismas cosas.

**2. Reducción Fenomenológica:** Que suspende las creencias en el mundo real y pone al espíritu en presencia de puros fenómenos.

**3. Reducción eidética:** Pone entre paréntesis los hechos contingentes y revela al espíritu la esencia (eidos) necesaria” (p.119).”

Estas reducciones vienen a representar fases o momentos particulares dentro de la investigación, con procedimientos específicos en cada caso. Entonces, la postura teórica de Husserl denominada fenomenología eidética, provoca voces contradictorias a partir de la reafirmación de su teoría en la que tiene como objetivo:

Describir el significado de una experiencia a partir de la perspectiva de quiénes la han tenido —esto es, describir el significado de una experiencia a partir de la visión del mundo de quiénes han tenido esta experiencia y cómo resultado le han adjudicado un significado—. Los investigadores ponen entre paréntesis sus presuposiciones, reflejan sobre esas experiencias que fueron descritas, e intuyen o describen las estructuras esenciales de las experiencias estudiadas (Zichi y Omery, 2003: 173).

Al tiempo que la hermenéutica transfiere a la indagación fenomenológica las capacidades interpretativas de la realidad, en la que es asumida: “Como método de investigación reposa sobre la tesis ontológica de que la experiencia vivida es en sí misma esencialmente un proceso interpretativo”. Al respecto, Reeder citado por Ray (2003), expone que:

En definitiva, se va marcando una diferencia esencial en las posturas teóricas de Husserl y las de Heidegger, en tanto éste último asume la realidad sin ningún tipo de reducción, como quiera que la experiencia de las cosas o fenómenos incluye la percepción sensorial (ver, escuchar, tocar, saborear y oler) y otros fenómenos tales como creer, recordar, anticipar, juzgar, intuir, sentir, preocuparse, amar, imaginar y estar dispuesto. Estos múltiples modos de ser conscientes incluyen un acto de conciencia (p. 150).

Pero, además, desde la óptica filosófica, de interés para ambos teóricos, Husserl y Heidegger, el primero considera el centro principal de la filosofía lo epistemológico, en cambio para

Heidegger, es lo Ontológico, de tal manera que al combinar: “Los pensamientos fenomenológicos, ontológicos y hermenéuticos (interpretativo) Heidegger definió la Filosofía como la Ontología Fenomenológica Universal basada en la hermenéutica del ser humano”(p.165). (Spiegelberg, citado por: Zichi y Omery, (2003). En este Marco Teórico se revela el significado del ser (Sein o presencia) y el ser (Dasein, o “ser ahí”). Se interpreta el ser o Sein como presencia en el mundo, mientras el ser o Dasein significa las personas (seres) que comprenden esta presencia y que se constituyen interdependientes, pues el ser (persona, seres) necesita del ser y éste necesita de seres (personas) por Zichi y Omery (2003). He aquí la esencia en la diferencia con Husserl, una subsistencia conjunta, no reduccionista y sinérgica.

Es en este punto, donde se toma la decisión de utilizar en la tesis, las fundamentaciones filosóficas de Heidegger con su Fenomenología–Hermenéutica, reconociendo la conveniencia de su aplicación, habida consideración de la naturaleza ontológica del objeto-sujetos de estudio enmarcado en la categoría de Ser. Por ello, los elementos constituyentes de la situación fenomenológica del trabajo investigativo se definen en el marco de una realidad fuertemente marcada por dimensiones culturales, sociales, políticas, religiosas, que de manera consustancial perfilan acciones o manifestaciones de las comunidades o actores involucrados.

Dentro del sistema educativo, el colectivo que funge como grupo de estudio es un estamento en la estructura de este sistema y ejercen su labor en los ciclos de Básica y Media Académica en la Institución Educativa Distrital El Campito, ciudad de Barranquilla-Colombia. Los actores involucrados están conformado por un grupo de 61 sujetos significantes, cada uno tiene su rol, perfil y cargo, divididos en sub-grupos para la aplicación de las distintas técnicas. Se le aplicará la técnica de entrevista en profundidad a la Rectora, sujeto 1; Coordinador, sujeto 2: Psico-pedagoga, sujeto 3, y los Directivos docentes, sujetos 4. El grupo focal se aplicará a los sujetos 5 que son los Docentes de área y por último se aplicará la Encuesta a los sujetos 6, que representan a los padres de familia o Acudientes.

### **Técnicas**

En la Investigación Cualitativa, no se establece una relación unívoca rigurosamente hablando, pues las técnicas, sea cual fuere, gozan de un margen de aplicación, según las necesidades o los requerimientos del proceso investigativo o de la realidad.

Al respecto, Corbetta (2007) sostiene que:

Las técnicas de recopilación de datos de la investigación cualitativa se pueden agrupar en tres grandes categorías basadas respectivamente en la observación directa, las entrevistas en profundidad y el uso de documentos, que pueden remitirse a tres acciones básicas que el hombre utiliza para analizar la realidad social que lo rodea: Observar, Preguntar y Leer (p. 302).

Se utiliza la técnica de la Entrevista en Profundidad, cuyo alcance metodológico proporciona una recogida de información a través de un acto interactivo que involucra al portador de una información experiencial y conceptual, que en un momento de apertura personal comparte hechos, cargas emocionales y toda una semántica significativa para el investigador.

Por otro lado, se considera pertinente aplicar la Técnica del Grupo Focal en el entendido que la población afectada, los docentes, tienen experiencias distintas que se desprende de los marcos epistémico en que fueron formados, las directrices institucionales que acusan una supuesta autonomía y todo un imaginario que la sociedad proyecta relacionado con las aspiraciones de individuos con necesidades educativas especiales de insertarse en el sistema educativo escolarizado regular.

### **REFERENCIAS**

- Congreso Nacional de Colombia. (2013). *Ley Estatutaria 1618. Discapacidad Colombia*.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley General de Educación (Ley 115)*
- Constitución Política de Colombia, (1991). *Editorial Ate-nea Ltda. Edición. Año 2016*.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y Técnicas de Investigación*. Mc Graw Hill.
- Correa, C. (2009). *Currículo, Inclusividad y Cultura de la Certificación*. Editores La mancha del Quijote. 1era Edición. Colombia.
- Heidegger, M. (1927) *Ser y Tiempo*. Traducción, prólogo y notas de Jorge Eduardo Rivera. Edición digital de: <http://www.philosophia.cl>.

Ministerio de Educación Nacional. *República de Colombia. Viceministerio de Educación Preescolar, Básica y Media (2013). Sistema colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política. Bogotá.*

Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia. (2013). *Decreto No 1421. Reglamento en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad.*

Morín, E. (2002). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Bogotá, D.C. Colombia. Editorial Nomos*

ONU. (1993). *Declaración Universal de los Derechos Humanos.*

ONU (2006) y OMS (2002). *Ministerio de salud y Protección Social (CO) <https://www.minsalud.gov.co/Paginas/default.aspx>.*

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2016), *Panorama general. Informe sobre Desarrollo Humano. Desarrollo humano para todos.*

Ray,. (2003). *La riqueza de la Fenomenología: Preocupaciones Filosóficas, teóricas y metodológicas. En: Asuntos Críticos en los Métodos de Investigación Cualitativa.*

Ugas, G. (2003). *Del acto pedagógico al acontecimiento educativo. San Cristóbal. Táchira. Venezuela Ediciones del Taller permanente de estudio epistemológico en Ciencias Sociales.*

UNESCO. (2016). *Educación Especial e Inclusión Educativa. Décimo primero y Décimo segunda Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica.*

UNESCO. (2013). *Guías para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. ISBN 978-92-3-300076-6, Francia.*

ZICHI, M., OMERY, A. (1994). *Escuelas de Fenomenología: Implicaciones para la investigación. En: Asuntos Críticos en los Métodos de Investigación Cualitativa. Capítulo 8.*