

**SISTEMA DE UNIVERSIDADES ESTATALES DEL CARIBE COLOMBIANO  
SUE CARIBE**



**DE LA INTEGRACIÓN A LA INCLUSIÓN: PROCESOS CURRICULARES PARA  
LA ATENCIÓN DE NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES  
"NEE"**

**Autor:  
FRANKLIN MANUEL OSORIO GALINDO**

**Directora: Mg MARTHA PACHECO LORA**

**UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUE – CARIBE  
MONTERÍA  
2013**

Nota de aceptación

---

---

---

---

---

Presidente del Jurado

---

Jurado

---

Jurado

Montería, agosto de 2013

## **RESUMEN**

El presente estudio se realizó para establecer, ajustes y mejoramientos al currículo de la Institución Educativas de Aguas Negras de la ciudad de Montería en relación con las políticas de educación inclusiva, a través del contraste entre: articulación con la política nacional, concepción del docente sobre inclusión y prácticas de aula. El proceso investigativo se fundamenta en el método de IA (Investigación Acción) con un enfoque socio crítico y auto reflexivo, que se configura a través de tres etapas: sensibilización, etapa exploratoria y evaluación. Este método permitió integrar grupos de estudio interdisciplinarios entre docentes de diferentes áreas del conocimiento, de diferentes grados y niveles y los directivos de la Institución Educativa. El análisis de resultados se hizo desde un estudio comprensivo y narratológico que condensó los elementos que comprometen el compromiso institucional ante la inclusión, a partir del análisis documental, encuestas a docentes, padres de familia y estudiantes, análisis de los grupos de discusión con docentes, a partir del índice de inclusión en la gestión institucional y el análisis crítico reflexivo producto de las entrevistas a docentes.

Palabras claves: integración, inclusión, necesidades educativas, currículo.

## ABSTRACT

This study was done for setting up proposals adjustments and improvements in relationship to the curriculum of the educative institution of AGUAS NEGRAS from the city of Monteria and the educational inclusive policies, through the contrast in: articulation with national politics, conception of the tutor about inclusions and practices in the classroom. The research process is based on the method of action research (AR), with a self-reflexive critical partner focusing that is setting on three stages: sensibilizacion, explorative stage and also evaluation. This allowed the integration of interdisciplinary study groups among teachers of different areas of knowledge, grades and levels and managers of the educational institution. The analysis of results was made from a comprehensive and narratological study that condensed the elements that engage the institutional commitment to the school inclusion from the documental analysis, teacher`s surveys, family parents and students, analysis of the discussion groups with teachers from the inclusion index in institutional management, and the critical reflexive analysis as a product of surveys to teachers.

**Key-words:** integration, the inclusion index, action research, curriculum, school inclusion, institutional management

## TABLA DE CONTENIDO

|   |          |
|---|----------|
| Introducción .....  | 1        |
| Capítulo I  |          |
| 1. DESCRIPCIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....  | 3        |
| 1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....  | 5        |
| 1.1.1. Contexto situacional.....  | 7        |
| 1.1.2. Antecedente histórico institucional .....  | 8        |
| 1.2. JUSTIFICACIÓN .....  | 10       |
| 1.3. SISTEMA DE PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN ...  | 12       |
| Capítulo II   |          |
| 2. MARCO TEÓRICO Y ESTADO DEL ARTE .....  | 13       |
| 2.1. ESTADO DEL ARTE .....  | 13       |
| 2.1.1. Estrategias curriculares que favorecen los procesos inclusivos. ....   | 13       |
| 2.1.2. Concepciones y/o pensamiento docente hacia la inclusión. ....  | 19       |
| 2.1.3. La inclusión y la convivencia democrática: adopción de currículos<br>inclusivos que atiendan la diversidad para una cultura de paz. .... | 22       |
| 2.1.3.1. Inclusión educativa: la diversidad como pilar de una cultura de paz ...  | 24       |
| 2.1.3.2. Experiencias de políticas institucionales de inclusión en escuelas<br>integradoras de México. ....                                     | 20<br>27 |
| 2.2. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL. ....   | 29       |
| 2.2.1. Construcción de consensos de políticas nacionales unificada e inclusiva.   | 31       |
| 2.2.1.1. Política de educación inclusiva en Colombia. ....  | 36       |
| 2.2.2. Concepción o dimensión conceptual de las necesidades educativas<br>especiales: integración e inclusión.....                              | 44       |
| 2.2.2.1. De la integración a la inclusión: un reto de todos. ....   | 47       |
| 2.2.3. El Currículo.....  | 47       |
| 2.2.3.1. Contexto histórico tendencias y escenarios de desarrollo del currículo<br>tanto en el ámbito nacional como en el internacional. ....   | 47       |
| 2.2.3.2. Currículos que “dan sentido” a la integración y la educación inclusiva.  | 53       |
| 2.2.3.2.1. El currículo y la organización desde las escuelas integradoras. ....   | 54       |
| 2.2.3.2.2. Respuesta a las necesidades educativas desde el currículo de<br>escuelas integradoras. ....  | 55       |
| 2.2.3.2.3. Respuesta escolar del currículo desde la inclusión. ....   | 60       |
| 2.2.3.2.3.1. No obviar la importancia capital de los objetivos generales de la<br>educación. ....   | 61       |
| 2.2.3.2.3.2. Diseñar un marco curricular común y plural cimentado en la<br>socialización y la amistad. ....                                     | 61       |
| 2.2.3.2.3.3. Ofrecer un currículum rico en significados. ....   | 63       |
| 2.2.3.2.3.4. Evaluar individualizadamente los resultados basándose en el<br>rendimiento. ....   | 65       |
| 2.2.3.2.3.5. Tener presente la importancia del currículo “oculto” .....   | 65       |
| 2.2.4. Formación y preparación de los docentes: el reto de la educación   |          |

|  |     |
|--|-----|
| inclusiva. ....  | 67  |
| Capítulo III   |     |
| 3. DISEÑO METODOLÓGICO.....  | 72  |
| 3.1. PARADIGMA DE LA INVESTIGACIÓN.....  | 72  |
| 3.2. TIPO DE INVESTIGACIÓN. ....   | 73  |
| 3.3. ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN. ....  | 75  |
| 3.3.1. Etapa de sensibilización. ....  | 75  |
| 3.3.2. Etapa exploratoria. ....  | 80  |
| 3.3.3. Etapa evaluativa.. ....   | 84  |
| 3.3.4. Síntesis del diseño metodológico.....   | 85  |
| Capítulo IV  |     |
| 4. RESULTADOS OBTENIDOS EN EL PROCESO INVESTIGATIVO. ....  | 87  |
| 4.1. RESULTADOS DE LA ETAPA DE SENSIBILIZACIÓN. ....   | 87  |
| 4.1.1. Diagnóstico. ....   | 87  |
| 4.1.2. Gestión Institucional. ....   | 95  |
| 4.2. RESULTADOS ETAPA EXPLORATORIA. ....   | 110 |
| 4.2.1. Resultados obtenidos del análisis de documentos: proyecto educativo institucional PEI y modelo pedagógico. .... | 110 |
| 4.2.2. Resultados obtenidos del análisis del plan de estudio. ....   | 112 |
| 4.2.3. Resultados obtenidos de la aplicación de entrevista grupal con docentes. ....                                   | 115 |
| 4.3. RESULTADOS ETAPA DE EVALUACIÓN. ....  | 128 |
| 4.3.1. Propuestas de desarrollo curricular inclusivo a partir de las reflexiones en IA. ....                           | 131 |
| Capítulo V   |     |
| 5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES. ....  | 139 |
| 5.1. CONCLUSIONES A PARTIR DE LA TEORÍA. ....  | 139 |
| 5.2. CONCLUSIONES A PARTIR DEL MÉTODO. ....  | 140 |
| 5.3. CONCLUSIONES A PARTIR DE LOS OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN. ....   | 141 |
| 5.4. RECOMENDACIONES.....  | 147 |
| BIBLIOGRAFÍA. ....   | 149 |
| Anexos. ....   | 151 |

## INTRODUCCION

La acción de la profesión docente se encuentra inmersa en una continua preparación y cualificación a partir de la realidad educativa, siendo ésta un medio cambiante, heterogéneo y diverso, constituido por comunidades educativas de contextos variados, niños, niñas y jóvenes con necesidades específicas y una política educativa que día tras día exige un modelo educativo orientado al desarrollo humano y social, que incluya a todos y con todos.

En este orden de ideas, la génesis o punto de partida de la investigación estribó en transformar el currículo de la Institución Educativa de Aguas Negras en términos de ajustes y mejoramiento a la luz de la política nacional inclusiva, referenciar elementos intrínsecos que dieran fe de una educación para la diversidad, frente a los propósitos trascendentales e históricos de educar a las nuevas generaciones en un mundo en el que cada día aumentan las tensiones y problemáticas sociales de todo orden.

En consecuencia, se estructuró una propuesta de investigación acción, con un enfoque socio crítico, configurado en tres etapas: sensibilización, etapa exploratoria y evaluación, con el fin de congrega a cada uno de los actores de la comunidad educativa implicados en el proceso de formación de los estudiantes, para realizar un análisis desde un estudio comprensivo y narratológico, que responde consecuentemente a los siguientes interrogantes ¿Qué concepción de inclusión evidencian los maestros en el día a día? ¿Cómo se vivencia la inclusión escolar en el aula? ¿Cómo pueden los maestros “dar sentido” al currículo cuando las necesidades de los alumnos parecen tan diversas?

El texto se encuentra estructurado en un informe de cinco capítulos que explican de manera argumentativa cada uno de los aspectos de la propuesta.

En el capítulo primero se realiza un esbozo introductorio sobre la propuesta investigativa, se plantea y formula el problema, se presentan los objetivos y preguntas científicas problematizadoras, y la justificación de la actividad investigativa.

En el segundo capítulo, concerniente al marco de referencia, se realiza el abordaje teórico y conceptual que le da piso científico a la propuesta, se presenta el estado del arte de investigaciones, documentos y publicaciones a través de un diálogo con los autores.

En el capítulo tres, se hace la presentación y explicación del diseño metodológico que integra: el paradigma de investigación, el enfoque que direcciona el proceso investigativo, el tipo de investigación, las etapas de la investigación, las técnicas, instrumentos y procedimientos de investigación utilizados.

En el capítulo cuatro, por su parte, se hace la presentación, interpretación y análisis de los resultados logrados en el proceso investigativo, estructurado en tres etapas: sensibilización, exploración y evaluación.

En el capítulo cinco se concreta una serie de conclusiones donde se expresa los alcances obtenidos en el cumplimiento de los objetivos propuestos y recomendaciones de parte del investigador a distintas instancias.

## CAPÍTULO I

### 1. DESCRIPCIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

La necesidad de responder a los diferentes retos que se presentan en la educación y la sociedad colombiana ha acrecentado los debates y las propuestas sobre cómo mejorar los procesos educativos, cómo diseñar las estrategias y metodologías para la enseñanza, afines a una filosofía de la educación centrada en la formación integral, entendiendo al educando como un ser diverso, que tiene sus formas propias de aprender y que se encuentra en un contexto social que tiene características propias y, por tanto, son muchas las diferencias entre los estudiantes que concurren a la escuela. Sumado a lo anterior, están las dificultades, las vivencias, los problemas por los que atraviesa la sociedad colombiana, signada por conflictos políticos, los desplazamientos forzados, la violencia intrafamiliar, entre otros. ¿Cómo responder ante tanta diversidad y cómo hacer para que todos y todas se sientan identificados e incluidos en un modelo educativo que les permita crecer aún fuera de la escuela? ¿Cómo alcanzar una educación de calidad en Colombia con tanta diversidad y necesidades educativas específicas?

En la indagación de una política educativa que responda a los anteriores retos y necesidades nacionales, surgen desde finales de la década de los 90: la Ley General de Educación (1994), el Plan Decenal de Educación (1996), los documentos emitidos por el Ministerio de Educación Nacional como: los lineamientos curriculares para cada área del conocimiento, los estándares de calidad, los estándares básicos de competencias, el II Plan Decenal de Educación (2006). En los últimos seis años, la discusión desde el Ministerio de Educación sobre cómo atender a la población con Necesidades Educativas Especiales y/o Específicas (NEE) ha hecho que cambie la forma y la concepción sobre la educación en Colombia.

Producto de esta transformación educativa, y atendiendo al informe de la UNESCO *“Educación para todos y con todos” surge en Colombia la fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con NEE (Ministerio de Educación Nacional [MEN] 2006), se establece un soporte conceptual y orientaciones pedagógicas para los siguientes grupos de estudiantes: “limitación auditiva, limitación visual, estudiantes sordo ciegos, estudiantes con autismo, estudiantes con discapacidad motora, estudiantes con discapacidad cognitiva, desplazamiento, reclusión, reinserción o desvinculación social, estudiantes con capacidades y talentos excepcionales. (pág. 6)”* De igual

forma introduce los mecanismos y procedimientos que promueven la participación de los estudiantes con NEE en los proyectos educativos y pedagógicos, y que llevan a la cualificación de prácticas pedagógicas que respondan a las necesidades educativas de esta población.

Se puede decir que lo anterior responde igualmente a lo expuesto por la UNESCO: *“La educación es un derecho humano y básico, y proporciona los cimientos para lograr una sociedad más justa, todos los alumnos tienen derecho a la educación.”* (Organización de las Naciones Unidas para la ciencia, la cultura y la educación, 1994, pág.12). De acuerdo con estos planteamientos la política nacional incorpora a través del II Plan Decenal de Educación (2006) “un sistema educativo que garantice a niños, niñas, jóvenes y adultos el respeto a la diversidad por su etnia, género, opción sexual, discapacidad, excepcionalidad, edad, credo, desplazamiento, reclusión, reinserción o desvinculación social y genera condiciones de atención especial a las poblaciones que lo requieran” (MEN. Fundamentos Conceptuales para la atención de niños con NEE, 2006, pág. 8).

A través del II Plan Decenal de Educación (2006) se introducen para el contexto educativo colombiano dos términos: integración educativa e inclusión, pero ¿a qué se refieren? Según la conferencia internacional de educación (UNESCO, 2008, pág. 9) cuyo tema central fue la educación inclusiva: el camino hacia el futuro, da a conocer las dimensiones conceptuales de integración e inclusión, explica: “la integración surge en la década de 1980, como alternativa a los modelos segregados de currículo y escuelas para necesidades especiales, con el objetivo de que los alumnos con necesidades especiales entraran en las escuelas tradicionales. El término **educación inclusiva** puede entenderse como un principio rector destinado a alcanzar niveles razonables de integración escolar de todos los estudiantes, la educación inclusiva supone la formulación y aplicación de una vasta gama de estrategias de aprendizaje que respondan precisamente a la diversidad de los educandos.” En este sentido el sistema educativo debe responder a las expectativas y necesidades de los niños y jóvenes.

Aunque existen políticas claras emitidos por el Ministerio de Educación Nacional para la atención de estudiantes con NEE, las reflexiones sobre el quehacer de los maestros de la Institución Educativa “Aguas Negras” sobre educación inclusiva, no ha sido una acción de conjunto y sistemática, lo que no ha favorecido la unidad de criterios pedagógicos. Lo anterior ha generado imprecisiones conceptuales sobre diversidad escolar, currículo inclusivo, adaptaciones curriculares entre los maestros tanto en el aspecto pedagógico, como en lo disciplinar y didáctico, y a la homogenización de los estudiantes en las prácticas de enseñanza, dejando de lado el conocimiento y valoración de las características, necesidades y habilidades

de cada uno de los estudiantes. Tampoco se está aplicando el decreto 366 de 2009 emitido por la presidencia de la república en la institución, el cual reglamenta la organización y el apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva.

Atendiendo a los planteamientos anteriores, esta investigación se propone como objetivo central: transformar el currículo de la institución educativa Aguas Negras de la ciudad de Montería en términos ajustes y mejoramientos a la luz de la política nacional inclusiva.

### **1.1 Planteamiento del problema**

La Inclusión Educativa, corresponde a políticas mundiales de justicia y equidad social, establecidas por la Organización de Naciones Unidas, promulgadas por la UNESCO y ratificadas por el gobierno Colombiano, que se vienen implementando en la mayoría de los países Europeos y en América desde hace más de 20 años; en Colombia se inició el proceso desde el 2005, inicialmente en el interior del país, y en el 2011 se inicia la cualificación de los docentes en algunas ciudades de la Región Caribe, entre ellas la ciudad de Montería.

Montería por las características de la mayoría de sus actuales pobladores urbanos marginales y rurales caracterizados por (altos índices de pobreza, desplazados, maltrato intrafamiliar, la condición de discapacidad sea física, sensorial, cognitiva o comportamental, el pertenecer a grupos étnicos con poco reconocimiento social etc.), se identifica como una población con un alto nivel de diversidad y vulnerabilidad. Ante esta realidad y dado que en general los docentes regulares que ejercen la docencia en el municipio carecen de formación específica en el campo de la inclusión, (excepto un grupo de 60 docentes pertenecientes a 10 instituciones focalizadas que participaron en un diplomado en el año 2011 sobre inclusión organizado por la Secretaría de Educación de Montería y transferido e instalado con la asesoría de la Fundación Saldarriaga Concha.) la atención a la diversidad escolar y/o atención a niños con necesidades educativas se ha convertido en una necesidad urgente.

Ahora bien, en el artículo tres del decreto 366 de 2009 emitido por la Presidencia de la República, dio a conocer las responsabilidades de las entidades territoriales, enuncia: “cada entidad territorial certificada a través de la Secretaria de Educación, organizará la oferta para la población con discapacidad.” (pág.2). Desde este sentido, en el ámbito local la ciudad de Montería en cabeza de la

secretaría de educación, presenta una base de un esquema de integración muy limitada, el cual es definido teóricamente por la UNESCO (2008) como paradigma de colocación, es decir cuando la educación inclusiva se conceptualiza como un lugar y no como un servicio ofrecido en el aula de educación común como punto de referencia.

Las instituciones educativas reportan a través del sistema de matriculas (SIMAT) los estudiantes con NEE. Según reporte del año 2010 en la ciudad de Montería se vincularon al sector educativo oficial en aulas regulares un total de 247 estudiantes, distribuidos en las siguientes instituciones:

|                          |                |
|--------------------------|----------------|
| I.E. Guillermo Valencia  | 4 estudiantes  |
| I.E. Policarpa           | 13 estudiantes |
| I.E. Mercedes Abrego     | 7 estudiantes  |
| I.E. Isabel la Católica  | 5 estudiantes  |
| I.E. Antonia Santos      | 1 estudiante   |
| I.E. Juan XXIII          | 9 estudiantes  |
| I.E. Antonio Nariño      | 24 estudiantes |
| I.E. Nacional            | 4 estudiantes  |
| I.E. Cecilia de Lleras   | 11 estudiantes |
| I.E. INEM                | 1 estudiante   |
| I.E. San José            | 9 estudiantes  |
| I.E. Villa Margarita     | 1 estudiante   |
| I.E. Victoria Manzur     | 2 estudiantes  |
| I.E. Santa Rosa de Lima  | 94 estudiantes |
| I.E. Cristóbal Colón     | 18 estudiantes |
| I.E. K12                 | 1 estudiante   |
| I.E. Manuel Ruiz Álvarez | 9 estudiantes  |
| I.E. Santa Isabel        | 3 estudiantes  |
| I.E. Rancho Grande       | 18 estudiantes |
| I.E. Guateque            | 1 estudiante   |
| I.E. Loma Verde          | 1 estudiante   |
| I.E. Camilo Torres       | 15 estudiantes |
| I.E. San Anterito        | 1 estudiante   |
| I.E. Augusto Espinosa    | 3 estudiantes  |
| I.E. El Sabanal          | 6 estudiantes  |

Para el calendario escolar 2011 la Secretaría de Educación de Montería reporta en el SIMAT 477 niños con NEE distribuidos en discapacidad cognitiva (267), sordera profunda (113), síndrome de Down (37), parálisis (9), autismo (3), Baja visión (21), ceguera (10), lesiones neuromusculares (6) y discapacidad múltiple (11). Esta población se está atendiendo de manera “*inclusiva*” en las IE del Municipio aunque la mayoría de los docentes no han recibido formación alguna. Solo un 10% de esta población ha recibido formación en y para la inclusión.

A demás se tiene caracterizada una población de 4080 niños en condición de desplazamiento, 53 hijos de desmovilizados y 717 desmovilizados de grupos armados. Esta población está haciendo atendida en varias IE, especialmente urbanas con la implementación de modelos flexibles como aceleración, círculos de aprendizaje y programas de alfabetización debido a la extra edad de los estudiantes y su situación de inestabilidad en la ciudad.

Aunque es poca, se tiene registrada en el SIMAT 231 estudiantes pertenecientes a varias étnicas indígenas (Embera katio, Chami, Zenu, Curripaco, Inga, Guambiano, entre otras). Además sobre Inclusión escolar no existe en el Municipio de Montería base de datos de formación en educación étnica o intercultural. (Plan de Formación Docente 2010 – 2014, SEM, pág. 37).

Sin embargo, para hablar de educación inclusiva en las diferentes instituciones educativas de la ciudad de Montería, se hace necesario que el docente afiance cada día estrategias pedagógicas que permitan crear ambientes propicios para que los estudiantes desarrollen sus potencialidades. Según Blanco, R (1999, pág.3) “Algunas necesidades educativas requieren cambios en la organización de la enseñanza o en las interacciones que tienen lugar en el aula”.

A medida que las escuelas y las clases de aulas promueven la inclusión de todos los alumnos como miembros de pleno derecho y valioso, se da un paso importante en su mejor preparación para un mundo rico en diversidad. Sin embargo, para dejar de etiquetar y separar a los alumnos con necesidades específicas, los maestros en general y en particular los de la institución educativa Aguas Negras deben dar respuestas a las siguientes preguntas: ¿Cómo articular el currículo de la institución educativa Aguas Negras de la ciudad de Montería a la luz de la política nacional de educación inclusiva? ¿Cómo transformar el currículo y las prácticas de enseñanza de los docentes atendiendo la política de educación inclusiva?

### **1.1.1. Contexto Situacional.**

La Institución Educativa Aguas Negras se encuentra ubicada en la vereda Aguas Negras perteneciente al corregimiento los Garzones del Municipio de Montería, ubicada en la margen derecha del Río Sinú, limita al norte con el municipio de Cerete, al Sur con la parcelación Faro II, al este con el caserío los Venados y al occidente con la vereda Faro I.

Buena parte de la población estudiantil vive en veredas lejanas (Las Cacuchas, La Coroza, Los Venados, Las Babillas entre otros), las cuales durante el invierno sufren problemas de inundaciones lo que ocasiona problemas de inasistencia a clases e incluso la deserción del estudiante. La Institución Educativa Aguas Negras cuenta con una población estudiantil de 788 entre niños, jóvenes y adultos, distribuidos en los niveles de pre-escolar, básica, media académica y modelos flexibles educativos (Escuela Nueva, Metodología Cafam y Preescolar no escolarizado).

Aunque la Institución Educativa Aguas Negras no reporta en el SIMAT estudiantes con NEE, tal vez por desconocimiento de la herramienta y/o el procedimiento para diagnosticar, en sus aulas cuenta con un gran número de estudiantes con NEE (se han caracterizado y diagnosticado 20 estudiantes por el grupo de apoyo de la Secretaría de Educación Municipal de Montería), entre desplazados, disfunción cognitiva leve y disfunción cognitiva media, sordera leve e hijos de reintegrados) igualmente presenta menores extra edad en sus aulas.

### **1.1.2. Antecedente histórico e Institucional.**

La Institución Educativa Aguas Negras, fue fundada en el año 1945, siendo Directora la Profesora BEATRIZ LORDUY DE ANGEL. Más tarde, en el año 1975, toma la Dirección del plantel la profesora JULIA POLO FABRA. Después de este recorrido, para el año 1977 la Institución egresa la primera promoción de alumnos del grado 5° de primaria. La institución crece un poco más en el año 1983 pues inicia el nivel de pre-escolar. El año de 1997 se desarrolla el nivel de Básica Secundaria, siendo director el Licenciado EDINSON VELASQUEZ VEGA.

El ciclo de la Educación Básica en la Institución fue todo un proceso gradual, es decir, la vida institucional fue un constante jalonar de sus directivas docentes y comunidad en general. Así tenemos que para el año 2001 la Institución fue aprobada según la resolución N° 0006606 de dic. 11 de 2001, en sus estudios de pre-escolar, Básica Primaria y secundaria; en este mismo año se gradúa la primera promoción alumnos del grado 9°. En el año 2002 el plantel educativo deja de ser escuela básica y se convierte en institución educativa Aguas Negras, según resolución de integración N° 001103 del 20 de septiembre 2002. En esta relación de integración aparece la institución como centro piloto y las demás escuelas anexas. Cabe resaltar que en el 2005 la Institución gradúa la Primera Promoción de Bachilleres Académicos, hecho que se ha seguido cumpliendo hasta la fecha.

Las Instituciones anexas son: Faro I y II, las Babillas y California. De las cuales en la actualidad se encuentran funcionando las sedes de California y las babillas. Las otras dos, se encuentran temporalmente cerradas por falta de estudiantes. La Institución cuenta con una planta física aceptable, biblioteca, sala de profesores, secretaría sistematizada, rectoría, coordinación, tres kioscos de pre escolar , 10 aulas reglamentarias para clase, un laboratorio integrado de física, química y ciencias naturales, sala de informática debidamente dotada con 20 computadores donado por COMPUTADORES PARA EDUCAR.

En los últimos años algunos socios estratégicos y entidades amigas, la Secretaria de Educación Municipal y la Alcaldía de Montería, han fortalecido y desarrollado la biblioteca institucional, dotándola de textos escolares y de consultas, así mismo se ha nombrado un bibliotecario de planta para atender todos los días las consultas y trabajos de investigación de la comunidad educativa, además, se cuenta con un kit digital (tablero digital, video beam y otros) donado por la Alcaldía Municipal de Montería.

En el año 2009, luego de consultas y socialización con la comunidad educativa, se llegó a la conclusión del cambio de jornada, es decir, la básica primaria que laboraba en la jornada de la mañana pasó a la jornada de la tarde y la básica secundaria y media que venían trabajando en la jornada de la tarde lo haría en la jornada de la mañana. El nivel pre-escolar seguiría funcionando en la jornada de la mañana.

La institución cuenta con una planta de personal completa, en donde cada docente se encuentra en su respectivo perfil profesional, además cuenta con una planta de personal administrativo y de servicios generales. No cuenta con sico-orientadores u orientadores escolares.

Los docentes de la Institución Educativa Aguas Negras no han recibido capacitación alguna sobre atención de niños con NEE o inclusión escolar.

## 1.2 Justificación

La investigación propone como objetivo central: transformar el currículo de la Institución Educativa Aguas Negras de la ciudad Montería, en términos de ajustes y mejoramiento a la luz de la Política Nacional Inclusiva, con base en el contraste entre los elementos que la constituyen las prácticas pedagógicas de los docentes.

Esta investigación se justifica porque la población estudiantil con NEE de la Institución Educativa Aguas Negras no ha sido atendida según la política Nacional de inclusión y se vivencia en el quehacer docente prácticas segregativas y excluyentes. Aunque para el año escolar 2011 la Secretaría de Educación Municipal de la ciudad de Montería incorporó en sus áreas administrativas una persona responsable de coordinar los aspectos administrativos y pedagógicos necesarios para la prestación del servicio educativo a la población estudiantil con NEE (Decreto 366, 2009) ha faltado compromiso para cualificar los docentes, en este caso los profesores de la Institución Educativa Aguas Negras, no han recibido capacitación e información sobre la inclusión escolar y tampoco se encuentran focalizadas para ello según el plan de formación municipal. Es decir, desde el año 2006 cuando surge la Fundamentación Conceptual para la atención de niños con NEE en Colombia, transcurren seis años para integrar esta política a la SEM de Montería. Sin embargo en las aulas regulares de las instituciones educativas se presentaban estas necesidades y por testimonio “problemática diaria” siendo la IE Aguas Negras una de ellas.

Igualmente no se conocen en Montería ni en el Departamento de Córdoba investigaciones que den cuenta acerca de las estrategias, enfoques, metodologías y reflexiones sobre las prácticas de aula que desarrollan los docentes para responder a la inclusión escolar. Tampoco datan registros sobre experiencias de trabajo reflexivo, experiencias significativas, debates municipales para la generación de transformaciones en la atención de niños con NEE. Por tal razón, se considera importante e indispensable investigar de manera participativa, activa y reflexiva sobre: ¿Cómo articular el currículo de la Institución Educativa Aguas Negras de la ciudad de Montería a la luz de la Política Nacional Inclusiva? , ¿Qué prácticas pedagógicas de aula desarrollan los docentes para dar respuesta a la inclusión escolar?

La investigación servirá además, para fomentar una reflexión y debates serios sobre cómo adaptar los diferentes componentes del currículo, es decir el qué, el cómo y cuándo enseñar y evaluar, según las necesidades educativas que

presentan los alumnos, contribuir a la conformación de un equipo crítico constructivo de docentes, capaces de dinamizar y jalonar procesos de transformación y de innovación de las prácticas de enseñanza, como producto de la generalización de las mejores prácticas pedagógicas en la atención de niños con NEE. Por eso se espera que la Secretaría de Educación Municipal de la ciudad de Montería, la Universidad de Córdoba y la Institución Educativa participante en la presente investigación, realicen procesos de extensión hacia otras instituciones de Montería, Córdoba y la Región Caribe, que propicien reflexión sobre el quehacer pedagógico, prácticas de aula, articulación curricular según la política de inclusión, con el fin de propender a mejorar la calidad educativa.

### **1.3 Sistema de preguntas y objetivos de investigación**

**Figura N° 1: Objetivos y preguntas de investigación.**

# SISTEMA DE PREGUNTAS Y OBJETIVOS DE INVESTIGACION

## PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cómo articular el currículo de la Institución Educativa Aguas Negras de la ciudad de Montería a la luz de la Política Nacional Inclusiva?

## OBJETIVO GENERAL

Transformar el currículo de la I.E. Aguas Negras de la ciudad Montería, en términos de ajustes y mejoramiento a la luz de la Política Nacional Inclusiva.

## PREGUNTAS

¿Cómo despertar el interés en los miembros de la comunidad educativa de Aguas Negras para que articulen la política de inclusión en el proceso de formación de los estudiantes?

¿Existen elementos de la política nacional inclusiva en la construcción del currículo de la institución educativa Aguas Negras?

¿Qué concepciones y metodología evidencian los docentes en sus prácticas pedagógicas en la Institución educativa Aguas Negras de la ciudad de Montería en relación con el desarrollo de la cultura de inclusión de los niños, niñas y jóvenes con NEE?

¿Cómo los docentes aplican en sus prácticas pedagógicas la política de inclusión en la atención de los niños, niñas y jóvenes con NEE?

## OBJETIVOS ESPECIFICOS

Motivar a los docentes, padres de familia y estudiantes en la necesidad de articular en las prácticas educativas la política de educación inclusiva.

Contrastar el currículo de la Institución Educativa Aguas Negras con la Política Nacional Inclusiva.

Evidenciar las concepciones y metodologías que se aplican en las prácticas pedagógicas según el currículo de la Institución Educativa Aguas Negras de la ciudad de Montería al desarrollo de la cultura de inclusión de los niños, niñas y jóvenes con NEE.

Valorar las concepciones y la metodología que desarrollan los docentes en sus prácticas pedagógicas para dar respuesta a la política inclusiva en la Institución Educativa Aguas Negras de la ciudad de Montería.

## CAPITULO II

### 2. MARCO TEORICO Y ESTADO DEL ARTE

#### 2.1. Estado del Arte

Al revisar la literatura sobre el tema de educación inclusiva se observa que este ha sido objeto reciente de investigación en Colombia y tema de discusión y análisis en múltiples encuentros de orden internacional.

Con respecto a las investigaciones y/o experiencias se agruparon en dos categorías, en primer lugar la que corresponde a las **estrategias curriculares que favorecen los procesos inclusivos**. En esta se destaca la investigación realizada en España por Mercedes Ríos Hernández tesis doctoral, Barcelona 2005. Esta investigación se enfoca en un estudio de caso en la etapa de educación primaria. Igualmente la experiencia del colegio San Juan Bautista de Uruguay, en la atención de estudiantes con NEE a través de la diversidad y equidad, y el trabajo de Mejía Jabib y Molina Ana, en Colombia; una experiencia de investigación acción estrategias pedagógicas inclusivas para la estimulación del desarrollo de las competencias afectivas de los estudiantes. Una segunda categoría corresponde al **estudio y/o develación de las concepciones y/o pensamiento docente frente a la inclusión**, en ella se destaca la investigación realizada por Díaz Oruetta y Franco Fabio, una experiencia etnográfica en las Instituciones educativas de Soledad Atlántico de Colombia.

Entre los documentos revisados, se destaca la publicación hecha por la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), compilado por Carolina Hirmas a través de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, en Santiago de Chile en agosto de 2008. Comprende temas que surgen como referentes focalizadores para este proyecto: “la inclusión y la convivencia democrática, la inclusión educativa y/o atención a la diversidad en la escuela, cobertura vs diversidad, inclusión, equidad y experiencias de escuelas inclusivas de México, Brasil y Argentina”.

#### 2.1.1 Estrategias curriculares que favorecen los procesos inclusivos.

Se destaca la investigación realizada en España por Mercedes Ríos Hernández tesis doctoral, Barcelona 2005 su investigación se enfoca en un estudio de caso en la etapa de educación primaria. La cual titula “La educación física como componente socializador en la inclusión del alumnado con discapacidad motriz”

Como objetivo principal de su investigación planteó: conocer el componente socializador de la educación física en la inclusión del alumnado con discapacidad motriz. Desarrollado en dos objetivos subsiguientes: detectar y analizar las evidencias que pueden condicionar la inclusión del alumnado con discapacidad motriz en las sesiones de educación física y evidenciar qué modelo y qué estrategias educativas favorecen la socialización del alumnado con discapacidad motriz en el área de educación física.

Ríos, M. (2005) en su investigación hace un recorrido de la evolución del modelo de intervención educativa, que va desde las escuelas de educación especial, al modelo integrador y finalmente al inclusivo. En este caminar epistemológico referencia la importancia del currículo su transformación y tendencias educativas.

Este capítulo se considera de gran aporte conceptual a la presente investigación y se desarrollará con mayor profundidad más adelante.

En su trabajo aborda cada una de las tendencias y adaptaciones curriculares para la atención de niños en escuelas integradoras y las adaptaciones curriculares, organización escolar, innovación y formación para la inclusión.

Reflexiona sobre la inclusión escolar como modelo educativo que promueve la participación y el aprendizaje de todos y todas, indistintamente de sus características individuales. Cualquier alumno es educable en la escuela ordinaria, y se asocia con una educación de calidad para todos y todas sin excepciones. Por tanto, la diversidad es un valor en alza que cohesiona al grupo y que ofrece mayores posibilidades de aprendizaje para todos y para todas. Para ello se plantea las medidas a adoptar para dar una respuesta educativa inclusiva, tanto desde el currículo como desde la organización del centro y desde el desarrollo profesional y la innovación.

En esta misma línea encontramos la experiencia de Cruz R. y Nogueira G. (2002) "La inclusión un camino en construcción" en el colegio San Juan Bautista de la República Oriental del Uruguay. En su trabajo de investigación establece prácticas inclusivas en una escuela primaria de educación común, orientándose a generar una cultura escolar propicia para la atención a la diversidad. Se propone potenciar tanto la socialización como el logro académico de los alumnos, lo que implica propuestas programáticas comunes con adaptaciones curriculares.

Esta experiencia consiste en integrar a niños con discapacidad para que puedan estudiar en su barrio, con sus vecinos y familiares e integrarse en el medio al que

pertenecen. A través de una propuesta institucional integradora se pretende fomentar la cooperación dentro de la comunidad escolar, la convivencia entre personas diferentes y, fortalecer el sentimiento de pertenencia al aula e institución por parte de alumnos y familias.

La experiencia contempló el seguimiento de todos los actores involucrados (familias, docentes, alumnado) y la retroalimentación entre todos ellos. Como estrategia pedagógica se hicieron adaptaciones curriculares, y se puso especial atención en la expresión de afectividad. Atender la diversidad implica la ruptura de un paradigma, de una cultura profesional e institucional, basada en la normalización, en la especialización y en una propuesta homogénea.

Dentro de las adaptaciones curriculares se concibe el enfoque educativo integrador, donde se atiende a la persona en forma integral y es parte constitutiva esencial del Proyecto Sagrada Familia. Este enfoque se hizo realidad a través de personas concretas- hermanos, docentes y personal en general del colegio. El proyecto se apoya fundamentalmente en una concepción humanista e integral de la persona, reconocida en sus múltiples dimensiones.

Dentro de los resultados, la experiencia se evidenciaron la generación de cambios en los enfoques docentes, que han pasado a ser más flexibles. Del mismo modo, han existido procesos muy satisfactorios de integración de educación en valores como la solidaridad, tolerancia, cooperación y respeto.

Cruz R. y Nogueira G.(2002), al igual que Ríos, M. (2005) manifiestan la importancia de un currículo abierto y flexible como condición fundamental para dar respuesta a la diversidad, ya que permite tomar decisiones razonadas y ajustadas a las diferentes realidades sociales, culturales e individuales, pero no es una condición suficiente. La respuesta a la diversidad implica además un currículo amplio y equilibrado en cuanto al tipo de capacidades y contenidos que contempla. Los currículos tradicionales se han centrado en el desarrollo de capacidades de tipo cognoscitivo y contenidos de tipo conceptual, en detrimento de otro tipo de capacidades y de contenidos que también son esenciales para el desarrollo integral y la inserción en la sociedad.

Mejía, H. y Molina, A. (2010) en su investigación: Estrategias pedagógicas inclusivas para la estimulación del desarrollo de competencias afectivas de los estudiantes, una experiencia de investigación acción, desarrollada en una institución educativa estatal de Plato, Magdalena, Colombia. Desarrollaron en su propuesta la implementación de una estrategia pedagógica inclusiva, basada en la lúdica y en la creatividad, con el fin de contribuir a la estimulación del desarrollo de

las competencias afectivas que potencien la formación de los estudiantes de grado 7° de la Institución Educativa antes mencionada. Los investigadores creyeron oportuno estudiar los distintos aspectos de la escuela: sus fundamentos teleológicos, entendidos como los principios institucionales filosóficos contenidos en el proyecto educativo institucional (PEI) delineados por su misión y su visión, sus metas y objetivos; al igual que sus políticas, su estructura curricular, sus planes de estudio, las acciones microcurriculares, los pactos de convivencia, las acciones de proyección social y la manera cómo interactúan y fluye la comunicación entre los miembros de la comunidad educativa, con el firme propósito de fortalecer el proceso de formación de los estudiantes.

Sin lugar a dudas para el abordaje de una investigación de tipo IA, enfocada a la transformación del currículo y de las prácticas educativas, se considera la comunidad educativa como sujetos dinamizadores del proceso investigativo.

Los investigadores invitan a reflexionar sobre los procesos que se dan en el entorno de las instituciones educativas para comprender y dar respuestas asertivas a la heterogeneidad de los sujetos que aprenden y consecuentemente a las múltiples problemáticas que emergen en el diario acontecer, tales como las agresiones físicas y verbales, falta de hábitos de estudio, los distintos ritmos de aprendizaje, unido a la pluralidad de creencias religiosas, culturales, entornos familiares deprimidos, entre otras. Por tanto, es claro comprender entonces que la escuela tiene que prepararse para abrirse a la atención de lo diverso, entronizando sus acciones en la orientación de la singularidad que cada ser humano, que cada sujeto que aprende comporta.

Desde la interacción socioafectiva la inclusión escolar es de suma importancia al momento de generar espacios, estrategias y prácticas que estimulen el desarrollo de las competencias afectivas de los estudiantes, tendientes a su proceso de formación. Puesto que la escuela es un escenario de socialización que comporta la confluencia en sus escenarios de lo distinto, de lo plural, de lo multiétnico y de lo pluricultural, que infiere el hecho de entender a la escuela como un espacio democrático, abierto para todos.

Mejía, H. y Molina, A. (2010) hacen un recorrido temático de la inclusión educativa, desde la conceptualización, concepción social, consideraciones de la UNESCO y su importancia en la atención a la diversidad, el papel del maestro en el cotidiano vivir del aula y el carácter plural de la escuela moderna. Citando a O" Hanlon, (2009), Giné, (1998), Muñoz, Casar & Abalde, (2007), Feigelson,( 2008).

El concepto de inclusión se usa frecuentemente como sinónimo de integración de niños con discapacidad o necesidades educativas especiales. Sólo en pocos casos el término se usa para referirse a escuelas regulares que responden a las necesidades de cada estudiante. En general, existen leyes y regulaciones, así como programas dirigidos a alumnos con discapacidades, educación intercultural y niños de la calle, pero no hay políticas directas relacionadas con la implementación de inclusión educacional (O' Hanlon, 2009).

Consecuentemente se expresa que, aunque no parece existir una definición totalmente compartida entre los profesionales sobre lo que debe entenderse por educación inclusiva o escuela inclusiva, puede afirmarse que el concepto tiene que ver fundamentalmente con el hecho de que todos los alumnos sean aceptados, reconocidos en su singularidad, valorados y con posibilidades de participar en la escuela con arreglo a sus capacidades. Una escuela inclusiva es aquella, pues, que ofrece a todos sus alumnos las oportunidades educativas y las ayudas (curriculares, personales, materiales) necesarias para su progreso académico y personal (Giné, 1998)

Esta visión reconoce la importancia y el carácter vinculante de la escuela moderna, que se pone de manifiesto en la mirada desde una perspectiva global sobre los aspectos curriculares, didácticas y prácticas pedagógicas diseñadas para atender las necesidades de los estudiantes desde su diversidad.

En el mismo sentido, Muñoz, Casar & Abalde, (2007) citado por Mejía, H. y Molina, A. (2010) apuntalan que: *“estamos ante una concepción social en la que es preciso transformar el proceso educativo para dar una respuesta de calidad a la diversidad y lograr aulas eficaces donde la inclusión sea el principio rector. La inclusión de formas de ser, maneras de aprender, de entender la cultura y de todo lo que representa un tratamiento individualizado de la educación. (pág. 25)”*. Se reconoce así a la diversidad como el resultado del tramado edificante de relaciones dialogadas que emergen en las aulas, donde afloran las distintas dimensiones diferenciadoras de lo humano (intereses, expectativas, motivaciones, ritmos y estilos) que explican las diferencias en el aprendizaje.

La UNESCO (2008), define inclusión como un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad en las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. En este sentido, la inclusión educativa supone cuatro elementos claves: primero, aprender a aprender a partir de las diferencias; segundo, estimular la creatividad y la capacidad de los alumnos de abordar y resolver problemas; tercero, el derecho de los niños y las niñas a

asistir a la escuela y vivir experiencias de aprendizaje de calidad, y cuarto, La responsabilidad ética de priorizar a aquellos alumnos y aquellas alumnas en riesgo de ser marginados y excluidos de la escuela.

Este aspecto se puede destacar observando que el aula es el primer escenario de inclusión donde afloran distintos afanes que se conjugan en el acto de aprender de manera dialogal, polifónica y creativa, propiciadora del encuentro con lo diferente, pero que conduce de manera directa a la formación y al desarrollo de la persona y sus capacidades para la resolución de conflictos de manera armónica y pacífica. A este respecto cabe señalar que “en un ambiente de inclusión podemos hablar de convivencia pacífica cuando se trata no sólo de estar y vivir juntos, sino de construir un “nosotros” bajo una ética colectiva orientada por el respeto mutuo” (Feigelson, 2008, pág. 44).

Este es un elemento clave al hacer el abordaje de la inclusión en la escuela, porque esboza con claridad el principio de la alteridad, de ponerse en los zapatos del otro, para entenderlo desde su singularidad y, de la misma manera, juntos construir lo colectivo, lo plural, el bien común, iluminado en cada instante por el recíproco respeto a lo diferente, a lo disímil.

En palabras de los autores, la educación inclusiva requiere de una escuela moderna con un carácter plural donde se distinguen marcadas diferencias étnicas, religiosas, socioeconómicas, y se aprecia en los estudiantes diferentes estilos de aprendizaje, discapacidades físicas, problemas de aprendizaje, diferencias de género, diferencias comportamentales, entre otras, que legitiman la diversidad explícita que se percibe en el diario acontecer escolar. En consecuencia, se hace necesario construir nuevos escenarios de encuentro que den acogida a la diversidad, dado que la escuela emerge en los actuales momentos como un escenario de inclusión, donde se configuran de forma creativa las diferencias. Es en este sentido que surge el afán de construir escenarios de interacción socio-afectiva que le permita a los miembros de la comunidad educativa: estudiantes, docentes, directivos y padres de familia, la posibilidad de compartir en un ambiente donde se garantice la participación abierta y democrática, y a la vez, se respete y valore a cada persona humana desde su singularidad.

### 2.1.2 concepciones y/o pensamiento docente hacia la inclusión

En términos de esta categoría se referencia la investigación de Díaz, O. y Franco, F. (2008), donde se devela la concepción y actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa en el municipio de Soledad Atlántico. Esta investigación se desarrolla como una experiencia etnográfica en las Instituciones educativas del municipio de Soledad Atlántico Colombia. Los investigadores después de caracterizar la población del municipio, teniendo en cuenta la gran diversidad social referenciado por los altos índices de pobreza, desplazados, discapacidad física y/ cognitiva y alto nivel de vulnerabilidad, se cuestionan sobre las actitudes de los docentes para la atención de estos niños en la escuela. Con este fundamento desarrollan las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las actitudes del docente regular hacia la inclusión educativa? Desde la perspectiva de los docentes, ¿cómo lograr la inclusión educativa con calidad? ¿Cuál es la percepción que tienen los docentes de la inclusión educativa, desde su experiencia? ¿Cuentan los docentes de Soledad, con una formación, que les permita responder eficazmente a los retos de la inclusión educativa? Para dar respuesta a estos cuestionamientos los investigadores se plantean como objetivos Caracterizar e interpretar las actitudes y percepciones hacia la inclusión educativa de los docentes de siete instituciones educativas del municipio de Soledad (Atlántico).

Dentro del desarrollo teórico de la investigación Díaz, O. y Franco, F. (2008) resaltan y/o valoran los factores que moldean la actitud de las personas y la actitud del docente para la atención a la diversidad, en la cual expresan: *“los aprendizajes, las actitudes no son innatos, no se nace con ellas, son el producto de las relaciones que se tienen con las demás personas, especialmente aquellas que se aprenden como producto de la crianza en el seno familiar. La familia cumple la función educativa por antonomasia, es en su seno donde se va a transmitir la herencia social de la comunidad: sus usos, costumbres, valores, creencias etc. Como tales igualmente se transmiten los prejuicios y se conforman las actitudes, hacia la diversidad. (pág. 79)”*. Lo anterior se refiere al valor de la familia como agente educativo y su influencia en la educación y su responsabilidad social. Otro factor que influye en la formación de la actitud es la escuela, para los autores, las instituciones educativas deben retomar la función primordial que les encarga la sociedad: la de formar, la de educar, más que la de instruir. Los currículos tradicionales propuestos en nuestro país tienden a priorizar la instrucción sobre la formación: hay poco espacio para las actividades de tipo social de la comunidad educativa al tiempo que se descuida la formación en valores. Así las cosas, se propicia un espacio favorable para el desarrollo del individualismo y los antivalores. Es en la escuela como segunda institución

educativa donde se han de crear espacios favorables para el desarrollo de valores sociales importantes como la solidaridad, la tolerancia, el respeto, la democracia etc. que son los pilares que garantizan las relaciones armónicas entre las personas en sus diferentes ámbitos en que se desenvuelvan.

Díaz, O. y Franco, F. (2008) para referirse a la actitud del docente frente a la diversidad citan las experiencias de Mónica, G. (2007), resalta la importancia que tienen las actitudes en el éxito o fracaso de la inclusión, cuando plantea:

*“A través de diversos estudios e investigaciones se pudo reconocer que las actitudes sociales hacia las personas con discapacidad pueden constituirse en importantes obstáculos para su inclusión en la comunidad. Pero no es sólo la sociedad la que puede poner obstáculos en ese proceso de inclusión en la comunidad, sino también, la actitud de algunos profesionales que trabajan con estas personas (pág.82)”*

Para Díaz y Franco, las actitudes de los docentes hacia sus estudiantes juegan un papel importante en el acto educativo, tal como lo han demostrado un sin número de estudios en diferentes épocas. La psicología en general y la educativa en particular, lo mismo que los pedagogos conceden especial preeminencia a las actitudes de los docentes en el acto de enseñar, a tal punto que se puede afirmar que muchas veces el estudiante presenta actitudes de agrado o desagrado hacia una materia, asignatura o actividad, no tanto por la naturaleza de las mismas, como por las actitudes que el docente presenta en su acto docente; seguramente detrás de la aversión a una materia se pueda encontrar una actitud negativa hacia el docente como persona. Lo cierto es que la persona del docente, su personalidad, sus actitudes juegan un papel de fundamental importancia en el acto de enseñar y más cuando se trata de prestar el servicio educativo a la diversidad, cualquiera que sea su manifestación (cognitiva, étnica, cultural, etc.).

Las actitudes que asumen las personas hacia sus congéneres, hacia las cosas o situaciones remiten a toda una serie de factores determinantes y predisponentes, de naturaleza inconsciente según el psicoanálisis, de pautas de crianza, de vivencias positivas o negativas frente a los objetos o personas o de prácticas sociales, costumbres, estereotipos propios del medio en que se desarrolla el individuo.

En concordancia con lo expuesto, el docente y sus actitudes hacia la inclusión educativa, pueden presentar diversas actitudes hacia la misma. Varios autores se han ocupado de identificar e interpretar las actitudes de los docentes hacia los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales.

Artavia (2005: 85), en un estudio sobre actitudes de los docentes hacia el apoyo académico que requieren los estudiantes con necesidades educativas especiales identifica, entre otras las siguientes:

1.- *“Actitudes de escepticismo: caracterizadas por desconfianza y no credibilidad hacia la inclusión de personas con necesidades educativas especiales al aula regular.*

2.- *Actitud de rechazo: Aquí el docente de una manera manifiesta expresa su oposición, su negativa a incluir a personas con necesidades educativas especiales. Mientras que el escéptico “no cree” en esta actividad, el docente con actitudes de rechazo se opone a trabajar con estos estudiantes, los excluye. Un escéptico no necesariamente los rechaza: puede aceptarlos en el aula aunque “no cree que eso de resultado.*

3.- *Actitudes ambivalentes: Se evidencia una aparente aceptación hacia la persona con necesidades especiales, fundamentada en sentimientos de pesar y lástima. Esta situación lo lleva a ubicar al estudiante en el aula regular, sin ningún convencimiento.*

4.- *Actitudes de optimismo empírico: Se aplica la integración por iniciativa del docente, se actúa sobre el niño con necesidades educativas especiales por ensayo y error.*

5. - *Actitudes de responsabilidad social: Al referirse a esta, señala que la integración se realiza bajo dos parámetros uno, de orden científico y otro, basado en la actitud de apertura al cambio y la valoración del ser humano. De esta manera el docente se capacita en las necesidades educativas especiales, su naturaleza, evolución y posibilidades de desarrollo con esta actitud, su práctica pedagógica integracionista será efectiva”.*

Como señala Artavia (2005) en los párrafos anteriores, el docente no debe oponerse a trabajar con estudiantes con necesidades educativas especiales, al contrario debe integrar a los niños con una actitud abierta y de evolución.

El trabajo de Díaz, O. y Franco, F. (2008) aporta de manera significativa a la investigación puesto que da elementos conceptuales importantes en la percepción y actitud del docente hacia la inclusión. Igualmente la ciudad de Montería está iniciando un diplomado en procesos de formación docente en la atención de NEE, a través de la Universidad de Córdoba, la Secretaría de educación Municipal y el apoyo de la Fundación Saldarriaga Concha. Este evento tiene como finalidad la

sensibilización de los docentes en la importancia de vincular, aceptar y atender a todos los niños en las escuelas, independientemente de su condición. Igualmente se propone diagnosticar las Instituciones Educativas focalizadas, que en este caso son 10 en total para el municipio de Montería, a través del Índice de Inclusión Anexo de la Cartilla 34 de Autoevaluación Institucional.

Según lo anterior en palabras de Díaz y Franco (2008: 110) *“En la medida que el docente conoce la filosofía de la educación, las didácticas generales y específicas, los paradigmas, escuelas y tendencias pedagógicas estará en capacidad de implementarlas en el aula; en consecuencia, los casos “especiales” ya no le serán un “problema”, sino situaciones específicas que él conoce como abordarlas. Por ende, más que enfatizar en la filosofía de la inclusión educativa, en los docentes se hace necesaria una capacitación sustantiva en materia de pedagogía.”* Por lo tanto un aspecto importante de la presente investigación es la estructuración de procesos curriculares que posibiliten la atención de estudiantes con NEE, desde la práctica y experiencia del docente, el rol de los agentes educativos, en cooperación de los sujetos de investigación.

### **2.1.3. La inclusión y la convivencia democrática: adopción de currículos inclusivos que atiendan la diversidad para una cultura de paz.**

En este compilado Carolina Hirmas hace un recorrido conceptual sobre la convivencia democrática, inclusión y cultura de paz. Para la autora, los diversos pensadores, educadores y filósofos de fines del siglo XIX y primera mitad del XX en Europa y América, pertenecientes a la corriente de la “Escuela Nueva” inspirada en Dewey, (Kerschentsteiner, Declory, Montessori, Claparède, Ferrière, Cousinet, Freinet) la escuela debe estar en diálogo permanente con la sociedad, para hacer posible la transformación política, socioeconómica y cultural. Resulta fundamental educar moral y cívicamente a fin de constituir una ciudadanía reflexiva y crítica, en libertad y autonomía Carrillo, (2001 citado en Hirmas C. 2008, pág. 17). *“La Nueva Educación concibe la escuela como un ensayo para el ejercicio de la nueva ciudadanía participativa y comprometida. Asimismo, para que una escuela realmente sea una comunidad participativa, se debe promover el diálogo y la reflexión, favoreciendo los espacios de creación de las propias normas, y definiendo en conjunto los valores y regulaciones de la colectividad.”*

Frente a la necesidad de intencionar la construcción de un ambiente educativo pertinente y relevante que eduque para la democracia, y para contar con personas que en contextos futuros sean constructores de una cultura de paz, la convivencia escolar aparece como el ámbito privilegiado donde debiera focalizarse la acción. Asimismo, una **escuela inclusiva** no es tal sólo porque recibe alumnos diversos,

sino porque la convivencia efectiva –la “escuela vivida”– genera una vivencia de inclusión y de oportunidades para todos.

Visto así, la inclusión, la convivencia democrática y cultura de paz, es un medio para mejorar las relaciones humanas, resolver conflictos o prevenir contra la violencia o el fracaso escolar, pero son, sobretodo, un fin primordial de la acción educativa y misión de la escuela. En otras palabras la cohesión de estos elementos conlleva asumir un reto para la humanidad, no solamente desde una dimensión social y cívica, sino desde un campo educacional, a través del reconocimiento de la otredad y la aceptación en la diversidad. Según Capra (1999 citado por Pérez Teodoro, 2001, pág. 22) *“El mundo que vivimos en este tipo de relaciones hace que la convivencia en armonía, entendida como la realización de nuestra naturaleza social en un modo de vida consensual, que se caracterice por el pluralismo y el respeto como aceptación del derecho y la legitimidad de la existencia plural de los otros, y por la solidaridad y la cooperación en la asunción de la interconexión e interdependencia del curso común en el devenir de todos los sistemas vivientes, sea en la actualidad el principal reto de la humanidad.”*

No es posible construir una cultura de paz, si se produce el fracaso escolar y la exclusión de ciertos estudiantes que no se ajustan a los marcos académicos y comportamentales que la escuela establece. Asimismo, no es posible enseñar el respeto y la fraternidad, si no se propician modos de actuación en la escuela que favorezcan la manifestación de estos valores.

El foco de la intervención para la formación en convivencia y cultura de paz se debe abordar entonces, al interior de los procesos educativos en su conjunto: la organización y participación escolar; los procesos de enseñanza-aprendizaje y el clima y las normas de convivencia. Es decir, debe abarcar el plano programático, sus estructuras y formas de funcionamiento, el desarrollo curricular y los roles e interacciones que se construyen en la escuela.

Teniendo en cuenta lo expuesto por Carolina Hirmas, podemos relacionar la inclusión, la convivencia y la cultura de paz, como elementos de entrada en la consecución de escuelas inclusivas y la adopción de tendencias curriculares que generen dicho propósito. Para ello un currículo con enfoque inclusivo propicia convivencia ciudadana, abre la posibilidad de que todas las personas tengan los derechos de ser incluidos en los diferentes procesos que coadyuvan el desarrollo social, teniendo en cuenta sus propias especificidades. Con un enfoque curricular de esta naturaleza, se pretende minimizar la situación de intolerancia y violencia que se viven en muchos conglomerados humanos, propiciando una cultura de los valores humanos y la convivencia pacífica.

### 2.1.3.1 Inclusión educativa: la diversidad como pilar de una cultura de paz

En este aparte Carolina Hirmas nos referencia la construcción de una sociedad centrada en la libertad, la equidad y el pluralismo, en la cual la atención a la diversidad e inclusión serían los catalizadores de una sociedad justa y democrática. Ilustra su concepto citando a Parilla (1992): *“La integración social hace referencia a un cambio de valores que lleva apreciar el carácter inherente de la diversidad humana, y a considerar que una sociedad democrática no sólo ha de ofrecer las mismas oportunidades a todos sus miembros, sino que puede beneficiarse de todos ellos. (pág. 38)”*. Si la convivencia democrática es por esencia inclusiva, parece razonable no disociar estos conceptos que por razones de análisis y de abordaje, a menudo son tratados como compartimientos estancos.

El movimiento por la inclusión educativa tuvo su origen en la educación especial, sin embargo, se desprende de ese marco inicial para abarcar la totalidad de las necesidades de los educandos, y con más énfasis la de aquéllos más vulnerables a la exclusión y marginalización. La educación inclusiva **es una nueva visión de la educación basada en la diversidad**. Aceptar que la diversidad es la norma y no una excepción, es el punto de partida para desarrollar sistemas educativos inclusivos, es decir, sistemas que asumen la tarea de transformar las escuelas y entornos de aprendizaje para responder a la diversidad (UNESCO, 2005:12). La UNESCO define la inclusión como: *“una estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problema sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje. (pág. 38)”*.

Para definir la atención a la diversidad como basamento de la visión inclusiva, se tiene en cuenta la investigación desarrollada por Díaz, O. y Franco, M. (2008), en su trabajo de investigación sobre las actitudes de los docentes y su relación con la atención a la diversidad, señala: *“La atención a la diversidad supone una nueva forma de entender la realidad educativa. La escuela se enfrenta al reto de llevar a la práctica el derecho de todos a la educación y fomentar la igualdad de oportunidades. Sin embargo, estos planteamientos requieren una nueva forma de pensar y actuar, que en la mayoría de los casos, aún no se ha producido. El cambio de mentalidad pasa por un cambio de actitud hacia la diversidad, entendiendo ésta como un valor positivo para todos. (pág. 151)”*

Si la educación es un derecho, todos debieran poder ejercer este derecho. Esto implica que es exigible y justiciable, y que el Estado está obligado a respetarlo,

asegurarlos, protegerlos y promoverlos. Tres principios sustentan el enfoque basado en derechos:

- a) acceso a una educación obligatoria y gratuita
- b) el derecho a una educación de calidad y
- c) la garantía de igualdad, inclusión y no discriminación.

En este sentido, no discriminar implica que los individuos y grupos accedan a una educación de calidad en cualquier nivel educativo, sea donde fuere que estén escolarizados, la zona geográfica en la que habiten, sus características personales, o su procedencia social y cultural. La no discriminación en educación exige eliminar las prácticas que limitan no sólo el acceso a la educación, sino también la continuidad de estudios y el pleno desarrollo y aprendizaje de cada persona. Asimismo, implica no segregar mediante sistemas de enseñanza separados, y educar juntos a los niños y niñas de la comunidad, independientemente de su condición social, cultural o individual. En definitiva, la no discriminación exige el desarrollo de escuelas inclusivas (UNESCO, 2007:33).

De allí que un estudiante que venga de zonas de difícil acceso y/o sean hijos de reintegrados, menores trabajadores, niños desplazados, que pertenezcan a grupos étnicos y/o afrodescendientes, vivencien maltrato intrafamiliar o sean de extra edad, merecen una educación de calidad, sin discriminación, con atención según sus necesidades. Entonces la educación especial dejó de conceptualizarse en el sentido de atender aquellos niños con alguna discapacidad física y/o cognitiva, para convertirse en política incluyente, sin exclusiones ni discriminación.

Hirmas (2008) reconoce el fracaso escolar como un problema latente en la consecución de escuelas inclusivas, para ello centra dos factores uno de carácter endógeno y otro de carácter exógenos. Una perspectiva centrada en las características del alumno como factor explicativo “impedimentos endógenos” ajenos a la voluntad de los alumnos y alumnas, quienes son agrupados bajo la categoría de *necesidades educativas especiales* (NEE); o bien que hay aspectos internos más difusos, como motivación, disposición, malos hábitos y los “impedimentos exógenos” ajenos al control del sujeto, pero que afectan su disposición. En este caso se menciona a las “familias disfuncionales”, o a los “entornos adversos”. Pero también es posible considerar la perspectiva de que factores pedagógicos, prácticas educativas, aspectos propios del sistema, pueden producir el fenómeno, ya sea de manera unilateral, o por la interacción de éstos con las características personales de los alumnos.

La inclusión pone la mirada en la evaluación de las necesidades individuales, sociales y colectivas de las niñas y niños, y el acento en sus potencialidades, en lo

que puede llegar a hacer un niño, niña o joven mediante la eliminación de barreras contextuales y el apoyo necesario. Ello, puesto que este enfoque parte de la premisa que las dificultades de aprendizaje y participación experimentadas por los estudiantes son de naturaleza interactiva, es decir: no son únicamente adjudicables a sus características personales, sino que a menudo son el resultado de la organización de las escuelas y de la enseñanza; son relativas y varían en función de las características de las escuelas y de los docentes; son cambiantes y pueden variar en función de los avances del estudiante, y los cambios en la enseñanza y el entorno educativo; pueden ser de carácter transitorio o permanente.

### **2.1.3.2. Cobertura vs diversidad - inclusión - equidad.**

Al aumentar la cobertura del sistema, el fenómeno de la diversidad se hace más visible. Los que antes no podían acceder a la escuela, ahora sí pueden hacerlo. La escuela se convierte así en un espacio social en que todos caben. Esto quiere decir que la diversidad que se introduce en la escuela remite al tema de la equidad, que es una de las dimensiones constitutivas de la calidad. La inclusión educativa requiere una respuesta de equidad a la diversidad individual, social y cultural del alumnado. La inclusión implica, en su sentido más profundo, asumir la diversidad, adecuando el quehacer de la escuela a los distintos alumnos para que todos logren egresar de ella en mejores condiciones de igualdad ante las oportunidades que la sociedad les ofrezca. Para ello es necesario abordar el tema de la integración social entre los alumnos y la forma en que ella debiera hacerse verdaderamente efectiva.

Existen distintas formas y grados de procurar la integración en la escuela, desde una integración meramente física, en que los alumnos comparten un mismo espacio físico pero no se mezclan; pasando por una integración social, en que se comparten sólo actividades extracurriculares; hasta una integración funcional, en la que todos los estudiantes participan en los mismos programas educativos (Warnock, 1981). Esta última, si bien es difícil de lograr, se presenta como una oportunidad para el aprendizaje de toda la comunidad.

En otras palabras la escuela como espacio de integración y aprendizaje democrático, debe luchar día a día por la inclusión y la equidad, pero también se vivencian frustración desde el quehacer docente (sin tener un sentido negativo y conspirador) puesto que el sentido común de muchos educadores acerca de su práctica educativa, han generado de manera natural la reproducción de la inequidad.

Las variaciones y diferencias humanas representan un valioso componente de la sociedad que debe ser reflejado en las escuelas, por ello el trabajo en el aula debiera cubrir un abanico de metodologías de aprendizaje, individualizado y con otros, de modo que ningún estudiante se vea obligado a marginarse de la actividad escolar.

La flexibilidad y variedad debe estar situada en el centro mismo del quehacer de la escuela, tanto en términos de estructura como de contenido, con la meta de ofrecer a cada individuo una educación relevante y óptimas oportunidades de desarrollo. Asimismo, una “escuela para todos” se caracteriza por su flexibilidad respecto de la capacidad individual de cada estudiante, y por poner énfasis en las necesidades e intereses de cada uno. Esta atención se ve reforzada por ambientes positivos, donde la autoestima y el autoconcepto positivo se consideren importantes, es decir, en entornos donde se viva y promueva activamente la participación y compañerismo

La compilación teórica que hace Carolina Hirmas en esta publicación de la UNESCO nos lleva a reflexionar sobre la importancia de impregnar los currículos de estrategias, metodologías, proyectos y prácticas que generen verdaderos ejemplos de inclusión, convivencia democrática y equidad, la atención a la diversidad y dejar de lado esa educación bancaria, de tablero y oralidad, donde el estudiante recibe y captura información sin tener en cuenta la otredad, lo vivencial, el valor por la multiculturalidad y la solidaridad. Por ello esta investigación se propone generar procesos curriculares para la atención de niños con Necesidades Educativas, ya que toda escuela es inclusiva en la medida que sea una forma de vida institucional, la equidad, la democracia y la diversidad.

### **2.1.3.2. Experiencias de políticas institucionales de inclusión en escuelas integradoras de México.**

La escuela Villa Educare de México se ha visto enfrentada a una respuesta social adversa, siendo prejujada como escuela con bajo rendimiento escolar en el contexto local, por tener niños con ‘menos capacidad de aprendizaje’. El enfoque de inclusión educativa presenta planteamientos que van contra-corriente de una cultura educativa basada en prácticas homogeneizadoras, que busca el logro standarizado, favorece la competitividad y concibe el éxito como algo individual. Con respecto a los padres de familia, se manifiesta la preocupación que las escuelas inclusivas descuidan el rendimiento académico de los estudiantes, esto ha conllevado a disminuir el nivel de matrícula de la Institución. Sin embargo en el caso de Villa Educare (México) esto se trabaja en las reuniones semanales, pero se considera indispensable impulsar este logro como objetivo institucional.

Las escuelas inclusivas se han prestigiado como una buena y/o única opción, para las familias cuyos hijos pueden presentar una NEE leve, real o aparente en el aprendizaje, que al tratarse en forma adecuada tanto pedagógica como afectivamente promueve el mejor desarrollo posible de estos niños. La divulgación de este hecho puede cambiar tanto la actitud como el destino de estos niños, y hay casos destacados que vale la pena dar a conocer, como el niño que ganó en un concurso estatal de matemáticas y que suponían con deficiencias personales (Villa Educare, México).

Una de las lecciones más consistentes que la escuela inclusiva propicia entre sus miembros, es la plena aceptación de los niños con NEE por parte de los alumnos regulares. Asimismo, la escuela inclusiva, según la experiencia de Villa Educare, promueve un concepto de esfuerzo y respeto: cada persona es única y valiosa en sí y poseen distintos talentos a desarrollar. De modo que los alumnos no sufren las comparaciones, sino conciben el aprendizaje como una tarea colectiva en la cual cada uno tiene que esforzarse por alcanzar el objetivo que se plantea y no perseguir exclusivamente la nota. Los niños son tratados con afecto y amabilidad por el personal de la escuela.

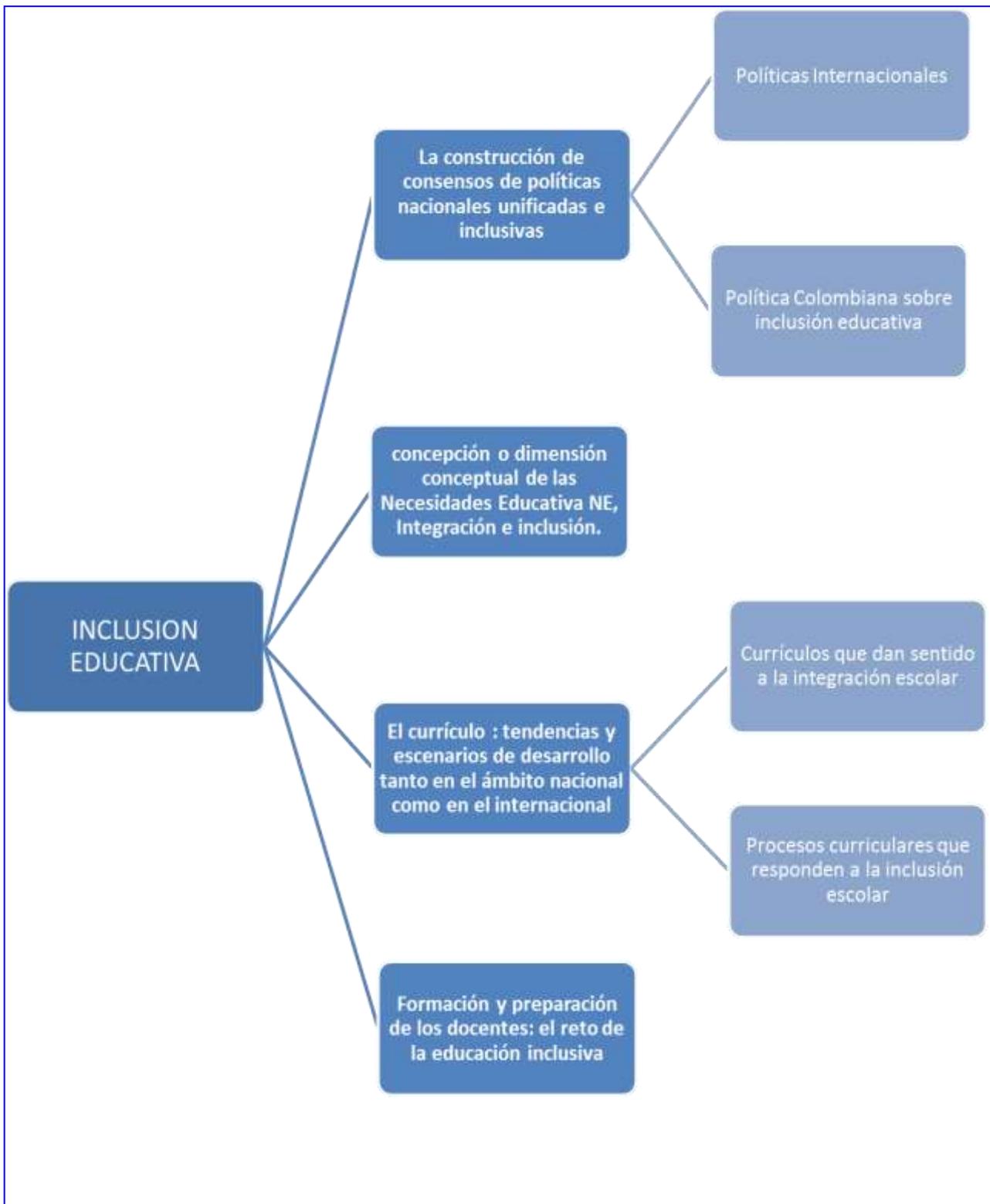
El equipo docente reconoce como principales huellas de su paso por la escuela inclusiva, el desarrollo de herramientas para el trabajo en aula con niños con NEE, integrados a la escuela regular. En estas experiencias se ha logrado ir consolidando la corresponsabilidad e integración de todos, enfrentados a situaciones diversas, junto con la capacidad de cambio e innovación, en la búsqueda de nuevas alternativas de enseñanza.

## 2.2. Marco Teórico Conceptual

*“La inclusión significa acoger a todos, a todos los alumnos, a todos los ciudadanos, con los brazos abiertos en nuestras escuelas y comunidades. Las escuelas son un buen sitio para empezar”.* (Stainback, W, y Stainback, S. 2001, pág. 16). Para transformar la cultura de la escuela en un carácter inclusivo se requiere de un diseño endógeno, donde la comunidad participe de esa transformación y se permee el currículo y el proyecto educativo institucional. Para tal fin, en el siguiente acápite se configuran los referentes que le dan piso teórico a la presente investigación.

Los documentos y publicaciones teóricas conceptuales se agruparon en cuatro categorías o líneas. En primer lugar algunos de ellos se refieren a **la construcción de consensos de políticas nacionales unificadas e inclusivas**. En segundo lugar, otros estudios plantean la **concepción o dimensión conceptual de las Necesidades Educativa Especiales, integración e inclusión**. Un tercer texto ubica **el currículo en el contexto histórico: tendencias y escenarios de desarrollo tanto en el ámbito nacional como en el internacional. Currículos que responden a la integración y la inclusión escolar**. Un cuarto grupo, hace referencia a la **formación y preparación de los docentes: el reto de la educación inclusiva**

Figura Nº 2 Cuadro semántico del marco teórico.



### **2.2.1 Construcción de consensos de políticas nacionales unificadas e inclusivas.**

La inclusión educativa está fundamentada en normativas internacionales y principios éticos que deben regir la interacción humana. El MEN en la cartilla 34 (Guía de educación inclusiva, 2008, pág. 10) presenta a manera de síntesis la normativa actual:

- *“Convención sobre los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 1989).*

*Se llega al acuerdo que todos los derechos deben ser aplicados a todas las niñas y niños sin excepción alguna y es obligación de los estados tomar las medidas que sean necesarias para proteger a sus niños y niñas de cualquier tipo de discriminación.*

- *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990).*

*Se hace la recordación explícita de prestar especial atención a las necesidades básicas de aprendizaje de todas las personas y tomar las medidas necesarias para garantizar su acceso a la educación como parte integrante del servicio educativo.*

- *Conferencia Mundial de Derechos (Viena, 1993).*

*En esta conferencia se establece la ampliación del concepto de universalidad de los Derechos Humanos.*

- *La Declaración de Managua (Nicaragua, 1993).*

*Establece: Para asegurar el bienestar social para todas las personas, las sociedades se tienen que basar en la justicia, igualdad, equidad, integración e interdependencia, y reconocer y aceptar la diversidad. Las sociedades deben también considerar a sus miembros por encima de todo, como personas y asegurar su dignidad, derechos, autodeterminación, acceso total a los recursos sociales y la oportunidad de contribuir a la vida comunitaria.*

- *Normas uniformes de la Naciones Unidas sobre igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad (Naciones Unidas, 1994).*

*Buscan garantizar que estas personas puedan tener los mismos derechos y responsabilidades que los demás.*

- *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (Salamanca, 1994).*

*El principio formulado en el Marco de Acción de Salamanca señala que “las Instituciones Educativas deben acoger a todos los niños, niñas y jóvenes, independiente de sus condiciones personales e impulsar prácticas efectivas para combatir actitudes discriminatorias, crear comunidades abiertas, construir una sociedad integrada y lograr educación para todos” (artículo 2 de la Declaración).*

*- Reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe (Kingston, 1996).*

*Se recomienda fortalecer las condiciones y estrategias para que las Instituciones Educativas puedan atender a los estudiantes con necesidades educativas especiales o que presentan dificultades de aprendizaje debido a causas como la discapacidad, enseñanza o escolaridad inadecuadas y ambientes sociales marginados.*

*- Reunión regional de las Américas preparatoria para el Foro Mundial de Educación para Todos (Santo Domingo, 2000).*

*Se establece el compromiso de formular políticas de educación inclusiva, priorizando en cada país a la población más excluida, y establecer marcos legales e institucionales que permitan hacer de la inclusión una responsabilidad colectiva.*

*- Marco de Acción de Dakar Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes, (UNESCO, 2000).*

*Este marco establece que la inclusión de los niños con necesidades especiales o pertenecientes a minorías étnicas desfavorecidas, poblaciones migrantes, comunidades remotas y asiladas o tugurios urbanos, así como de otros excluidos de la educación, deberá ser parte integrante de las estrategias para lograr la Educación para Todos antes del año 2015.*

*- VII Reunión Regional de Ministros de Educación (Cochabamba, 2001).*

*Se hace explícito el reconocimiento de la diversidad y la interculturalidad como factor de enriquecimiento de los aprendizajes y se recomienda que los procesos pedagógicos tomen en cuenta las diferencias sociales, culturales, de género, de capacidad y de intereses, con el fin de favorecer los aprendizajes, la comprensión mutua y la convivencia armónica.*

*- Declaración de educación para todos: Un asunto de derechos humanos (UNESCO, 2007). Este documento es el soporte para las deliberaciones de la Segunda Reunión Intergubernamental de Ministros de Educación del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*

*(PRELAC), realizada en marzo de 2007 en Buenos Aires, Argentina. El tema central es la educación de calidad para todos, entendida como un bien público y un derecho humano fundamental que los Estados tienen la obligación de respetar, promover y proteger, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el acceso al conocimiento de toda la población.*

*- Acta final IV jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa. (Red Intergubernamental Iberoamericana de Cooperación Técnica para la Educación de Personas con Necesidades Educativas Especiales, 2007).*

*Concluye que la inclusión, más allá de los marcos legales internacionales y nacionales, supone una responsabilidad ética que compromete a todo sistema educativo a situar en el centro de su quehacer la existencia de todas y cada una de las personas”.*

El 10 de mayo de 2011, Colombia se convirtió en el país número 100 en ratificar la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, de forma que esta Carta se convierte en un tratado internacional con fuerza vinculante para el Estado y la sociedad colombiana en general.

En su artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, los Estados Partes aseguran un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida:

*“a. Desarrollar plenamente y el potencial humano y el sentido de la dignidad y la auto estima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana.*

*b. Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad así como sus aptitudes mentales y físicas.*

*c. Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre.*

*Al hacer efectivo este derecho, los Estados Partes aseguran que:*

*a. Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad.*

- b. Las personas con discapacidad pueda acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan”*

Los principios fundamentales de la educación inclusiva, se establece a partir de la Conferencia Mundial en la Educación especial: Acceso y calidad, realizada en Salamanca España (1994), luego se retoman los planteamientos y decisiones en el Foro Mundial en Educación, realizado en Dakar, Senegal (2000) y en las Normas de Igualdad de Oportunidades de las personas discapacitadas de las Naciones Unidas (1994). Fueron 22 normas las contempladas en esta Declaración, estableciéndose el 3 de diciembre como día internacional de las personas con discapacidad.

En la declaración de Salamanca, realizada por la UNESCO (1994), se ratificó el derecho a la inclusividad en la educación para todas las personas y de esa manera, cumplir los preceptos de la Comunidad Mundial sobre Educación para Todos independientemente de sus diferencias particulares y señala lo siguiente:

*“Creemos y proclamamos que:*

*Todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimiento.*

*Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizajes que les son propios.*

*Los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades.*

*Las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a la escuela ordinaria, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades.*

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

*Apelamos a todos los gobiernos y les instamos a:*

*Dar la más alta prioridad política y presupuestaria al mejoramiento de sus sistemas educativos para que puedan incluir a todos los niños y niñas, con independencia de sus diferencias o dificultades individuales.*

*Adoptar con carácter de Ley o como política el principio de educación integrada, que permite matricularse a todos los niños en escuelas ordinarias, a no ser que existan razones de peso para lo contrario.*

*Desarrollar proyectos de demostración y fomentar intercambios con países que tienen experiencias en escuelas integradoras.*

*Crear mecanismos descentralizados y participativos de planificación, supervisión y evaluación de la enseñanza de niños y adultos con necesidades educativas especiales.*

*Fomentar y facilitar la participación de padres, comunidades y organizaciones de personas con discapacidad en la planificación y el proceso de adopción de decisiones para atender a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.*

*Invertir mayores esfuerzos en la pronta identificación y las estrategias de intervención, así como en los aspectos profesionales.*

*Garantizar que, en un contexto de cambio sistemático, los programas de formación del profesorado, tanto inicial como continua, estén orientados a atender las necesidades educativas especiales en las escuelas integradoras. (pág. 8-9)”*

La puesta en marcha de un proceso de educación inclusiva, demanda una alta dosis de responsabilidad, en primer lugar es importante desarrollar un plan de sensibilización y formación rigurosa de los diferentes estamentos, la institución educativa, debe avanzar a una organización sistémica, en los procesos administrativos y académicos, de igual manera una concepción de currículo flexible y dialógico, según la cual la participación democrática sea la línea de trabajo que lo caracterice y una política de financiación de los recursos necesarios para que a los estudiantes se les garantice su accesibilidad física, emocional, afectiva, cognitiva, curricular, cultural y social: una inclusión integral. (Correa, C 2009, pág. 60-61).

Aunque la legislación por sí sola no asegura el éxito de la inclusión educativa es un aspecto muy importante, ya que contar con ella permite establecer derechos y

responsabilidades, articular políticas intersectoriales y sectoriales y asegurar la prestación y mantenimiento de recursos y servicios. Es importante que la legislación de carácter general contemple la inclusión y la atención a la diversidad como un eje central, y desarrollar si fuera necesario normativas específicas que aseguren el acceso y la adecuada atención a determinados grupos de alumnos: niños con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad, niños migrantes agrícolas, niños de la calle, etc.

La inclusión educativa implica un proyecto de transformación con objetivos y acciones de mediano y largo plazo. El objetivo fundamental de este proyecto ha de ser crear las condiciones que hagan posible las escuelas inclusivas. En el contexto de los planes de educación para todos, se pueden establecer, si fuera necesario, programas u orientaciones específicas para la integración de niños con discapacidad, niños trabajadores, educación intercultural, etc. Estos planes deben contemplar el suficiente grado de apertura para dar cabida a una amplia gama de aplicaciones diferentes en función de distintas necesidades y realidades y han de abarcar las diferentes etapas educativas.

Si bien la educación inclusiva es una opción de los responsables del sistema educativo, ésta no podrá ser realmente efectiva si no se desarrollan paralelamente programas sociales que aborden parte de las causas que están en el contexto social, por lo cual es necesario desarrollar políticas y normativas de carácter intersectorial: salud, justicia, bienestar social, trabajo, etc. En el caso de las personas con discapacidad existe un desarrollo cada vez mayor de políticas intersectoriales, en las que están implicados diferentes ministerios, asociaciones de padres y de personas con discapacidad.

### **2.2.1.1 Política de educación inclusiva en Colombia**

La atención educativa de las personas por su condición de NEE es una obligación del Estado, según la Constitución Política de Colombia de 1991, las leyes: 115 de 1994, 361 de 1997 y 715 de 2001; decretos reglamentarios 1860 de 1994 y 2082 de 1996 y la resolución 2565 de 2003 entre otros, las normas anteriores se estructuran mediante la política pública (2003) y política social (Conpes 80 de 2004).

El Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006) dio a conocer a través de la guía N° 12 la Fundamentación Conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. Con estas orientaciones, promueve en el marco de su política la cobertura, calidad, pertinencia y equidad, el

desarrollo de mecanismos y estrategias para que las entidades territoriales e instituciones educativas organicen la atención a la población con NEE.

A través de la guía N° 12 el MEN se propone como objetivos específicos:

- *Presentar los fundamentos políticos, pedagógicos, socio-antropológicos, comunicativos y epistemológicos que sustentan la atención a estudiantes con NEE en el servicio educativo del país.*
- *Relacionar los componentes sociales de la discapacidad como derechos humanos, autodeterminación, participación e igualdad de oportunidades y equidad, con la prestación del servicio educativo a estudiantes con NEE en el país.*
- *Dar a conocer elementos conceptuales, referidos a la concepción de necesidades educativas y principios en la atención educativa de la población con NEE.*
- *Dar pautas para la organización de la atención a la población con NEE, bajo una mirada sistémica al Proyecto Educativo Institucional, en la modalidad de Educación Formal, y al proyecto pedagógico, en la modalidad No Formal.*

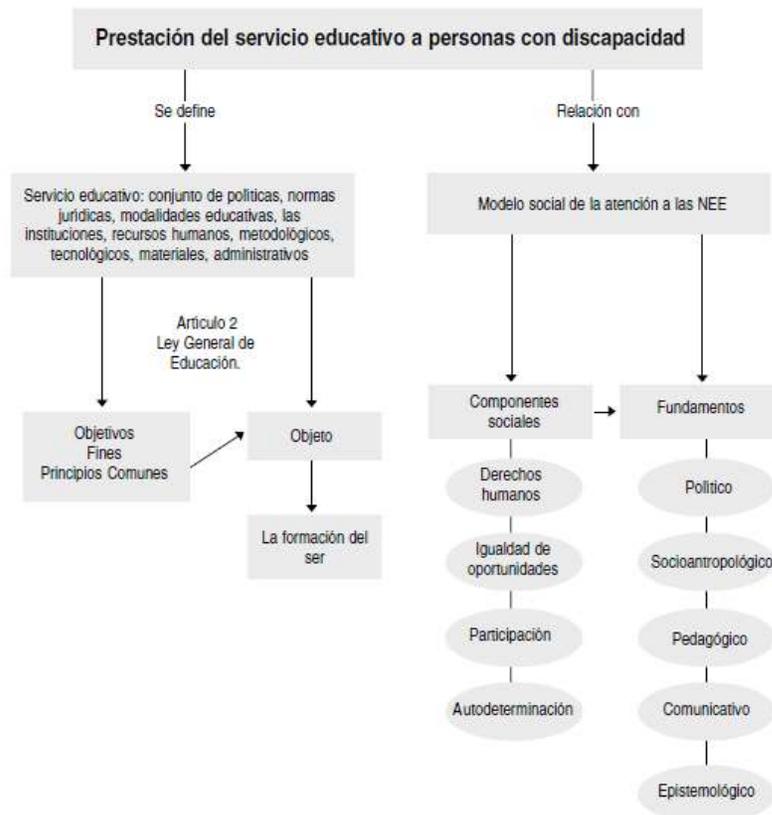
La fundamentación conceptual constituye el soporte de las orientaciones pedagógicas para los siguientes grupos de estudiantes:

- Estudiantes con limitación auditiva
- Estudiantes con limitación visual
- Estudiantes sordociegos
- Estudiantes con autismo
- Estudiantes con discapacidad motora
- Estudiantes con discapacidad cognitiva
- Estudiantes con capacidades y talentos excepcionales

La fundamentación conceptual se entiende como los conceptos vigentes referidos a personas con NEE y que son el soporte para organizar la atención en el servicio educativo del país; de igual forma a los mecanismos y procedimientos que promueven la participación de los estudiantes con NEE en los proyectos educativo y pedagógico y que llevan a la cualificación de prácticas pedagógicas que responden a las necesidades educativas de esta población.

Las orientaciones son herramientas pedagógicas referidas al currículo, plan de estudio, dimensiones del desarrollo, áreas obligatorias, evaluación y promoción para direccionar la atención educativa de las personas con NEE, y que hacen parte del proyecto educativo institucional y pedagógico; su aplicación debe ser coherente con los modelos pedagógicos de las instituciones. Este documento pretende darle identidad a la atención educativa que se brinda a la población con NEE, en el servicio educativo del país.

Figura N°3 A manera de esquema el documento (Fundamentación Conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con NEE) hace la representación de las directrices para la prestación de este servicio:<sup>1</sup>



<sup>1</sup> Fuente cartilla 12 del MEN, p. 9.

En el 2008 el MEN introduce un anexo a la cartilla 34 de autoevaluación institucional como complemento al proceso de diagnóstico y articulación al proceso de mejoramiento de la calidad institucional, “Educación inclusiva con calidad construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad” Guías y herramientas. Está diseñado para apoyar el proceso de transformación de las instituciones hacia el enfoque de inclusión. El contenido se presenta en dos partes:

*“La primera, denominada Guía de Educación Inclusiva, que establece una ruta metodológica para la cualificación de las prácticas educativas, reto que se pretende desde el mejoramiento continuo de la gestión escolar, enfatizando en una cultura de la valoración de la diferencia, brindando las oportunidades para que las personas, independiente de sus condiciones personales, sociales, económicas, de género, credo e ideales, tengan una plena participación en los procesos que como sujetos sociales de derecho les otorga la Constitución Política de Colombia (1991) y sean atendidas de manera pertinente de acuerdo con principios de equidad, solidaridad y participación; y la segunda, referida al Índice de Inclusión, definido como una herramienta para determinar las condiciones de la educación inclusiva en las instituciones. Su diseño responde a la necesidad de contextualizar un instrumento que esté en correspondencia con el enfoque de gestión y las políticas de calidad; además, coherente con la diversidad étnica, cultural y social del país.*

*La puesta en marcha de la Educación Inclusiva en el país propone una aproximación al conocimiento de las características y particularidades de los grupos poblacionales diversos y vulnerables, que son atendidos en las instituciones educativas. Estas poblaciones se refieren a: grupos (Afro descendientes, Rom y Raizales), con Necesidades Educativas Especiales (con discapacidad o talentos excepcionales), jóvenes y adultos iletrados, afectadas por la violencia (en situación de desplazamiento, niños, niñas y jóvenes desvinculados de grupos armados al margen de la ley y adultos reinsertados), menores en riesgo social (niños, niñas y jóvenes trabajadores, adolescentes en conflicto con la ley, y niños y niñas en protección); habitantes de frontera y población rural dispersa.*

*El reto de fortalecer la capacidad institucional que brinde atención educativa para todos, implica el uso de estrategias que van desde mejorar los procesos de gestión de la entidad territorial hasta el desarrollo de competencias en las comunidades educativas, especialmente de quienes*

*lideran procesos de gestión escolar, de formación docente y de atención pedagógica; “Educar en la diversidad” requiere de la unificación de criterios entre el sistema de calidad y el enfoque de inclusión en las diferentes áreas y procesos de gestión.*

*La capacidad institucional es una meta a lograr en las instituciones educativas de las entidades territoriales del país con el acompañamiento técnico del Ministerio de Educación Nacional, la participación de distintos sectores y las organizaciones de la sociedad civil. Esta ruta metodológica para el apoyo a la transformación de las instituciones educativas, está contextualizada en la estructura del servicio educativo del país y a las condiciones de las regiones, por lo tanto su carácter es exigible, no pretende ser la única opción, es posible cualificarla o generar otras maneras posibles de hacer visible la valoración de la diversidad humana, potenciando factores propios del contexto que impacten en políticas, culturas y prácticas inclusivas; construida con los aportes de experiencias en el ámbito nacional e internacional en este tema y diseñada con el ánimo de facilitar el trabajo de las comunidades educativas en su tarea diaria de orientar la educación inclusiva con calidad para niños, niñas, jóvenes y adultos.*

*La iniciativa de cualificar la gestión encaminada a lograr objetivos, centrados en tener instituciones educativas, municipios y un país inclusivo, es un compromiso de todos y todas las personas de Colombia; su gran meta se centra en tener una cultura de la valoración de la diferencia, brindando las oportunidades para que las personas independiente de sus condiciones personales, sociales, económicas, de género, credo e ideales, tengan una plena participación en los procesos que como sujetos sociales de derecho les otorga la Constitución Política de 1991 y sean atendidas de manera pertinente de acuerdo a principios de equidad, solidaridad y participación. (pág. 5,7,8)”*

El Índice de inclusión es una herramienta que permite a la institución educativa realizar el proceso de autoevaluación de la gestión inclusiva, reconociendo el estado actual en la atención a la diversidad, el análisis de las fortalezas y oportunidades de mejoramiento para establecer prioridades y tomar decisiones que cualifiquen las condiciones de aprendizaje, participación y convivencia de la comunidad. (Cartilla 34 MEN, 2006, pág. 23)

El índice de inclusión y/o “Index” surge de la necesidad de buscar estrategias que apoyaran los movimientos hacia la escolarización inclusiva (Sebba y Ainscow,

1996). En el Reino Unido se trató de hallar formas de estimular a las escuelas para avanzar hacia formas más inclusivas de trabajo, surgiendo así el *Centre for Educational Needs at the University of Manchester (CEN)* un programa de investigación de este país, que incluye un proyecto que se está llevando a cabo en la actualidad en colaboración con el *Centre of Studies on Inclusive Education (CSIE)* cuyo objetivo consiste en elaborar, evaluar y divulgar un índice que pueda utilizarse para revisar y mejorar las prácticas al uso con respecto a la inclusión en las escuelas. El *Index of Inclusive Schooling* parte de la base de la buena práctica que se lleve a cabo en una escuela para estimular unas formas de trabajar que faciliten el aprendizaje de todos los alumnos, minimizar la necesidad de exclusiones y apoyar los esfuerzos de la escuela para ampliar su capacidad de responder a la diversidad

El hecho de contar con directrices y políticas educativas que favorecen desarrollo de escuelas inclusivas desde la UNESCO y el territorio nacional, sugiere un compromiso desde el Ministerio de Educación Nacional, haciendo extensivo el proceso de cualificación docente para la atención de niños, niñas y jóvenes con NEE, las entidades territoriales a través de la correspondencia con lo que establece en el decreto 366 de 2009 y el acompañamiento a las instituciones educativas con el grupo de apoyo especial, la formación del profesorado en las escuelas Normales y la escuela, es en esta a través de sus prácticas y ambientes de enseñanza donde se evidencia o no la verdadera inclusión escolar. Lo anterior se ratifica en la declaración de Salamanca (1994) donde: *“La adopción de sistemas más flexibles y adaptables capaces de tener en cuenta las diferentes necesidades de los niños contribuirán a conseguir el éxito en la enseñanza y en la integración. (pág. 26)”*

### **2.2.2 Concepción o dimensión conceptual de las necesidades educativas especiales: integración e inclusión.**

En términos del segundo grupo o categorías se resalta el documento de referencia emitido por la Organización de las Naciones Unidas UNESCO (2008) en la conferencia internacional de educación, cuyo tema central fue la educación inclusiva: el camino hacia el futuro. En su primer capítulo introduce la dimensión conceptual de NEE, integración e inclusión escolar, aborda la educación inclusiva como el principio orientador del proceso educativo. Este documento aporta un concepto más actual sobre NEE, puesto que en Asia y Sureste europeo era muy limitado y en otros países, significándose para aquellas personas que tenían limitaciones físicas y/o mentales, así como refugiados. Esta concepción alimentaba la idea de aulas especializadas, permitiendo dar únicamente respuestas remediales y correctivas, favoreciendo de esta manera la segregación y aislamiento de estos niños en el sistema educativo.

Un aporte para destacar en este documento es la introducción del concepto de “paradigma de colocación”, es decir, cuando la educación inclusiva se conceptualiza como un “lugar” y no como un servicio ofrecido en el aula de educación común como punto de referencia. Esta es una definición que permite contextualizar verdaderas políticas educativas inclusivas, donde no se permita la dicotomía entre integración e inclusión. Puesto que la inclusión permite la integración escolar de todos los estudiantes. En suma, la educación inclusiva representa el camino hacia el futuro, tal como se proclamaba en el lema de la 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (25-28 noviembre 2008, Ginebra) en la que la UNESCO declaraba que «Más que ser una cuestión marginal relativa a cómo algunos educandos pueden ser integrados en el sistema educativo regular, el enfoque de educación inclusiva busca transformar los sistemas educativos y los entornos de aprendizaje para dar respuesta a la diversidad de los educandos. Una educación de calidad es entonces una educación inclusiva, puesto que tiene como finalidad la plena participación de todos los educandos».

En Ginebra 2008 la UNESCO reafirma el compromiso adquirido en Salamanca en el año 1994 y en Tailandia en 1990. Donde se declara la educación como un proceso inclusivo, para todos y con todos. Donde se acepten a las personas sin distinción de credo, razas, costumbres, idioma, idiosincrasia, condición física y/o limitaciones cognitivas. Permitiendo construir de esta manera la diversidad cultural, la heterogeneidad y una sociedad justa.

Blanco, R. (1999) comparte estas concepciones de NEE, integración e inclusión. En su trabajo reflexiona acerca de la importancia que tienen las naciones en reconocer y tener claro cada uno de estos conceptos para poder llegar a políticas que verdaderamente se proyecten a la cultura inclusiva. El concepto de NEE sigue siendo un dilema y presenta ciertos problemas en la práctica. Esta investigadora reitera que existe una larga tradición en asociar el término especial a alumnos con discapacidad, de tal forma que en muchos casos existe cierta resistencia a considerar a otro tipo de niño, para que no se les etiquete como discapacitados. Igualmente define:

*“La inclusión se está utilizando como sinónimo de integración, cuando se tratan de dos conceptos y aproximaciones distintas. La integración está referida al grupo específico de las personas con discapacidad y es un movimiento que surge desde la educación especial e implica la transformación de esta. Con gran frecuencia la integración ha implicado trasladar el enfoque educativo individualizado y rehabilitador, propio de la educación especial, al contexto de la escuela regular. El concepto de inclusión es más amplio que el de integración, porque está relacionada con la naturaleza misma de la educación general y de la escuela común. La inclusión implica que todos los alumnos de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales y/o culturales. (pág. 9)”*

El Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO) de Salamanca España da a conocer el primer informe mundial en el año 2009 sobre la inclusión escolar. Este proceso lo consideran trascendental ya que son 15 años desde que la Declaración de Salamanca fuera adoptada. Muchas cosas sucedieron en los años siguientes. *“En el escenario mundial existe un esfuerzo coordinado que reconoce la educación como una de las principales herramientas para la erradicación de la pobreza. La Educación para Todos (EPT) se ha convertido en un objetivo universal y una base para la inversión”. Es así como en el capítulo II del informe mundial esclarece el significado que tiene la educación inclusiva, desde el marco de la declaración de Salamanca hasta la representación simbólica e imaginaria de las experiencias de las personas que participaron en el estudio mundial. Por consiguiente cito: “De los perfiles de países que hemos recogido, es evidente que los gobiernos del mundo entero atribuyen diferentes significados al concepto de la Educación Inclusiva. Aún dentro de un solo país, la interpretación de lo que significa la Educación Inclusiva puede variar entre estados, entre ciudades e incluso entre escuelas. (pág. 20)”*

Para los fines de nuestro informe, la Educación Inclusiva se refiere a ambos:

- El concepto de un cambio de paradigma de alto nivel para los sistemas educativos a fin de incluir y servir a los niños de manera efectiva; y
- El mandato específico para que los alumnos con discapacidad asistan a las escuelas ordinarias y a las aulas con sus hermanos y compañeros sin discapacidad, con los apoyos que necesitan para tener éxito.

En 2006, la UNESCO describe la Educación Inclusiva como *“un proceso de abordar y responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos a través de prácticas inclusivas en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y reducir la exclusión dentro de la educación. Implica cambios y modificaciones en el contenido, los enfoques, las estructuras y las estrategias, con una visión común que cubra a todos los niños del rango apropiado de edad y una convicción de que es la responsabilidad del sistema ordinario educar a todos los niños.”*

(UNESCO, 2006)

El Marco de Salamanca se centra en la Educación Inclusiva como una estrategia que incluye a los niños con necesidades educativas especiales en la educación ordinaria, respondiendo a las necesidades de cada alumno.

*La “Educación Inclusiva” implica que los niños y los jóvenes con necesidades educativas especiales deben incluirse en los planes educativos elaborados para la mayoría de los niños ... Las escuelas inclusivas deben reconocer y responder a las diversas necesidades de los alumnos, los ajustes razonables tanto de los estilos y ritmos de aprendizaje diferentes y garantizar una educación de calidad para todos a través de los programas de estudio apropiados, las modalidades de organización, las estrategias de enseñanza, la utilización de los recursos y la colaboración con sus comunidades.”*

(UNESCO – Declaración de Salamanca, 1994)

Estas descripciones de la Educación Inclusiva han contribuido a poner de relieve las necesidades de los niños con discapacidad. Ellas han dado lugar a muchas iniciativas innovadoras y progresistas para apoyar a los niños y niñas con discapacidad en el sistema educativo ordinario en muchos países.

Sin embargo, otros documentos de política han nublado este mandato. Ellos han cambiado el enfoque de “Educación Inclusiva” a un enfoque de, simplemente, proporcionar una educación a los niños con discapacidad. El factor “inclusión” ha quedado marginado y la provisión de educación a niños y niñas con discapacidad permanece en los programas separados de educación especial. Si bien algunas de estas iniciativas han ayudado a algunos niños anteriormente excluidos a recibir una educación, ellos han estado innecesariamente en desacuerdo con la visión de la Declaración de Salamanca y en ciertos casos la han socavado en gran manera.

Por ejemplo, el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo de la UNESCO sobre la Educación de Calidad (2005) trató de llamar la atención hacia aquellas personas que se encontraban en mayor riesgo de ser excluidas de la educación *“Los modelos uniformes de reforma que ignoran las múltiples desventajas que enfrentan muchos alumnos fracasarán. Se debe dar apoyo a los planteamientos educativos para la población que vive con VIH/SIDA, en emergencia, con discapacidad y en trabajo infantil.”*

La interpretación de esto según muchos sistemas de educación es que se requieren soluciones distintas para cada grupo desfavorecido. Esto no esclarece que el problema real es hacer que el sistema educativo actual se torne inclusivo, y por lo tanto, capaz de responder a una serie de necesidades diferentes y diversas de los niños.

En esta misma línea, Yadarola, M. (2006) nos introduce en una reflexión a partir de su experiencia como directora de la Fundación Síndrome de Down para su apoyo e integración FUSDAI en Argentina. Comparte los conceptos anteriores de educación inclusiva “educar en y para la diversidad”, le da gran importancia a la concepción de inclusión escolar que tiene el docente, puesto que estos son los dinamizadores de toda la propuesta curricular, ya que en las prácticas educativas la inclusión puede ser reconocidas o no, en tanto sea una vivencia cotidiana en el aula, en el reconocimiento y atención a las diferencias y semejanzas entre todos los alumnos, en el ejercicio cotidiano de los valores.

Yadarola M, (2006) aporta a la importancia de investigar desde la práctica del docente, develar desde el aula la verdadera educación inclusiva, de aquí que uno de los objetivos de la presente investigación se hace pertinente puesto que permitirá describir la concepción y metodologías que desarrollan los docentes en sus prácticas pedagógicas para dar respuesta a la política inclusiva nacional en la Institución Educativa, desde un punto de vista de la comprensión y la reflexión de la acción colectiva de sus propias prácticas de enseñanza.

### **2.2.2.1 De la integración a la inclusión: un reto de todos.**

Un nuevo término que encontramos en la literatura reciente es el de inclusión, de la cual se derivan (índice de inclusión, PMI inclusivo, escuelas inclusivas, educación inclusiva, prácticas inclusivas, actividades incluyentes, entre otros). Sin embargo el término inclusión se está empezando a utilizar como sinónimo de integración, cuando se trata de dos conceptos y aproximaciones distintas. La integración está referida al grupo específico de las personas con discapacidad y es un movimiento que surge desde la educación especial e implica la

transformación de esta. Obviamente la integración también implica modificar las condiciones y funcionamiento de la escuela común, pero el énfasis ha estado más en lo primero que en lo segundo. Con gran frecuencia la integración ha implicado trasladar el enfoque educativo individualizado y rehabilitador, propio de la educación especial, al contexto de la escuela regular, de tal forma que en muchos casos no se ha modificado la práctica educativa de las escuelas, y solo se ha ajustado la enseñanza y prestado apoyo específico a los niños “etiquetados como de integración”.

El concepto de inclusión es más amplio que el de integración y parte de un supuesto distinto, porque está relacionada con la naturaleza misma de la educación general. La inclusión implica que todos los niños de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Se trata de lograr una escuela en la que no existan requisitos de entrada, ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, una escuela que modifique substancialmente su estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica para dar respuesta a las Necesidades Educativas de todos y cada uno de los niños y niñas incluidos aquellos que presentan una discapacidad. Mientras que en la integración el énfasis está en la adaptación de la enseñanza en función de las necesidades específicas de los niños integrados, en la inclusión el centro de atención es la transformación de la organización y respuesta educativa de la escuela para que acoja a todos los niños y tengan éxito en su aprendizaje.

Como señala Stainback, S. y W. (2001) *“Se ha producido un cambio del concepto de integración por el de inclusión y esto es por una serie de razones. En primer lugar se está adoptando el concepto de inclusión porque comunica con mayor precisión y claridad lo que hace falta: hay que incluir a todos los niños en la vida educativa y social de sus escuelas y aulas de su barrio y no solo colocarlos en clases normales. En segundo lugar se está abandonando el término integración porque supone que el objetivo consiste en reintegrar a alguien o algún grupo en la vida normal de la escuela y de la comunidad que había sido excluido. El objetivo básico consistiría, en primer lugar en no dejar nadie fuera de la vida escolar, tanto en el plano educativo como en el físico social. En tercer lugar, el centro de atención de las escuelas inclusivas consiste en cómo construir un sistema que incluya y esté estructurado para satisfacer las necesidades de cada uno. En la enseñanza inclusiva la responsabilidad se sitúa en el personal de la escuela que debe preparar una situación que satisfaga las necesidades de todos los alumnos. Estos cambios han llevado a los educadores, los padres y los estudiantes a modificar su perspectiva. El problema o dilema ya no consiste en cómo integrar a algunos alumnos previamente excluidos, sino en cómo crear un sentido de*

*comunidad y de apoyo mutuo en una corriente que promueve el éxito de todos los miembros de la escuela. (pág. 21-22)”*

Tanto la integración, como la inclusión educativa, se afianzan en el principio universal de la educación como un derecho para todos y todas sin ningún tipo de discriminación. Corresponde, pues, a la institución educativa realizar todas las acciones que sean necesarias para atender con un servicio de calidad a la diversidad de seres humanos que a ella concurren. Así entonces, es la Comunidad Educativa (profesores, alumnos y los padres) quien participa y desarrolla un sentido de comunidad participante sin ningún tipo de exclusiones. Se propugna así por una reconceptualización y reconstrucción funcional y organizativa de la escuela integradora, adaptando la instrucción para proporcionar apoyo a todos los estudiantes. En estas condiciones los docentes regulares trabajan en forma coordinada con los docentes de apoyo dentro del aula regular para beneficiar al estudiante al tiempo que constituye una acción fundamental para la generación de la cultura inclusiva en la Comunidad Educativa.

El concepto inclusión no es privativo o exclusivo del campo educativo, es un concepto filosófico y político que involucra a la sociedad toda en el reconocimiento de los derechos fundamentales a todas las personas. En tal sentido, se halla 63 aplicaciones de la inclusión en diferentes campos de la actividad humana, en la arquitectura, en el urbanismo, en el transporte masivo, en los lugares de espectáculos públicos y no públicos etc., se hallan toda una serie de adecuaciones tendientes a dar cabida a aquellas personas que presenten alguna diversidad: rampas de acceso a los edificios y lugares públicos, vehículos con silletería adecuada para personas con limitaciones sensoriales o motoras, baños adecuados para impedidos físicos, cajeros automáticos, bancos que ofrecen alternativas para acceder a sus servicios, entre otros.

*“Muchas personas pensarán que el desarrollo de escuelas inclusivas es una utopía y están en lo cierto, pero las utopías son necesarias para lograr un mundo mejor, y la educación es un instrumento esencial para transformar la sociedad.”*  
*Blanco Rosa. Hacia una escuela para todos y con todos (pág. 21.)*

### 2.2.3 El Currículo

El currículo permite la previsión de las cosas que hemos de hacer para posibilitar la formación de los alumnos. El concepto currículo o curriculum (término del latín, con acento por estar aceptado en español) en la actualidad ya no se refiere sólo a la estructura formal de los planes y programas de estudio; sino a todo aquello que está en juego tanto en el aula como en la escuela.

El currículo debe responder a las preguntas ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿cuándo enseñar? y ¿qué, cómo y cuándo evaluar? El currículo, en el sentido educativo, es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. (Decreto 1860, 1994, art. 33)

#### 2.2.3.1 Contexto histórico tendencias y escenarios de desarrollo del currículo tanto en el ámbito nacional como en el internacional.

A través de los tiempos podemos evidenciar que la educación va de la mano con el desarrollo del ser humano y juega un papel privilegiado en el progreso económico, político, social, tecnológico y cultural de las naciones, independientemente del contexto histórico. Por lo cual, la educación se asume como el contexto teórico a partir del cual se explican y comprenden los fenómenos sociales y culturales apoyados en la ciencia. Pero, para poder realizar con fundamento teórico dichas comprensiones acude a la pedagogía, ciencia cuyo objeto de estudio es la educación y apoya la reflexión sobre los fines, intencionalidades y procesos de formación, investigación y servicio a la comunidad.

Al surgir la pedagogía con un objeto de conocimiento concreto y con proceso para hacerlo, genera incertidumbre sobre la responsabilidad de los actores en el desarrollo de procesos educativos, es entonces donde emerge **el currículo** como una forma de estructurar y dar forma a los propósitos e intencionalidades educativas. (Castro, G. y Álvarez, 2010, pág. 29)

Siguiendo este hilo conductor el currículo se constituye en el mediador entre educación y sociedad, y se estructura y gestiona amparado en la pedagogía. Entonces surgen los siguientes interrogantes: ¿Qué concepciones se tienen de currículo? ¿Cuándo se empezó a concretar la educación como un conjunto o

estructura que guían el proceso educativo? ¿Cuáles son las tendencias curriculares actuales?

Para poder hablar del currículo tenemos que referirnos a la escuela, ya que éste es un elemento de la misma, y al mismo tiempo la escuela es el medio que utiliza la sociedad para reproducir y desarrollar su cultura y formar el tipo de persona que se requiere según el momento histórico. Según lo anterior nos remite a hacer un análisis de la escuela y su concepción de educación en el contexto social y posteriormente del currículo.

Hoyos y Cabas (2004) nos permite conocer una aproximación del contexto histórico del currículo, explica el principio del concepto de educación desde la comunidad primitiva (génesis y desarrollo) era una función espontánea de la sociedad. Al surgir la sociedad clasista, la educación adquiere un carácter sistémico y organizado. Históricamente este hecho se presentó en sociedades que habían alcanzado un considerable grado de desarrollo en la edad antigua, como fueron Esparta, Atenas y Roma. Esto presupone el surgimiento de la escuela, como establecimiento en el cual se impartía educación y con ella el currículo. Cabe aclarar que en esta reseña histórica que nos presenta Hoyos y Cabas, se resaltan las sociedades europeas, dejando de lado acontecimientos y hechos educativos que se pudieron haber marcado en otras civilizaciones como la oriental, la egipcia, entre otras.

Esta escuela clasista no tiene un carácter público, pues a ella solo asisten los hijos de los aristócratas esclavistas y en ella se enseñaban las llamadas artes nobles, por su parte los esclavos solo debían practicar las tareas innobles o mecánicas. En la antigua Grecia aparece el primer texto que organiza los diversos campos del conocimiento, se trata de los primeros esbozos de currículo que se materializaron en el Trivium y el Cuadrivium. El Trivium constaba de la gramática, retórica y lógica y el cuadrivium comprendía aritmética, geometría, astronomía y física. Esta organización responde al tipo de hombre que la sociedad griega necesitaba.

En Esparta, por el contrario, la enseñanza se orientaba hacia la formación físico atlética y el manejo de todo tipo de armas, elementos necesarios para la preparación de un individuo formado para la guerra.

Esta concepción de currículo se mantuvo por mucho tiempo hasta el surgimiento de la edad media, aquí se consolida un sistema educativo completo. Aparte de las escuelas monásticas, se creó una estructura de enseñanza, que permitió consolidar un sistema educativo coherente y estable, con un currículo que definía los conocimientos que debían enseñarse y en qué orden. El término currículo se empleó inicialmente entre los siglos XVI y XVII para designar el proceso temporal, lo recurrente, lo que se repetía año tras año. Durante la edad media se utilizaron

los términos studium, oro, fórmula e instituto para indicar el ordenamiento de la enseñanza.

América (Encuentro de culturas) se convierte en una extensión de las políticas, modelos y organización educativa de Europa, tomando fuerza en este campo la iglesia. Según Correa (2011) hasta el siglo XIX, las propuestas curriculares solo se enfocaban hacia teorías del conocimiento y del aprendizaje, centradas en el sujeto como individuo. En este sentido es importante señalar que tanto las teorías sociales como el constructivismo sociocultural no se desarrollan sino hasta el siglo XX.

En América latina el concepto de currículo tomó auge en la década de los años 70 Sin embargo desde los años diez del siglo XX se puso de manifiesto el auge de procesos investigativos hacia lo curricular, tal como lo reseña Mora Reinaldo (2005). En su ensayo resalta cuatro grupos teniendo en cuenta el enfoque teórico. Un primer grupo es el denominado **la teoría técnica**, que comenzó el desarrollo de modelos soportados en teorías basadas en criterios de objetividad, de aquí nació el uso de la tecnología aplicada a la educación en los distintos niveles del sistema educativo, este paradigma anglosajón ha seguido su desarrollo hasta nuestros días con el establecimiento de los estándares mínimos de calidad.

Un segundo grupo es el referente al de **la teoría práctica curricular**: la teoría curricular de la modernidad conectó la realidad con el proceso que se vive en la escuela, hecho que se delimitaba con la teoría técnica, donde el docente se consideraba operador del conocimiento. En este segundo grupo, Mora Reinaldo cita a J.J. Schawab (1969) quien afirma: *“la teoría práctica del currículo es heredada de la visión humanista, es la disciplina comprometida con la elección y la acción (p. 26)”* sin embargo Kemmis (1988, citado por Mora) afirma que la teoría de Schawab está regida por los ideales humanistas de la tradición desde la ilustración. Eisner (1987) ratifica la vinculación del currículo con la práctica, pero con una diferencia, vincula la práctica a las formas de representación. Según lo anterior este segundo grupo reconoce la importancia de la representación de las comunidades para plantear cambios colectivos desde el currículo, este debe develar las necesidades y resistencias de la comunidad.

Un tercer grupo abarcó sus estudios en **la teoría crítica del currículo**. El currículo se convierte en el espacio crítico frente a la realidad escolar. Este modelo permite que la subjetividad del estudiante sea asumida por el currículo. En otras palabras la teoría crítica curricular asume la realidad cultural y social que envuelve la institución educativa, y parte de las necesidades de los individuos.

Dentro de un cuarto grupo hay una preocupación hacia lo cultural: es el **Giro Crítico Cultural**, donde se destacan los trabajos pioneros de curriculistas de América Latina, como los de Alicia de Alba y Ángel Díaz Barriga en México; Magendzo Peralta en Chile y Adriana Puiggrós en Argentina, que dan cuenta del currículo como campo de reconstrucción y problemático de la formación.

Por otra parte Hoyos y Cabas (2004) hace un recorrido por los distintos modelos pedagógicos que fundamentan los diferentes enfoques curriculares, a partir del siglo XIX y principios del siglo XX este autor resalta cinco modelos, cada uno encierra una tendencia curricular y está asociado a una corriente teórica.

**EL MODELO TRADICIONALISTA:** ha ejercido un dominio en la enseñanza, desde la antigüedad hasta las primeras décadas de este siglo. Julian de Zubiria Samper al referirse a este modelo pedagógico lo relaciona con la escuela tradicional, bajo el propósito de enseñar conocimiento y normas, el maestro cumple la función de transmisor. Al relacionarlo con las tendencias curriculares; se ubica, por sus características, en la tendencia socio céntrica, ya que el docente es un agente activo en la formación del tipo de hombre que requiere la sociedad, así mismo los contenidos expresan el ideal de eficiencia selectiva.

**EL MODELO TRANSMISIONISTA CONDUCTISTA:** el autor expresa que este modelo se apoya en la acumulación y asociación de aprendizajes; la metodología de enseñanza esta erigida en la fijación a través de objetos conductuales. Por su parte George J Posner, (2003, pág. 25) expresa que el método es de fijación y control de los objetivos instruccionales, formulados con precisión y de forma minuciosa; al relacionarlo con las tendencias curriculares se ubica por sus características en la tendencia paidocéntrica, porque el docente aparece como orientador del proceso, enfatiza en la ejecución de actividades, orientadas a conocer, descubrir, construir, expresar y recrear.

**EL MODELO ROMÁNTICO;** según George J. Posner, el contenido más importante del desarrollo del niño es lo que procede de su interior; por consiguiente el centro, el eje de la educación es ese interior del niño según el cual el ambiente pedagógico debe ser flexible. Los contenidos son los que el alumno solicite de acuerdo a sus necesidades.

Según Hoyos y Cabás, este modelo pregona el alcance de una autenticidad y libertad individual, el desarrollo natural, espontáneo y libre con una metodología de enseñanza que niega la interferencia y sustenta la libre expresión.

Teniendo en cuenta los autores anteriores el modelo lo podemos relacionar con dos tendencias curriculares la socio céntrica y la paidocéntrica; la primera se

concibe el aprendizaje como un medio de socialización, los contenidos expresan el ideal de eficiencia selectiva; la segunda se acomoda el aprendizaje a la evolución sociológica del estudiante, sus expectativas y motivaciones; así mismo se enfatizó en la ejecución de actividades orientadas hacia el conocer, construir, expresar y recrear.

**EL MODELO PEDAGOGICO PROGRESISTA:** según Hoyos y Cabás el docente procura orientar al alumno a unos conceptos previos influyéndolos y modificándolos a través de su experiencias. En cuanto al papel que desempeña el maestro hay que decir que este se convierte en facilitador y estimulador del desarrollo del proceso docente educativo, aplicando una metodología de enseñanza sustentada en la creación de ambiente y experiencias de desarrollo según etapas evolutivas. Este modelo lo podemos relacionar por sus características con la tendencia curricular logocéntrica, los contenidos se centran en el desarrollo analítico, el docente distribuye la información y realiza la síntesis de los contenidos.

**EL MODELO PEDAGOGICO SOCIAL:** Según Hoyos y Cabas (2004), este modelo: *“impulsa una concepción curricular en la que la escuela como institución social está llamada a constituirse en un agente de cambio social. La escuela en estas condiciones se constituye en un puente entre el mundo real y su posible transformación en proceso del bien común. (pàg. 49)”* El currículo que se constituye desde la perspectiva de este modelo está articulado al contexto que rodea a la escuela, propendiendo por el desarrollo del individuo para la sociedad, escuela para la vida. El maestro deja de ser transmisor de conocimiento para convertirse en cuestionador de su práctica pedagógica la cual está en condiciones de confrontar y modificar. Teniendo en cuenta las características podemos ubicar este modelo en la tendencia socio céntrica, concibe el aprendizaje como un medio de socialización, el docente es un agente activo en la formación del hombre que quiere la sociedad.

En Colombia el Ministerio de Educación Nacional toma aportes del modelo pedagógico social para la atención de niños, niñas y jóvenes con NEE, plantea este modelo en términos de situación, lo cual quiere decir que: “es el resultado de las interacciones entre las condiciones individuales de la persona y las características del entorno físico, social y cultural en que se encuentra”. (MEN Guía N° 12, 2006, pág. 11). Este modelo representa grandes ventajas, al concebir el desarrollo desde factores sociales y respetar las diferencias individuales; también posibilita la oferta de apoyos diferenciados, sin sujeción a etapas cronológicas o estadios que determinan las posibilidades de acceso al conocimiento; por lo cual se requiere que, las condiciones académicas y

responsabilidades del docente – mediador - sean más elevadas, siendo él mismo una persona con altos niveles de conciencia en sus procesos de internalización cognitiva.

La autonomía curricular que posibilita la política nacional educativa brinda a las Instituciones educativas establecer en su horizonte institucional el perfil de hombre que desean formar, para ello deben conocer y profundizar en qué terrenos o tendencias deben sustentarse a la hora de concebir, definir y diseñar su propuesta curricular. Entre las tendencias actuales, según las exigencias internacionales e internas (política nacional educativa colombiana) podemos resaltar según, Correa, C. (2011): **la educación con calidad**, presente en todos los foros y debates públicos y privados en América Latina y Europa. **La descentralización curricular**. Especie de transferencia de los fines del currículo desde el Estado a los entes territoriales, organismos descentralizados e instituciones educativas, propiciando en el fondo una serie de tensiones. **La flexibilización e interdisciplinariedad del currículo**, como punto de encuentro entre los saberes y disciplinas con la finalidad de acabar con la parcelación del Saber, la llamada “educación estanco” o “educación bancaria”, según lo concibió Paulo Freire, con la finalidad de colocar al estudiante de frente a sus reales necesidades, y de esa manera, lograr una concepción lo más completa posible de la realidad donde interactúa. **La globalización curricular**, tendencia que soporta toda la corriente postmoderna de las sociedades del conocimiento en el contexto de un marco común que permea la educación en Europa y articula la educación en América Latina. **La formación por competencias**, esta tendencia, se encuentra en abierta movilización en América Latina, ya que desde ella se vienen definiendo nuevos enfoques de los modelos pedagógicos, para dar razón a la competitividad, económica, científica y tecnológica, en la búsqueda del posicionamiento del mercado laboral. Surgen en Colombia los Estándares Básicos por Competencias, como referente de los distintos temas básicos por niveles. **Currículo y desarrollo humano integral**, busca armonizar las tendencias del desarrollo socioeconómico con la concepción de sostenibilidad y sustentabilidad entre generaciones, en el marco de la equidad y dignidad humana. **Currículo e inclusión**, se abre la posibilidad de que todas las personas tengan los derechos de ser incluidos en los diferentes procesos que coadyuvan el desarrollo social, teniendo en cuenta sus propias especificidades, con el plan decenal de educación, La Fundamentación Conceptual para la atención de Niños con Necesidades Educativas Especiales y las Orientaciones pedagógicas para cada caso de discapacidad o disfunción. **Currículo, ciudadanía y gobernabilidad social**, con un enfoque curricular de esta naturaleza, se pretende minimizar la situación de intolerancia y violencia que se viven en muchos conglomerados humanos, propiciando una cultura de los valores humanos y la convivencia pacífica. **Currículo y bilingüismo**, el avance vertiginoso de la

globalización en el marco de las sociedades del conocimiento y la definición del espacio euroamericano, implica el dominio de por lo menos una segunda lengua a partir de la cual los profesionales que se forman en este contexto puedan proyectarse internacionalmente, desde esa perspectiva, el Estado colombiano, ha definido el Programa Nacional de bilingüismo, obligatorio para todos los niveles y modalidades, a fin de que Colombia, pueda desarrollar un papel digno en esta tendencia.

No podemos dejar de lado tendencias curriculares asociadas a lo que los Estados proponen como soluciones para resolver problemas complejos en la sociedad, algunos de ellos de gran sensibilidad social como la cobertura y la calidad, para ello, se han definido las siguientes modalidades curriculares: **“Aceleración del Aprendizaje”**, **“Escuela Nueva”**, **“postprimaria”**, **“Telesecundaria”** **“Servicio de Educación Rural SER”**, **“programa de Educación Continuada CAFAM”** y el **“Sistema de Aprendizaje Tutorial, SAT”**. Estas modalidades y/o modelos flexibles curriculares les permite a las personas ingresar al sistema educativo formal como respuesta a un problema social actual: niños en extra edad, adulto mayor desescolarizado, menores trabajadores, menores en conflictos, entre otros.

Estos son solo algunos ejemplos, de cómo se movilizan las tendencias curriculares en una dinámica de reacomodamiento según los intereses sociales, acerca del tipo de hombre y mujer que aspiran formar, para que tipo de sociedad y bajo qué perspectivas e intereses se dará esta formación.

### **2.2.3.2 Currículos que “dan sentido” a la integración y la educación inclusiva.**

El presente apartado retoma elementos conceptuales de la investigación de Ríos, M. (2001), de su tesis doctoral, puesto que aporta elementos valiosos sobre el currículo en los estadios evolutivos desde la educación especial y la integración hasta llegar a la inclusión escolar.

A medida que escuelas y clases promueven la inclusión de todos los alumnos como miembros de pleno derecho y valioso, se da un paso importante en su mejor preparación para un mundo rico en diversidad. Sin embargo a medida que dejamos de etiquetar y separar a los alumnos, los maestros nos enfrentamos con nuevos problemas. ¿Cómo funciona este proceso de inclusión? ¿Cómo pueden los maestros “dar sentido” al currículo cuando las necesidades de los alumnos parecen tan diversas?

En principio, es probable que muchos contemplen las necesidades curriculares de sus diversos alumnos de forma “paralela”, es decir, de manera que la mayoría siga el currículo “ordinario” y la minoría, con necesidades educativas más generales, siga un currículo “funcional”. No obstante, en la actualidad, estas dos vías curriculares pueden parecer menos diferentes, no porque se reste importancia a los objetivos de cada uno, sino porque los maestros están empezando a introducir las distintas necesidades de los alumnos dentro de un marco de referencia común.

Desde el currículo ¿Qué son las necesidades educativas especiales?

El informe Warnock (1978) define las necesidades educativas especiales como aquellas necesidades que implican:

- La dotación de medios especiales de acceso al currículo mediante un equipamiento, unas instalaciones o unos recursos especiales, la modificación del medio físico o unas técnicas de enseñanza especializadas.
- La dotación de un currículo especial o modificado.
- Una particular atención a la estructura social y el clima emocional en los que tiene lugar la educación.

Brennan define pues las necesidades educativas especiales como:

*“hay una necesidad educativa especial cuando una deficiencia (física, sensorial, intelectual, emocional, social o cualquier combinación de éstas) afecta el aprendizaje hasta tal punto que son necesarios algunos o todos los accesos especiales al currículo, al currículo especial o modificado, o a unas condiciones de aprendizaje especialmente adaptadas para que el alumno sea educado adecuada y eficazmente. La necesidad puede presentarse en cualquier punto en un continuo que va desde la leve hasta la aguda; puede ser permanente o una fase temporal en el desarrollo del alumno” (Brennan, 1985, pàg.36).*

Son por tanto definiciones de tipo educativo, centradas en el currículo, ya que tiene en cuenta a todo aquel alumno que, con el apoyo adecuado, independientemente de sus características, podría seguir el currículo escolar. E insisten en que debe adecuarse a las necesidades de aprendizaje individuales, transitorias o permanentes, adaptándose el entorno educativo y ofreciendo las ayudas pedagógicas necesarias.

#### **2.2.3.2.1. El currículo y la organización desde las escuelas integradoras**

Para que la escuela integradora ofrezca respuestas educativas coherentes con las necesidades del alumnado, se plantea la opción de planteamientos organizativos flexibles y el establecimiento de un modelo curricular único y abierto que facilite la

innovación y el cambio en los centros educativos en función de su contexto, alumnado e idiosincrasia. Se parte de la base que tanto los aspectos curriculares como los organizativos están íntimamente relacionados y su evolución se coordina en función de cada realidad.

Por tanto, una respuesta a la diversidad desde el modelo curricular integrador debe plantearse desde una perspectiva global que se distancia de planteamientos parciales, sin obviar la implicación de las familias y de los propios alumnos. Dar esta respuesta supone:

- El reconocimiento de la idiosincrasia del centro, que da significado a todo lo que en él acontece, potenciando aquellas características que favorecen su adaptación a las necesidades del alumno.
- El desarrollo personal y profesional del equipo docente y otros profesionales vinculados al centro.
- La creación de un ambiente y unas experiencias de aprendizaje que faciliten dar respuesta a las necesidades educativas de todo el alumnado.

Por ello, a priori se parte de la premisa de que no se puede establecer una división absoluta entre centros que pueden o no pueden atender a la diversidad. De hecho, todos pueden hacerlo aunque con intensidades distintas.

#### **2.2.3.2.2 Respuesta a las necesidades educativas desde el currículo de escuelas integradoras**

Dicha respuesta está impregnada por el paradigma competencial. Hasta ese momento, el paradigma deficitario basado en un modelo de diagnóstico clínico, centraba su acción de evaluación y diagnóstico en el individuo (como único implicado de sus problemas de aprendizaje) y en su rendimiento. Dicho paradigma facilitaba la etiquetación del alumnado y, por tanto, limitaba sus expectativas. Por tanto la aplicación de pruebas psicológicas estandarizadas, administradas fuera del contexto del alumno o alumna, tenían la misión de determinar los déficit que originaban dichos problemas basándose en una observación de los perceptible sin tener en cuenta otras variables que intervienen en el proceso. Consecuentemente la intervención educativa se centraba en el déficit, agrupando al alumnado por sus características con currículos separados. Pero un primer paso hacia el modelo competencial fue la aplicación de programas específicos en la escuela ordinaria, que no partían del desarrollo curricular ordinario (Programas de Desarrollo Individual, PDI) y que estaban basados en la adquisición de competencias cuando el ritmo de aprendizaje no era el del grupo-clase.

Retomando el paradigma competencial, hallamos el nuevo modelo curricular basado en el currículo único, con una orientación pedagógica, sociológica y psicológica. Desde esta perspectiva, los problemas de aprendizaje vienen motivados por la interacción de varios factores que pueden intervenir conjuntamente o de manera aislada: el profesorado, el propio alumnado, el ambiente del grupo-clase, el contexto, la familia y la institución escolar, entre otros. Por tanto, el modelo de escuela integradora se basa en el paradigma competencial y plantea un enfoque curricular en la individualización y personalización de la respuesta educativa a las NEE del alumnado, proponiendo la adaptación del currículo ordinario y del contexto escolar con el fin de aproximar el proceso de enseñanza aprendizaje partiendo de los elementos comunes para llegar a los individuales, facilitando la igualdad de oportunidades. En este marco de la atención a la diversidad se proponen las adaptaciones curriculares como la estrategia educativa destinada a atender a la diversidad dentro del contexto de un marco curricular abierto, flexible y comprensivo.

La adaptación curricular es un continuo de adaptaciones del currículo ordinario, en función de las necesidades detectadas (a cada necesidad le corresponderá una adaptación en una gradación que ajuste ambos parámetros). Así, adaptaciones curriculares y necesidades se insertan en un contexto relativo y cambiante que debe ajustarse a cada caso concreto, ya sea de un grupo de alumnos o de uno de ellos en particular. Debe considerarse que las adaptaciones curriculares son dinámicas por definición ya que las caracteriza que se ajustan continuamente a la respuesta del alumnado y, dado que dichas respuestas son también cambiantes, la acción docente debe ajustarse constantemente a estos cambios.

La respuesta de adaptación curricular, por tanto, va de menor a mayor concreción, que el resto del currículum y, consecuentemente, es en el mismo proyecto educativo de centro y en su proyecto curricular donde deben iniciarse las concreciones de las adaptaciones curriculares. De este modo podemos realizar adaptaciones globales de centro, de aula o individual. En este último caso, estamos hablando de adaptaciones curriculares individualizadas (ACI).

Las adaptaciones curriculares pueden ser temporales o permanentes en función de las necesidades educativas especiales y que estas adaptaciones son de acceso o curriculares, y que estas últimas se dividen en significativas o no significativas:

### Adaptaciones de acceso al currículo:

“Modificación o provisión de recursos espaciales, material o de comunicación que van a facilitar que algunos alumnos con necesidades educativas especiales puedan desarrollar el currículo ordinario, en su caso el currículo adaptado”.

### Adaptaciones curriculares

“Modificaciones que se realizan desde la programación en objetivos, contenidos, metodología, actividades y procedimientos de evaluación para atender las diferencias individuales”

#### Adaptaciones curriculares no significativas

“Modificaciones que se realizan en los diferentes elementos de la programación diseñada para todos los alumnos de un aula o ciclo para responder a las diferencias individuales, pero no afectan prácticamente a las enseñanzas básicas del currículo oficial”

Por tanto son las menos específicas ya que suponen tan solo una mínima modificación del currículo ordinario.

#### Adaptaciones curriculares significativas

“Modificaciones que se realizan desde la programación y que implican la eliminación de algunas de las enseñanzas básicas del currículo oficial: objetivos, contenidos y criterios de evaluación”

Estas adaptaciones suponen una mayor modificación del diseño curricular ordinario. Algunos contenidos pueden suprimirse o sustituirse y la evaluación se modifica profundamente, utilizándose criterios diferentes al resto del grupo.

Estas adaptaciones pueden afectar a (González Manjón, 1993, p. 104):

- Los objetivos:
  - o Supresión de objetivos básicos
  - o Introducción de objetivos específicos, complementarios y/o alternativos.
- Los contenidos:
  - o Introducción de contenidos específicos, complementarios y/o alternativos.
  - o Supresión de contenidos y/o bloques de contenidos.
- La metodología y organización didáctica:
  - o Introducción de métodos y procedimientos, complementarios y/o alternativos de enseñanza aprendizaje.

- Organización
- Inducción de recursos específicos de acceso al currículo.
- La evaluación:
  - Introducción de criterios de evaluación específicos.
  - Supresión de criterios de evaluaciones generales.
  - Adaptación de criterios de evaluación comunes
  - Modificación de criterios de promoción.
- La temporalización
  - Prolongación de la permanencia de un año o más.

Hemos visto como a través del paradigma competencial las adaptaciones curriculares facilitan un modelo de escuela abierta a la diversidad, lo cual supone, desde el modelo de escuela integradora, un proyecto de innovación que no tan solo afecta al currículo, sino también a las estructuras organizativas de la institución y a la actividad docente.

Así pues el modelo integrador reclama, para que la escuela ofrezca respuestas educativas ajustadas a las necesidades educativas del alumnado, la institución, como organización, adopte decisiones y medidas flexibles que potencien el cambio y la innovación.

Según González Manjón (1993), las características que debiera reunir la organización escolar para poder dar respuesta efectiva a la diversidad son:

- Flexibilidad:
 

Deben fomentarse mecanismos de evaluación continuada que faciliten la detección de necesidades organizativas y cómo resolverlas, y la organización estará supeditada a las decisiones curriculares en función de las diversas necesidades del alumnado. Por tanto, cada centro escolar, es función de su idiosincrasia, establecerá opciones organizativas diferenciadas.
- Funcionalidad
 

Los objetivos de la organización deben ser claramente formulados y tendentes a mejorar la operatividad de las decisiones curriculares (organización del personal docente, definición clara de responsabilidades y distribución de tareas, entre otras)

- Participación  
Debe proveerse a la institución de un modelo organizativo que permita la participación plena, y la implicación responsable y activa de todos en la toma de decisiones curriculares como en las organizativas.
- Comunicación  
Será indispensable crear canales estables de comunicación que faciliten la interrelación entre los componentes de la comunidad educativa y entre estos y el entorno donde se ubica. Mediante esta medida se facilitará la coordinación de todas las acciones que se lleven a cabo, mejorando la calidad global de la escuela.

Arnaiz (2003) recoge los tres modelos educativos tanto en el contexto europeo como estadounidense. En el primero las más generalizadas son el aula especial y la de apoyo, mientras que en EEUU la más habitual es el aula de recursos:

- Aula especial: aulas específicas paralelas dentro del propio centro en las que los alumnos permanecen a tiempo completo de la jornada escolar desarrollando un currículo específico. Los docentes están especializados, intentando compensar los déficits del alumnado.
- Aula de apoyo: aulas donde de manera temporal los alumnos que presentan NEE desarrollan una programación paralela a la general del centro, o bien un refuerzo al programa de aula. Se establece una organización escolar que permite la presencia temporal de los alumnos que las utilizan diariamente o semanalmente. Implica coordinación entre el maestro tutor y el de apoyo.
- Aula de recursos: a mitad de camino entre el aula especial y la integración en la ordinaria, asiste alumnado con y sin NEE, evitando la estigmatización.

Para que estas medidas organizativas sean operativas, es necesario que el profesorado desarrolle su capacidad de innovación para promover cambios de actitudes y prácticas docentes.

### 2.2.3.2.3 Respuesta escolar del currículo desde la inclusión

Se pretende a través de un currículo eficaz alcanzar una educación de calidad, adecuando la respuesta educativa a cada uno de los alumnos. De este modo se supera el término NEE y se sustituye por el de “**barreras de aprendizaje**” ya que según el punto de vista inclusivo, éstas pueden deberse no solo a sus propios déficits, sino a la inadecuada respuesta educativa que ofrece tanto el centro y su organización, como el profesorado (Boot, Ainscow, Black-Hawkins, 2002). Tal y como señala Puigdemívol (2004), el concepto de NEE se ha ido individualizando y ha perdido su sentido inicial para convertirse en un concepto etiquetador y clasificador.

Ante un currículo centrado y descriptivo, se plantea un currículo abierto a la diversidad, comprensivo y participativo, holístico y constructivista, y consecuentemente democrático, donde el maestro se considera como facilitador del aprendizaje y no como simple transmisor del curriculum. Así, el currículum inclusivo se caracteriza por ser:

- Común y realizable: el alumnado desarrolla su aprendizaje en el mismo marco curricular de referencia y ajustado a las características de todo el alumnado, reflejando la pluralidad cultural de la sociedad.
- Cooperativo: basado más en la cooperación que en fomentar la competitividad.
- Práctico, útil y reflexivo: los aprendizajes serán relevantes y duraderos, la selección de los contenidos debe buscar el equilibrio entre la realidad y su análisis crítico y reflexivo, alejándonos de formalismos abstractos y dogmas, buscando el máximo acercamiento hacia el conocimiento que se enseña.
- Moral: los contenidos deben relacionarse con planteamientos éticos.
- Coherente y planificado: garantizando que todo el alumnado puedan tener las mismas posibilidades de desarrollo.

Ford, Davern y Schnorr (1999) apuntan que para realizar una planificación para todos los alumnos, deben tenerse en cuenta cinco estrategias:

#### **2.2.3.2.3.1. No obviar la importancia capital de los objetivos generales de la educación.**

En contraposición a la escuela integradora, la escuela inclusiva aboga por una revisión de los objetivos generales de la educación. Es básico que todos los alumnos desarrollen los mismos objetivos de la educación, aceptándose que el grado de importancia y el nivel de resultados que consigan dependerán de las características de cada uno de ellos.

En otras palabras la diversidad de alumnos incluidos en aulas ordinarias hace que los educadores presten una atención crítica a lo que cada uno necesita. Aunque los objetivos educativos básicos de todos los estudiantes sigan siendo los mismos, en algunos casos pueden adaptarse los objetivos curriculares específicos de aprendizaje a las necesidades, destrezas, intereses y capacidades únicas de cada alumno. (Villa y Thousand, 1988 citados por Stainback, 2001)

Cuando no se tiene en cuenta lo que necesitan los alumnos de acuerdo con las capacidades de cada uno (en este caso el micro currículo es de carácter homogenizador, solamente se piensa en moldear y atendiendo los intereses del docente) es fácil que aparezca la apatía en relación con las tareas escolares. Dado que, cuando no se ajustan bien los objetivos de aprendizaje y las características de ciertos estudiantes, estos acaban en una situación de indefensión aprendida (sienten que no encajan, se frustran fácilmente ante cualquier actividad aunque puedan desarrollarla por desmotivación y desconfianza). El currículo inclusivo no debe utilizar un único conjunto de objetivos estandarizados con independencia de las habilidades propias y exclusivas de cada alumno. No obstante hay que tener cuidado, cuando se consideren esas habilidades individuales. Éstas pueden y deben contemplarse a la luz de lo que sucede en el grupo de compañeros de clase. La elaboración de unos objetivos independientes o diferentes para uno o unos pocos alumnos puede conducir a su aislamiento, a su segregación o ambas cosas dentro del aula. Preparar unas actividades adaptadas a las distintas capacidades de los alumnos, manteniendo al mismo tiempo el contexto del grupo, hacer que cierto número de ellos se ocupe de distintos objetivos en momentos diferentes, o ambas, pueden ayudar a evitar este posible problema.

#### **2.2.3.2.3.2 Diseñar un marco curricular común y plural cimentado en la socialización y la amistad.**

La escuela integradora no tiene en cuenta a todos los alumnos al proponer los objetivos generales y organizar la secuencia curricular. En este contexto las

adaptaciones curriculares están planteadas como si las necesidades educativas de los alumnos que se benefician de ellas estén alejadas del resto de sus compañeros.

La escuela inclusiva, en cambio, propone un marco de referencia lo suficientemente común y plural para desarrollar las adaptaciones curriculares sin la necesidad de tener que separar a determinados alumnos del resto.

Cuando se habla de lo que deben aprender los alumnos, se debe tener cuidado de no ser excesivo hincapié en unos objetivos curriculares predefinidos. Aunque el aprendizaje de las áreas fundamentales, las destrezas de la vida cotidiana y las de tipo profesional sean importantes, no son única o necesariamente los objetivos primordiales de los alumnos. (Strully y Strully, 1985, citado por Stainback y Stainback, 2001)

Dentro los objetivos educativos la socialización y la amistad contribuyen a crear en sus miembros ambientes que favorecen el desarrollo en comunidad. Cuando los docentes, grupos de compañeros y demás actividades de promoción de la amistad y las favorecen, los niños empiezan a darse cuenta de lo que será más importante para ellos durante toda su vida. Esta promoción de la amistad no significa que los maestros, profesores y directivos puedan dejar de promover los objetivos curriculares en la vida cotidiana ni las destrezas académicas o profesionales de todos los alumnos. El logro de un objetivo curricular concreto no siempre es la única, ni siquiera la principal meta para garantizar el éxito y la felicidad en la vida.

Las escuelas que suelen preocuparse de que sus alumnos se sientan seguros, aceptados y amigos de sus maestros y compañeros, desarrollan los sentimientos de pertenencia al grupo, de autoestima y de éxito. En ciertos casos el objetivo primordial consiste en que el alumno sea aceptado por sus compañeros y maestros, estableciendo amistades y relaciones de apoyo. Para algunos alumnos, los objetivos curriculares predefinidos no constituyen una prioridad hasta que se haya logrado la aceptación y se hayan establecido amistades, aunque se hagan esfuerzos importantes para conseguir que participen activamente con sus compañeros en las actividades de clase. Es decir a los alumnos se les incluye en las actividades de sus compañeros aunque no siempre sean evidentes los logros esperados. El hecho de ser aceptado, bienvenido y de estar seguro de su entorno escolar con los compañeros se considera un requisito imprescindible para el éxito en las tareas típicas de aprendizaje. Poco a poco a medida que se acepten a los alumnos, surgen formas de hacerles participar en las actividades de clase.

### **2.2.3.2.3.3. Ofrecer un currículum rico en significados**

Las experiencias educativas deben tener un sentido para todo el alumnado, alejándonos de la preeminencia de los contenidos conceptuales presentados aisladamente, fomentando la transversalidad y la interdisciplinariedad.

Los docentes que tienen poca o ninguna experiencia de diseñar o de adaptar un proyecto curricular que responda a las necesidades de todos los alumnos, creen que esta es una tarea abrumadora o terrible. Este problema puede solventarse si se reúne un equipo de personas para dar ideas y sugerencias en relación con los objetivos para los niños y con la forma de promover esos objetivos en las clases de carácter general. Cuando todos tienen experiencia y práctica del diseño y de las adaptaciones curriculares, resulta muy fácil y hasta rutinario para el profesor, en colaboración con uno o más compañeros, especialistas, alumnos y padres, e incluso para elaborar sobre la marcha procedimientos o adaptaciones curriculares que permitan participar a todos los alumnos.

Los estudiantes contribuyen de manera significativa en la construcción de las adaptaciones y flexibilidad del currículo. La participación de su propio aprendizaje y en la planificación y puestas en práctica de experiencias de aprendizaje significativas y orientadas a un fin para sus compañeros es cada vez más importante.

Muchas escuelas van incorporando poco a poco unos enfoques curriculares que ofrecen a los estudiantes una forma de aprendizaje más relacionada con la experiencia y más personalizada. El uso cada vez más habitual de métodos como el de la enseñanza del lenguaje total, las actividades directas, el aprendizaje cooperativo y la enseñanza por temas y basados en proyectos, hace posible adaptarse a un conjunto de alumnos mucho más amplio, al tiempo que proporciona una experiencia más rica a todos los alumnos.

#### **Lenguaje Total.**

Según este enfoque, el relato, la literatura y la expresión escrita son fundamentales para la clase. Leer, escribir, hablar y escuchar no son actividades que se enseñen en clases aisladas, como conjuntos cerrados de destrezas, sino que se consideran interconectados y se enseñan como partes naturales de cada clase. Este enfoque se centra en el niño y trata de sacar partido de los intereses y necesidades de cada uno. Los alumnos que reciben una enseñanza de lenguaje total escriben realmente (en vez de practicar la escritura) y leen literatura (en vez de ser meros lectores).

### **Micro sociedad o actividades directas.**

Desde 1981, la City Magnet School de Lowell (Massachusetts, EEUU.), ha funcionado como una micro sociedad, haciendo que el trabajo escolar se parezca al mundo real (Corbo, 1990). El objetivo consiste en dar a los alumnos una idea precisa del mundo real, enseñando cómo funcionan las instituciones mediante la participación, capacitando, por tanto, a los alumnos para la adopción de papeles activos cuando sean adultos.

### **Enfoque Cooperativo**

Los enfoques relacionados con el aprendizaje cooperativo están adquiriendo cada vez más popularidad, a medida que las escuelas prestan mayor atención al incremento del rendimiento de los alumnos, así como las habilidades sociales. El aprendizaje cooperativo enseña a los niños a trabajar con sus compañeros con el fin de alcanzar objetivos comunes. Estos métodos hacen mucho más fácil la inclusión de alumnos con características especiales como agentes activos en clase. Dadas las características de los enfoques cooperativos, los maestros pueden estructurar funciones adaptadas a las capacidades de los individuos.

### **Enfoques temáticos - basados en proyectos**

Las expresiones temáticas y basadas en proyectos se utilizan a veces para describir actividades de aprendizaje que enfatizan la aplicación de las destrezas que van apareciendo en los niños. Los proyectos consisten en estudios profundos de temas interesantes para los niños y jóvenes. Estos enfoques pueden relacionarse directamente con la vida, las experiencias y los intereses de los estudiantes. Los proyectos pueden estructurarse de manera que los niños con características diversas puedan hacer aportaciones al esfuerzo del grupo. Las actividades de los proyectos pueden incluir investigaciones (uso de la biblioteca y otros recursos de información), tareas de gestión (funcionamiento de la tienda escolar), actividades de creación en interpretación de dramática. Como los alumnos no solo hablan y escriben, sino que “hacen” se incrementan en gran medida las oportunidades de participación activa de un individuo con necesidades educativas.

Estos enfoques se adaptan mucho mejor que las prácticas tradicionales de lecciones magistrales, trabajos en el pupitre y enseñanza basada en el libro de texto. Cuando el contenido del currículo se organiza en torno a una actividad más general y significativa, es posible estimular a los alumnos en diferentes niveles.

#### **2.2.3.2.3.4. Evaluar individualizadamente los resultados, basándose en el rendimiento.**

El sistema evaluativo evidencia una de las tendencias más cerradas y excluyentes del sujeto en lo atinente a sus diferencias individuales a pesar de los avances en lo teórico y metodológico, no deja de predominar el sesgo al considerar un solo tipo de talento, aquel que beneficia los intereses del mercado. Pero en lo más profundo del sentimiento docente, se sabe que estos indicadores son insuficientes, que existen otros aspectos de la condición humana que deben tenerse en cuenta en toda política educativa y en las prácticas institucionales y el aula inclusiva, se asume como el lugar ideal para fomentar el desarrollo de las más genuinas relaciones de convivencia, afecto y comunicación entre los estamentos de la comunidad educativa, quienes bajo un objetivo común orientan el proceso formativo (Correa, C. 2009).

Rechazo de las pruebas test y apuesta clara por una evaluación individualizada que tenga en cuenta a cada uno de los alumnos. De esta forma el profesorado informará sobre el tipo de habilidades adquiridas por los alumnos en vez de centrarse en las puntuaciones obtenidas. Ello no significa el relajo en el nivel de exigencia en la adquisición de los aprendizajes, sino adecuarlo a cada alumno en función de sus características.

El método que utilizan las escuelas para medir los resultados educativos tiene una profunda influencia en el currículo: qué enseñan los maestros y qué aprenden los estudiantes. Las adaptaciones curriculares promueven cierta flexibilidad en los procesos evaluativos de acuerdo con la articulación con los objetivos y los criterios individualizados. Por tanto, si hay que darles calificación, éstas deben reflejar la capacidad de cada uno para lograr objetivos individualizados y no las normas generales.

#### **2.2.3.2.3.5 Tener presente la importancia del currículo “oculto”**

Para cualquier alumno, el aprendizaje no se limita nunca a los elementos señalados en una adaptación o en una guía curricular. Lo que un maestro “planea” enseñar explícitamente es solo una parte de lo que el alumno experimenta durante su jornada escolar. El profesorado crea en sus clases y escuelas ciertos climas. Estos climas tienen una poderosa influencia en la educación de los niños, determinando una parte significativa de “lo que” aprenden y pudiendo establecer diferencias entre alumnos que aprenden a:

- Confiar en si mismos y en los demás o a tener miedo y ser suspicaces ante los demás.
- Afrontar los problemas mediante la comunicación o a mantenerse en silencio, evitar el contacto o mostrarse agresivos.
- Apoyarse mutuamente o a luchar contra los otros para apartarlos.
- Respetarse mutuamente o a ridiculizar a los otros o dejarlos de lado.
- Tener en cuenta la perspectiva de los otros o a considerar su propia perspectiva como la única válida.
- Dirigir su propio aprendizaje o hacerse dependientes de quienes “tienen autoridad con respecto a la motivación y la disciplina”.

Este clima se refleja, por ejemplo en la clase que sólo reconoce los logros de los alumnos con niveles más elevados de aprovechamiento, o aquellas en la que los niños antes excluidos pasan la mayor parte de la jornada en la parte trasera del aula con un profesor de apoyo, en una mesa que nunca utilizan los demás niños. Existe también la clase en la que los adultos nunca prestan atención a las molestias que ocasionan unos niños a otros “porque los chicos son así” o aquella en la que los alumnos pasan parte significativa de su jornada procurando superar a los otros. (Por ejemplo, concurso de matemáticas, de ortografía). Aunque no se pretenda, ¿qué lecciones aprenden estos niños sobre si mismo? Es probable que unos niños aprendan que carecen de importancia a causa de sus características de aprendizaje, que necesitan estar separados de sus compañeros, que son (y serán siempre) “perdedores”.

En cambio los maestros pueden diseñar unas actividades de aula que den oportunidad a los estudiantes para desarrollar características como un fuerte auto estima, la preocupación por los demás y el respeto hacia ellos, la capacidad de trabajar en interdependencia y otras consecuencias que tienen que ver con el desarrollo personal y la ciudadanía responsable. Estos maestros y sus alumnos crean y experimentan en sus clases un sentido de “comunidad”.

A la hora de adaptar metas, objetivos y actividades curriculares los docentes deben caer en la necesidad imperiosa de ser cautos. Hacer excesivamente fáciles los objetivos y actividades a un alumno cuando este es capaz, con constancia o diferentes métodos de aprendizaje, de dominar contenidos más difíciles es hacerle un flaco servicio. Los estudiantes consiguen mayores éxitos educativos y sociales cuando las expectativas de los docentes con respecto a ellos son elevadas. Por tanto el currículo debe estimular a todos los alumnos, a esforzarse al máximo y a superar siempre los logros anteriores, proporcionando en todo caso, las adaptaciones y apoyos necesarios. Es decir, aunque haya que adaptar los objetivos y métodos de los programas educativos para satisfacer las necesidades

educativas especiales de los estudiantes, es esencial mantener unas expectativas elevadas y unos estímulos exigentes fundados en las capacidades y necesidades únicas de cada estudiante para proporcionar a todos los alumnos una educación de calidad.

#### **2.2.4 Formación y preparación de los docentes: el reto de la educación inclusiva**

La nueva perspectiva y práctica de la educación inclusiva y de la atención a las necesidades educativas especiales implica cambios sustanciales en la práctica educativa y en el rol de los profesores comunes y de los especialistas. Consecuentemente, la formación es una estrategia fundamental para contribuir a estos cambios.

Hoy se preparan profesores para una escuela “normal” y docentes para una escuela de educación especial. Si queremos que la utopía de una educación inclusiva se ofrezca en nuestras escuelas habrá que preparar docentes para educar en la diversidad y atender de forma integral a las diferencias.

No importa si son niños “diferentes” (con necesidades especiales) o son niños que son diferentes (en el sentido pedagógico de una escuela con una pedagogía diferencial). Ya no hay que hacer diferencia en la formación de docentes. ¡No más maestros de educación especial, sino más maestros formados para atender en la escuela normal a todos los niños con sus diferencias y peculiaridades! ¡Más maestros capacitados para atender a la diversidad y para que los niños aprendan entre la diversidad!

Responder a la diversidad y personalizar las experiencias comunes de aprendizaje requiere un docente capaz de: diversificar y adaptar los contenidos, las actividades; que no establezca a priori lo que el alumno puede o no hacer, sino que brinde múltiples oportunidades; que evalúe el progreso de los alumnos en relación a su punto de partida y no en comparación con otros; que valore el esfuerzo y no sólo los resultados; que valore el error como punto de partida para el aprendizaje; que se atreva a probar nuevas estrategias; que esté dispuesto a aprender de sus alumnos; que valore las diferencias como elemento de enriquecimiento profesional y no como un obstáculo; que conozca y aproveche las potencialidades de los alumnos; que sea consciente de sus propios conocimientos pedagógicos y actitudes y que reflexione sobre su práctica; que sea capaz de pedir ayuda, aprovechar todos los recursos a su alcance y trabajar colaborativamente con otros, sobre todo con los especialistas. Blanco, R. (s.f).

Sin embargo, por muy capaz y buen profesor que sea un docente, algunos alumnos pueden presentar necesidades muy complejas y específicas que requieren la intervención de otros profesionales con conocimientos más especializados. En algunos casos se requieren especialistas que puedan abordar los diferentes tipos de discapacidad, o profesores que puedan atender las necesidades de niños con otras lenguas y culturas, o que puedan atender las necesidades específicas de niños migrantes o niños trabajadores. En América Latina existen proyectos para formar profesores que puedan atender alumnos que están en situaciones de desventaja o más vulnerables. En el caso de la educación intercultural y bilingüe la tendencia es formar profesores indígenas, porque además de conocer la lengua tienen la misma visión del mundo.

Esto involucra cambios curriculares y nuevos enfoques en formación inicial del docente. Antes se pensaba que las dificultades de aprendizaje de cierto número de “niños diferentes” no están en él solamente, hoy se concibe que éstas estén también en el contexto y en la escuela, en las prácticas didácticas y en los materiales educativos de apoyo que no se adecuan a las necesidades de los alumnos. Aunque parezca una paradoja, es la escuela, es el aula las que deberán adecuarse a las necesidades de los alumnos y no que los alumnos se adecuen a las condiciones de la escuela.

En relación con la formación docente inicial existe consenso sobre la necesidad de que todos los profesores, sea cual sea el nivel educativo en el que enseñen, tengan conocimientos básicos teórico-prácticos en relación con la atención a la diversidad, la detección de las necesidades educativas especiales, la adaptación del currículo, la evaluación diferenciada y las necesidades educativas más relevantes asociadas a diferentes tipos de discapacidad, situaciones sociales o culturales. Se ve necesario que la formación de especialistas sea a posteriori de la formación general, que los prepare para trabajar con alumnos con diferentes necesidades.

Esto implica una serie de retos y cuestionamientos que deben asumir las instituciones formadoras de los docentes: Habrá que encontrar un equilibrio entre una concepción terapéutica y otra más psicopedagógica, hacer énfasis en temáticas tales como la psicología del desarrollo, psicología del aprendizaje, evaluación del aprendizaje, procesos de investigación, etc. La escuela debe cambiar y la formación del docente debe ser otra, si se quiere viabilizar la educación inclusiva en nuestras escuelas; si no, a lo más podremos llegar a tener escuelas integradoras o seguir con el actual sistema de escuelas discriminadoras.

En cuanto a la formación en servicio, todos los países están destinando numerosos recursos financieros y humanos para formar a los profesores en relación con los desafíos que contemplan las diferentes reformas educativas, sin embargo los resultados no son satisfactorios porque la formación no logra que se modifique substancialmente la práctica de los docentes. La formación centrada en la escuela como totalidad es una estrategia muy válida para transformar la práctica y lograr que los profesores tengan un proyecto educativo compartido que asegure la coherencia y continuidad del proceso de aprendizaje de los alumnos. La formación de profesores aislados no consigue que se produzcan cambios significativos en la cultura de la escuela. Obviamente esta modalidad implica mayor tiempo para llegar a todos los docentes, por lo cual no suele contemplarse en los planes de los Ministerios, pero a la larga es la más efectiva para que se produzcan cambios en las escuelas.

La ONU y la UNESCO apoyaron para el Cono Sur el material para la formación de maestros en atención a la diversidad, del cual se han sintetizado en el cuadro algunas estrategias con sus respectivas ventajas.

*Tabla Nº1. Estrategias didácticas para generar aprendizajes significativos en ambientes escolares inclusivos*

| <b>ESTRATEGIAS</b>  | <b>VENTAJAS</b>  |
|---|--|
| Técnicas de simulación:<br>Estudios de casos<br>Role-Playing<br>Improvisación   | Reflejan situaciones de la vida cotidiana, en forma hipotética o fingida, lo que permite que los participantes tengan un distanciamiento de la situación. Por ser lúdica resultan muy motivadoras, especialmente para aquellos alumnos que presentan dificultades de aprendizaje o de participación.   |
| Equipos o grupos de aprendizaje cooperativo.<br>En el aprendizaje cooperativo cada miembro consigue sus objetivos sí y sólo sí los otros también consiguen sus objetivos:<br>Equipos de apoyo al aprendizaje individual | Favorecen la tolerancia, las relaciones interpersonales y el aprendizaje de contenidos, ya que posibilita la interdependencia positiva entre los miembros del grupo al interactuar cara a cara, repartir las responsabilidades; desarrollan habilidades de relaciones interpersonales y favorece el debate y la reflexión para la resolución de un problema.<br><br>Le permite a los docentes dedicar más tiempo a los alumnos que más lo necesitan y son especialmente útiles en clases muy |

| ESTRATEGIAS   | VENTAJAS   |
|---|--|
|   | <p>numerosas.</p> <p>Permiten combinar con actividades de trabajo individual, siendo más efectivos.</p>  |
| <p>Grupos de discusión:</p> <p>Entrevistas</p> <p>Búsqueda documental.</p> <p>Tormenta de ideas</p> | <p>Desarrolla habilidades comunicativas de escucha y expresión de opiniones y sentimientos, describir situaciones o experiencias, formular preguntas para obtener información, estructurar y sintetizar mensajes.</p> <p>Permite el trabajo con grupos numerosos.</p> <p>Permite detectar conceptos erróneos, clarificar ideas y conocer los valores, actitudes y sentimientos de los estudiantes.</p>   |
| <p>Grupos de retroalimentación positiva</p>   | <p>Útil para ayudar a los alumnos a evaluar la calidad de su propio trabajo y del trabajo de los otros, como también a aceptar las críticas positivas, agradeciendo los comentarios sin sentirse agredido y aprender a considerar si puede y cómo incorporarlas en su trabajo haciendo las modificaciones necesarias.</p>  |
| <p>Rompecabezas</p>   | <p>Favorece el intercambio de información y profundizar en el tema, enriqueciéndolo con los aportes y reflexiones de todos.</p> <p>Profundizan en los conceptos claves, construyen esquemas y mapas conceptuales, clarifican las dudas planteadas, etc.</p> <p>Favorece la construcción colectiva de conocimientos y comprensión del tema en equipo.</p> <p>Al final de la actividad se puede hacer una evaluación Individual o por equipos sobre el tema en conjunto.</p> <p>La división de temas puede ayudar a trabajar con la diversidad de intereses y capacidades que se dé en un grupo, tanto como con los distintos niveles de dificultad que manejen los alumnos.</p> |
| <p>Grupos de investigación o Método de proyectos</p>  | <p>Favorecer la autonomía al Planificar su trabajo.</p>  |

| ESTRATEGIAS                       | VENTAJAS   |
|-----------------------------------|--|
|                                   | Desarrollo de las destrezas superiores de pensamiento como análisis y síntesis.<br>- Presentación de trabajos.<br>- Evaluación   |
| Torneos en equipos de aprendizaje | Favorece la sana competencia, el análisis y la elaboración de esquemas y resúmenes, clarifican conceptos, y se asegura que todos los miembros han aprendido el material propuesto. |
| Tutoría entre iguales             | Ayuda a desarrollar procesos de metacognición, mejorar el rendimiento de los alumnos implicados, respeto, tolerancia hacia el otro.  |

El docente podrá hacer las variaciones o ajustes que considere necesarios y convenientes de acuerdo a las características del grupo, a los contenidos a desarrollar y a los recursos disponibles al utilizar estas estrategias didácticas en su aula de clase, pero siempre deberá favorecer la participación de todos, la interdependencia positiva entre los estudiantes y el sentido de pertenencia al grupo.

## CAPITULO III

### 3. DISEÑO METODOLOGICO

#### 3.1. Paradigma de investigación

Esta investigación se sustenta en el paradigma cualitativo, en este sentido, Hernández, Fernández & Baptista (1991) sustentan que en este paradigma: El investigador pregunta cuestiones generales y abiertas, recaba datos expresados a través del lenguaje escrito, verbal y no verbal, así como visual, los cuales analiza y convierte en temas, esto es, conduce la indagación de manera subjetiva y reconoce sus tendencias personales (Tod, et al., 2004).

La investigación cualitativa se funda en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos, principalmente los humanos y sus instituciones (busca interpretar lo que va captando activamente).

El investigador se introduce en las experiencias individuales de los participantes y construye el conocimiento, siempre consciente de que es parte del fenómeno estudiado. Así, en el centro de la investigación está situada la diversidad de ideologías y cualidades únicas de los individuos.

Se desarrolla a partir del paradigma cualitativo porque a través del mismo permite recabar la información obtenida a través de los grupos de discusión, análisis documental y entrevistas. Datos que ilustran, posibilitan y facilitan la inclusión escolar, en función de una pertinente interacción social que se manifiesta y construye en el ambiente natural, en el cual convergen los miembros de la comunidad educativa.

El hilo conductor de la misma, se direccionó a partir de las preguntas ¿Cómo articular el currículo de la Institución Educativa Aguas Negras de la ciudad de Montería a la luz de la Política Nacional Inclusiva? ¿Qué concepciones y metodologías integran los docentes en sus prácticas pedagógicas en la Institución educativa Aguas Negras de la ciudad de Montería al desarrollo de la cultura de inclusión de los niños, niñas y jóvenes con NE?

### 3.2. Tipo de investigación.

Esta investigación se inscribe dentro del método de la IA (Investigación Acción) el cual permite integrar grupos de estudio interdisciplinarios entre docentes de diferentes áreas del conocimiento, de diferentes grados y niveles y los directivos de la Institución Educativa Aguas Negras que intervienen en la atención de niños con NEE, a partir de la descripción del currículo y la comprensión, la reflexión de la acción colectiva de sus propias prácticas de enseñanza, permitiendo crear teoría educativa. Kemmis y Carr (1980, citados por Bausela, s.f, pág.2) *“Considera que la investigación acción no puede entenderse como un proceso de transformación de las prácticas individuales, sino como un proceso de cambio social, que se emprende colectivamente.”* Continúa diciendo Bausela (s.f, pág.1) *“La IA es una forma de entender la enseñanza, no solo de investigar sobre ella. Supone de entender la enseñanza como un proceso de investigación, un proceso de continua búsqueda. Conlleva entender el oficio docente, integrando la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan, como un elemento esencial de lo que constituye la propia actividad educativa. Los problemas guían la acción, pero lo fundamental en la investigación acción es la exploración reflexiva que el profesional hace de su propia práctica.”*

Este enfoque cualitativo (interpretativo - Comprensivo) permite contrastar con sentido y significado las concepciones, la metodología y el contexto en la dinámica de las prácticas de enseñanza de los docentes que intervienen en la atención de NEE a partir del currículo, para develar sus argumentaciones, sus intencionalidades, las fortalezas y debilidades de su aplicación a la luz de la Política Nacional Inclusiva.

Según Grundy (1982, 1991 citado por Bausela, s.f, pág.4) señala tres modelos básicos de investigación acción: el técnico, el práctico y el crítico o emancipador. En la siguiente figura se describen las modalidades:

**Tabla Nº 2: Modelos básicos de la IA según Grundy**

| MODALIDAD    | TIPO DE CONOCIMIENTO QUE GENERA | OBJETIVO  | FORMA DE ACCION | NIVEL DE PARTICIPACION    |
|--------------|---------------------------------|---|-----------------|---------------------------|
| I/A Técnica  | Técnico explicativo             | Mejorar las acciones y la eficacia del sistema. | Sobre la acción | Cooptación<br>Designación |
| I/A Práctico | Práctico                        | Comprender la realidad                          | Para la acción  | Cooperación               |
| I/A Crítica  | Emancipador                     | Participar en la transformación social          | Por la acción   | Implicación.              |

“El modelo crítico parte de la idea de la transformación de estructuras restrictivas, para lo cual es necesario acudir a fuentes teóricas críticas que sirva de soporte a esta toma de conciencia de las limitaciones.” Este último es el caso de este proyecto.

Entonces, el modelo o enfoque que direccionó el proceso investigativo es el socio-crítico, de acuerdo con Arnal (1992) “adopta la idea de que la teoría crítica es una ciencia social que no es puramente empírica ni solo interpretativa; sus contribuciones, se originan, “de los estudios comunitarios y de la investigación participantes”. Tiene como objetivo promover las transformaciones sociales, dando respuestas a problemas específicos presente en el seno de las comunidades, pero con la participación de sus miembros. Se puede afirmar entonces que el enfoque socio-crítico se basa en la ciencia de la acción, en donde la esencia del conocimiento son los problemas de investigación, que a su vez se generan a través de la colaboración con los otros donde la finalidad es transformar la realidad.

Como expresa Alvarado & García (2008, citados por Mejía y Molina, 2010), el enfoque socio-crítico se fundamenta en la crítica social con un marcado carácter auto reflexivo; considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos; pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano; y se consigue mediante la capacitación de los sujetos para la capacitación y transformación social [...] algunos de sus principios son: (a) conocer y comprender la realidad como praxis; (b) unir teoría y práctica, integrando conocimiento, acción y valores; (c) orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación del ser humano; y (d) proponer la integración de todos los participantes, incluyendo al investigador, en procesos de autorreflexión y toma de decisiones consensuadas, las cuales se asumen de manera corresponsable, realizando una comprensión compartida de la misma y generando el consenso entre ellos con el fin de alcanzar soluciones satisfactorias para el grupo.

De esta manera el grupo se apropia de la investigación y generan una reflexión crítica de las inter-relaciones y prácticas investigativas, al observar la investigación se pueden dar cuenta que el problema es de tipo vivencial, y las técnicas de recogidas de datos son flexibles y que siempre existe una comunicación permanente con el estudiante, padres de familia, docentes y el investigador, quien también es partícipe de este diálogo coloquial.

Bajo estos planteamientos conceptuales la IA se constituye en un tipo y un método de investigación que se asume de manera consciente y decidida por parte de los miembros que en ella participan.

### **3.3. Etapas de la investigación**

La investigación acción se realizó con un enfoque socio crítico, y se configura a través de tres etapas: sensibilización, exploratoria y evaluación. En este sentido, la aplicación práctica de técnicas por etapas de investigación propicia la imbricación de las mismas de manera sistemática e integradora, con el fin de generar un proceso organizado y sistémico que permita vincular de manera creativa a cada uno de los aspectos y elementos del proceso de (IA), para sustraer de manera global los elementos de juicio que permitan configurar, a su vez, soluciones creativas y pertinentes a las necesidades sentidas del contexto.

#### **3.3.1 Etapa de Sensibilización.**

Consistió en motivar a los miembros de la comunidad: estudiantes, padres de familia, docentes y directivos docentes de la Institución Educativa Aguas Negras de la ciudad de Montería en la necesidad de articular en las prácticas educativas la política de inclusión escolar. Comprende dos sub etapas: diagnóstico y gestión institucional.

En el diagnóstico se socializó ante los docentes, padres de familia y estudiantes a través de charlas y exposiciones la propuesta investigativa y el problema a intervenir. Se constituyó un grupo de estudio conformado por maestros voluntarios que trabajan en los diferentes niveles de educación básica (primaria y secundaria) de la institución educativa Aguas Negras, con el apoyo y colaboración de los directivos (Rector y coordinador).

Se envió un oficio a la Secretaría de Educación Municipal de la ciudad de Montería para que el grupo de apoyo especial caracterizara a los estudiantes que presentan alguna necesidad educativa. La remisión de los alumnos al grupo especial de apoyo la hicieron los docentes, tomando como fuente los hallazgos en el comportamiento de los niños, el rendimiento académico y el contacto con los estudiantes y los padres de familia.

En la gestión institucional se evidenció el índice de inclusión, este permitió reconocer la realidad institucional con relación a la política inclusiva. Para recoger la información y hacer el análisis de los mismos se aplicó las técnicas de la encuesta y el grupo de discusión.

**La encuesta:** es una técnica de investigación que consiste en una interrogación verbal o escrita que se les realiza a las personas con el fin de obtener determinada información necesaria para una investigación.

Cuando la encuesta es verbal se suele hacer uso del método de la *entrevista*; y cuando la encuesta es escrita se suele hacer uso del instrumento del *cuestionario*, el cual consiste en un documento con un listado de preguntas, las cuales se les hacen a la personas a encuestar.

Una encuesta puede ser *estructurada*, cuando está compuesta de listas formales de preguntas que se le formulan a todos por igual; o *no estructurada*, cuando permiten al encuestador ir modificando las preguntas con base en las respuestas que vaya dando el encuestado.

Las encuestas se les realizan a grupos de personas con características similares de las cuales se desea obtener información.

*Tabla 3. Cuadro técnico de los indicadores e ítems de la encuesta aplicada a los miembros de la comunidad educativa para hallar el índice de inclusión institucional*

| <b>AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL (INDICE DE INCLUSIÓN)</b>  |  |   |
|--|--|---|
| <b>Proyecto:</b> De la Integración a la Inclusión: Procesos curriculares para la atención de niños con Necesidades Educativas “NE”   |  |   |
| <b>Fecha:</b>  | <b>Documento: Autoevaluación del PEI<br/>Institución Educativa Aguas Negras.</b> |   |
| <b>Autor:</b> Franklin Manuel Osorio Galindo   |  |   |
| <b>OBJETIVO Y/O PROPOSITO:</b> Contrastar el currículo de la Institución Educativa Aguas Negras a la Luz de la Política Nacional Inclusiva   |  |   |
| <b>DEFINICION:</b><br>Shirley Grundy: “El currículo no es un concepto abstracto, sino una construcción sociocultural. Es una forma de organizar las prácticas educativas humanas. El currículo se debe buscar en las acciones de las personas que forman parte del contenido educativo”.<br><br>Cecilia Correa: “El currículo debe asumir la responsabilidad de dar respuesta a las potencialidades, competencias y diversidad de los estudiantes”<br>El Ministerio de Educación Nacional emite un complemento de la cartilla 34 de Autoevaluación institucional como herramienta que le permite a las escuelas realizar el proceso de autoevaluación de la gestión en inclusión, orientada a reconocer el estado actual en la atención a la diversidad, analizar las fortalezas y oportunidades, establecer prioridades y tomar decisiones para cualificar las condiciones de aprendizaje, participación y convivencia de la comunidad. |  |   |
| <b>DIMENSION</b>   | <b>INDICADORES</b>   | <b>ITEMS</b>  |
| INDICE DE INCLUSION DE LA INSTITUCION POR GESTIONES  | Gestión Directiva  | A1 Direccionamiento estratégico<br>A2 Gerencia estratégica<br>A3 Gobierno escolar<br>A4 Cultura Institucional |

|  |                         |  |
|--|-------------------------|--|
|  |                         | A5 Clima Escolar<br>A6 Relaciones con el entorno   |
|  | Gestión Académica       | B1 Diseño pedagógico Institucional<br>B2 Prácticas pedagógicas<br>B3 Gestión de Aula<br>B4 Seguimiento Académico   |
|  | Gestión Administrativa  | C1 Apoyo a la gestión Académica<br>C2 Administración de la planta física y los recursos<br>C3 Administración de Servicios complementarios<br>C4 Talento Humano<br>C5 Apoyo financiero y contable |
|  | Gestión de la comunidad | D1 Inclusión<br>D2 Proyección a la comunidad<br>D3 Prevención de riesgos.  |

La batería de preguntas está dividida en dos cuestionarios, cuestionario 1 aplicada a los docentes, directivos docentes y personal auxiliar administrativo. Cuestionario 2 aplicado a los estudiantes y padres de familia.

La selección de la muestra para la aplicación de los cuestionarios del índice de inclusión se establece siguiendo el criterio estadístico del nivel de confiabilidad del 95%, implementándolos para grupos de estudiantes, padres de familia y acudientes. En el caso de docentes, directivos docentes y personal administrativo se trabaja con el 100%.<sup>2</sup>

El cuestionario se aplicó teniendo en cuenta las especificaciones establecidas por el Ministerio de Educación Nacional, descritas en el anexo de la cartilla 34 Índice de Inclusión. En la interpretación de resultados se hará hincapié en la gestión directiva, académica y comunitaria.

Según el MEN, en el programa de educación inclusiva con calidad “construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad”, (2008), el índice de inclusión es la herramienta que permite a la institución educativa realizar el proceso de autoevaluación de la gestión en inclusión, orientada a reconocer el estado actual en la atención a la diversidad, analizar las fortalezas y oportunidades de mejoramiento, establecer prioridades y tomar decisiones para cualificar las condiciones de aprendizaje, participación y convivencia de su comunidad.

La selección de la muestra para la aplicación de los cuestionarios del Índice de Inclusión se establece siguiendo el criterio estadístico del nivel de confiabilidad del 95%, implementándolo para grupos de estudiantes, padres de familia y

<sup>2</sup> El nivel de confiabilidad viene dado por la cartilla 34 del MEN

acudientes; en el caso de docentes, directivos docentes, personal administrativo y de apoyo se trabaja con el 100%. En poblaciones relativamente pequeñas (menores de 50) se recomienda cubrir la totalidad de la población, para que no se subestime el Índice al obtener los resultados en las diferentes áreas y procesos de gestión directiva, académica, administrativa y de la comunidad.

Tabla N° 4. Tabla de muestra para el índice de inclusión.<sup>3</sup>

| Población | Menor a 60 | Entre 61 a 100 | Entre 101 a 200 | Entre 201 a 500 | Entre 501 a 1000 | Entre 1001 a 2000 | Más de 2000 |
|-----------|------------|----------------|-----------------|-----------------|------------------|-------------------|-------------|
| Muestra   | 50         | 55             | 80              | 115             | 139              | 153               | 162         |

Es importante señalar que la selección de la muestra de los sujetos participantes se realizó de manera intencional, para lo cual, la motivación y disposición que mostraron los implicados, se consideró pertinente, seleccionar aquellos estudiantes, docentes de la institución educativa que se distinguieran por su participación activa y continuos aportes para fortalecer los procesos que se jalonan en la escuela al igual que por su gran capacidad de análisis y criticidad. Entre los padres de familia se seleccionaron aquellos que tuvieran hijos en los tres niveles educativos que presta la institución, puesto que les permitía tener una mirada más amplia de la realidad institucional.

**Grupo de discusión:** El grupo de discusión es una técnica de investigación social que trabaja con el habla. Lo que se dice en el grupo se asume como punto de inserción de lo que se produce y cambia socialmente. En él se articula el orden social y la subjetividad. La estructura de una producción lingüística, lo que se denomina discurso, muestra un campo semántico que define qué elementos son incluidos como pertinentes [...] En la situación discursiva que el grupo crea, las hablas individuales tratan de acoplarse en sí al sentido social Colás, Hernández, Buendía. (1997, citado por Mejía y Molina, 2010)

De lo anterior se deduce que en el grupo de discusión la realidad se recrea por medio del habla, y entramado de subjetividades le da sentido a los fenómenos sociales sobre los que se habla, reflexiona y se transforma, a través del diálogo constructivo y la expresión provechosa

<sup>3</sup> Extraído de la cartilla 34 del MEN (2006)

En consecuencia, la formalidad o informalidad del grupo requiere de la existencia de unas reglas claras, bien definidas y compartidas, con el ánimo de reflexionar sobre el meollo de los asuntos tratados.

Según O'Hanlon (2009) el grupo puede incluir reglas de operación tales como:

- Escuchar cuidadosamente a cada presentador;
- Tomar notas de lo que se dice;
- Cuestionar entre sí las suposiciones no reflexivas de una manera asertiva, no agresiva ni personal;
- Pensar por la persona que está hablando, más que acerca de ella;
- Proponer una atmósfera de confianza y confidencialidad dentro del grupo;
- Demostrar que el discurso y la retórica están creando nuevos conocimientos.

Estos referentes revirtieron significativa importancia en la creación de los grupos de discusión, donde los implicados en el proceso de (I.A) interactuaron en espacios de diálogo constructivo y reflexivo, para estudiar las problemáticas que los afectan en el contexto de la institución y brindaron alternativas para subvencionarlas. Esto generó entusiasmo y motivación, porque comprendieron que las voces y aportaciones fueron escuchadas, reconocidas y valoradas. En el mismo sentido, cuando se definieron unos criterios y condiciones para la generación del diálogo constructivo y la discusión respetuosa, se generó en los sujetos participantes un compromiso que incidió en la producción y construcción del conocimiento.

**Grupo de discusión con docentes.** Participaron en este espacio de reflexión y crítica constructiva el grupo de estudio que se constituyó con los docentes de diferentes niveles educativos (prescolar, básica y media académica), se dividieron en tres grupos para reflexionar sobre los resultados obtenidos en la encuesta aplicada a docentes, estudiantes y padres de familia referida al índice de inclusión, para ello cada grupo hizo:

- Lectura de cada componente con su respectivo descriptor, compararlo con el promedio de la encuesta para padres de familia, estudiantes y docentes. Discutir en el grupo y hacer un análisis y comentario de cada proceso y describir los compromisos que se deben asumir como institución en la gestión asignada, para tenerlos en cuenta en el plan de mejoramiento.

- Construir un comentario analítico donde se destaca las fortalezas y debilidades de la gestión asignada según el índice de inclusión.

### **3.3.2 Etapa exploratoria:** dividida en dos momentos:

En un primer momento se busca contrastar el currículo de la Institución Educativa Aguas Negras y la Política Nacional Inclusiva, con el fin de conocer si está acorde con las directrices de inclusión y en qué estado de pertinencia se encuentra. Para ello se aplicará como técnica la revisión y análisis documental, el cual posibilita emitir un juicio argumentativo del estado del currículo, identificar fortalezas y debilidades, y sugerir mejoras que permitan consolidarlo como un currículo inclusivo.

El análisis documental del currículo, permite hacer una mirada transversal desde la política inclusiva con respecto a las siguientes categorías: concepción de inclusión desde el currículo, metodología y el contexto educativo.

Como afirma Bartolomé & Sandin (2001) citados por Mejía y Molina, (2010). El análisis de documentos es una fuente de gran utilidad para obtener información retrospectiva a cerca de un fenómeno, situación y, en ocasiones, es la única fuente para acceder a determinados datos. Suelen dividirse en dos grupos: documentos oficiales y documentos personales:

Documentos oficiales: en general, se entiende toda clase de documentos, registros y materiales oficiales y públicos, disponibles como fuente de información: artículos de periódico, actas de reuniones, programaciones, tableros de anuncios, exposiciones, murales, fotografías, etc. Suelen clasificarse en: a) material interno: documentos generados y disponibles en una determinada institución que ofrecen información sobre: organización, organigrama, normativa, funciones, fines y valores; b) material externo: se refiere a documentos producidos por la institución para comunicarse con el exterior: revistas, comunicaciones, cartas divulgaciones. Es útil para conocer la perspectiva oficial del organismo o institución.

Documentos personales: en la investigación cualitativa, la expresión documentos personales se utiliza, en un sentido amplio, referida a cualquier relato en primera persona producido por una persona que describe sus propias experiencias y creencias.

El criterio para considerar un documento escrito un documento personal es que sea revelador de las experiencias y creencias de la persona. Así pues lo serán cualquier tipo de registro no motivado por el investigador (en algunas ocasiones, sí) que posea un valor efectivo y/o simbólico para el sujeto estudiado. Son

documentos naturales elaborados por iniciativa de los propios sujetos, no incentivados ni solicitados, sino descubiertos por el investigador.

Esta técnica permite analizar, separar, distinguir cualquier compendio de datos escritos para así darle una estructura que posibilite el estudio representativo y exhaustivo de los documentos. Esta técnica se aplicó con el fin de Contrastar el currículo de la Institución Educativa Aguas Negras a la Luz de la Política Nacional Inclusiva. Por tanto, se sometió al escrutinio los siguientes documentos:

**Análisis de documentos: proyecto educativo institucional (PEI) y Modelo Pedagógico.** El análisis de estos documentos tomó preeminencia cuando se realizó la pesquisa donde se recabó en ellos los diferentes elementos que constituye cada gestión, el componente teleológico y/o direccionamiento estratégico. Esta información permitió compararla con los descriptores establecidos en el índice de inclusión y develar el estado de cada gestión desde una perspectiva inclusiva

**Análisis de documentos: Plan de estudio.** En este mismo sentido, se realizó un análisis del plan de estudio que permitió determinar cómo se estructura el componente cognitivo el saber, el componente procedimental el hacer, el componente espiritual y volitivo el ser y el convivir que se desarrolla en la Institución Educativa Aguas Negras

**Análisis de documentos: Plan de aula.** El análisis de estos documentos se centró en develar las concepciones de integración e inclusión escolar en los docentes y como la incorporan en sus prácticas de aula y describir las estrategias metodológicas que desarrollan los docentes en sus prácticas pedagógicas para dar respuesta a la política inclusiva en la Institución Educativa Aguas Negras de la ciudad de Montería.

El segundo momento busca evidenciar las concepciones y metodologías que se aplican en las prácticas pedagógicas según el currículo de la Institución Educativa Aguas Negras de la ciudad de Montería al desarrollo de la cultura de inclusión de los niños, niñas y jóvenes con NEE. El develar los elementos metodológicos que aplican los docentes en las prácticas de aula permite identificar la pertinencia de éstas en el desarrollo de la inclusión, igualmente se puede hacer extensión y apropiación de las prácticas inclusivas existentes en los maestros.

Para recolectar la información se aplica la técnica de las entrevistas no estructuradas a docentes, permite hacer una revisión desde la práctica de clase del docente: que comprende la grabación de las experiencias de su quehacer

docente con respecto a la atención de los niños que presentan Necesidades Educativas, desde la misma planeación de clases hasta los procesos evaluativos, para esto se utilizó dispositivos electrónicos. Luego se hizo la transcripción de la información y posteriormente el análisis del mismo, atendiendo a las categorías de análisis: concepción de inclusión, metodología utilizada y contexto educativo (Relación docente - estudiante).

Según Pérez y Doria (2008) esta técnica recoge el decir de los maestros sobre los fenómenos de sus prácticas, se constituye en una manera espontánea de explicar las formas de trabajo cotidiano y reflejan a la vez las concepciones que tienen los maestros sobre sus experiencias.

**La Entrevista:** Según O'Hanlon (2009) Una entrevista es un intercambio verbal entre el docente investigador y otro participante o grupo de participantes. Es una forma de interacción directa y flexible de la cual se puede extraer información. El entrevistador puede perseguir las respuestas mientras formula la entrevista, pedir que el entrevistado se extienda en una respuesta o la redefina y sondear actitudes o sentimientos de mayor profundidad que usando otras técnicas de investigación.

Hay diferentes tipos de entrevistas: formal y estructurada, e informal y no estructurada. La entrevista formal/estructurada se planea con anticipación. Las preguntas se escriben y secuencian en un orden lógico y el entrevistador o entrevistado tienen poca libertad para hacer modificaciones. La entrevista informal/no estructurada, se lleva a cabo con un mínimo control. Se anima al entrevistado a expresar sus respuestas tan libres y tan extensas como quiera. Aun así una entrevista informal requiere planeación cuidadosa para asegurar que se establezca una identificación entre entrevistador y entrevistado desde el principio, lo cual es necesario para obtener los mejores resultados.

**Entrevista colectiva a docentes.** Esta técnica fue aplicada a 6 docentes que conforman el grupo de estudio, integrando los niveles que presta la institución, con el ánimo de obtener la información que diera respuesta a la descripción metodológica que desarrollan los docentes en sus prácticas pedagógicas para dar respuesta a la política inclusiva en la Institución Educativa Aguas Negras de la ciudad de Montería.

Tabla 5. Entrevistas grupal con docentes

| <b>ENTREVISTA GRUPAL CON DOCENTES.</b>  |  |  |
|---|--|--|
| <b>Proyecto:</b> De la Integración a la Inclusión: Procesos curriculares para la atención de niños con Necesidades Educativas “NE”  |  |  |
| <b>Fecha:</b>   | <b>Participantes:</b><br>6 docentes seleccionados                            |  |
| <b>Autor:</b> Franklin Manuel Osorio Galindo  |  |  |
| <b>OBJETIVO Y/O PROPOSITO:</b> Develar las concepciones de integración e inclusión escolar en los docentes y como la incorporan en sus prácticas de aula en la Institución Educativa Aguas Negras de la ciudad de Montería.<br>Describir la metodología que desarrollan los docentes en sus prácticas pedagógicas para dar respuesta a la política inclusiva en la Institución Educativa Aguas Negras de la ciudad de Montería.   |  |  |
| <b>DEFINICION:</b><br>“la integración surge en la década de 1980, como alternativa a los modelos segregados de currículo y escuelas para necesidades especiales, con el objetivo de que los alumnos con necesidades especiales entraran en las escuelas tradicionales. El término <b>educación inclusiva</b> puede entenderse como un principio rector destinado a alcanzar niveles razonables de integración escolar de todos los estudiantes, la educación inclusiva supone la formulación y aplicación de una vasta gama de estrategias de aprendizaje que respondan precisamente a la diversidad de los educandos.” En este sentido el sistema educativo debe responder a las expectativas y necesidades de los niños y jóvenes.(UNESCO,2008) |  |  |
| <b>DIMENSION</b>  | <b>INDICADORES</b>   | <b>ITEMS</b>   |
| Actitud del Docente hacia la atención a la diversidad escolar.  | Atención que le presta el docente a promover procesos inclusivos en el aula. | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Qué actividades ha realizado con sus estudiantes donde se promuevan procesos inclusivos.</li> <li>2. Cómo actúa en el aula frente a un niño que requiere necesidades específicas. Cite un ejemplo.</li> <li>3. En su ejercicio docente que grado de importancia le da a los estudiantes que presentan alguna necesidad específica.</li> </ol>  |
|   | Percepción del docente hacia la inclusión.                                   | <p>Qué opinión tiene usted de los siguientes enunciados, explique:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Las necesidades de los estudiantes deficientes pueden ser mejor atendidas en clases especiales separadas.</li> <li>2. El estar en una clase normal estimula el desarrollo académico del niño con capacidades diferentes.</li> <li>3. Es difícil mantener el orden en una clase normal que contiene un niño con necesidades especiales.</li> </ol> |
| Planificación y evaluación de las actividades escolares   | Los planes de clases y/o actividades responden a la inclusión.               | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cómo tiene en cuenta las diferencias de los estudiantes de aquellos que aprenden rápido y para quienes necesita más tiempo en la preparación de las clases.</li> <li>2. Al desarrollar un tema o unidad de trabajo como tiene en cuenta la diversidad o diferencia escolar en los procesos evaluativos.</li> </ol>   |

|  |   |   |
|--|---|---|
|  |   | 3. De qué manera usted evidencia que las actividades realizadas en la clase las atienden y disfrutan todos los estudiantes.   |
|  | Formación docente para la atención a la diversidad. | 1. En qué se le debe formar o cualificar para la consecución de acciones inclusivas en la escuela.<br>2. Qué textos o referentes teóricos utiliza en la preparación de sus actividades. |

### 3.3.3 Etapa de evaluación.

Esta etapa busca valorar las concepciones y metodología que desarrollan los docentes en sus prácticas pedagógicas para dar respuesta a la política inclusiva en la Institución Educativa Aguas Negras de la ciudad de Montería. Para ello se hizo una reflexión y análisis de la construcción del currículo y las prácticas de aula, y se concretan propuestas de desarrollo curricular inclusivo a partir de reflexiones en la IA.

Para la concreción de esta etapa se aplicó la técnica del discurso y/o conversación, según O'Hanlon (2009) "una conversación es a menudo un intercambio informal entre al menos dos personas, que les permite conocer mejor, compartir sentimientos, creencias y valores, historia pasada e ideas actuales. Una conversación es un proceso en el que se construye sentido, el cual lleva a la toma de decisiones, al intercambio de conocimientos y a la generación de entendimiento. (pág. 105)"

Cualquier discurso o conversación debe, por su naturaleza, ser colaborativo, ya que se necesita al menos dos personas que hablen y se escuchen entre sí. Para esta técnica participaron tres docentes pertenecientes al grupo de estudio conformado en la etapa de sensibilización.

### 3.4 Síntesis del diseño metodológico

La siguiente tabla sintetiza el diseño metodológico, la manera como se armoniza el diseño teórico conceptual ¿qué?, con el diseño práctico metodológico ¿cómo?, se definen las técnicas, los instrumentos y los procedimientos investigativos a aplicar.

|  |  | ¿Qué?                         |   |  | ¿Cómo?   |   |                          |                         |
|--|--|-------------------------------|---|--|--|---|--------------------------|-------------------------|
|  |  | Etapas                        | Preguntas de Investigación  | Objetivos específicos de investigación   | Técnica de investigación   | Fuente de información                               | Población                | Muestra                 |
| <b>OBJETIVO GENERAL:</b> Transformar el currículo de la I.E. Aguas Negras de la ciudad Montería, en términos de ajustes y mejoramiento a la luz de la Política Nacional Inclusiva. | <b>PREGUNTA</b> ¿Cómo articular el currículo de la Institución Educativa Aguas Negras de la ciudad de Montería a la luz de la Política Nacional Inclusiva? | <b>SENSIBILIZACIÓN</b>        | ¿Cómo despertar el interés en los miembros de la comunidad educativa de Aguas Negras para que articulen la política de inclusión en el proceso de formación de los estudiantes? | Motivar a los docentes, padres de familia y estudiantes en la necesidad de articular en las prácticas educativas la política de inclusión escolar. | Diagnóstico<br>Entrevista a padres de familia y estudiantes por el grupo de apoyo. | Padres de familia y estudiantes                     | 498                      | 80                      |
|  |  |                               |   |  | Gestión institucional.<br>Encuesta índice de inclusión                             | Docentes<br><br>Padres de familia<br><br>Estudiante | 24<br><br>326<br><br>498 | 24<br><br>40<br><br>116 |
| Grupos de discusión resultado índice de inclusión  | Docentes   |                               |   |  | 24   | 12  |                          |                         |
|  |  | <b>EXPLORATORIA Momento 1</b> | ¿Existen elementos de la política nacional inclusiva en la construcción del currículo de la institución educativa Aguas Negras?   | Contrastar el currículo de la Institución Educativa Aguas Negras con la Política Nacional Inclusiva.   | <b>Análisis documental</b>   | PEI   | 1                        | 1                       |
|  |  |                               |   |  |  | Modelo pedagógico                                   | 1                        | 1                       |
|  |  |                               |   |  |  | Plan de estudio                                     | 1                        | 1                       |
|  |  |                               |   |  |  | Planes de clase                                     | 24                       | 5                       |

|   |                               |   |  |   |                 |           |          |
|---|-------------------------------|---|--|---|-----------------|-----------|----------|
| <p><b>OBJETIVO GENERAL:</b> Transformar el currículo de la I.E. Aguas Negras de la ciudad Montería, en términos de ajustes y mejoramiento a la luz de la Política Nacional Inclusiva.</p> <p><b>PREGUNTA</b> ¿Cómo articular el currículo de la Institución Educativa Aguas Negras de la ciudad de Montería a la luz de la Política Nacional Inclusiva?</p> | <p>EXPLORATORIA Momento 2</p> | <p>¿Qué concepciones y metodología evidencian los docentes en sus prácticas pedagógicas en la Institución educativa Aguas Negras de la ciudad de Montería en relación con el desarrollo de la cultura de inclusión de los niños, niñas y jóvenes con NEE?</p> | <p>Evidenciar las concepciones y metodologías que se aplican en las prácticas pedagógicas según el currículo de la Institución Educativa Aguas Negras de la ciudad de Montería al desarrollo de la cultura de inclusión de los niños, niñas y jóvenes con NEE.</p> | <p>Entrevista grupal</p>                    | <p>Docentes</p> | <p>24</p> | <p>6</p> |
|   | <p>EVALUATIVA</p>             | <p>¿Cómo los docentes aplican en sus prácticas pedagógicas la política de inclusión en la atención de los niños, niñas y jóvenes con NEE?</p>   | <p>Valorar las concepciones y la metodología que desarrollan los docentes en sus prácticas pedagógicas para dar respuesta a la política inclusiva en la Institución Educativa Aguas Negras de la ciudad de Montería.</p>   | <p>Discurso y/o conversación reflexivo.</p> | <p>Docentes</p> | <p>24</p> | <p>3</p> |

## CAPITULO IV

### 4. RESULTADOS OBTENIDOS EN EL PROCESO INVESTIGATIVO

#### 4.1 Resultados de la etapa 1. Sensibilización

El propósito de esta etapa fue el de motivar a los miembros de la comunidad educativa, implicados en la investigación, para participar en el proceso de encuesta, discusión y reflexión crítica constructiva, que posibilitó develar las problemáticas que de manera recurrente inciden en el proceso de formación y desarrollo integral de todos los estudiantes. Igualmente los estudiantes, docentes y padres de familia participaron en distintos escenarios de intercambio: talleres formativos e informativos donde se les presentó la propuesta investigativa y se recogieron inquietudes y sugerencias de gran valor para el proceso investigativo.

En esta fase motivacional se expuso la propuesta investigativa a los miembros de la comunidad educativa, en ese espacio los docentes propusieron remitir al grupo de apoyo especial de la Secretaría de Educación de Montería a los niños, niñas y jóvenes que ellos consideraban con la necesidad de un diagnóstico especializado. Se vinculó a la Secretaría de Educación Municipal de Montería con la intervención del grupo de apoyo especial para niños con necesidades educativas. Atendieron a 80 niños remitidos por los docentes, de los cuales detectaron en 20 estudiantes presencia de algún trastorno, dificultad y/o barrera de aprendizaje.

##### 4.1.1 Diagnóstico

Este diagnóstico clínico posibilitó en los docentes tener una visión distinta y comprometida con el desarrollo formativo de los niños, asumir un mayor compromiso con los estudiantes que presentaron necesidades educativas y permitió solicitar al mismo ente municipal el acompañamiento y formación en la atención de niños con necesidades educativas.

Esta etapa de sensibilización permitió actualizar la base de datos del Sistema de Matrículas (SIMAT) registrando el diagnóstico clínico de cada estudiante en la plataforma. También permitió re evaluar los objetivos del plan de mejoramiento institucional (PMI). El equipo de gestión académica reconsideró tener en cuenta la atención a la diversidad y a las necesidades educativas de los estudiantes como prioridad de construcción y mejoramiento curricular, considerando que dentro de la población atendida en el colegio de Aguas Negras un 12% del estudiantado es rural dispersa, un 9% son jóvenes y adultos iletrados, un 3% son extra edad y el 3% presenta alguna necesidad educativa.

A manera de síntesis se presenta en la siguiente tabla el resultado del diagnóstico que arrojó la visita del grupo de apoyo de la Secretaría de Educación Municipal de Montería.

*Tabla: N° 7. Resultados de la etapa de diagnóstico*

| <b>Caso</b>                     | <b>Diagnóstico</b>   | <b>Recomendación</b>   |
|---------------------------------|--|--|
| Estudiante N° 1<br>Edad 14 años | Edad mental de 5 a 6 años aproximadamente. Posee pensamiento concreto, es distraída, baja concentración. Procesos mentales disminuidos. Deficiencia en coordinación perceptiva motora. Memoria visual y auditiva deficiente. Baja comprensión y análisis. Muestra un proceso madurativo no acorde a su desarrollo escolar y cronológico. | Requiere de educación especial<br>Vincularla a talleres productivos donde pueda aprender un oficio.  |
| Estudiante N° 2<br>Edad 12 años | Prueba de Bender: su nivel de madurez perceptiva es deficiente ya que corresponde a una edad de 4 o 5 años. Esta deficiencia origina que su desempeño escolar no sea adecuado. Procesos mentales disminuidos: memoria, atención, comprensión... Lento para responder y realizar actividades.   | Requiere de supervisión y acompañamiento de su familia en el proceso psicoafectivo y pedagógico. Requiere de educación especial. Encaminar el aprendizaje hacia la capacitación y desempeño de un oficio Remitirlo a terapias de lenguaje. |
| Estudiante N° 3<br>Edad 16 años | Escala de Wechsler: pruebas verbales comprensión edad equivalente a 7 años, aritmética edad equivalente a 6 años, vocabulario edad equivalente a 6 años, dígitos edad equivalente inferior a 5 años. Sus procesos mentales están alterados:  | Talleres productivos o capacitación en una tarea específica.<br>Interconsulta con ginecología.   |

| <b>Caso</b>                     | <b>Diagnóstico</b>  | <b>Recomendación</b>   |
|---------------------------------|---|--|
|                                 | atención, memoria auditiva inmediata. Actividad inadecuada para el cálculo mental. Es independiente en sus actividades básicas cotidianas. Es tímida esto hace que sus relaciones interpersonales no sean las adecuadas.  |  |
| Estudiante N° 4<br>Edad 5 años  | Es tímida de temperamento tranquila, en ocasiones se distrae, pero realiza las actividades que le asignan. Reconoce esquema corporal, tiene buena comprensión. Se requiere de acompañamiento y apoyo en casa para desarrollar sus capacidades y procesos mentales. Se observa inseguridad y retraimiento. | Estimular la participación en actividades pedagógicas y lúdicas. Buscar estrategias que le faciliten su aprendizaje y estabilidad emocional. Interconsulta con odontología y nutricionista.  |
| Estudiante N° 5<br>Edad 10 años | Dificultad en atención, concentración y memoria auditiva. Es perezoso, desmotivado y desinteresado para estudiar y realizar sus actividades. Edad de lenguaje acorde a su edad cronológica. Requiere de pautas y normas disciplinarias. Capacidad intelectual baja y/o lento aprendizaje.                 | Continuar en su escuela regular con apoyo pedagógico, acompañamiento permanente de su núcleo familiar en su proceso escolar y psicoafectivo. Fomentar hábitos de estudio, establecer normas y pautas disciplinarias en casa. Interconsulta con médico general. |
| Estudiante N° 6<br>Edad 9 años  | Mayores limitaciones en atención, concentración y memoria auditiva. Se distrae con todo lo que pasa a su alrededor, es inquieto e inseguro. Capacidad intelectual baja y/o lento aprendizaje.   | Continuar estudios en escuela regular. Apoyo pedagógico y familiar en el proceso educativo. Establecer pautas de disciplina en casa.   |
| Estudiante N° 7                 | Presenta mayores  | Continuar en su escuela  |

| <b>Caso</b>                      | <b>Diagnóstico</b>   | <b>Recomendación</b>  |
|----------------------------------|--|---|
| Edad 7 años                      | dificultades en atención, concentración, memoria visual y auditiva, coordinación viso motora. En la prueba gestáltica viso motora de Bender evidenció una inmadurez a nivel perceptivo motor. Es independiente en sus actividades básicas cotidianas juega y se relaciona con todos sus compañeros. Capacidad intelectual baja y/o lento aprendizaje.  | regular.<br>Apoyo pedagógico constante. Asesoría psicológica: trabajarle en atención, concentración, acompañamiento de la familia en su proceso escolar y psicoafectivo. Interconsulta con oftalmólogo.   |
| Estudiante N° 8<br>Edad 17 años. | Aspecto de lenguaje:<br>En ocasiones distorsiona la C y la S, pero en general a pesar de su deficiencia auditiva, su articulación es buena. El vocabulario muy disminuido para su edad, presenta muchas dificultades de comprensión que no permiten llevar a cabo todos los ítems de la prueba. En la lectura presenta omisiones, en la escritura presenta cambios de palabras. Edad de lenguaje entre 7 y 8 años. Atraso en su aprendizaje escolar debido a su limitación auditiva. | Audiometría para establecer el uso de audífonos. Continuar en escuela regular con apoyo pedagógico y familiar. Terapias de lenguaje y psicológicas.<br><br>Con prótesis auditiva la joven podría mejorar su desempeño, ya que sus dificultades son a causa del problema auditivo. |
| Estudiante N° 9<br>Edad 11 años. | Capacidad intelectual nivel fronterizo.<br>Se observa dificultades en semejanzas y diferencias, análisis, comprensión, conceptos que exijan mayor complejidad, vocabulario bajo para su edad. Dificultades en memoria  | Continuar en escuela regular con apoyo pedagógico.<br>Acompañamiento familiar en su proceso escolar, establecer pautas disciplinarias en casa. Asesoría psicológica. Padres separados –   |

| <b>Caso</b>                                 | <b>Diagnóstico</b>  | <b>Recomendación</b>  |
|---|---|---|
|   | capacidad de recepción auditiva mediata, falta de concentración y atención. Presenta problemas de tipo emocional.   | Problema emocional.   |
| Estudiante N° 10<br>Edad 14 años.           | Se observa pereza, desinterés y desmotivación para el estudio. Lenta para analizar y comprender procesos que exijan de cierta complejidad. Presenta dificultad en memoria auditiva y visual. Capacidad intelectual nivel fronterizo.  | Continuar en escuela regular. Apoyo pedagógico y familiar en el proceso educativo. Establecer pautas de disciplina en casa. Interconsulta con oftalmología.   |
| Estudiante N° 11<br>Edad 8 años.            | Mayores limitaciones en atención, concentración, memoria visual y auditiva, coordinación visomotora. Capacidad intelectual nivel fronterizo.  | Continuar en su escuela regular. Apoyo pedagógico constante. Asesoría psicológica para trabajarle su atención, concentración, memoria visual y auditiva. Acompañamiento permanente de su núcleo familiar en su proceso escolar y psicoafectivo.   |
| Estudiante N° 12<br>Edad 5 años y 11 meses. | Déficit cognitivo tipo leve. Capacidad intelectual total de 64. Se evidencia desatención, baja concentración, distractibilidad, posee pensamiento concreto. Su vocabulario es bajo para su edad. Su proceso madurativo no está acorde a su desarrollo escolar y cronológico. Es tímido, se relaciona poco con sus compañeros. | Continuar en escuela regular con apoyo pedagógico y psicológico constante. Acompañamiento del núcleo familiar en el proceso escolar, terapias de lenguaje. Interconsulta con odontología y pediatría. Disminuir sobre protección familiar para permitir desarrollar independencia y estabilidad emocional |
| Estudiante N° 13<br>Edad 12 años.           | Capacidad intelectual total de 52. Prueba Gestáltica visomotora de Bender: nivel madurativo inferior para su aprendizaje  | Continuar en su escuela regular con apoyo pedagógico constante, acompañamiento permanente de su familia en  |

| <b>Caso</b>                               | <b>Diagnóstico</b>  | <b>Recomendación</b>  |
|---|---|---|
|   | <p>escolar.<br/>Es una niña nerviosa, miedosa, insegura e inestable emocionalmente. Lenta en sus procesos mentales, presenta dificultades en comprensión, análisis, asociación. Vocabulario pobre para su edad. No escribe dictado. Edad de lenguaje entre 5 y 6 años.<br/>Déficit cognitivo tipo leve.</p>   | <p>su proceso escolar y psicoafectivo. Establecer normas y pautas disciplinarias en casa. Asesoría psicológica y familiar. Trabajar en estados emocionales alterados (inseguridad, inquietud, desadaptación, ansiedad)</p>  |
| <p>Estudiante Nº 14<br/>Edad 10 años.</p> | <p>Capacidad intelectual total de 50. Déficit cognitivo tipo leve. Colaboró con la realización de las pruebas aplicadas. El niño es ansioso e inseguro, desatento. Dificultad en memoria visual y auditiva. Procesos mentales disminuidos y alterados. Su nivel de maduración está por debajo de su edad cronológica y desarrollo escolar. Edad de lenguaje entre 5 a 6 años.</p> | <p>Continuar en escuela regular, apoyo pedagógico constante, acompañamiento permanente de su familia en su proceso escolar y psicoafectivo. Asesoría psicológica para disminuir estados emocionales alterados (ansiedad, nerviosismo, distractibilidad e impulsividad).</p> |
| <p>Estudiante Nº 15<br/>Edad 10 años</p>  | <p>Déficit cognitiva tipo leve. Posee capacidad intelectual total de 51. Presenta procesos mentales disminuidos: memoria auditiva, atención dispersa, baja concentración. Desesperado, ansioso, inseguro e inestable emocionalmente. Mantiene buenas relaciones interpersonales. Edad del lenguaje entre 5 y 6 años.</p>  | <p>Continuar en su escuela regular con apoyo pedagógico constante, acompañamiento permanente de su familia en su proceso escolar y psicoafectivo, terapias de lenguaje, asesoría psicológica y familiar</p>   |
| <p>Estudiante Nº 16<br/>Edad 10 años</p>  | <p>Déficit cognitivo tipo leve. Posee capacidad intelectual</p>   | <p>Continuar en su escuela regular con apoyo</p>  |

| <b>Caso</b>                               | <b>Diagnóstico</b>   | <b>Recomendación</b>   |
|---|--|--|
|   | <p>total de 50. Evidencia desatención, baja concentración, impulsiva, desorganizada, acelerada y desordenada para trabajar. Su nivel de madurez está por debajo de su edad cronológica y proceso escolar.</p> <p>Lenguaje: presenta rotacismo en sílaba trabada. Vocabulario disminuido para su edad, no maneja palabras abstractas. En lecto escritura presenta omisiones, cambios. Edad de lenguaje entre 6 y 7 años.</p>  | <p>pedagógico. Acompañamiento del núcleo familiar en su proceso escolar y psico afectivo. Fomentar hábitos y amor al estudio. Terapias de lenguaje.</p>  |
| <p>Estudiante N° 17<br/>Edad 10 años.</p> | <p>Déficit cognitivo tipo leve. Wise escala de inteligencia de Wechsler para niños. Pruebas verbales: comprensión, aritmética, semejanza, vocabulario, obtuvo C.I. 51. Pruebas manipulativas obtuvo 56. Capacidad intelectual total de 50. Es lenta para analizar y responder cuando se le da una orden. Nerviosa, tímida, retraída, insegura, sobre protegida por su familia, inestable emocionalmente. Sus procesos mentales presentan dificultades. Edad de lenguaje de 5 años.</p> | <p>Continuar en su escuela regular a través del apoyo pedagógico constante, acompañamiento permanente de su núcleo familiar en su proceso escolar y psicoafectivo. Evitar la sobreprotección con la niña para lograr adaptación, seguridad, autonomía y estabilidad emocional.</p> |
| <p>Estudiante N° 18<br/>Edad 9 años.</p>  | <p>Déficit cognitivo tipo leve. Según la escala de inteligencia de Weschsler presentó capacidad intelectual total de 66. Se observa acelerado cuando</p>   | <p>Continuar con su escuela regular. Apoyo pedagógico constante. Acompañamiento permanente de su núcleo familiar en su proceso escolar y psicoafectivo.</p>  |

| <b>Caso</b>                              | <b>Diagnóstico</b>   | <b>Recomendación</b>   |
|--|--|--|
|  | <p>realiza las actividades, inquieto, desatento con todo lo que ocurre a su alrededor, presenta baja concentración, dificultades en memoria tanto visual como auditiva. Presenta nivel madurativo inferior a su edad cronológica y proceso escolar. Desarrollo del lenguaje entre 5 y 6 años.</p>  | <p>Fomentar hábitos de estudio.</p>  |
| <p>Estudiante N° 19<br/>Edad 8 años.</p> | <p>Déficit cognitivo tipo leve o moderado.<br/>Prueba gestáltica visomotora de Bender: su nivel de madurez perceptivo motor es deficiente, ya que corresponde a una edad de 4 años. Esto origina que su desempeño escolar no sea el adecuado. Puede considerarse la presencia de inmadurez neurológica que a problemas de tipo emocional. Vocabulario muy disminuido para su edad.</p> | <p>Requiere de educación especial. Encaminar el aprendizaje hacia la capacitación y desempeño. Apoyo terapéutico, acompañamiento de su familia en su proceso de desarrollo psicoafectivo. Completar esquema de vacunación.</p>   |
| <p>Estudiante N° 20<br/>Edad 6 años</p>  | <p>Capacidad intelectual nivel fronterizo asociado con déficit atencional e hiperactividad.</p>  | <p>Continuar en su escuela regular. Apoyo pedagógico constante. Revisión neuropediátrica para control de tratamiento. Asesoría psicológica y familiar, terapia ocupacional. Acompañamiento permanente de su núcleo familiar en su proceso escolar y psicoafectivo. Continuar con el tratamiento de ritalina.</p> |

## 4.1.2 Gestión Institucional

### 4.1.2.1 Análisis del grupo de discusión de docentes sobre los resultados obtenidos de la encuesta a docentes, padres de familia y estudiantes: índice de inclusión.

En este escenario de encuentro, el grupo de discusión seleccionado, se dividió en tres subgrupos para reflexionar sobre los resultados obtenidos en la encuesta aplicada a docentes, estudiantes y padres de familia sobre el índice de inclusión, para ello cada grupo hizo:

1. Lectura de cada componente con su respectivo descriptor, compararlo con el promedio de la encuesta para padres de familia, estudiantes y docentes. Discutir en el grupo y hacer un análisis y comentario de cada proceso y describir los compromisos que se deben asumir como institución en la gestión asignada, para tenerlos en cuenta en el plan de mejoramiento.
2. Construir un comentario analítico donde se destaca las fortalezas y debilidades de la gestión asignada según el índice de inclusión.

Tabla N° 9: Cuadro para la interpretación de resultados en los procesos y áreas de gestión.<sup>4</sup>

| RANGOS     | BASES DE INTERPRETACIÓN   |
|------------|---|
| 0,0 – 0,99 | Los resultados del Índice en este rango indican que no se desarrollan acciones inclusivas para la atención a la diversidad en el proceso o área de gestión.   |
| 1,0 – 1,99 | Los resultados del Índice en este rango indican que la comunidad educativa desconoce las acciones inclusivas que desarrolla la institución para la atención a la diversidad, en el proceso o área de gestión.   |
| 2,0 - 2.79 | Los resultados del Índice en este rango indican que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad en el proceso o área de gestión propia y son conocidas por la mayoría de los integrantes de la comunidad educativa. |
| 2,8 - 3.49 | Los resultados del Índice en este rango indican que con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad en el proceso o área de gestión y son conocidas por todos los integrantes de la comunidad educativa.                      |
| 3.5 - 4.0  | Los resultados del Índice en este rango indican una evaluación permanente para conocer el impacto de las acciones inclusivas para la atención a la diversidad, en el proceso o área de gestión y la usa para aportar al desarrollo institucional.             |

<sup>4</sup> Este cuadro es extraído de la cartilla 34 de autoevaluación institucional para el índice de inclusión.

#### 4.2.4.1 Área A: Gestión Directiva

Tabla N° 10. Resultados índice de inclusión gestión directiva.

| ÁREAS EN EL ÍNDICE DE INCLUSIÓN:<br>ESTUDIANTES Y PADRES DE FAMILIA |     |                                   |                  |                             |                  | ÁREAS EN EL ÍNDICE DE INCLUSIÓN:<br>DOCENTES       |                          |                  |      |
|---|-----|-----------------------------------|------------------|-----------------------------|------------------|--|--------------------------|------------------|------|
| VARIABLE  |     | N° DE ENCUESTAS PADRES DE FAMILIA | MEDIA ARITMÉTICA | N° DE ENCUESTAS ESTUDIANTES | MEDIA ARITMÉTICA | VARIABLE   | N° DE ENCUESTAS DOCENTES | MEDIA ARITMÉTICA |      |
| <b>PROCESO A1:</b><br>Direccionamiento estratégico                  | A11 | 116                               | 3,39             | 37                          | 3,76             | <b>PROCESO A1:</b><br>Direccionamiento estratégico | A11                      | 24               | 3,42 |
|   | A12 | 116                               | 3,51             | 37                          | 3,70             |  | A12                      | 24               | 3,13 |
|   | A13 | 116                               | 3,15             | 36                          | 3,50             |  | A13                      | 24               | 2,33 |
| <b>PROCESO A2:</b><br>Gerencia Estratégica                          | A21 | 116                               | 2,53             | 36                          | 2,92             | <b>PROCESO A2:</b><br>Gerencia Estratégica         | A21                      | 24               | 1,96 |
|   | A24 | 116                               | 2,65             | 33                          | 3,55             |  | A22                      | 24               | 2,67 |
| <b>PROCESO A3:</b><br>Gobierno Escolar                              | A31 | 116                               | 2,63             | 36                          | 2,69             |  | A23                      | 24               | 2,29 |
|   | A32 | 115                               | 2,09             | 37                          | 3,03             |  | A24                      | 24               | 0,92 |
|   | A33 | 115                               | 2,73             | 37                          | 3,22             |  | A25                      | 24               | 1,08 |
|   | A34 | 115                               | 1,97             | 35                          | 2,51             | <b>PROCESO A3:</b><br>Gobierno Escolar             | A31                      | 24               | 1,17 |
|   | A35 | 116                               | 3,83             | 37                          | 3,78             |  | A32                      | 24               | 1,63 |
| A36   | 116 | 3,84                              | 37               | 3,43                        | A33              |  | 24                       | 2,08             |      |
| <b>PROCESO A4:</b> Cultura Institucional                            | A41 | 115                               | 3,35             | 36                          | 3,28             |  | A34                      | 24               | 0,67 |
|   | A42 | 116                               | 2,89             | 36                          | 3,61             | A35  | 24                       | 3,92             |      |
|   | A43 | 116                               | 2,53             | 35                          | 3,06             | A36  | 24                       | 3,92             |      |
|   | A44 | 116                               | 3,06             | 36                          | 3,39             | <b>PROCESO A4:</b> Cultura Institucional           | A41                      | 24               | 2,46 |
| <b>PROCESO A5:</b> Clima Escolar                                    | A51 | 116                               | 3,12             | 36                          | 3,75             |  | A42                      | 24               | 2,58 |
|   | A52 | 115                               | 2,16             | 36                          | 3,14             |  | A43                      | 24               | 1,04 |
|   | A53 | 116                               | 3,20             | 37                          | 3,68             |  | A44                      | 24               | 1,79 |
|   | A54 | 116                               | 3,15             | 37                          | 3,59             | <b>PROCESO A5:</b> Clima Escolar                   | A51                      | 24               | 2,58 |
|   | A55 | 115                               | 3,23             | 37                          | 3,27             |  | A52                      | 24               | 2,88 |
|   | A56 | 115                               | 2,86             | 36                          | 3,33             |  | A53                      | 24               | 2,67 |
|   | A57 | 115                               | 2,00             | 35                          | 3,26             |  | A54                      | 24               | 2,96 |
|   | A58 | 115                               | 2,59             | 37                          | 3,16             |  | A55                      | 24               | 3,42 |
| <b>PROCESO A6:</b><br>Relaciones con el entorno                     | A61 | 115                               | 1,50             | 36                          | 2,36             |  | A56                      | 24               | 3,00 |
|   | A63 | 116                               | 2,32             | 36                          | 3,03             |  | A57                      | 24               | 2,04 |
| <b>PROCESO A6:</b><br>Relaciones con el                             |     |                                   |                  |                             |                  |  | A58                      | 24               | 2,88 |
|   |     |                                   |                  |                             |                  | <b>PROCESO A6:</b><br>Relaciones con el            | A61                      | 24               | 1,71 |
|   |     |                                   |                  |                             | A62              |  | 24                       | 1,42             |      |
|   |     |                                   |                  | A63                         | 24               |  | 1,00                     |                  |      |

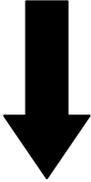
| <b>MUNICIPIO:</b>                                  |             | <b>MONTERIA</b>                           |             |  |   |
|--|-------------|---|-------------|--|---|
| <b>INSTITUCIÓN EDUCATIVA:</b>                      |             | <b>INSTITUCION EDUCATIVA AGUAS NEGRAS</b> |             |  |   |
| <b>RESUMEN DEL INDICE INSTITUCIONAL</b>            |             |   |             |  |   |
| PROCESOS Y AREAS                                   | ESTUDIANTES | PADRES                                    | DOCENTES    | Promedio de Resultados para cada Proceso | Promedio de resultados en cada área   |
| <b>ÁREA A: GESTIÓN DIRECTIVA</b>                   |             |   |             |  |   |
| <b>PROCESO A1:</b><br>Direccionamiento estratégico | 3,35        | 3,65                                      | 2,96        | 3,32                                     |  |
| <b>PROCESO A2:</b><br>Gerencia Estratégica         | 2,59        | 3,23                                      | 1,78        | 2,53                                     |   |
| <b>PROCESO A3:</b><br>Gobierno Escolar             | 2,85        | 3,11                                      | 2,23        | 2,73                                     |   |
| <b>PROCESO A4:</b><br>Cultura Institucional        | 2,96        | 3,33                                      | 1,97        | 2,75                                     |   |
| <b>PROCESO A5:</b><br>Clima Escolar                | 2,79        | 3,40                                      | 2,80        | 3,00                                     |   |
| <b>PROCESO A6:</b><br>Relaciones con el entorno    | 1,91        | 2,69                                      | 1,23        | 1,94                                     |   |
| <b>TOTAL ÁREA A:</b>                               | <b>2,96</b> | <b>3,33</b>                               | <b>1,97</b> | <b>2,71</b>                              |   |

Gráfico N° 1: Índice de Inclusión gestión directiva. Software proporcionado por el MEN.



## **Interpretación de Datos**

En el proceso A1 Direccionamiento Estratégico: el promedio de resultado de este proceso nos muestra la opinión de la comunidad educativa (padres de familia, estudiantes y docentes) acerca de la forma como la institución permite el ingreso, garantiza el aprendizaje y admite a toda la población del sector. Nos indica que con frecuencia la institución realiza acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas por toda la comunidad.

En el proceso A2 Gerencia Estratégica: los resultados muestran una marcada diferencia de opinión entre los diferentes actores de la comunidad educativa. Para los estudiantes la institución educativa en algunas ocasiones los involucra en la evaluación para cualificar el respeto por la diferencia. Para los padres de familia la institución educativa con frecuencia los involucra en la evaluación para cualificar el respeto por la diversidad, mientras

En el proceso A3 Gobierno Escolar: Los resultados de este proceso nos permite observar que para estudiantes y docentes en algunas ocasiones la institución a través de su consejo directivo realiza acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas. Para los padres de familia con frecuencia la institución a través de su consejo directivo realiza acciones inclusivas para la atención a la diversidad y son conocidas.

El consejo directivo define, escribe, vigila las formas y las políticas para la atención a la diversidad, pero deben ser conocidas por todos los integrantes de la comunidad para aportar al desarrollo institucional.

En el proceso A4 Cultura institucional: el resultado promedio de este proceso nos muestra que para la comunidad estudiantil y padres de familia, con frecuencia la institución realiza acciones inclusivas para la atención a la diversidad (mecanismos de comunicación, reconocimiento de logros, trabajo en equipo, identificación y divulgación de buenas prácticas) y son conocidas por toda la comunidad educativa.

Para los docentes los resultados indican que la comunidad educativa desconoce cada una de las acciones inclusivas que desarrolla la institución.

En el proceso A5 Clima Escolar: el resultado de la encuesta para este proceso nos muestra que en algunas ocasiones la institución realiza acciones inclusivas para la atención a la diversidad en los componentes que lo constituyen: pertenencia y participación, ambiente físico, inducción estudiantes nuevos, motivación hacia al aprendizaje, manual de convivencia, actividades extracurriculares, bienestar estudiantil y manejo de conflictos.

En el proceso A6 Relaciones con el Entorno. Los resultados nos muestran que se desconocen las acciones inclusivas que desarrolla la institución para la atención a la diversidad en los componentes de padres de familia, autoridades educativas, sector productivo.

Teniendo en cuenta los promedios generales de cada proceso es fortaleza institucional el direccionamiento estratégico, puesto que La institución educativa admite a toda la población del sector sin discriminación de raza, cultura, género, ideología, credo, preferencia sexual, condición socioeconómica, o situaciones de vulnerabilidad como, desplazamiento, violencia, y analfabetismo, entre otros. Toda la población que ingresa a la institución educativa recibe una atención que garantiza el aprendizaje, la participación, la convivencia y el avance de un grado a otro, preparándola para la vida y el trabajo. La institución invita a la comunidad educativa a conocer y desarrollar actividades centradas en el respeto a la diferencia que faciliten el aprendizaje, la participación y la convivencia de toda la población.

Igualmente para esta gestión es oportunidad de mejoramiento institucional:

- Desarrollar estrategias para conocer el entorno familiar de los estudiantes, con el fin de apoyarlos en la eliminación de barreras para el aprendizaje, la participación y la convivencia.
- Aprovechar y dar a conocer los recursos existentes en la comunidad para facilitar su desarrollo y la participación de todos los estudiantes sin discriminación alguna.
- Establecer alianzas con el sector productivo para fortalecer la propuesta educativa inclusiva y la proyección de los estudiantes al mundo laboral.

#### 4.2.4.2 Área D: Gestión de la Comunidad.

Tabla N° 11. Resultados índice de inclusión gestión comunidad.

| ÁREA D: GESTIÓN DE LA COMUNIDAD                   |     |                             |                  |                                   |                  |                          |                  |
|---|-----|-----------------------------|------------------|-----------------------------------|------------------|--------------------------|------------------|
| VARIABLE  |     | N° DE ENCUESTAS ESTUDIANTES | MEDIA ARITMÉTICA | N° DE ENCUESTAS PADRES DE FAMILIA | MEDIA ARITMÉTICA | N° DE ENCUESTAS DOCENTES | MEDIA ARITMÉTICA |
| <b>PROCESO D1:</b><br>Inclusión                   | D11 | 115                         | 2,51             | 35                                | 3,29             | 24                       | 1,88             |
| <b>PROCESO D2:</b><br>Proyección a la Comunidad   | D21 | 116                         | 2,47             | 35                                | 2,91             | 24                       | 1,50             |
|   | D22 | 114                         | 3,26             | 35                                | 3,46             | 24                       | 2,42             |
|   | D23 | 116                         | 2,49             | 37                                | 3,30             | 24                       | 2,04             |
| <b>PROCESO D3:</b><br>Participación y Convivencia | D31 | 116                         | 2,66             | 36                                | 3,42             | 24                       | 2,29             |
|   | D32 | 116                         | 2,21             | 37                                | 2,59             | 24                       | 1,33             |
|   | D33 | 115                         | 2,04             | 37                                | 2,46             | 24                       | 0,67             |
| <b>PROCESO D4:</b><br>Prevención de Riesgos       | D41 | 115                         | 2,36             | 35                                | 2,77             | 24                       | 1,50             |
|   | D42 | 116                         | 2,49             | 34                                | 2,76             | 24                       | 1,33             |
|   | D43 | 116                         | 1,53             | 36                                | 2,08             | 24                       | 0,42             |

| PROCESOS Y AREAS                               | ESTUDIANTES | PADRES      | DOCENTES    | Promedio de Resultados para cada Proceso | Promedio de resultados en cada área   |
|--|-------------|-------------|-------------|--|---|
| <b>ÁREA D: GESTIÓN DE LA COMUNIDAD</b>         |             |             |             |  |   |
| <b>PROCESO D1:</b> Inclusión                   | 2,51        | 3,29        | 1,88        | 2,56                                     |  |
| <b>PROCESO D2:</b> Proyección a la Comunidad   | 2,74        | 3,22        | 1,99        | 2,65                                     |   |
| <b>PROCESO D3:</b> Participación y Convivencia | 2,30        | 2,82        | 1,43        | 2,19                                     |   |
| <b>PROCESO D4:</b> Prevención de Riesgos       | 2,13        | 2,54        | 1,08        | 1,92                                     |   |
| <b>TOTAL ÁREA D</b>                            | <b>2,74</b> | <b>2,97</b> | <b>1,99</b> | <b>2,33</b>                              |   |

Gráfico N° 2: Índice de Inclusión gestión comunitaria. Software proporcionado por el MEN.



### Interpretación de Datos

Proceso D1 Inclusión: haciendo un análisis de los resultados obtenidos en el primer proceso Inclusión, el grupo ha notado que existe un desconocimiento por parte de algunos docentes en cuanto a las actividades que fortalecen el proyecto de vida de cada estudiante, que busca el conocimiento de sí mismo; proyectos como “El día de la afrocolombianidad” busca la tolerancia hacia diversidad y la autoestima, en cuanto a su raza y creencias, además fortalece la personalidad de cada individuo, al igual que se trabajan valores como el respeto, tolerancia, igualdad, compañerismo, entre otras.

En cuanto al proyecto de lenguaje “Toma la palabra”, fortalece las competencias básicas en los estudiantes, al igual que los sensibiliza, descubre talentos y fortalece manifestaciones artísticas innatas en ellos.

Proceso D2 En la proyección a la comunidad se realizan acciones activas y propositivas que buscan la proyección y reconocimiento de la comunidad educativa a través de múltiples actividades que parecen no ser consideradas en su totalidad, se haría necesario la socialización de cada una de estas actividades y darle a cada proyecto la importancia, seguimiento e índice porcentual que requiere.

Proceso D3: No se realizan distinciones en nuestra población estudiantil, a todos los estudiantes se les brinda las mismas oportunidades de representar a nuestra

institución en diversas actividades internas y externas, y el servicio social se orienta para que los estudiantes colaboren con fines académicos para prestar servicios por un bien común.

Proceso D4. Hacen falta actividades de prevención de desastres y simulacros donde se evidencie las fortalezas o debilidades de la planta física frente a catástrofes naturales o accidentes.

Teniendo en cuenta los promedios generales de cada proceso es fortaleza institucional la proyección a la comunidad, dado que La institución educativa en su escuela de padres desarrolla temas y actividades relacionadas con valores inclusivos como: equidad, igualdad de oportunidades, reconocimiento, respeto por la diferencia, cooperación y solidaridad. Realiza actividades culturales, recreativas, deportivas y académicas con las personas del sector para promover la inclusión en su comunidad. En la institución educativa el programa de servicio social desarrolla propuestas para que algunos estudiantes acompañen y ayuden a otros que lo necesiten.

Igualmente para esta gestión es oportunidad de mejoramiento institucional:

- Realizar acciones comprensibles para cada uno de los estudiantes con el fin de prevenir accidentes y enfermedades.
- Realizar acciones comprensibles para prevenir la drogadicción, el alcoholismo, las enfermedades de transmisión sexual, el abuso, el maltrato físico y verbal, entre otras, que pueden afectar a los estudiantes.
- Realizar actividades de entrenamiento para que todas las personas, incluso las que presentan limitaciones, aprendan qué hacer en caso de desastres, como: incendios, terremotos, inundación, entre otros.

#### 4.2.4.3 Área B: Gestión Académica

Tabla N° 12. Resultados índice de inclusión gestión académica.

| ÁREA B: GESTIÓN ACADÉMICA                |            |                             |                  |                                   |                  |  |                       |                         |      |
|--|------------|-----------------------------|------------------|-----------------------------------|------------------|--|-----------------------|-------------------------|------|
| VARIABLE                                 |            | N° DE ENCUESTAS ESTUDIANTES | MEDIA ARITMÉTICA | N° DE ENCUESTAS PADRES DE FAMILIA | MEDIA ARITMÉTICA | ÁREA B: GESTIÓN ACADÉMICA                |                       |                         |      |
| <b>PROCESO B1:</b> Diseño Pedagógico     | <b>B14</b> | 116                         | 2,07             | 36                                | 2,47             | <b>VARIABLE</b>                          | <b>N° DE DOCENTES</b> | <b>MEDIA ARITMÉTICA</b> |      |
| <b>PROCESO B2:</b> Prácticas Pedagógicas | <b>B21</b> | 116                         | 2,28             | 37                                | 3,16             | <b>PROCESO B1:</b> Diseño Pedagógico     | <b>B11</b>            | 24                      | 2,71 |
|  | <b>B22</b> | 116                         | 1,28             | 36                                | 2,53             |  | <b>B12</b>            | 24                      | 2,42 |
|  | <b>B23</b> | 115                         | 2,12             | 37                                | 2,65             |  | <b>B13</b>            | 24                      | 1,25 |
|  | <b>B24</b> | 114                         | 2,06             | 37                                | 2,78             | <b>PROCESO B2:</b> Prácticas Pedagógicas | <b>B23</b>            | 23                      | 1,61 |
| <b>PROCESO B3:</b> Gestión de Aula       | <b>B31</b> | 113                         | 2,78             | 34                                | 3,24             |  | <b>B24</b>            | 24                      | 2,46 |
|  | <b>B32</b> | 116                         | 2,70             | 36                                | 3,00             | <b>PROCESO B3:</b> Gestión de Aula       | <b>B31</b>            | 24                      | 3,54 |
|  | <b>B33</b> | 116                         | 2,45             | 37                                | 3,32             |  | <b>B32</b>            | 24                      | 2,54 |
|  | <b>B34</b> | 116                         | 2,77             | 36                                | 3,53             |  | <b>B33</b>            | 24                      | 1,67 |
| <b>PROCESO B4:</b> Seguimiento académico | <b>B41</b> | 116                         | 2,48             | 37                                | 3,03             |  | <b>B34</b>            | 24                      | 2,71 |
|  | <b>B42</b> | 116                         | 2,52             | 33                                | 3,70             | <b>PROCESO B4:</b> Seguimiento académico | <b>B41</b>            | 24                      | 1,13 |
|  | <b>B43</b> | 116                         | 2,41             | 34                                | 3,03             |  | <b>B42</b>            | 24                      | 2,79 |
|  | <b>B44</b> | 115                         | 2,80             | 34                                | 3,41             |  | <b>B43</b>            | 24                      | 2,25 |
|  | <b>B45</b> | 115                         | 2,91             | 36                                | 3,36             |  | <b>B44</b>            | 24                      | 3,38 |
|  |            |                             |                  |                                   | <b>B45</b>       |  | 24                    | 0,88                    |      |
|  |            |                             |                  |                                   | <b>B46</b>       |  | 24                    | 0,71                    |      |

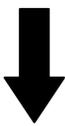
| PROCESOS Y AREAS                            | ESTUDIANTES | PADRES      | DOCENTES    | Promedio de Resultados para cada Proceso | Promedio de resultados en cada área   |
|---|-------------|-------------|-------------|--|---|
| <b>ÁREA B: GESTIÓN ACADÉMICA</b>            |             |             |             |  |   |
| <b>PROCESO B1:</b><br>Diseño Pedagógico     | 2,07        | 2,47        | 2,13        | 2,22                                     |  |
| <b>PROCESO B2:</b><br>Prácticas Pedagógicas | 1,94        | 2,78        | 2,03        | 2,25                                     |   |
| <b>PROCESO B3:</b><br>Gestión de Aula       | 2,67        | 3,27        | 2,61        | 2,85                                     |   |
| <b>PROCESO B4:</b><br>Seguimiento académico | 2,62        | 3,31        | 1,85        | 2,59                                     |   |
| <b>TOTAL ÁREA B</b>                         | <b>2,33</b> | <b>2,96</b> | <b>2,16</b> | <b>2,48</b>                              |   |

Gráfico N° 3: Índice de Inclusión gestión académica. Software proporcionado por el MEN.



### Interpretación de Datos

#### PROCESO B.1. DISEÑO PEDAGÓGICO (CURRICULAR):

##### Componentes:

- Plan de Estudios
- Enfoque Metodológico
- Recursos para el aprendizaje
- Jornada escolar
- Evaluación

Respecto al Diseño Pedagógico es de anotarse que:

Si se hacen ajustes al currículo, pero no con la frecuencia que debieran ser hechos, y facilitando la participación de la Comunidad Educativa.

Si hay una política de calidad institucional, pero no los recursos para atender las necesidades que permitan mejorar el proceso de aprendizaje.

Hay una inapropiada interpretación de la distribución del tiempo de la jornada escolar, la cual la I.E. si revisa y ajusta constantemente según las exigencias del MEN.

Se requiere dar más información a la Comunidad Educativa con relación al diseño pedagógico y las políticas de orientación de los procesos de Gestión Académica,

las cuales deben ser ajustadas tomando como base las necesidades existentes en la Comunidad Educativa.

## PROCESO B.2. PRACTICAS PEDAGOGICAS:

### Componentes:

- Opciones didácticas para las áreas, asignaturas y proyectos transversales
- Estrategias para las tareas escolares
- Uso articulado de los recursos para el aprendizaje
- Uso de los tiempos para el aprendizaje

Respecto a las Prácticas Pedagógicas es de anotarse que:

Hay conocimiento por parte de la Comunidad Educativa sobre el proceso de enseñanza que adelantan los docentes, sin embargo se hace necesario ofrecer más opciones didácticas que faciliten el aprendizaje y atiendan las necesidades educativas de algunos estudiantes

En algunos momentos hay apatía y rechazo por parte de los estudiantes al realizar cualquier tipo de actividades para reforzar su aprendizaje, un aspecto que cuenta con el apoyo de los padres de familia.

Los docentes consideran que existen pocos recursos para trabajar y los que hay están en condiciones que no obedecen ni cumplen con una planificación adecuada para llevar a cabo un aprendizaje y preparación para el trabajo y la vida. El docente si ajusta y realiza actividades según el ritmo de trabajo de los estudiantes, sobretodo tiene en cuenta más a aquellos con dificultades de aprendizaje.

## PROCESO B.3. GESTIÓN DE AULA:

### Componentes:

- Relación Pedagógica
- Planeación del Aula
- Estilo Pedagógico
- Evaluación en el Aula

Respecto a la Gestión de Aula es de anotarse que: hay una comunicación eficiente entre cada una de las partes que integran la Comunidad Educativa y sobre el trabajo realizado por las mismas.

Hay conocimiento y participación de la Comunidad Educativa en cada uno de los aspectos que integran el proceso de aprendizaje como tal.

Si se tiene en cuenta aplicar acciones correctivas y diferentes maneras de evaluar cuando el desempeño escolar así lo requiere lo que ha facilitado orientar en los estudiantes comportamientos positivos acorde con su proceso de aprendizaje.

En algunas ocasiones, las actividades académicas responden a las expectativas, intereses y necesidades de los estudiantes.

#### PROCESO B.4. SEGUIMIENTO ACADÉMICO:

##### Componentes:

- Seguimiento de resultados académicos
- Uso pedagógico de la evaluación externa
- Seguimiento a la asistencia
- Actividades de recuperación
- Apoyo pedagógico para estudiantes con dificultades de aprendizaje
- Seguimiento a los egresados

Respecto al Seguimiento Académico es de anotarse que:

Se hace un debido seguimiento al proceso educativo del cual participa la comunidad educativa, sin embargo hace falta más presencia por parte de los docentes en las reuniones que se realizan con los Padres de Familia ya que es de interés para toda la Comunidad Educativa.

La Institución Educativa. si socializa con la Comunidad los trabajos y resultados obtenidos en la aplicación de las diversas evaluaciones externas (Pruebas ICFES y SABER) realizadas a los estudiantes.

Se realiza un adecuado seguimiento a la permanencia de los estudiantes y se aplican estrategias adecuadas para realizar este proceso.

Se llevan a cabo actividades de recuperación que han contribuido al mejoramiento del proceso educativo de los estudiantes.

Se brinda apoyo integral a los estudiantes con dificultades de aprendizaje, lo que se evidencia en la consecución del trabajo planeado a lo largo del año escolar.

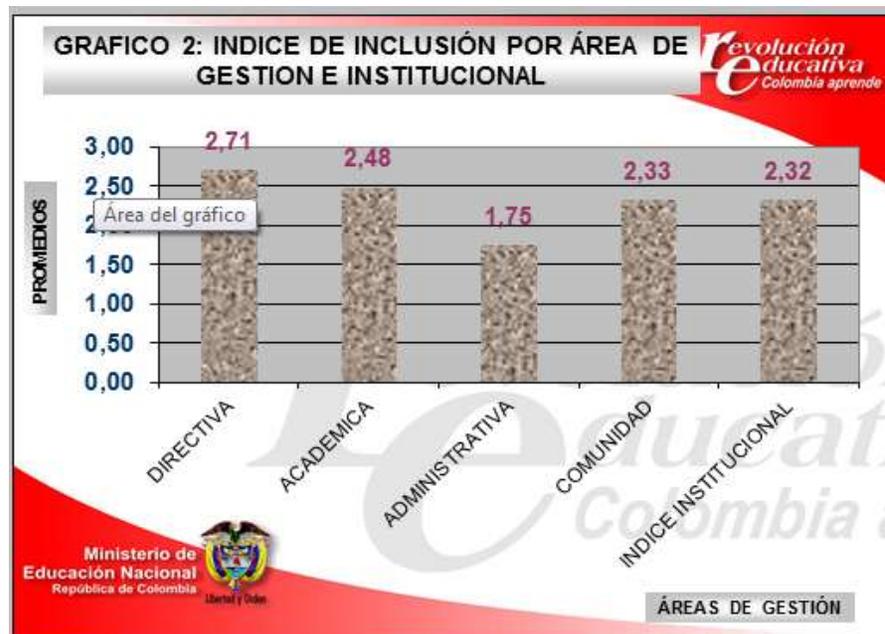
La I.E. no realiza un seguimiento y preparación necesarios a los estudiantes de último año para que puedan enfrentar esa nueva etapa de la vida que les precede al terminar el bachillerato –Educación Superior y Vida Laboral – para que puedan satisfacer sus necesidades futuras.

Igualmente para esta gestión es oportunidad de mejoramiento institucional:

- Concretar una política que orienta el procedimiento para identificar los recursos requeridos por todos los estudiantes, y por algunos que presentan necesidades específicas.

- Facilitar a cada estudiante los recursos que necesita en la preparación para la vida y el trabajo.
- Involucrar a los estudiantes en su propio aprendizaje permitiéndoles participar en la elección de temas, actividades de clase y opciones de evaluación.
- Definir mecanismos de seguimiento a las prácticas pedagógicas inclusivas para conocer sus resultados y el impacto de éstos en el desempeño académico de los estudiantes.
- Solicitar para la institución educativa los servicios o profesionales de apoyo para fortalecer las acciones inclusivas con la comunidad educativa.

Gráfico N° 4: Índice de inclusión institucional



El Índice es una herramienta que permite a la institución educativa realizar el proceso de autoevaluación de la gestión inclusiva, reconociendo el estado actual en la atención a la diversidad, el análisis de las fortalezas y oportunidades de mejoramiento para establecer prioridades y tomar decisiones que cualifiquen las condiciones de aprendizaje, participación y convivencia de la comunidad.

Atendiendo los resultados que evidencian la gráfica en cuanto al índice institucional se concluye que se formulan políticas y se realizan algunas acciones inclusivas de manera desarticulada de la gestión institucional para la atención a la

diversidad y son desconocidas por la mayoría de los integrantes de la comunidad educativa. Se debe afianzar en la gestión académica el enfoque metodológico, este debe permitir que cada estudiante aprenda colaborativamente, teniendo en cuenta sus características, estilos y ritmos de aprendizaje, igualmente la planeación y desarrollo de las clases deben responder a los intereses y necesidades de cada uno de los estudiantes.

Un currículo que promueve procesos inclusivos y que responda a las necesidades de los estudiantes debe estructurarse en el marco de la pluralidad y flexibilidad fundamentado en el **Aprendizaje Colaborativo**: aprendizaje que se caracteriza por potenciar el respeto y la valoración mutua entre los estudiantes, y promover estrategias que fomenten la **cooperación** y la solidaridad en lugar de la competitividad. Los estudiantes han de reconocer las fortalezas de sus compañeros y valorarlos como personas únicas. Implica llevar a cabo múltiples tareas desde diferentes ópticas, sumamente heterogéneas, pero articuladas y complementarias entre sí, con el fin de lograr unos objetivos compartidos. (UNESCO. Educar en la Diversidad. Material de formación docente. UNESCO, Santiago de Chile 2004.)

Aprendizaje Cooperativo: es aquel en el que los estudiantes aprenden no sólo del profesor, sino también de sus iguales. Las estrategias de aprendizaje cooperativo tienen efectos positivos en el rendimiento académico, la autoestima, las relaciones sociales y el desarrollo personal. (UNESCO. Educar en la Diversidad. Material de formación docente. UNESCO, Santiago de Chile 2004.)

Aprendizaje Significativo: este ocurre cuando una nueva información se “conecta” con un concepto relevante preexistente en la estructura cognitiva, esto implica que, las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidas significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones estén claras en la estructura cognitiva del individuo y que funciona como un punto de “anclaje” a las primeras. (Ausubel, 1983: 18).

Los resultados del índice de inclusión muestran que la realidad institucional con relación a las políticas de inclusión se encuentra en un nivel de existencia con un puntaje del 2,32. Este diagnóstico institucional conlleva a replantear el plan de mejoramiento institucional para el año 2013. El grupo de gestión presenta como respuesta a esta dificultad el ajustar el PMI, el cual se muestra en el siguiente cuadro.

Tabla N° 8 Objetivos del plan de mejoramiento institucional gestión académica

| FACTOR O CONDICION INTERNA                        | OBJETIVOS  | META  | INDICADORES  | RESPONSABLE DE LA META | FECHA DE INICIO DEL OBJETIVO | FECHA DE CUMPLIMIENTO DEL OBJETIVO | ACCIONES  | TAREAS  |
|---|--|---|--|------------------------|------------------------------|------------------------------------|---|---|
| DIFICULTADES PARA LA PROMOCION DEL TALENTO HUMANO | Articular el currículo para que sea coherente y pertinente con las diferencias individuales, culturales familiares que permitan valorar aceptar y comprender la diversidad y la interdependencia humana. | A finales del año 2013 el currículo de la institución educativa aguas negras en un 80% estará articulado siendo coherente y pertinente con las diferencias individuales, culturales familiares que permitan valorar, aceptar y comprender la diversidad y la interdependencia humana. | Nivel porcentual de la articulación de la propuesta curricular de cada área institucional. | Coordinador Académico  | 06 -02 - 2012                | 12-2013                            | Fomentar capacitaciones a los docentes en cuanto a herramientas metodológicas alusivas a las diferencias individuales y diversidad escolar. | <p>Gestionar con entidades y/o personas especialistas en el tema.</p> <p>Solicitud a la dirección de la I.E de espacios o tiempos para las capacitaciones</p> <p>Realización de capacitaciones.</p> |

## 4.2 Etapa Exploratoria

### 4.2.1 Resultados obtenidos del análisis de documentos: proyecto educativo institucional PEI y modelo pedagógico.

El análisis realizado al (PEI) en lo que concierne a la estructuración de unas políticas y principios coherentes brindó las bases para decir que existen principios y políticas institucionales de formación integral, de procesos de formación permanentes y de cualificación constante de los procesos académicos y pedagógicos, bien delineados, se aprecia que los mismos responden a los propósitos de desarrollar las capacidades axiológicas, psicológicas, socio-afectivas y cognitivas a la luz del conocimiento técnico, científico y tecnológico que haga del aprendizaje constante y de la estimulación de las dimensiones constitutivas de la persona, el instrumento ideal para el desarrollo del talento humano de forma activa.

Acerca de la política institucional esta no describe ni promueve directrices claras y pertinentes que favorezcan la inclusión escolar, ni elementos de juicio que proyecten y/o favorezcan criterios y acciones inclusivas en los docentes propendiendo a promover la equidad y la participación. Por lo tanto no responde a la concepción de educación inclusiva según la UNESCO (2008) *“El término educación inclusiva puede entenderse como un principio rector destinado a alcanzar niveles razonables de integración En este sentido el sistema educativo debe responder a las expectativas y necesidades de los niños y jóvenes. (p. 9)”*

Es política de la institución:

- *“Fortalecimiento de los procesos del desarrollo educativo e interacción humana que cualifique principios de superación, autoestima, valoración y respeto a la vida.*
- *Transformación de la realidad socio - educativa para el fomento y desarrollo de procesos educativos, culturales, sociales y deportivos como dimensiones que fundamenten la cualificación de la comunidad educativa.*
- *Mejoramiento y desarrollo de la gestión educativa con una visión de desarrollo comunitario del sector y mejoramiento de calidad de vida.*
- *Mejoramiento, fortalecimiento y consolidación de la calidad, eficiencia y cobertura en el servicio educativo para la comunidad.”* (PEI, 2012, pág. 11)

En cuanto a la visión institucional esta se prescribe en consolidarse hacia el 2015, en el liderazgo del proceso de formación integral de ciudadanos de la región, para que puedan ser agentes de cambio de su propio proceso de desarrollo personal y

social, transformar el contexto local, regional y nacional, y/o donde les toque actuar.

La Institución debe proponerse replantear la política institucional atendiendo las concepciones de inclusión escolar y las adaptaciones curriculares que delinea la política nacional inclusiva, MEN (2008) *“Las orientaciones son herramientas pedagógicas referidas al currículo, plan de estudio, dimensiones del desarrollo, áreas obligatorias, evaluación y promoción para direccionar la atención educativa de las personas con NE y que hacen parte del proyecto educativo institucional y pedagógico; su aplicación debe ser coherente con los modelos pedagógicos de las instituciones. (pág. 7)”*. Dándole así identidad al PEI en la atención educativa que se brinda a la población con NE.

En este análisis documental, uno de los factores teleológico que favorece la inclusión escolar es el modelo pedagógico institucional, el cual brinda herramientas que promueven procesos curriculares para la atención de niños con Necesidades Educativas.

El modelo visiona la búsqueda de sentido, es quizá el mejor fundamento filosófico de un modelo pedagógico de carácter dialógico; este sentido está ligado a la necesidad de trascendencia del ser humano. Esto obviamente no quiere decir que se hace abstracción de las diversas dimensiones antropológicas del ser, tales como su condición biológica, emocional, intelectual, etc., pero sí hace evidente que una institución esté empeñada en formar un ser integral, que sea capaz de desarrollar sus potencialidades humanas, partiendo de su condición social y espiritual.

La búsqueda de sentido se expresa en la formación integral, en la que prima el saber ser, sobre otros saberes, tales como el saber, saber hacer y saber estar (convivir). Quiere decir esto que lo intelectual, lo laboral y las relaciones sociales son dimensiones relevantes del ser humano, de acuerdo a los aspectos valorativos que lo sustenten. Dentro de esta dimensión valorativa y trascendente está la búsqueda de la libertad, la fraternidad y la justicia, inmersas en el amor.

La búsqueda de sentido como fundamento filosófico del modelo pedagógico, conlleva a la construcción de un proyecto educativo con unas características determinadas. Tal proyecto es principalmente un marco de referencia filosófico para la toma de decisiones respecto al quehacer y desarrollo de los actores del sistema educativo.

La pedagogía dialógica permite un acercamiento a la relación entre el Ser y el Tener de la educación y con ello a una concepción de la relación entre las organizaciones del saber o racionalidades y la estructura a la cual sirven.

El desarrollo del potencial humano implica dimensionar las necesidades, capacidades, acciones, oportunidades y logros del ser humano, a partir de la relación con su contexto.

El reto de la construcción curricular a partir de un fundamento como el planteado, implica superar la rigidez, la verticalidad, el determinismo, la simplificación, las contradicciones; fomentando las diferencias, la participación y el consenso, por lo que se requiere un currículo integral y flexible. Un currículo que permita la adaptación de los objetivos de aprendizaje. Según Villa y Thousan, (1988, citados por Stainback, 2001) *“Aunque los objetivos educativos básicos de todos los estudiantes sigan siendo los mismos, en algunos casos pueden adaptarse los objetivos curriculares específicos de aprendizaje a las necesidades, destrezas, intereses y capacidades únicas de cada alumno. (pág. 85)”*

Frente al propósito de diseñar adaptaciones curriculares que favorezcan la atención de estudiantes con necesidades educativas, articuladas en el Proyecto Educativo Institucional, el modelo pedagógico existente tiene muchos elementos valiosos que al enriquecerse por medio del diálogo constructivo, el sano juicio y la reflexión crítica de los miembros de la comunidad educativa, haría posible reformular los planteamientos explicitados y delinear los principios y criterios que permitan armonizar cada uno de los elementos con los cambios sustanciales que de manera significativa permitan elaborar un modelo pedagógico dinámico y abierto para dar respuestas a las necesidades más sentidas que los miembros de la comunidad educativa develan en materia pedagógica sobre aspectos tan trascendentales como la inclusión educativa.

#### **4.2.2 Resultados obtenidos del análisis del plan de estudio.**

Se realizó un análisis sobre el plan de estudio para, de igual manera, determinar los factores conceptuales, metodológicos y contextuales allí prescritos que favorecen el desarrollo de procesos curriculares que respondan a la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas.

Este brinda los elementos de juicio para decir que se supedita a la organización de las áreas del conocimiento, las asignaturas que la integran y la intensidad horaria que semanalmente se trabaja en cada una de ellas. El plan de estudio estructurado desde la perspectiva asignaturista, invita a realizar una reflexión profunda sobre la manera fragmentaria como se asume, dado que en estos momentos el plan de estudio entendido como agente direccionador, infiere la

necesidad de planearlo y organizarlo de forma estratégica y, desde esta perspectiva sistémica, entenderlo como una instancia desde lo cual se organizan las acciones que favorecen el desarrollo de las dimensiones del ser y que propician a su vez el desarrollo humano integral. Atendiendo lo propuesto por el MEN (2008, pág. 11) en la guía de educación inclusiva “Una gestión inclusiva en el plan de estudios tiene entre otras estas características:

*Equidad valorativa: Está estructurado de manera que las competencias básicas: curriculares, ciudadanas y laborales se ofrecen en condiciones de equidad de enseñanza y evaluación para todas y todos los estudiantes, favoreciendo la expresión de sus potencialidades.*

*Contextualización del aprendizaje: Los objetivos, los procesos, logros, los niveles de logro, los indicadores de las competencias, son flexibles, y se construyen a partir del conocimiento de las características de todos los estudiantes de la comunidad educativa, aunque se tengan como referencia unos estándares de calidad.*

*Plantea la diversidad como valor: Otorga gran importancia a la enseñanza y el aprendizaje de contenidos actitudinales, de valores y normas relacionados con las diferencias individuales, raciales, culturales, familiares, que le permitan valorar, aceptar y comprender la diversidad y la interdependencia humana.*

*Favorece el aprendizaje cooperativo: Como estrategia para multiplicar los recursos de la enseñanza en el aula y facilitar la interacción positiva entre los estudiantes.*

*Estimula el aprendizaje para la vida ya que se centra en objetivos significativos para la persona, es decir, lo que se aprende es transferible a la vida cotidiana. Es este sentido, busca aumentar el número de ambientes y actividades en las que es posible hallar sentido al proceso de formación.*

*Privilegia en el desarrollo de competencias cognitivas el “aprender a aprender”, lo cual permite a los estudiantes regular su propio aprendizaje, además fomenta la autonomía y la posibilidad de distribuir los tiempos y recursos entre quienes más lo necesitan”*

#### **4.2.3 Resultados obtenidos del análisis de los planes de aula.**

En relación al tipo de estrategias que utilizan en la actualidad los docentes que ejercen su labor pedagógica en la institución, se puede afirmar, a partir del análisis de los planes de aula, que los mismos se encuentran estructurados en una matriz donde se describen los siguientes aspectos: estándar, logros, indicadores de desempeño, temas, actividades iniciales, desarrollo, actividad final, tarea y evaluación. El plan de clase se centra en el desarrollo de unidades temáticas. El

plan de aula se asume como los conocimientos básicos que los estudiantes deben manejar en las áreas básicas y fundamentales, en el plano de lo cognitivo y operativo. Vale indicar que se aprecian debilidades en cuanto a la estimulación de las competencias comportamentales, ciudadanas y afectivas que le permitan al estudiante su pleno desarrollo.

En los planes de aula se evidencia una organización vertical del conocimiento, siendo el saber y el saber hacer, la fuente principal del proceso formativo. No se tienen en cuenta los niveles de aprendizaje de los estudiantes ni las diferencias individuales. El MEN (2008) referencia dentro de la política educativa *“Atender a la diversidad implica identificar las necesidades comunes y específicas de los y las estudiantes, y transitar del concepto de etiqueta al de característica de aprendizaje. Esta situación tiene implicaciones importantes en la programación de logros u objetivos. (pág. 28)”*

Explorando en estos documentos acerca del tipo de estrategias que utilizan en la actualidad los docentes de la institución educativa, se expresa de manera explícita que en la institución se centra el proceso de formación en el desarrollo de competencias (cognitivas y procedimentales), hecho que no responde a la estructura misma del modelo pedagógico, donde se supone desde los idearios contruidos colectivamente que los docentes en la actualidad utilizan en el ejercicio diario de su labor estrategias pedagógicas activas y didácticas, orientadas a la construcción del conocimiento y al desarrollo de competencias. Pero, también es oportuno expresar que existen ciertas discordancias en la estructuración del plan de estudio, con los planes de aula y el ejercicio del quehacer pedagógico cotidiano. Mientras que el primero se supedita a la organización de las áreas disciplinares y las asignaturas que lo integran, se aprecia un gran vacío en cuanto a la ausencia de las estrategias metodológicas y didácticas, donde se vivencien y describan los acuerdos institucionales en esta materia para orientar el proceso de aprendizaje y de formación de los estudiantes.

Aunque en el PEI la institución presenta debilidades en la formulación de políticas claras que promuevan la consecución de prácticas inclusivas, no obstante en el modelo pedagógico existen muchos elementos valiosos que posibilitan la promulgación de acciones incluyentes, pero que se desarticulan en la organización del plan de aula y más en los planes de clases, tomando estos un carácter asignaturistas.

#### 4.2.4 Resultados obtenidos de la aplicación de entrevista grupal con docentes.

Esta técnica fue aplicada a 6 docentes, integrando los niveles que presta la institución, quienes fueron seleccionados intencionalmente. En este espacio de interacción, se orientó los esfuerzos y reflexiones hacia el propósito de develar las concepciones de integración e inclusión escolar en los docentes, la metodología y como la incorporan en sus prácticas de aula. En este ambiente se permitió que los docentes se expresaran de una manera abierta sus aportaciones, al realizarle las preguntas dinamizadoras.

Tabla N° 14. Entrevista grupal con docentes.

| <b>ENTREVISTA GRUPAL CON DOCENTES.</b>  |   |
|---|---|
| <b>Proyecto:</b> De la Integración a la Inclusión: Procesos curriculares para la atención de niños con Necesidades Educativas Especiales “NEE”  |   |
| <b>Fecha:</b>   | <b>Participantes:</b><br>6 docentes entre pre escolar, básica y media académica |
| <b>Autor:</b> Franklin Manuel Osorio Galindo  |   |
| <b>OBJETIVO Y/O PROPOSITO:</b> Develar las concepciones de integración e inclusión escolar en los docentes y como la incorporan en sus prácticas de aula en la Institución Educativa Aguas Negras de la ciudad de Montería.   |   |
| <b>DEFINICION:</b><br>“la integración surge en la década de 1980, como alternativa a los modelos segregados de currículo y escuelas para necesidades especiales, con el objetivo de que los alumnos con necesidades especiales entraran en las escuelas tradicionales. El término <b>educación inclusiva</b> puede entenderse como un principio rector destinado a alcanzar niveles razonables de integración escolar de todos los estudiantes, la educación inclusiva supone la formulación y aplicación de una vasta gama de estrategias de aprendizaje que respondan precisamente a la diversidad de los educandos.” En este sentido el sistema educativo debe responder a las expectativas y necesidades de los niños y jóvenes.(UNESCO,2008) |   |

| <b>DIMENSION</b>   | <b>INDICADORES</b>   | <b>ITEMS</b>  |
|--|--|---|
| Actitud del Docente hacia la atención a la diversidad escolar. | Atención que le presta el docente a promover procesos inclusivos en el aula. | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Qué actividades ha realizado con sus estudiantes donde se promuevan procesos inclusivos.</li> <li>2. Cómo actúa en el aula frente a un niño que requiere necesidades específicas. Cite un ejemplo.</li> <li>3. En su ejercicio docente que grado de importancia le da a los estudiantes que presentan alguna necesidad específica.</li> </ol> |
|  | Percepción del docente hacia la inclusión.                                   | <p>Qué opinión tiene usted de los siguientes enunciados, explique:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Las necesidades de los estudiantes deficientes pueden ser mejor atendidas en clases especiales separadas.</li> </ol>   |

|   |  |   |
|---|--|---|
|   |  | <ol style="list-style-type: none"> <li>2. El estar en una clase normal estimula el desarrollo académico del niño con capacidades diferentes.</li> <li>3. Es difícil mantener el orden en una clase normal que contiene un niño con necesidades especiales.</li> </ol>   |
| Planificación y evaluación de las actividades escolares | Los planes de clases y/o actividades responden a la inclusión. | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cómo tiene en cuenta las diferencias de los estudiantes de aquellos que aprenden rápido y para quienes necesita más tiempo en la preparación de las clases.</li> <li>2. Al desarrollar un tema o unidad de trabajo como tiene en cuenta la diversidad o diferencia escolar en los procesos evaluativos.</li> <li>3. De qué manera usted evidencia que las actividades realizadas en la clase las atienden y disfrutan todos los estudiantes.</li> </ol> |
|   | Formación docente para la atención a la diversidad.            | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. En qué se le debe formar o cualificar para la consecución de acciones inclusivas en la escuela.</li> </ol>  |

### **Atención que le presta el docente a promover procesos inclusivos en el aula.**

#### **Pregunta N° 1. ¿Qué actividades ha realizado con sus estudiantes donde se promuevan procesos inclusivos?**

Respuestas de los entrevistados:

- *“Crear un entorno de aprendizaje que valore la creatividad, el potencial individual, las interacciones sociales, el trabajo cooperativo, la experimentación y la innovación al desarrollar la clase de inglés. Ejemplo la realización del English Day en el cual se vieron involucrados todos aquellos chicos considerados como parte de esta situación escolar.”*
- *“En el área de ciencias sociales constantemente se trabajan procesos democráticos que desarrollan actitudes de tolerancia y respeto por todas las personas sin distinción. Desde el año pasado se realiza con los estudiantes el proyecto “la escuela como espacio intercultural comprometida con los derechos de los afrodescendientes” dentro de las actividades se celebra el día de la afrocolombianidad. En dicho proyecto se reconoce la importancia de la raza negra, mostrando sus aportes a la cultura colombiana mediante la presentación ante la comunidad educativa de la expresión oral, folclórica y gastronómica propia de los afrodescendientes. Este proyecto es realizado con el objeto de cimentar la identidad étnica y cultural en la vida académica de nuestra*

- institución. La reflexión generada busca desarrollar en los estudiantes prácticas inclusivas que rechacen la discriminación étnica en nuestros entornos.”*
- *“Tengo en cuenta a los estudiantes que tienen dificultades con la asignatura, los pongo a participar en clases, ejercicios acorde al nivel, revisándoles el cuaderno más seguido. Al desarrollar un tema, les explico de manera individual mientras los demás están haciendo una actividad sobre el mismo tema. Trato que estén participando en clase, resolviendo en el tablero bajo el respeto de los demás.”*
  - *“Cuando asumo un salón le hago un diagnóstico a los estudiantes para conocerlos y saber cómo trabajar con ellos, especialmente con los que prestan poca atención y desarrollan brotes de indisciplina, los organizo en grupo con niños que son buenos académicamente (monitores), para que entraran en el proceso de aceptación en el grupo, puesto que sus compañeros los rechazan. No les asigno actividades en la casa, sino que todas las actividades son desarrolladas en el colegio, puesto que de esta forma me doy cuenta que todos participan en las actividades.”*
  - *“He identificado en el grado 8º dos niños que aunque se esfuerzan en aprender matemáticas les cuesta demasiado. Yo no trabajo con grupo, trabajo de manera individual. En mis actividades trato que ninguno se quede sin entender el tema y una estrategia es utilizar el color para resaltar los pasos en la explicación de las ecuaciones.”*
  - *“El proceso de inclusión se da día a día en las clases, puesto que en educación física tengo en cuenta las diferencias de los niños para el desarrollo de las prácticas de las actividades deportivas, le prestó atención a todos. Para los que tienen dificultades le asigno un compañero para que lo apoye en la actividad, este se le asigna la responsabilidad de monitor. En los encuentros deportivos una de las reglas es que todos los niños deben pertenecer a un equipo, ya sea en fútbol, voleibol, y/o ajedrez. Un niño de grado 9º que tiene problemas en la piel, participó en la ciclo vía sin discriminación.”*
  - *“Cuando leí esta pregunta me cuestioné y me abordó la siguiente pregunta. ¿Qué ha hecho la institución para que los docentes conozcan a fondo los problemas y necesidades de los estudiantes? No se ha hecho un estudio serio desde un profesional de esta rama para que diagnostiquen a los niños y nos digan desde nuestra humilde profesión que podemos hacer para contribuir en el aprendizaje de estos niños y niñas que tenemos en nuestras aulas. Qué ha hecho la secretaria de educación, qué ha hecho el ministerio. El gobierno ha dotado las instituciones de profesionales serios que contribuyan al desarrollo de estos jóvenes, desde su profesión. Sin embargo creo que nosotros hemos hecho algo, pero siento que son pañitos de agua tibia, siento que esta problemática de la inclusión se debe asumir primero de las instituciones rectoras, estatales desde un enfoque formativo y otro diagnóstico. Nosotros no*

*estamos preparados para precisar cuál es la realidad de estos niños para atenderlos con un tratamiento específico. Aunque hace rato el rol del maestro cambió, ya no es el que más sabe, sino el que motiva, debe ser un excelente motivador. Aunque estemos trabajando en grupo no podemos perder la individualidad y las diferencias. Los colegios organizados y dotados, tienen la facilidad de atender a estos niños no solamente con el psicólogo, sino que pueden remitirlos a otros especialistas que los tratan y posteriormente llega al docente las sugerencias metodológicas para la atención de estos niños en el aula. Es decir, el docente bebe del diagnóstico del psicólogo y del especialista. En nuestra condición no podemos contar con estas personas. Aunque no estamos preparados y formados proponemos desde nuestra clase la integración de todos los niños en las actividades, desde la motivación, al iniciar cada clase va un mensaje motivador, donde los estudiantes tengan la oportunidad de caracterizar los personajes y sacar el mensaje que quiero presentar.”*

- *“Educación significa transformación. El estado empieza abordar el problema a través de una política, pero la solución de problemas en la educación no es a través de decretos, ni resoluciones. Ahora si bien nosotros tampoco tenemos la solución, podemos hacer muchas cosas para que esos estudiantes se transformen, es decir tenemos parte de la solución, por ejemplo los niños de grado 9º que ya tienen un espacio ganado en el colegio a través de la actuación en las actividades extracurriculares. ¿Qué podemos seguir haciendo nosotros para contribuir en ese proceso de transformación? Parte de la solución está en nosotros, para ello debemos entrarnos en la vida de esos muchachos y buscar las estrategias para que alcancen un nivel educativo.”*

**Pregunta Nº 2. ¿Cómo actúa en el aula frente a un niño que requiere necesidades específicas. Cite un ejemplo?**

Respuestas de los entrevistados

- *“Cuando llego al curso el primer día de clase empiezo a mirar leyéndolo, tratando de conocer las diferencias, me pregunto qué puedo hacer ante esto, si digo que hago algo diferente les estoy mintiendo, me siento reducido a mi máxima expresión me siento poca cosa, me siento un inútil de querer hacer algo y no poder, me busco en mi como parte de la solución y no la tengo mis capacidades no me permiten, eso es lamentable, no estoy formado para eso, no estamos formados para eso.”*
- *“Se le da un trato normal como a cualquier otro estudiante. Cuando muestra algún grado de dificultad para comprender lo explicado, se retoma la clase una vez más para todos pero centrándola hacia él y al final de esta busco dialogar*

con el estudiante sobre lo ocurrido y le dejo un trabajo extra para reforzar el tema en cuestión.”

- *“En el grado 6º hay un niño que he tratado todo lo posible a mi alcance para hacer que trabaje y participe en clases, pero no he podido. Me siento a su lado a explicarle, orientarlo y no consigo adelantar con él. El día que llega y no trabaja no hay poder humano que lo haga cambiar de razón. Para integrarlo a un grupo es difícil.”*
- *“Acciones inclusivas en el grupo. El hecho que saliera la niña de grado 9º en la pasarela e hiciera la representación de la canción “la negra tiene tumbao” y que inicialmente observaba y sentía ante sus compañeros acciones de rechazo por su color de piel demuestra que el proyecto de afro colombianidad marcó en ella aspectos positivos y demuestra transformación en su personalidad y sembró en sus compañeros el valor del respeto a los demás. Ella ya no se siente inferior a otra persona. En inclusión nos sentimos en pañales, nos falta capacitación y para allá vamos.”*
- *“Trato de buscar estrategias que permitan ayudarlo a entender lo mejor posible la temática que estoy desarrollando. Por ejemplo, al revisar el trabajo me doy cuenta que el niño está respondiendo algo que no tiene sentido por no comprender el mensaje, le explico en su puesto, lo más sencillo que puedo y espero vuelva a trabajar para revisar que comprenda lo más importante de lo que busco con el trabajo”*
- *“El caso de grado 10º en lenguaje encontré el problema de un estudiante tímido que no creía en él para hablar en público, busqué estrategias que lo llevaran a participar. En el proyecto toma la palabra, el joven encontró la oportunidad de escribir lo que sentía a través de poemas. Algunos recitaban sus poemas y al final él también entró en esa tónica. Fue así que participó en un evento de poesía celebrado en el banco de la república y poco a poco fue despertando esa actitud. Se sintió la transformación en él. Es aquí donde el docente debe buscar las estrategias que ayuden a que esos estudiantes se transformen desde la asignatura, buscando lo que les interesa y les motive para transformarlo, porque el fin de la educación no es transmitir sino transformar.”*

**Pregunta N° 3. ¿En su ejercicio docente que grado de importancia le da a los estudiantes que presentan alguna necesidad específica?**

Respuestas de los entrevistados.

- *“Le doy la misma importancia que a los demás estudiantes porque ante todo ellos son personas con capacidades de aprender solo que a un ritmo diferente.”*

- *“Valoro que presentando aun la necesidad quieran trabajar más que aquellos estudiantes que no la tienen.”*

### **Síntesis teórica interpretativa**

En primera instancia, la mayoría de los docentes de la institución presentan una Actitudes de optimismo empírico: “Se aplica la integración por iniciativa del docente, se actúa sobre el niño con necesidades educativas especiales por ensayo y error” Artavia (2005), ya que en el discurso reconocen la importancia y necesidad de la inclusión en su institución y tratan de actuar sobre ello. El caso de los estudiantes que requerían necesidades educativas, motivó a los profesores a la realización de unas adaptaciones curriculares, para que todos giraran en torno a las dificultades de estos estudiantes, siendo las dificultades los tópicos integradores. Cuando le prestamos atención a las dificultades de los niños y pensamos sobre ella desde una concepción pedagógica permite que todos y todas vayan incluidos; pero cuando pensamos en una educación tradicional e informativa, los que presentan dificultades o capacidades diferentes quedan por fuera. Por lo tanto los niños que presentan necesidades específicas son estímulo para el docente para que realice unas adaptaciones curriculares, adaptaciones en las actividades, adaptaciones metodológicas, adaptaciones a la evaluación para poder incluir a los demás en torno a esa dificultad, así los niños con capacidades diferentes se convierten en niños incluyentes, se vuelven tópico integrador dentro del proceso educativo. *“A medida que se deja de etiquetar y separar a los estudiantes, los y las docentes se enfrentan a un reto importante y es cambiar el esquema de homogeneidad por el de heterogeneidad”* MEN Guía de educación inclusiva (2008, pág. 28)

Se puede considerar que se presentan prácticas inclusivas en la institución, pero de forma aislada. Más por iniciativa del docente y/o por ensayo error. Puesto que dichas prácticas no corresponde a una planeación intencionada y sustentada en una propuesta curricular que dé fe de los objetivos de enseñanza y estrategias didácticas fundamentadas en propósitos educativos. Se puede considerar estas actividades y/o prácticas como partes de currículos turísticos. Derman –Sparks (1989, citado por Stainback, S. y W. 2001) establecen que los currículos turísticos presentan la diversidad como algo foráneo, exótico y aislado del resto de la clase.

Igualmente se identifica en algunos docentes una Actitud de rechazo, como se presenta en la siguiente respuesta: *“Así como la medicina tiene ramas como ginecología, oftalmología, odontología, entre otros, eso no ha sucedido con la educación. Se hace necesario que estos niños sean atendidos por personas especialistas. Por ejemplo el caso de la niña de grado 10º, hemos venido año tras*

*año asignándole la nota mínima para que pase el grado y los demás niños se dan cuenta. Estamos cumpliendo políticas del gobierno, del MEN sin recibir una capacitación alguna, ellos no han asumido ninguna responsabilidad. Esto es algo que debe asumir el gobierno y todos los administrativos de la educación, siento que esta responsabilidad de la han dejado solo a los maestros.”* Aquí el docente de una manera manifiesta expresa su oposición hacia la inclusión educativa Artavia (2005) Se basan en argumentos de no estar capacitados y de concebir que los estudiantes con necesidades educativas deben ser atendidos por docentes de educación especial y no por docentes regulares, que estos estudiantes constituyen un problema para el docente en el aula en sus aspectos disciplinarios y de rendimiento académico. Por ello perciben que la inclusión educativa es necesaria y conveniente pero que la realicen otros. Igualmente aunque pocos docentes desarrollan “prácticas inclusivas” aisladas, por fuera de la propuesta curricular establecida, los estudiantes integrados poco se benefician del proceso.

Esto configura un tipo de exclusión consistente en estar en la institución pero no beneficiarse de esta. En consecuencia el desarrollo de prácticas inclusivas aisladas no garantiza en si misma que se atienda efectivamente a los estudiantes incluidos. Se aprecia un clima de poca tolerancia y adecuada atención a los niños incluidos, los cuales son percibidos como un problema. Los docentes perciben la responsabilidad del proceso de inclusión en la figura del psicoorientador o del ente territorial a través de asignar docentes especiales.

Si el docente no experimenta satisfacción con la labor que realiza, si no presenta actitudes positivas hacia el trabajo docente, sus resultados serán deficientes, contrario a quien presenta actitudes positivas: se siente comprometido, le agrada lo que hace, es recursivo, presenta buena tolerancia a la frustración, está comprometido con su profesión y vocación, y aún más importante para quienes atienden a la diversidad, dadas las particulares exigencias que reviste esta actividad docente. En palabras de Blanco R (1999) *“ Responder a la diversidad y personalizar las experiencias comunes de aprendizaje requiere un docente capaz de: diversificar y adaptar los contenidos, las actividades; que no establezca a priori lo que el alumno puede o no hacer, sino que brinde múltiples oportunidades; que evalúe el progreso de los alumnos en relación a su punto de partida y no en comparación con otros; que valore el esfuerzo y no sólo los resultados; que valore el error como punto de partida para el aprendizaje; que se atreva a probar nuevas estrategias; que esté dispuesto a aprender de sus alumnos; que valore las diferencias como elemento de enriquecimiento profesional y no como un obstáculo; que conozca y aproveche las potencialidades de los alumnos; que sea consciente de sus propios conocimientos pedagógicos y actitudes y que reflexione sobre su práctica; que sea capaz de pedir ayuda, aprovechar todos los recursos a*

su alcance y trabajar colaborativamente con otros, sobre todo con los especialistas. (pág. 20)”

## **Percepción del docente hacia la inclusión**

**Qué opinión tiene usted de los siguientes enunciados, explique:**

**1. Las necesidades de los estudiantes deficientes pueden ser mejor atendidas en clases especiales separadas.**

Respuestas de los entrevistados

- *“Nosotros tenemos que luchar con la esencia de nuestra preparación, fuimos preparados y formados para excluir, para producir lo mismo, no de lo diferente, no del cambio.”*

- *“No estoy de acuerdo ya que eso sería ejercer un trato discriminatorio respecto a su condición, lo que estaría contradiciendo el papel del Docente de ser un facilitador del aprendizaje para que el estudiante lo alcance de la mejor manera posible.”*

**2. El estar en una clase normal estimula el desarrollo académico del niño con capacidades diferentes.**

Respuestas de los entrevistados

- *“Si ya que ello permite estimular un comportamiento general adecuado del grupo, a la vez que se fortalece el sentido de pertenencia, amistad, colaboración y desenvolvimiento en una sociedad.”*

- *“Alguna vez nosotros nos hemos sentido diferentes en una clase, porque los demás saben más que nosotros, el diferente eres tú porque no sabes. Yo lo viví en la Universidad con el inglés, veía que era el único que no participaba, quería salir corriendo. La profesora me vio tan triste que se me acercó y me preguntó que me gustaba, le dije la ciencia, me dijo a través de la ciencia voy hacer que le guste el inglés. Cuando se acabó la clase, para mí fue una bendición, porque no entendí nada, pensaba no volver, creía que iba hacer el ridículo. La profesora me dijo para que me guste el inglés lo debo relacionar con algo que me guste, me entregó dos hojas con artículos en inglés acerca de la ciencia, me dijo que las tradujera. Cuando iba por la mitad de la hoja me di cuenta que no necesita del diccionario para leer en inglés. A la siguiente clase ya quería participar e incluso me aprendí algunas palabras en inglés. Cómo hizo la profesora para leer que yo era diferente y el tratamiento que me dio fue buscar lo que me interesaba, lo que me gustaba*

*para cogerle sabor a su asignatura. Ya no me sentí excluido. A veces ese tratamiento que le damos a los estudiantes cuando decimos este no da, para la pedagogía no hay nada imposible todo es posible, siempre se podrá enderezar una vida, pero es un trabajo muy arduo. Debemos reflexionar en qué buscamos para que todos nuestros estudiantes sean excluidos.”*

### **3. Es difícil mantener el orden en una clase normal que contiene un niño con necesidades educativas.**

Respuestas de los entrevistados

*- “Hay casos en que el niño no molesta, se queda quieto en la silla, pero no trabaja. El colegio tuvo un caso de un niño que nadie se lo aguantaba, se montaba en la silla, en el escritorio, salía corriendo del salón y no hacían caso. Cuando los papás se lo llevaron se expresaba ¡el colegio ganó!, porque esa era una situación muy molesta.”*

### **Síntesis teórica interpretativa**

En Ginebra 2008 la UNESCO reafirma el compromiso adquirido en Salamanca en el año 1994 y en Tailandia en 1990. Donde se declara la educación como un proceso inclusivo, para todos y con todos. Donde se acepten a las personas sin distinción de credo, razas, costumbres, idioma, idiosincrasia, condición física y/o limitaciones cognitivas. Permitiendo construir de esta manera la diversidad cultural, la heterogeneidad y una sociedad justa. Sin embargo el proceso de inclusión se operacionaliza y/o se hacen realidad en la práctica docentes, la percepción de esta como elemento de entrada en el desarrollo de las actividades con todos y cada uno de los estudiante. Bajo estos conceptos emitidos por la UNESCO los docentes aportan elementos experienciales que indican en ellos atribuciones conceptuales sobre inclusión y la importancia de aceptar y atender a todos los niños y niñas independientemente de sus capacidades, ya sean deficientes y/o excepcionales. Como se presente en la siguiente respuesta: *“los estudiantes no pueden ser atendidos en clases separadas, porque los excluimos. Si el docente no está capacitado ve el estudiante como una traba en la clase, ese estudiante necesita a alguien que lo atienda solo. Interrumpe en la clase. Cualquier docente que desconozca sobre inclusión rechaza al estudiante, porque para él no le rinde, lo estigmatiza.”* *“Todo depende de la actitud del docente ante la clase con relación a este aspecto. Es visto que los mismos estudiantes catalogados bajo esta condición son a veces ejemplo de orden ante aquellos que son considerados estudiantes normales.”* Igualmente poseen un grado de

sensibilización hacia los estudiantes con algún grado de dificultad, colocándose en la posición de los estudiantes.

En otras palabras Stainback, S. y W. (2001) señala: *“Se ha producido un cambio del concepto de integración por el de inclusión y esto es por una serie de razones. En primer lugar se está adoptando el concepto de inclusión porque comunica con mayor precisión y claridad lo que hace falta: hay que incluir a todos los niños en la vida educativa y social de sus escuelas y aulas de su barrio y no solo colocarlos en clases normales. En segundo lugar se está abandonando el término integración porque supone que el objetivo consiste en reintegrar a alguien o algún grupo en la vida normal de la escuela y de la comunidad que había sido excluido. El objetivo básico consistiría, en primer lugar en no dejar nadie fuera de la vida escolar, tanto en el plano educativo como en el físico social. En tercer lugar, el centro de atención de las escuelas inclusivas consiste en cómo construir un sistema que incluya y esté estructurado para satisfacer las necesidades de cada uno. En la enseñanza inclusiva la responsabilidad se sitúa en el personal de la escuela que debe preparar una situación que satisfaga las necesidades de todos los alumnos. Estos cambios han llevado a los educadores, los padres y los estudiantes a modificar su perspectiva. El problema o dilema ya no consiste en cómo integrar a algunos alumnos previamente excluidos, sino en ¿cómo crear un sentido de comunidad y de apoyo mutuo en una corriente que promueve el éxito de todos los miembros de la escuela? (pág. 21)”*.

**Los planes de clases y/o actividades responden a la inclusión.**

**Pregunta N° 1 ¿Cómo tiene en cuenta las diferencias de los estudiantes de aquellos que aprenden rápido y para quienes necesita más tiempo en la preparación de las clases?**

Respuestas de los entrevistados

- *“Cuando recibo a los niños hago un diagnóstico de cada uno utilizando un instrumento donde identifico las debilidades y fortalezas de mis estudiantes. Realizo reunión con padres de familia para socializar el diagnóstico y socializo los hallazgos. Doy a conocer los logros mínimos de promoción para que los padres de familia conozcan lo que los niños desarrollarán en el grado. Cada niño tiene su ritmo de aprendizaje, no deben apresurarse para pasar de un proceso a otro. Es importante quemar cada etapa en el proceso de su aprendizaje. Con los padres de familia se realizan actividades lúdicas donde conozcan las estrategias metodológicas que se trabajan con los niños para que ellos puedan explicarles en la casa y halla unidad de criterio y de acción. En el aula encontré una niña que tenía problemas de comunicación y se le dijo a la mamá que la niña necesitaba*

*una terapeuta de lenguaje, se llevó a la EPS para que le hicieran un tratamiento. Las actividades se adecúan a la necesidad de la niña, las canciones la han hecho progresar puesto que el nivel de lenguaje lo ha mejorado, ya no señala lo que quiere decir, conoce y pronuncia los objetos, pide permiso. En el aula encontramos diferentes ritmos de aprendizaje, para cada caso preparo fichas de ejercitación teniendo en cuenta en qué etapa se encuentra, pero siempre buscando adelantando. En pre escolar se busca el desarrollo del lenguaje, por tal razón se participa en todos los actos cívicos y culturales como extensión de las actividades de la clase. La evaluación se evidencia atendiendo el trabajo individualizado y el nivel de cada niño.”*

*- “En sociales de grado 9º no preparo dos clases, pero si llevo actividades para los niños que van adelantados y a una niña en especial que tiene problemas de comunicación. Sin embargo la explicación y la metodología es la misma para todos. Con los niños que presentan capacidades diferentes las actividades las individualizo.”*

*- “La tengo en cuenta asignando a los estudiantes que aprenden y comprenden más rápido lo explicado el investigar sobre el tema siguiente a ver en la próxima clase para que me ayuden a trabajar indirectamente con aquellos que no y a quienes a su vez les hago ejercicios de refuerzo para repasar en la casa sobre el tema visto.”*

**Pregunta Nº 2 ¿Al desarrollar un tema o unidad de trabajo como tiene en cuenta la diversidad o diferencia escolar en los procesos evaluativos?**

*- “Al desarrollar un tema tengo en cuenta que los estudiantes realicen trabajos o talleres en grupo algunas veces de modo que cada uno pueda hacer su propio aporte facilitando al mismo tiempo un proceso de aprendizaje individual con ayuda del grupo.”*

**Pregunta Nº 3 ¿De qué manera usted evidencia que las actividades realizadas en la clase las atienden y disfrutan todos los estudiantes?**

*- “Teniendo en cuenta el nivel de participación de los estudiantes en el desarrollo de las clases.”*

*- “Evidencio en el transcurso del proceso de trabajo dado en la clase: momentos de participación en los que hago preguntas, les pido a los estudiantes que ellos*

*vuelvan a explicar lo dicho en clase, dejo tareas que reviso después, así como trabajos de consulta y las mismas evaluaciones.”*

### **Síntesis teórica interpretativa**

Se evidencia en el grado preescolar en la planeación la intención pedagógica atendiendo a los ritmos de aprendizaje de los niños, se planifica la actividad académica a través de adaptaciones curriculares dándole así respuesta a las diferencias. Según Yadarola (2006) La educación inclusiva “educar en y para la diversidad”, le da gran importancia a la concepción de inclusión escolar que tenga el docente, puesto que estos son los dinamizadores de toda la propuesta curricular, ya que en las prácticas educativas la inclusión puede ser reconocida o no, en tanto sea una vivencia cotidiana en el aula, en el reconocimiento y atención a las diferencias y semejanzas entre todos los alumnos, en el ejercicio cotidiano de los valores.

Igualmente en la entrevista se aporta y/o rescata el trabajo en grupo, asignación de monitores, tal como se expresa en la siguiente respuesta *“Al desarrollar un tema tengo en cuenta que los estudiantes realicen trabajos o talleres en grupo algunas veces de modo que cada uno pueda hacer su propio aporte facilitando al mismo tiempo un proceso de aprendizaje individual con ayuda del grupo.”*

*“La tengo en cuenta asignando a los estudiantes que aprenden y comprenden más rápido lo explicado el investigar sobre el tema siguiente a ver en la próxima clase para que me ayuden a trabajar indirectamente con aquellos que no y a quienes a su vez les hago ejercicios de refuerzo para repasar en la casa sobre el tema visto.”*

Para Stainback (2001) es propicio organizar ambientes de aprendizaje de manera que los estudiantes que pertenezcan a cada grupo se vean unos a otros, compartan los materiales y se ayuden mutuamente. Rodear a los estudiantes que necesitan más ayuda de compañeros especialmente dispuestos a ayudar, que faciliten su participación plena en el grupo, auxiliándoles físicamente e interpretando su forma de comunicarse.

### **Formación docente para la atención a la diversidad.**

#### **1. En qué se le debe formar o cualificar para la consecución de acciones inclusivas en la escuela.**

##### **Respuestas de los entrevistados:**

- *“El confrontamiento entre las vivencias de los docentes el mundo de los profesores y el mundo de los estudiantes, los docentes quieren imponer su mundo y los estudiantes son la proyección de nuestro mundo, estamos*

*restringiendo ese mundo de los estudiantes, porque no lo leemos bien, y por ende choca con el de los nuestros. Es importante que mundo quieren construir para buscarle una salida un desarrollo hacia algo positivo. En que debemos capacitarnos en lecturas de esas imágenes de esos mundos. Los estudiantes de hoy manejan otros símbolos y claves que ya nosotros no entendemos. A nosotros nos enseñaron a transmitir, debemos ser consciente de que nos falta entender ese mundo, ahora desde el mundo de ellos encausar, direccionar ese mundo.”*

- *“Tratar de meternos hasta el punto de que alcancemos a conocer y detectar algo para ver qué tipo de docente requieren ellos y que tipo de docente somos nosotros, ellos no necesitan cualquier docente, sino un docente capacitado. Para poder nosotros satisfacer en parte o total sus necesidades necesitamos mucha especialidad.”*

### **Síntesis teórica interpretativa**

Los relatos de los docentes permiten evidenciar en ellos la necesidad de incluirlos en procesos de capacitación que les permita identificar las posibles necesidades educativas que presenten los estudiantes con el fin de propender a tener en cuenta en sus prácticas pedagógicas, tal como lo expresa el siguientes entrevistado: *“Nos debemos cualificar en identificación de dificultades de aprendizaje y saber dónde se remite.” “Se debe capacitar al grupo de docentes en el tema como tal en todo su contexto: teoría-práctica sobre la inclusión escolar, diagnóstico, acompañamiento y seguimiento de los casos presentados.”* En los cambios educativos la cualificación docente es muy importante. Según Yadarola (2008) la educación inclusiva exige desarrollar nuevas competencias en los docentes, directores, inspectores y equipos de profesionales.

Toda escuela en su responsabilidad social es de carácter inclusiva, las políticas educativas y acciones gubernamentales deben ser claras y coherentes con el contexto que los acoge, es decir cada institución educativa desde su PEI debe procurar la articulación de dichas políticas para transformarse en escuela inclusiva, basado en un currículum común diversificado, con adaptaciones (no elaborado como un proyecto individual, solo para el alumno con necesidades educativas, despegado del currículum del resto de los alumnos del aula) para ello se requiere desarrollar competencias en los profesionales de apoyo y los docentes del aula común.

### 4.3 ETAPA DE EVALUACION

En esta etapa se reflexiona y se valora las concepciones y metodología que desarrollan los docentes en sus prácticas pedagógicas para dar respuesta a la política inclusiva en la Institución Educativa Aguas Negras de la ciudad de Montería, y se concretan propuestas de desarrollo curricular inclusivo a partir de reflexiones en la IA.

Con respecto a la concepción del docente (lo que reflejan o saben) sobre inclusión educativa, en la institución el cuerpo docente evidencia y reconoce en sus argumentos la importancia de atender a todos los estudiantes sin excepción de credo, raza, condición social y/o económica, limitación física y/o cognitiva entre otros. Demuestran una actitud de optimismo empírico frente al hecho de tener en al aula niños con NEE, pero en el proceso de planeación curricular no se evidencian elementos conceptuales y estrategias didácticas y metodológicas que fortalezcan las prácticas inclusivas de los docentes, como elementos que permitan dar respuestas a múltiples dificultades presentes en su quehacer y en especial a la atención a la diversidad.

Existe un reconocimiento a la diversidad, pero se carece de procesos de fortalecimiento institucional en el campo de la inclusión, a partir de la construcción de consensos de políticas institucionales inclusivas. El modelo pedagógico de la institución fundamentado en el constructivismo dialógico incentiva la promoción del currículo a partir de un basamento que implica superar la rigidez, la verticalidad, el determinismo, la simplificación, las contradicciones; fomentando las diferencias, la participación y el consenso, por lo que se requiere un currículo integral y flexible. Sin embargo existe una dicotomía entre lo propuesto en el modelo educativo y la práctica docente, el plan de aula se demuestra una propuesta magistral y/o tradicional, haciendo reverencia a la transmisión de conocimientos, la competitividad y la evaluación test.

Se puede considerar que se presentan prácticas inclusivas en la institución, pero de forma aislada. Más por iniciativa del docente y/o por ensayo error. Puesto que dichas prácticas no corresponde a una planeación intencionada y sustentada en una propuesta curricular que dé fe de los objetivos de enseñanza y estrategias didácticas fundamentadas en propósitos educativos. Se puede considerar estas actividades y/o prácticas como partes de currículos turísticos. Derman –Sparks (1989, citados por Stainback, S. y W. 2001) establecen que los currículos turísticos presentan la diversidad como algo foráneo, exótico y aislado del resto de la clase, previene a los maestros para que eviten los siguientes extremos:

- Trivialización: organizar actividades que giren solo en torno a las fiestas y a las comidas. Limitar la participación de los padres a las actividades festivas y de cocina.
- Rareza: una muñeca negra en medio de muchas blancas; un tablón de anuncios de imágenes étnicas, la única diversidad del aula.
- Desconectar la diversidad cultural de la vida cotidiana de la clase: leer libros de niños de color en ocasiones especiales solamente. Enseñar una unidad didáctica sobre una cultura diferente y no volver a ocuparse de dicha cultura.

Stainback, (2001) señala tres reglas importantes que todo docente debe interiorizar en su práctica pedagógica, para contribuir a la puesta en marcha de currículos que respondan a las necesidades educativas de los estudiantes, en función de una forma de enseñanza diversificada.

1. La variedad en el aula debe ser la regla mas no la excepción:  
Incentivar en el aula el trabajo en grupo, pero con un carácter colaborativo. El crear grupos que incluyan estudiantes con diferentes características: de género, de carácter étnico, de rendimiento alto, medio y bajo, de habilidades de comunicación y de integración social altas, medias y bajas, contribuye al desarrollo de las relaciones interpersonales y el reconocimiento del otro.
2. Hay dos razones claves a favor de la enseñanza en grupo de integrantes con características diferentes (heterogéneos). Una es que los alumnos aprendan los contenidos y realicen la tarea de aprendizaje trabajando juntos. La otra consiste en que establecen relaciones de reciprocidad, adquieran el sentido de la experiencia compartida, aprecien la diversidad humana y desarrollen las habilidades de colaboración y cooperación.

La enseñanza en grupo con estudiantes diversos, le permite al docente organizar las experiencias de aprendizaje de los alumnos, de manera que promuevan sus habilidades, aprendan a depender unos de otros, a conseguir objetivos comunes y a ayudarse mutuamente. Existen muchas estrategias para recrear esta interdependencia positiva, entre las cuales se destacan:

- Organizar ambientes de aprendizaje de manera que los estudiantes que pertenezcan a cada grupo se vean unos a otros, compartan los materiales y se ayuden mutuamente. Rodear a los estudiantes que necesitan más ayuda de compañeros especialmente dispuestos a ayudar, que faciliten su participación plena en el grupo, auxiliándoles físicamente e interpretando su forma de comunicarse.

- Diseñar la enseñanza de manera que el trabajo de todos y cada uno de los miembros del grupo resulte necesario.
  - Maximizar las interacciones entre los estudiantes por medio de la actividad, asignando funciones esenciales.
  - Equilibrar las interacciones. Enseñar a los estudiantes a trabajar con todos los miembros del grupo y a aprender sobre sí mismo cuando aprende sobre los compañeros. Una forma de enseñar habilidades de colaboración a un estudiante, es hacer que este observe y recoja datos sobre las conductas de respeto del turno de sus compañeros.
  - Equilibrar la enseñanza a lo largo de la jornada y de la semana, sin limitarse a la lección. El establecimiento de grupos heterogéneos de aprendizaje da ocasión de centrar la atención en distintos alumnos y de apoyarles en momentos diferentes (algunos necesitarán más apoyo que otros). Puesto que en un mismo grupo se encuentran estudiantes de bajo, medio y alto desempeño.
  - Establecer para cada grupo un comienzo y un final claros. El grupo debe saber que ayudar, cooperar y encontrar formas de incluir a cada uno de sus miembros forma parte de sus objetivos. Cada grupo podría comenzar revisando sus objetivos y seguir con la autoevaluación de los trabajos y progreso de cada uno de sus integrantes.
3. Maximizar los logros individuales. El fin supremo de la enseñanza en grupos diversos y/o heterogéneos, consiste en utilizar las diferencias entre los alumnos para reforzar el aprendizaje de cada uno dentro del grupo y para ello se requiere el desarrollo de las habilidades cooperativas y las relaciones recíprocas entre los estudiantes. Sin embargo la escuela no solo tiene que ver con las interacciones sociales y el establecimiento de amistades entre los alumnos. Aunque la implicación social es un objetivo importante de escolarización, las escuelas también deben ayudar a los alumnos a aprender cosas que les permitan participar activamente en la vida extra escolar.
- Minimizar las diferencias entre las características de las tareas. Combinar actividades o tareas relacionadas entre sí.
  - Variar la cantidad de contenidos que se espera que domine cada alumno. Debe utilizarse una enseñanza referida a un criterio para decidir los resultados críticos del aprendizaje de cada alumno, especificando las conductas deseadas. Los alumnos pueden trabajar sobre partes diferentes de una actividad conjunta o recibir diferentes encargos.

- Centrarse más en la cooperación que en la competición. Además de los objetivos académicos o de rendimiento, cada alumno debe aprender cosas sobre sí mismo y sobre los demás. Los alumnos menos capaces son los que más sufren a causa de las percepciones sociales que generan las situaciones competitivas de aprendizaje. Se recomienda utilizar puntuaciones de mejora individual, puntuaciones medias de grupo, objetivos individuales de aprendizaje o alguna combinación de estas categorías para evaluar el éxito del aprendizaje.

#### **4.3.1. Propuestas de desarrollo curricular inclusivo a partir de las reflexiones en IA.**

**Nombre de la Experiencia 1:** Actividades Generadoras de Aprendizaje

**Descripción de la experiencia:**

Actividades Generadoras de Aprendizaje: son todas aquellas acciones pedagógicas de diversas índoles que realiza el educador o educadora para despertar el interés de los niños en los temas que desea proponer para el inicio de un proyecto de aula o temática a desarrollar.

Esta experiencia surge de la necesidad de contribuir con el mejoramiento de la calidad educativa en la Institución Educativa Aguas Negras desde el preescolar, se focalizó la población del grado transición “A”, con un grupo de 23 estudiantes, conformado por 15 niñas y 8 niños, de familias afiliadas al SISBEN nivel 1. Esta experiencia se fundamentó conceptualmente en el modelo educativo CIDEP (Círculos Integrales de Educación Preescolar) proporcionado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). La experiencia propició la motivación y participación activa de los padres de familia en todas las actividades programadas por la institución. Además, respondió al objetivo planteado en el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI) que buscó articular el currículo, para que fuera coherente y pertinente con las diferencias individuales, culturales, familiares, para valorar, aceptar y comprender la diversidad escolar. Según Stainback (2001) “la atención a la diversidad se proponen las adaptaciones curriculares como la estrategia educativa destinada a atender a la diversidad dentro del contexto de un marco curricular abierto, flexible y comprensivo”

La propuesta curricular involucró la solución de problemas y otras tareas que les permitieron al niño y a la niña, trabajar autónomamente y a su propio ritmo.

Inicialmente se realizó el diagnóstico y caracterización de los estudiantes de preescolar, a partir de la aplicación e interpretación de una guía de observación estructurada. Luego, se tomaron los resultados y se seleccionan actividades que

generen capacidad sensorial, de relación, motivación e interés. Se planearon y se estructuraron como propuesta curricular, atendiendo a unos objetivos de aprendizaje, saberes y competencias del grado.

Cabe enunciar que las actividades generadoras que más impacto, emotividad, aporte, interés y aprendizajes logró en los estudiantes de pre escolar fueron: Las salidas a las fincas de la vereda y la visita a la ciudad de Montería. Estas actividades generaron admiración e interrogantes, atención en cada detalle que se les compartió. Todas las vivencias de estas actividades generadoras de aprendizaje ayudaron a conocer las percepciones individuales e identificar los presaberes desde las respuestas o afirmaciones hechas por los estudiantes. En el aula los niños y las niñas participaban con alegría, espontaneidad, no se les olvidaba el recorrido, de los aspectos relevantes del lugar, de los personajes, de los animales, paisaje en general y durante muchos meses hacían referencia de esas salidas, sirviendo esto como punto de partida para los procesos de aprendizaje de las temáticas planeadas.

Igualmente se desarrollaron otras actividades generadoras de aprendizaje como las obras de títeres desarrolladas por los padres de familia, los videos de los cuentos de Rafael Pombo, la dramatización de canciones, el recorte y lectura de noticias de los juegos olímpicos donde se destacan los deportistas colombianos, la visita a la huerta casera acompañada de la lectura las recetas del libro cocinar juntos, la utilización de los instrumentos musicales, juegos grupales.

Que se evalúa: para evidenciar el desempeño de los niños se optó por una evaluación individual, atendiendo las diferencias y ritmos de aprendizaje, puesto que unos niños son más adelantados que otros. Según Stainback (2001) *“la evaluación individualizada tiene en cuenta a cada uno de los alumnos. De esta forma el profesorado informará sobre el tipo de habilidades adquiridas por los alumnos en vez de centrarse en las puntuaciones obtenidas. Ello no significa el relajo en el nivel de exigencia en la adquisición de los aprendizajes, sino adecuarlo a cada alumno en función de sus características. (pág. 84)”*

Saber: Análisis, interpretación, jerarquización, argumentación y proposición

Saber hacer: Atención a las explicaciones, participación, ritmo de trabajo, actitudes frente a las situaciones de aprendizaje.

Ser y saber convivir: Valores y principios morales, relaciones con los miembros de la comunidad educativa y con su entorno natural

Fotos N° 1. De actividades generadoras de aprendizaje.



La propuesta curricular desde los estudiantes posibilitó: Interacción con personas ajena al entorno, participación con alegría y espontaneidad, no olvidaban el recorrido, describen aspectos relevantes del lugar, los personajes, los animales entre otros, se generan admiración, interrogante, atención en cada detalle, no olvidan lo aprendido. En los docentes: a partir de la vivencia permite conocer la percepción individual e identificar pre saberes desde la respuesta o afirmaciones, con la motivación anticipada se crea expectativa de lo que podía ocurrir y busca desarrollar la imaginación y favorecer la producción oral y escrita (dibujos y grafías). En los padres de familia: expectativas y mayor compromiso, mayor acompañamiento en los procesos formativos de sus hijos(as), el compromiso y responsabilidad de los padres de familia en las diferentes actividades generadoras de aprendizaje, salidas pedagógicas a la ciudad, en la vereda, lectura de cuentos entre otras.

## **Nombre de la Experiencia 2: Toma la Palabra**

### **Descripción de la experiencia:**

Toma la palabra es un conjunto de estrategias pedagógicas que proactivan las adaptaciones curriculares del área de lengua castellana. Busca en la comunidad educativa la sensibilización, transformación y apropiación cultural desde la escuela. Se desarrolló inicialmente con los estudiantes de grado 9º, 10º y 11; pero actualmente se visionó para todos los grados de la institución.

En la búsqueda de contrastar en los niños las falencias en el desarrollo de la Competencia Comunicativa, como la falta de comprensión y de coherencia en los textos que se producían, tanto orales como escritos, apatía por la lectura, y falta de acompañamiento de los padres y/o acudientes en las tareas y compromisos de los estudiantes, igualmente desde la práctica docente en dejar de lado la clase magistral, dogmática y tradicional, por ello surge “Toma la Palabra”.

La propuesta curricular presenta una vasta gama de estrategias pedagógicas desde la asignatura de Lengua Castellana que contribuyan al mejoramiento de la comprensión, producción de textos orales, escritos y gráficos, desde la realidad inmediata, haciendo uso de distintos medios de comunicación e información. Igualmente permitió que todos los estudiantes participaran en las actividades, haciéndolos importantes desde su heterogeneidad, así las estrategias pedagógicas permitieron crear ambientes propicios para que los estudiantes desarrollen sus potencialidades. Según Blanco, R (1999) Algunas necesidades educativas requieren cambios en la organización de la enseñanza o en las interacciones que tienen lugar en el aula.

Las siguientes son las actividades que nutren la propuesta curricular: club literario sueños y voces, lecturas viajeras: Lo que se aprendía en el club se multiplicaba con los padres de familias haciéndose visible hasta hoy en día con los miembros de la comunidad. Los redactores escolares: propician la elaboración de boletines informativos periódicos murales, machotes. Encuentro de jóvenes poetas: establecen comunicación con otros jóvenes amantes de la literatura.

Igualmente se desarrollan: Mi amigo escritor, encantado de contarles, olimpiadas de gramáticas, concursos de poemas, el herbario literario, tejiendo historias.

En el desarrollo de cada una se vivencia la participación, autonomía y atención a las potencialidades de cada estudiante, enmarcadas en el trabajo significativo y cooperativo, puesto que se apoya en los preconceptos de los niños y de la realidad que los acoge, vivenciando en cada ambiente de aprendizaje una

educación inclusiva y/o diversificada. Según la UNESCO (2008) la educación inclusiva supone la formulación y aplicación de una vasta gama de estrategias de aprendizaje que respondan precisamente a la diversidad de los educandos, en este sentido el sistema educativo debe responder a las expectativas y necesidades de los niños y jóvenes.

Con la propuesta curricular se pudo evidenciar los siguientes logros:

- Los estudiantes se muestran más autónomos en la toma de decisiones y se evidencia una apropiación de las situaciones del entorno.
- La participación es total por todos los estudiantes y se vinculan a cada actividad teniendo en cuenta sus potencialidades.
- Hay mayor índice de alumnos propositivos, menos deserción y fracaso escolar.
- Existe un reconocimiento de los padres de familia por el progreso y el nivel de competencia que han alcanzado los estudiantes.
- En el 2012 la institución obtuvo el primer lugar en mejor experiencia significativa del trabajo del periódico en el aula, durante la semana de la creatividad organizada por el programa Prensa Escuela.
- Toma la palabra ha participado en foros municipales, departamentales y regionales.
- La visita de La Cueva por Colombia, otros grupos literarios han solicitado visitarnos y concertar nuevos talleres literarios como es el caso del grupo el TUNEL.

Como estrategia de mejoramiento de la propuesta curricular se vincularon a ella socios estratégicos que fortalecieran los ambientes de aprendizaje, como son: el área cultural del banco de la república, el meridiano de córdoba con prensa escuela, encuentros literarios con otras instituciones y la participación de eventos municipales.

Foto N° 2. Primer encuentro de jóvenes poetas, desarrollado en el área cultural del banco de la república.



Alcaldía de Montería

PROGRESO PARA TODOS

Los estudiantes viendo la necesidad de establecer comunicación con otros jóvenes amantes de la literatura, deciden organizar el Primer Encuentro de Jóvenes Poetas “Toma la Palabra” y para convocar a los invitados se abre una cuenta en Facebook, llamada “Toma la Palabra”. Como en el encuentro se le daba la palabra a los asistentes, al evaluar el evento decidimos fusionar todas las estrategias y enmarcarlo en un proyecto institucional al cual bautizamos “Toma la Palabra”

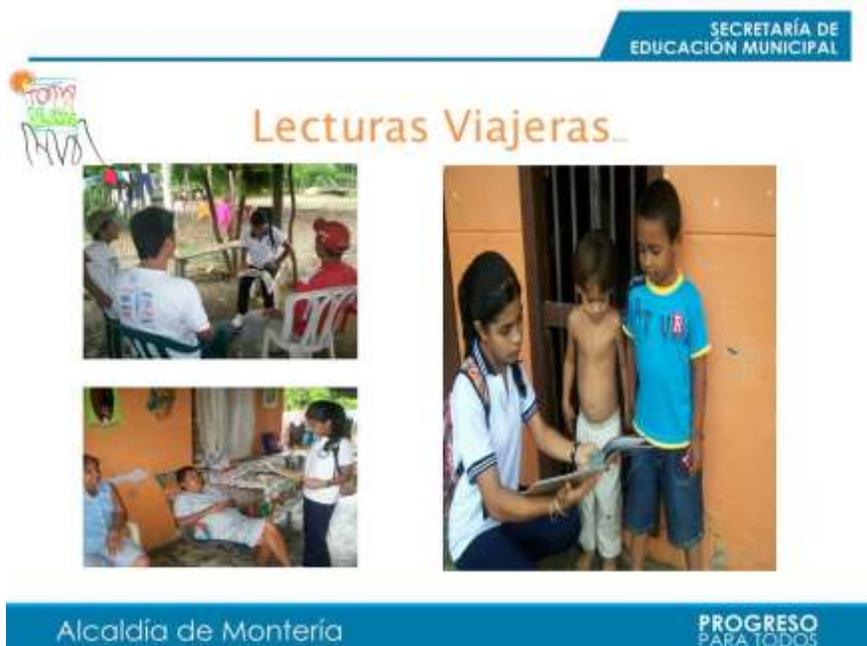
Foto N° 3. Encuentros de lecturas en el aula y en los espacios de la institución.



Alcaldía de Montería

PROGRESO PARA TODOS

Foto N° 4. Lecturas viajeras: compartiendo espacios de lecturas con padres de familia, vecinos y niños de la comunidad.



Los estudiantes a partir de trabajos de tipo investigativo, encuentran que en su mayoría los padres no saben leer o son analfabetas funcionales. En este momento se entra a las “Lecturas Viajeras”. Lo que se aprendía en el club se multiplicaba con los padres de familias haciéndose visible hasta hoy en día con los miembros de la comunidad.

Este proyecto de aula responde a los siguientes estándares de competencias:

- Conozco y utilizo algunas estrategias argumentativas que posibilitan la construcción de textos orales en situaciones comunicativas auténticas.
- Comprendo e interpreto textos, teniendo en cuenta el funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación, el uso de estrategias de lectura y el papel del interlocutor y del contexto.
- Comprendo e interpreto textos con actitud crítica y capacidad argumentativa.
- Produzco textos orales de tipo argumentativo para exponer mis ideas y llegar a acuerdos en los que prime el respeto por mi interlocutor y la valoración de los contextos comunicativos.

Foto N° 5. Interacción con escritores y artistas reconocidos, talleres y conferencias.



La cueva por Colombia: taller literario auspiciado por el Banco de la República, se realizó en las instalaciones de la institución educativa. El trabajo consistió en que el escritor bumangués Harold Kremer leyó un cuento de su autoría mientras el pintor cordobés Cristo Hoyos representaba la escena que más impactó en él, los jóvenes también tuvieron la oportunidad de imitarlo.

## **CAPITULO V**

### **5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

Las conclusiones de este proceso investigativo se han descrito desde tres puntos de vista: desde lo teórico, desde lo metodológico y desde el cumplimiento de los objetivos de la investigación.

#### **5.1 Conclusiones a partir de la teoría**

En lo referente a los procesos curriculares inclusivos, tradicionalmente en la enseñanza, se daba por supuesto que, para satisfacer las necesidades de los estudiantes con capacidades diferentes, había que organizar la escuela y la enseñanza de distintas formas, utilizando medios independientes, colocándolos en lugares separados y obteniendo resultados diferentes. (Ferguson, 1989 citado por Stainback, 2001). En consecuencia a lo anterior los alumnos con menor capacidad quedaban aislados y se les estigmatizaba, mientras que los más capaces perdían la oportunidad de establecer relaciones.

Para respaldar la inclusión de todos los estudiantes, la institución debe pensar sobre la escolarización y la enseñanza atendiendo la independencia y las diferencias de los alumnos. En este proceso de escolarización, la institución procura conseguir que todos los estudiantes con NEE participen activamente en comunidad y se involucren en la sociedad.

La Educación Inclusiva se conceptualiza en educar en y para la diversidad, donde la escuela debe reestructurarse y reorganizarse para poder atender a todos y cada uno de los alumnos; cuyos docentes planifican y desarrollan el currículum con base a la diversidad de los alumnos del aula. La enseñanza a una clase heterogénea, implica implementar una modalidad de currículo flexible y diverso, para lo cual se deben realizar los cambios necesarios con los apoyos especializados para poder desarrollar estas prácticas, sin reemplazar la figura del docente.

Es, por tanto, mirar una nueva forma de educación generalizada y trasformada, donde todos los miembros son considerados personas valiosas, con sus diferencias y semejanzas, con posibilidades de enriquecerse en el intercambio con el otro, en grupos heterogéneos, donde todos se benefician de este aprendizaje compartido. Lo anterior implica un cambio paso a paso respecto al enfoque de la integración, donde se le exige al alumno que se adapte a una enseñanza colectiva y masificada.

La Educación Inclusiva se centra en las barreras para el aprendizaje y la participación lo cual se corresponde con adaptaciones curriculares y modificaciones para el desarrollo pedagógico de la escuela y sus actores, igualmente busca emancipar hacia una sociedad menos excluyente, con una cultura práctica y política inclusiva. De la misma manera se definen finalidades y valores educativos hacia la formación plena y armoniosa de los alumnos, y la construcción de una sociedad más justa, solidaria y equitativa, basada en el respeto mutuo, la tolerancia y la no discriminación. Así, la Educación Inclusiva, como finalidad, es un ideal a alcanzar, y orienta y da sentido a la educación. Pero es de destacar que en las prácticas educativas puede ser reconocida, o no, en tanto sea una vivencia cotidiana en el aula, en el reconocimiento y atención a las diferencias y semejanzas entre todos los alumnos, en el ejercicio cotidiano de los valores.

## **5.2 Conclusiones a partir del método**

Se concluye que el paradigma, el enfoque, la metodología y el tipo de investigación, así como las técnicas empleadas, dieron cuenta de la complejidad del proceso investigativo y en consecuencia, analiza, interpreta y evalúa los resultados científicos de un fenómeno y su teorización. Esta investigación se incluyó dentro del método de la IA (Investigación Acción) el cual permitió integrar grupos de estudio interdisciplinarios entre docentes de diferentes áreas del conocimiento, de diferentes grados y niveles y los directivos de la Institución Educativa Aguas Negras que intervienen en la atención de niños con NEE, a partir de la articulación del currículo y la discusión-reflexión como comprensión de la acción colectiva interpretada desde sus propias prácticas de enseñanza, permitiendo la creación y condensación de una teoría educativa.

La investigación acción se realizó bajo el paradigma cualitativo con un enfoque socio crítico, configurándose a través de tres etapas: sensibilización, exploración y evaluación. Las cuales constituyeron una aplicación práctica de técnicas organizadas y sistemáticas que permitieron vincular de manera creativa, dialógica y consensuada cada uno de los aspectos y elementos del proceso; buscando un sustrato global de elementos de juicio que permitieron una propuesta pertinente y oportuna conforme a las necesidades del contexto. De otra parte, el método permitió un resultado constructivo de empoderamiento entre los actores de la comunidad educativa: docentes, padres de familia, estudiantes y directivos, abriendo el debate y el diálogo reflexivo a la participación y transformación de las prácticas institucionales y educativas relacionadas con el movimiento del enfoque inclusivo.

### **5.3 Conclusiones a partir de los objetivos de investigación.**

Como objetivo general se planteó transformar el currículo de la Institución Educativa Aguas Negras de la ciudad Montería, en términos de ajustes y mejoramiento a la luz de la Política Nacional Inclusiva. Para su desarrollo se procedió inicialmente a motivar a la comunidad educativa: padres de familia, estudiantes y docentes en la necesidad de articular las prácticas educativas a la política de inclusión escolar. Este despertar del interés fue relevante puesto que cada uno de los agentes participó en los momentos descritos en las etapas del diseño metodológico. Se consolidó un grupo de estudio de docentes que posteriormente analizaron y reflexionaron sobre la importancia de incorporar a la vida institucional la política inclusiva en todas sus gestiones. La intervención de la secretaría de educación a través del grupo de apoyo permitió caracterizar los estudiantes que presentan NEE y actualizar la base de datos del Sistema de Matriculas a nivel Nacional (SIMAT). Este hecho contribuye que los estudiantes caracterizados hayan sido focalizados por la SEM, la fundación Saldarriaga Concha y la Universidad Pontificia Bolivariana para hacer acompañamiento y seguimiento a los niños, niñas y jóvenes con NEE, los padres de familia se encuentran comprometidos con la formación de sus hijos, asisten a la escuela cuando son requeridos y acompañan a sus hijos en el proceso formativo.

Igualmente la etapa de sensibilización permitió conocer el índice de inclusión escolar de la Institución Educativa a través de la aplicación de la cartilla 34 emitida por el MEN, el grupo de estudio de docentes consolidó una propuestas de mejoramiento para cada gestión sobre las oportunidades detectadas, estos se concretaron en ajustes hechos al plan de mejoramiento institucional.

Posteriormente se exploró el currículo de la institución desde su construcción comparando el PEI, modelo pedagógico, plan de estudio y planes de clase con la política inclusiva. Se develó la concepción y metodología que aplican los docentes en sus prácticas pedagógicas. En esta exploración del currículo se concluye para cada gestión institucional:

#### **Gestión directiva**

El análisis realizado al (PEI) en lo que concierne a la estructuración de unas políticas y principios coherentes brindó las bases para decir que existen principios y políticas institucionales de formación integral, pero no describe ni promueve directrices claras y pertinentes que favorezcan la inclusión escolar, ni elementos de juicio que proyecten y/o favorezcan criterios y acciones inclusivas en los

docentes propendiendo a promover la equidad y la participación. Por lo tanto no responde a la concepción de educación inclusiva según la UNESCO (2008) *El término educación inclusiva puede entenderse como un principio rector destinado a alcanzar niveles razonables de integración En este sentido el sistema educativo debe responder a las expectativas y necesidades de los niños y jóvenes.*

Uno de los factores teleológico que favorece la inclusión escolar es el modelo pedagógico institucional, el cual brinda herramientas que promueven procesos curriculares para la atención de niños con Necesidades Educativas Especiales.

El reto de la construcción curricular a partir de un fundamento como el planteado, implica superar la rigidez, la verticalidad, el determinismo, la simplificación, las contradicciones; fomentando las diferencias, la participación y el consenso, por lo que se requiere un currículo integral y flexible. Un currículo que permita la adaptación de los objetivos de aprendizaje. A partir de este proyecto la Institución inicia un proceso de articulación y transformación del currículo con la aplicación de métodos, técnicas y adaptaciones que implican una concepción diferente de la práctica pedagógica y del diseño del currículo para el aprendizaje de los estudiantes, con una mirada a potenciar las capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes.

### **Gestión Académica (Plan de estudio)**

El plan de estudio se supedita a la organización de las áreas del conocimiento, las asignaturas que la integran y la intensidad horaria que semanalmente se trabaja en cada una de ellas. El plan de estudio estructurado desde la perspectiva asignaturista, invita a realizar una reflexión profunda sobre la manera fragmentaria como se asume, dado que en estos momentos el plan de estudio entendido como agente direccionador, infiere la necesidad de planearlo y organizarlo de forma estratégica. Para ello se requiere de realizar procesos de contextualización del aprendizaje teniendo en cuenta la autonomía curricular, de tal manera que se puedan eliminar progresivamente barreras como la supuesta homogeneidad de los estudiantes, aportando una propuesta amplia, flexible y diversificada con carácter holístico e integral de las posibilidades y retos para el aprendizaje y participación de los estudiantes, y de los roles del docentes y el aula con carácter inclusivo.

Se estableció en el Plan de Mejoramiento Institucional para esta gestión la siguiente meta: a finales del año 2013 el currículo de la institución educativa aguas negras en un 80% estará articulado siendo coherente y pertinente con las diferencias individuales, culturales familiares que permitan valorar, aceptar y comprender la diversidad y la interdependencia humana.

Dentro de las mejoras y transformaciones asumidas por los colectivos docentes y cada área del conocimiento ha impactado de manera eficaz el aprendizaje organizacional de las unidades de aprendizaje y sus técnicas didácticas para favorecer el mayor número de niños, niñas y jóvenes con algún tipo de vulnerabilidad o con barrera cognitiva. Cada grupo de área ha cambiado, ajustado o modificado los planes de área, alcanzando nuevas acciones estratégicas con beneficio para la intervención y aplicación de características educativas emergentes para todos los niños y niñas en las que se destaca en el nivel de pre escolar 'Actividades generadoras de aprendizaje', el área de lenguaje 'proyecto de aula toma la palabra', el área de ciencias sociales 'proyecto de democracia' 'La afrocolombianidad y la diversidad cultural', el área de educación artística 'proyecto de aula', el área de educación física 'promoción de la lúdica y el deporte', donde participan todos los niños sin excepción. Un balance de los procesos académicos inclusivos es el direccionamiento hacia un modelo de trazabilidad curricular del enfoque inclusivo con calidad para una docencia más interactiva, colaborativa, disponible y accesible a las comunidades y sectores de poblaciones que llegan a la institución para ser atendidas sin discriminación de género, raza, etnia, orientación sexual, precariedad social y/o precariedad familiar, por lo tanto el modelo social de la educación inclusiva paulatinamente ha permitido cambios académicos que más adelante convertirán a la Institución Educativa Aguas Negras en tener aulas inclusivas, currículo inclusivos y comunidad inclusiva.

### **Gestión Comunitaria**

La institución educativa en su escuela de padres desarrolla temas y actividades relacionadas con valores inclusivos como: equidad, igualdad de oportunidades, reconocimiento, respeto por la diferencia, cooperación y solidaridad. Realiza actividades culturales, recreativas, deportivas y académicas con las personas del sector para promover la inclusión en su comunidad. El programa de servicio social desarrolla propuestas para que algunos estudiantes acompañen y ayuden a otros que lo necesiten. Según Fernández, Souto y Rodríguez, (2005, citado por MEN Guía de educación inclusiva Gestión comunitaria, 2008) [...] *"Es preciso que la escuela trascienda a todas las personas y colectivos que forman parte de la comunidad escolar. En primer lugar, abriendo las mentes de los alumnos a una nueva manera de interpretar la realidad [...]. En segundo lugar, favoreciendo la participación de padres, madres y vecinos en general a través de actividades educativas que permitan la integración de asociaciones vecinales y de padres en la vida escolar. En tercer lugar, estableciendo unas pautas de funcionamiento democrático en las instituciones escolares: delegados de curso, representantes del consejo escolar y gestión de las actividades educativas. Ello conduciría a*

*reconocer una cultura educativa escolar, que sería así, un referente frente a otros tipos de culturas (televisiva, familiar, ocio, lúdica, deportiva...) (pág. 11)”*

Atendiendo la política educativa la institución carece de un programa que posibilite la prevención de riesgos físicos, prevención de riesgos psicosociales, programas de seguridad.

Prevención y riesgos: La vulnerabilidad se refiere a la cualidad de que una persona puede ser herida o recibir lesión, física o moralmente. En el contexto educativo, responde a la población en edad escolar que no accede fácilmente al sistema; su cultura y contexto son diferentes y no ven pertinente la educación o la forma como se imparte; tienen dificultades físicas para llegar y permanecer en el aula; han estado por fuera de la escuela; viven en una zona rural muy dispersa y tienen unos ciclos y calendarios diferentes alrededor de la actividad económica del a que participan.

Desde estos conceptos, y en cuanto a la prevención, es importante tener en cuenta las situaciones de vulneración de Derechos.

Entre los riesgos psicosociales, se encuentran: la actividad física o mental realizada por los niños y niñas, remunerado o no, dedicada a la producción, comercialización o transformación, venta o distribución de bienes o servicios, realizada en forma independiente o al servicio de otra persona natural o jurídica; el conflicto con la ley penal de los adolescentes de ambos sexos mayores de 12 años y menores de 18 que han sido autores o partícipes de una infracción a la ley penal y puestos a disposición de la autoridad competente (juez de menores o promiscuo de familia); Situación de abandono o amenaza grave contra la vida e integridad de los niños, niñas y adolescentes y que requieren el cuidado y la protección necesarios que garantice el ejercicio de sus derechos. MEN, Guía de educación inclusiva gestión comunitaria (2008, pág. 11)

Al reflexionar y analizar las concepciones de integración e inclusión escolar en los docentes y como la incorporan en sus prácticas de aula en la Institución Educativa Aguas Negras de la ciudad de Montería se pudo evidenciar:

En primera instancia, la mayoría de los docentes de la institución presentan una Actitudes de optimismo empírico hacia la inclusión: “Se aplica la integración por iniciativa del docente, se actúa sobre el niño con necesidades educativas por ensayo y error” Artavia (2005), ya que en el discurso reconocen la importancia y necesidad de la inclusión en su institución y tratan de actuar sobre ello.

Igualmente se identifica en algunos docentes una Actitud de rechazo: “aquí el docente de una manera manifiesta y/o expresa su oposición hacia la inclusión educativa” Artavia (2005) Se basan en argumentos de no estar capacitados y de concebir que los estudiantes con necesidades educativas deben ser atendidos por docentes de educación especial y no por docentes regulares, que estos estudiantes constituyen un problema para el docente en el aula en sus aspectos disciplinarios y de rendimiento académico. Por ello perciben que la inclusión educativa es necesaria y conveniente pero que la realicen otros. Igualmente aunque pocos docentes desarrollan “prácticas inclusivas” aisladas, por fuera de la propuesta curricular establecida, los estudiantes integrados poco se benefician del proceso.

Para ajustar y mejorar un adecuado proceso de prácticas pedagógicas inclusivas, se requiere un conocimiento profundo de todos los estudiantes que hacen parte de la clase y en especial de aquellos que viven una situación de vulnerabilidad. El docente debe conocer las características de los estudiantes, este permitirá definir con mayor acierto las didácticas, los tipos de tareas escolares, los tiempos destinados al aprendizaje y los recursos que va a requerir cada uno de ellos. Para conocer las necesidades de los estudiantes es fundamental la disposición que tenga el docente de aprender de ellos día adía.

Tomarse un tiempo para observarlos, conocer sus características de aprendizaje, evaluar los conocimientos previos, conocer sus intereses y sus habilidades para desarrollar actividades de tipo individual o grupal, entre otros aspectos, permiten realizar un diseño de aula que armonice con las características de todos. La principal tarea del docente en esta observación es identificar con sus herramientas pedagógicas, como es esa diversidad que presentan sus estudiantes y formular una propuesta que responda a las características comunes y particulares de cada uno de ellos. Una minuciosa observación del maestro reconoce en sus estudiantes aspectos que definen su estilo de aprendizaje, tales como:

- ¿Cómo se enfrenta él o ella al aprendizaje, con actitud de reto o miedo a fracasar?
- ¿Cuáles son los temas que le motivan?
- ¿A cuáles incentivos responde mejor?
- ¿A cuales formas de presentación de la información responde mejor?
- ¿En qué tipo de actividades se desempeña eficientemente?

Al evaluar los métodos que desarrollan los docentes en sus prácticas pedagógicas para dar respuesta a la política inclusiva en la Institución Educativa Aguas Negras de la ciudad de Montería se concluye:

Se puede considerar que se presentan prácticas inclusivas en la institución, pero de forma aislada. Más por iniciativa del docente y/o por ensayo error. Puesto que dichas prácticas no corresponde a una planeación intencionada y sustentada en una propuesta curricular que dé fe de los objetivos de enseñanza y estrategias didácticas fundamentadas en propósitos educativos inclusivos.

La propuesta metodológica de los docentes no responde al enfoque metodológico inclusivo, este debe responder a las siguientes características:

- Utiliza diferentes vías sensoriales teniendo en cuenta la diversidad de características de aprendizaje que pueden tener los estudiantes de la comunidad educativa.
- Es sistémico, el cual permite observar los cambios y la evolución del proceso de cada estudiante y realizar los ajustes pertinentes en el momento preciso.
- Organiza el proceso de enseñanza y aprendizaje teniendo en cuenta la interdisciplinariedad lo cual le permite a los estudiantes relacionar los contenidos con las diferentes áreas.
- Se basa en el aprendizaje significativo, a través del cual el aprendizaje adquiere significado cuando la información adquiere un interés relevante para convertirse en conocimiento.
- Utiliza estrategias de trabajo cooperativo, a través de las cuales para los estudiantes es importante trabajar juntos para cumplir las tareas y los objetivos compartidos y buscan resultados que beneficien a todos.

La generalización de las practicas que favorecen procesos inclusivos concretados en la reflexión y valoración de las experiencias de los docentes sobre los proyectos de aula en el nivel de pre escolar y lenguaje, permitirá hacer extensiva este proceso para ajustar y modificar el currículo atendiendo la inclusión escolar.

La contribución de esta propuesta investigativa es su aporte al proceso de transformación social, colectiva e individual de la comunidad educativa y su zona de influencia, no solo para la Institución Educativa Aguas Negras, sino que su teorización, análisis e interpretación permite un nuevo conocimiento reflexivo y contextualizado para abordar y responder a la diversidad y a la capacidad que tiene el sistema educativo de atender en condiciones de calidad de vida culturas y comunidades en riesgo de marginalización, exclusión y/o fracaso escolar, de igual modo se proyecta como una nueva línea y ámbito de investigación e indagación que propone definición de política institucional de educación inclusiva, identificación de características y necesidades para aumentar posibilidades formativas de acceso a la educación sin barreras y limitaciones, circulación de información y enseñanza con sectores y actores haciendo explícita el desarrollo de una educación intercultural didácticas y concepciones flexibles en las disciplinas

de derechos humanos, saberes pedagógicos, experiencias significativas, desarrollo pedagógico inclusivo, educación social y vulnerabilidad. De la misma manera se sugiere repensar e innovar en materia de desarrollo humano perspectivas curriculares, metodologías y legislación de los referentes y dimensiones de la educación inclusiva.

El alcance disciplinar incorpora opciones e innovaciones en el planteamiento de procesos de sensibilización, exploración y evaluación para la comprensión de la atención educativa de la diversidad y de conceptos como: índice de inclusión, procesos de gestión académica con enfoque inclusivo, barreras para el aprendizaje y la participación y didácticas flexibles.

## **5.4 Recomendaciones**

### **A nivel Institucional**

Continuar propiciando el ejercicio del diálogo constructivo y crítico de los miembros de la comunidad educativa, para contribuir a la evaluación permanente de las políticas institucionales inclusivas, en aras de articularlas coherentemente con las distintas acciones y propuestas que se dan en el cotidiano acontecer de la escuela, en pro de la formación integral de los estudiantes.

La existencia de un plan de mejoramiento que valore los ritmos de aprendizaje y las necesidades educativas es un logro importante en cuanto se haga trascendente en la construcción de un currículo flexible y diversificado. Pero es pertinente anotar que este tipo de criterios bien intencionados deben trascender a la práctica cotidiana de los docentes en el aula. En este espacio es donde se reconoce o no el valor de la inclusión.

A los miembros de la comunidad: estudiantes, docentes y padres de familia.

Se permitan continuar participando en encuentros que posibiliten el diálogo constructivo y evaluación de los procesos institucionales, puesto que la mirada en múltiples dimensiones deja develar aspectos importantes, trascendentes y brindan los aportes que permiten dar respuestas a las necesidades que de manera recurrente afectan o inciden en los procesos de desarrollo humano integral de los estudiantes.

## 5.5. Bibliografía

BAUSELA, E (2007). La docencia a través de la investigación Acción, OEI, Revista Iberoamericana de Educación. Extraído el 2 de marzo de 2011 de [www.rieoei.org/deloslectores/682Bauselapdf](http://www.rieoei.org/deloslectores/682Bauselapdf).

BLANCO, R (1999) Hacia una escuela para todos y con todos. Boletín 48, abril, 1999. Santiago de Chile. Extraído de <http://educacion.especial.sepdf.gob.mx/escuela/documentos/formacionactualizacion/escuelatodos.pdf>

CASTRO, GIRALDO Y ALVAREZ. (2010) El Currículo: Estrategias Para una Educación Transformadora. P, 29.

CORREA, CECILIA (2009) Currículo, inclusividad y cultura de la certificación. Editorial La mancha del Quijote. P, 58-61.

----- (2011) Curso Teoría del Diseño y Evaluación del Currículo.  
SUE Caribe

CRUZ, R Y NOGUEIRA, G (2002). Inclusión: un camino en construcción. Extraído el 20 de noviembre de 2011 en [http://www.innovemosdoc.cl/diversidad\\_equidad/practica/inclusion\\_camino.pdf](http://www.innovemosdoc.cl/diversidad_equidad/practica/inclusion_camino.pdf)

DIAZ Y FRANCO (2008) Percepción y actitud de los docentes hacia la inclusión educativa en Soledad. SUE Caribe Universidad de Cartagena.

DORIA Y PEREZ (2008) Practicas de enseñanza de lectura y escritura en instituciones educativas de la ciudad de Montería. SUE Caribe Universidad de Córdoba.

HOYOS, HOYOS Y CABAS (2004) Currículo y Evaluación Educativa: Fundamentos, modelos, diseños y administración del currículo.

FERNANDEZ, Agustín. EDUCACIÓN INCLUSIVA: “ENSEÑAR Y APRENDER ENTRE LA DIVERSIDAD” Revista Digital UMBRAL 2000 – No. 13 – Septiembre 2003 [www.reduc.cl](http://www.reduc.cl) 9

J.POSNER GEROGGE. Docentes del siglo XXI, 2003

LA EDUCACION INCLUSIVA: EL CAMINO HACIA EL FUTURO.(2008).UNESCO. Extraído en [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/policy\\_dialogue/48<sup>th</sup>\\_ICE/confinte\\_d\\_48\\_3spanish.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/policy_dialogue/48<sup>th</sup>_ICE/confinte_d_48_3spanish.pdf)

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL (2006) Orientaciones pedagógicas para la atención educativa de estudiantes con discapacidad cognitiva. Santa Fé de Bogotá.

----- (2008) Educación inclusiva con calidad “construyendo capacidad institucional Para la atención a la diversidad” Guía y Herramientas.

----- (2008) Guía de Educación Inclusiva Gestión Académica.

----- (2008) Guía de Educación Inclusiva Gestión Directiva.

----- (2008) Guía de Educación Inclusiva Gestión Comunitaria.

----- (2009) Decreto 366. Santa Fe de Bogotá.

MEJIA Y MOLINA (2010) Estrategias pedagógicas inclusivas para la estimulación del desarrollo de las competencias afectivas de los estudiantes “una experiencia de investigación acción” SUE Caribe Universidad de Córdoba.

MEL AINSCOW (2001). Desarrollo de Escuelas Inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Editorial Narcea, S.A. Capítulo 7, pág. 201 - 202.

MORA, REINALDO (2005) Una Aproximación al Estado del Arte Investigación Curricular. Segunda Parte.

O'HANLON, CHRISTINE (2009) Inclusión educacional como investigación acción: un discurso interpretativo. 1ª edición Bogotá. Editorial Magisterio. P, 103-119.

RIOS, MERCEDES (2005) La educación física como componente socializador en la inclusión del alumnado con discapacidad motriz. Estudio de casos en la etapa de educación primaria. Tesis doctoral en ciencias de la educación Barcelona.

Secretaria de Educación Municipal de la ciudad de Montería (2010). Plan de formación docente (2010-2014). P, 33-34.

STAINBACK, Susan y STAINBACK, William (2001). Aulas Inclusivas: Un Nuevo modo de enfocar y vivir el currículo. 2º Edición. P, 84-91.

YADAROLA, María Eugenia (2008) Competencias de los profesionales de apoyo a la educación inclusiva. Publicado en la revista El Eco, número 2, marzo

## Anexos 1. Encuesta a estudiantes y padres de familia.

### INDICE DE INCLUSION

**La Inclusión** es la posibilidad de que todas las personas se formen y eduquen en la institución educativa de su sector y puedan gozar de todos los recursos que tiene ésta, sin que se le discrimine o limite su participación.

El Índice es una herramienta que permite a la institución educativa realizar el proceso de autoevaluación de la gestión inclusiva, reconociendo el estado actual en la atención a la diversidad, el análisis de las fortalezas y oportunidades de mejoramiento para establecer prioridades y tomar decisiones que cualifiquen las condiciones de aprendizaje, participación y convivencia de la comunidad.

**Cuestionario 2:** Estudiantes y padres de familia

Por favor ponga una cruz en cualquiera de los grupos que se presentan a continuación, indicando su relación con la institución educativa:

Estudiante  Padre de Familia

Lee cada uno de los descriptores y escribe una X en la casilla que mejor refleje tu opinión sobre la gestión inclusiva de la Institución Educativa Aguas Negras.

| DESCRPTORES   | Siempre | Casi siempre | Algunas veces | No sé | No se hace |
|---|---------|--------------|---------------|-------|------------|
| <b>A.1.1</b> La institución educativa <b>admite</b> a toda la población del sector sin discriminación de raza, cultura, género, ideología, credo, preferencia sexual, condición socioeconómica o situación de vulnerabilidad, como: desplazamiento, violencia y analfabetismo, entre otros. |         |              |               |       |            |
| <b>A.1.2</b> Toda la población que ingresa a la institución educativa recibe una atención que <b>garantiza</b> el aprendizaje, la participación, la convivencia y el <b>avance</b> de un grado a otro <b>preparándola</b> para la vida y el trabajo.  |         |              |               |       |            |
| <b>A.1.3</b> La institución <b>invita</b> a su comunidad educativa a conocer y desarrollar actividades centradas en el respeto a la diferencia, que <b>faciliten</b> el aprendizaje, la participación y la convivencia de toda la población.  |         |              |               |       |            |
| <b>A.2.1</b> La institución tiene como política involucrar a su comunidad educativa en la evaluación y el diseño de propuestas para cualificar el aprendizaje, la participación, la convivencia y el respeto por la diferencia.   |         |              |               |       |            |
| <b>A.2.4</b> La institución educativa da a <b>conocer</b> los resultados del Índice de Inclusión a las familias y los estudiantes.  |         |              |               |       |            |
| <b>A.3.1</b> En la institución el Consejo Directivo <b>escribe y vigila</b> las formas en que debe hacerse la atención educativa para todos sus estudiantes.  |         |              |               |       |            |

| DESCRPTORES  | Siempre | Casi siempre | Algunas veces | No sé | No se hace |
|--|---------|--------------|---------------|-------|------------|
| <b>A.3.2</b> En la institución educativa el Consejo Académico explica diferentes formas de enseñanza y de comunicarse con palabras, gestos, señas y dibujos que permitan a todos los estudiantes aprender.   |         |              |               |       |            |
| <b>A.3.3</b> En la institución educativa el Comité de Evaluación y Promoción <b>explica</b> diferentes formas de evaluar: de manera escrita, oral, gestual y con dibujos; y tiene en cuenta la edad, los logros, la motivación y las posibilidades de cada estudiante. |         |              |               |       |            |
| <b>A.3.4</b> En la institución educativa el comité de convivencia <b>realiza</b> actividades que permiten <b>disminuir</b> las expulsiones por indisciplina.   |         |              |               |       |            |
| <b>A.3.5</b> En la institución educativa se realiza la elección del Consejo Estudiantil con la <b>participación</b> de todos los estudiantes sin discriminación alguna.  |         |              |               |       |            |
| <b>A.3.6</b> En la institución educativa se realiza la <b>elección</b> del Personero con la <b>participación</b> de todos los estudiantes sin discriminación alguna.   |         |              |               |       |            |
| <b>A.4.1</b> La institución educativa <b>emplea</b> diferentes <b>medios</b> para informar, actualizar y motivar a los integrantes de su comunidad utilizando: murales, boletines, carteleras, afiches y reuniones <b>comprensibles</b> para todos.                    |         |              |               |       |            |
| <b>A.4.2</b> En la institución los integrantes de la comunidad educativa <b>colaboran</b> entre si para <b>facilitar</b> el aprendizaje, la participación y la convivencia de todos.   |         |              |               |       |            |
| <b>A.4.3</b> En la institución educativa se <b>reconoce</b> y <b>estimula</b> a los estudiantes que apoyan a sus compañeros en el aprendizaje, la participación y la convivencia.  |         |              |               |       |            |
| <b>A.4.4</b> La institución educativa <b>da a conocer</b> experiencias importantes que sirvan para <b>mejorar</b> el aprendizaje, la participación y la convivencia de todos.  |         |              |               |       |            |
| <b>A.5.1</b> En la institución las familias y estudiantes, se sienten orgullosos de pertenecer a una comunidad educativa donde se promueve el respeto y valoración por la diversidad.  |         |              |               |       |            |
| <b>A.5.2</b> La institución educativa realiza acciones para que todas las personas puedan desplazarse sin dificultad por sus instalaciones.  |         |              |               |       |            |
| <b>A.5.3</b> La institución educativa explica a estudiantes y familias sus características, funcionamiento y normas de convivencia para que todos se sientan bienvenidos.  |         |              |               |       |            |
| <b>A.5.4</b> La institución educativa realiza acciones para que los estudiantes se motiven por aprender teniendo en cuenta sus habilidades e intereses.  |         |              |               |       |            |
| <b>A.5.5</b> En la institución educativa el manual de convivencia orienta y promueve el respeto y valoración de la diversidad que se presenta en su comunidad.   |         |              |               |       |            |

| DESCRPTORES  | Siempre | Casi siempre | Algunas veces | No sé | No se hace |
|--|---------|--------------|---------------|-------|------------|
| <b>A.5.6</b> En la institución educativa todos los estudiantes tienen la oportunidad de participar en actividades complementarias y extracurriculares que posibilitan el desarrollo de habilidades e intereses.              |         |              |               |       |            |
| <b>A.5.7</b> En la institución educativa los servicios de bienestar se ofrecen a los estudiantes que más lo requieren.   |         |              |               |       |            |
| <b>A.5.8</b> En la institución educativa cuando los estudiantes tienen problemas se les escucha, se les ayuda a solucionarlos y se les enseña a mejorar su comportamiento.   |         |              |               |       |            |
| <b>A.6.1</b> La institución educativa realiza actividades para conocer las condiciones de la familia y ayudarla a resolver sus problemas.  |         |              |               |       |            |
| <b>A.6.3</b> La institución educativa aprovecha y da a conocer los recursos existentes en la comunidad para facilitar su desarrollo y la participación de todos los estudiantes sin discriminación alguna.                   |         |              |               |       |            |
| <b>B.1.4</b> En la institución educativa la distribución de tiempos en la jornada se revisa y ajusta para atender a necesidades de cada uno de los estudiantes, como: adaptación, alimentación, aprendizaje, entre otras.    |         |              |               |       |            |
| <b>B.2.1</b> En la institución educativa los docentes implementan diferentes opciones de didácticas flexibles para facilitar el aprendizaje de cada uno de los estudiantes de acuerdo con sus características y necesidades. |         |              |               |       |            |
| <b>B.2.2</b> En la institución educativa los estudiantes pueden elegir tareas de su agrado que les ayuden a reforzar sus habilidades y conocimientos.  |         |              |               |       |            |
| <b>B.2.3</b> La institución educativa facilita a cada estudiante los recursos que necesita en la preparación para la vida y el trabajo.  |         |              |               |       |            |
| <b>B.2.4</b> En la institución educativa los docentes realizan actividades para los estudiantes que aprenden rápido y para quienes necesitan más tiempo.   |         |              |               |       |            |
| <b>B.3.1</b> En la institución educativa la relación entre docentes y estudiantes se manifiesta en una comunicación respetuosa y amable.   |         |              |               |       |            |
| <b>B.3.2</b> En la institución educativa las actividades realizadas en clase las entienden y disfrutan todos los estudiantes.  |         |              |               |       |            |
| <b>B.3.3</b> En la institución educativa los estudiantes participan en la elección de temas, actividades de clase y formas de evaluación.  |         |              |               |       |            |
| <b>B.3.4</b> En la institución educativa los docentes utilizan diferentes maneras de evaluar, como: juegos, dibujos, exámenes orales y escritos para que todos los estudiantes demuestren lo que han aprendido.              |         |              |               |       |            |

| DESCRPTORES  | Siempre | Casi siempre | Algunas veces | No sé | No se hace |
|--|---------|--------------|---------------|-------|------------|
| <b>B.4.1</b> La institución educativa hace reuniones con familias y estudiantes para compartir los cambios realizados en las clases, las evaluaciones y las tareas.  |         |              |               |       |            |
| <b>B.4.2</b> La institución educativa comparte con familias y estudiantes los resultados de las pruebas (SABER, ICFES, ECAES) para tomar decisiones que mejoren la enseñanza y el aprendizaje.   |         |              |               |       |            |
| <b>B.4.3</b> En la institución educativa se realizan acciones para garantizar la permanencia de todos los estudiantes.   |         |              |               |       |            |
| <b>B.4.4</b> En la institución educativa los docentes acompañan a los estudiantes en la realización de las actividades de recuperación brindándoles los apoyos que requieren.  |         |              |               |       |            |
| <b>B.4.5</b> En la institución educativa los estudiantes reciben las ayudas necesarias para aprender y socializarse.   |         |              |               |       |            |
| <b>D.1.1</b> La institución educativa durante todo su proceso de formación ayuda a cada uno de los estudiantes a conocerse a si mismo para elaborar y desarrollar su proyecto de vida.   |         |              |               |       |            |
| <b>D.2.1</b> La institución educativa en su escuela de padres, desarrolla temas y actividades relacionados con valores inclusivos como: equidad, igualdad de oportunidades, reconocimiento y respeto a la diferencia, la cooperación y la solidaridad. |         |              |               |       |            |
| <b>D.2.2</b> La institución educativa realiza actividades culturales, recreativas, deportivas y académicas con las personas del sector para promover la inclusión en su comunidad.   |         |              |               |       |            |
| <b>D.2.3</b> En la institución educativa el programa de servicio social desarrolla propuestas para que algunos estudiantes acompañen y ayuden a otros que lo necesiten.  |         |              |               |       |            |
| <b>D.3.1</b> En la institución educativa los estudiantes en situación de vulnerabilidad tienen la oportunidad de representar a la institución y participar en actividades culturales, recreativas, deportivas y académicas.                            |         |              |               |       |            |
| <b>D.3.2</b> En la institución educativa la Asamblea y Consejo de Padres cuenta con la participación de familias de estudiantes en situación de vulnerabilidad que aportan a la evaluación y definición de acciones inclusivas.                        |         |              |               |       |            |
| <b>D.3.3</b> En la institución educativa se desarrollan propuestas de programas de apoyo familia a familia para fortalecer las habilidades colaborativas entre ellas.  |         |              |               |       |            |
| <b>D.4.1</b> En la institución educativa se realizan acciones comprensibles para cada uno de los estudiantes con el fin de prevenir accidentes y enfermedades.   |         |              |               |       |            |

| DESCRIPTORES   | Siempre | Casi siempre | Algunas veces | No sé | No se hace |
|--|---------|--------------|---------------|-------|------------|
| <p><b>D.4.2</b> En la institución educativa se realizan acciones comprensibles para prevenir la drogadicción, el alcoholismo, las enfermedades de transmisión sexual, el abuso sexual, el maltrato físico y verbal, entre otras, que pueden afectar a todos los estudiantes.</p> |         |              |               |       |            |
| <p><b>D.4.3</b> En la institución educativa se realizan actividades de entrenamiento para que todas las personas, incluso las que presentan limitaciones, aprendan qué hacer en caso de desastres como: incendio, terremoto, inundación, entre otros.</p>                        |         |              |               |       |            |

## Anexo 2: Encuesta índice de inclusión a docentes y directivos docentes.

**Cuestionario 1:** Docentes, directivos docentes y personal auxiliar administrativo

Por favor, ponga una cruz en cualquiera de los grupos que se presentan a continuación indicando su relación con la institución educativa:

Docente  Directivo  Profesional de apoyo  Otro miembro del personal   
Gobierno Escolar  Otros  \_\_

| DESCRIPTORES  | Siempre | Casi siempre | Algunas veces | No sé | No se hace |
|---|---------|--------------|---------------|-------|------------|
| <b>A.1.1</b> La institución educativa <b>admite</b> a toda la población del sector sin discriminación de raza, cultura, género, ideología, credo, preferencia sexual, condición socioeconómica, o situaciones de vulnerabilidad, como: desplazamiento, violencia, y analfabetismo, entre otros. |         |              |               |       |            |
| <b>A.1.2</b> Toda la población que <b>ingresa</b> a la institución educativa recibe una atención que garantiza el aprendizaje, la participación, la convivencia y el avance de un grado a otro, preparándola para la vida y el trabajo.   |         |              |               |       |            |
| <b>A.1.3</b> La institución <b>invita</b> a la comunidad educativa a conocer y desarrollar actividades centradas en el respeto a la diferencia que <b>faciliten</b> el aprendizaje, la participación y la convivencia de toda la población.   |         |              |               |       |            |
| <b>A.2.1</b> La institución tiene como política <b>involucrar</b> a su comunidad educativa en la evaluación y el diseño de propuestas para <b>cualificar</b> el aprendizaje, la participación, la convivencia y el respeto por la diferencia.   |         |              |               |       |            |
| <b>A.2.2</b> La institución educativa articula en el PEI los planes, programas y proyectos nacionales, regionales y locales referidos a la atención a la diversidad.  |         |              |               |       |            |
| <b>A.2.3</b> La institución educativa se caracteriza por dar una respuesta educativa plural, diversificada y flexible para <b>satisfacer</b> las necesidades de aprendizaje de todos sus estudiantes.   |         |              |               |       |            |
| <b>A.2.4</b> La institución educativa <b>utiliza</b> los resultados del Índice de Inclusión para realizar acciones de mejoramiento.   |         |              |               |       |            |
| <b>A.2.5</b> La institución educativa <b>revisa</b> periódicamente las acciones para la inclusión definidas en el plan de mejoramiento, <b>analizando</b> los resultados y el impacto de su gestión.  |         |              |               |       |            |
| <b>A.3.1</b> En la institución educativa el Consejo Directivo <b>define</b> las políticas para la atención a la diversidad y responde por su divulgación y cumplimiento.  |         |              |               |       |            |

| DESCRPTORES  | Siempre | Casi siempre | Algunas veces | No sé | No se hace |
|--|---------|--------------|---------------|-------|------------|
| <b>A.3.2</b> En la institución el Consejo Académico <b>orienta</b> la implementación de modelos educativos, didácticas flexibles y opciones de comunicación que permitan el acceso al currículo de todos los estudiantes.  |         |              |               |       |            |
| <b>A.3.3</b> En la institución educativa el Comité de Evaluación y Promoción <b>asesora</b> a los docentes en el proceso de evaluación y promoción <b>flexible</b> para dar respuesta a las características personales, intereses, ritmos y estilos de aprendizaje de cada estudiante. |         |              |               |       |            |
| <b>A.3.4</b> En la institución el comité de convivencia <b>asesora</b> a la comunidad educativa en la implementación de estrategias y mecanismos para <b>promover</b> el respeto por la diversidad.  |         |              |               |       |            |
| <b>A.3.5</b> En la institución educativa se realiza la <b>elección</b> del Consejo Estudiantil con la <b>participación</b> de todos los estudiantes sin discriminación alguna.   |         |              |               |       |            |
| <b>A.3.6</b> En la institución educativa se realiza la <b>elección</b> del Personero con la <b>participación</b> de todos los estudiantes sin discriminación alguna.   |         |              |               |       |            |
| <b>A.4.1</b> La institución educativa <b>utiliza</b> medios de comunicación eficientes y comprensibles para todos con el fin de dar a conocer sus procesos de gestión.   |         |              |               |       |            |
| <b>A.4.2</b> En la institución los integrantes de la comunidad educativa <b>colaboran</b> entre si para <b>facilitar</b> el aprendizaje, la participación y la convivencia de todos  |         |              |               |       |            |
| <b>A.4.3</b> La institución <b>desarrolla</b> políticas de reconocimiento y estímulos a los integrantes de su comunidad educativa que lideren acciones inclusivas.   |         |              |               |       |            |
| <b>A.4.4</b> La institución educativa <b>realiza</b> acciones para identificar y divulgar experiencias significativas que sirvan de modelo para la atención a la diversidad.   |         |              |               |       |            |
| <b>A.5.1</b> En la institución las familias y estudiantes se sienten orgullosos de <b>pertenecer</b> a una comunidad educativa donde se promueve el respeto y valoración por la diversidad.  |         |              |               |       |            |
| <b>A.5.2</b> La institución educativa <b>realiza</b> acciones para que todas las personas puedan desplazarse sin dificultad por sus instalaciones.   |         |              |               |       |            |
| <b>A.5.3</b> La institución educativa <b>explica</b> a estudiantes y familias sus características, funcionamiento y normas de convivencia para que todos se sientan bienvenidos.   |         |              |               |       |            |
| <b>A.5.4</b> La institución educativa <b>realiza</b> acciones para que los estudiantes se <b>motiven</b> por aprender teniendo en cuenta sus habilidades e intereses.  |         |              |               |       |            |
| <b>A.5.5</b> En la institución educativa el manual de convivencia <b>orienta</b> y <b>promueve</b> el respeto y valoración de la diversidad que se presenta en su comunidad.   |         |              |               |       |            |

| DESCRIPTORES  | Siempre | Casi siempre | Algunas veces | No sé | No se hace |
|---|---------|--------------|---------------|-------|------------|
| <b>A.5.6</b> En la institución educativa todos los estudiantes tienen la oportunidad de <b>participar</b> en actividades complementarias y extracurriculares que <b>posibilitan</b> el desarrollo de habilidades e intereses.   |         |              |               |       |            |
| <b>A.5.7</b> En la institución educativa los servicios de bienestar se <b>ofrecen</b> a los estudiantes que más lo requieren.   |         |              |               |       |            |
| <b>A.5.8</b> En la institución educativa cuando los estudiantes tienen problemas se les escucha, se les <b>ayuda</b> a solucionarlos y se les <b>enseña</b> a mejorar su comportamiento.  |         |              |               |       |            |
| <b>A.6.1</b> La institución educativa desarrolla estrategias para conocer el entorno familiar de los estudiantes con el fin de apoyarlos en la eliminación de barreras para el aprendizaje, la participación y la convivencia.  |         |              |               |       |            |
| <b>A.6.2</b> La institución educativa desarrolla estrategias que le permiten vincularse a redes locales y regionales de la política social.   |         |              |               |       |            |
| <b>A.6.3</b> La institución educativa <b>intercambia</b> recursos y servicios con otras instituciones para fortalecer el desarrollo de acciones inclusivas.   |         |              |               |       |            |
| <b>A.6.4</b> La institución educativa establece <b>alianzas</b> con el <b>sector productivo</b> para fortalecer la propuesta educativa inclusiva y la proyección de los estudiantes al mundo laboral.                           |         |              |               |       |            |
| <b>B.1.1</b> La institución educativa <b>revisa</b> permanentemente su plan de estudios para <b>realizar</b> los ajustes pertinentes que permitan <b>hacerlo</b> accesible a todos los estudiantes.                             |         |              |               |       |            |
| <b>B.1.2</b> En la institución educativa el enfoque metodológico <b>permite</b> que cada estudiante aprenda <b>colaborativamente</b> , teniendo en cuenta sus características, estilos y ritmos de aprendizaje.                 |         |              |               |       |            |
| <b>B.1.3</b> En la institución educativa <b>existe</b> una política que orienta el procedimiento para <b>identificar</b> los recursos requeridos por todos los estudiantes y por algunos que presentan necesidades específicas. |         |              |               |       |            |
| <b>B.2.3</b> La institución educativa <b>facilita</b> a cada estudiante los <b>recursos</b> que necesita en la preparación para la vida y el trabajo.   |         |              |               |       |            |
| <b>B.2.4</b> En la institución educativa los docentes <b>ajustan</b> su práctica pedagógica al ritmo y estilo de aprendizaje de cada uno de los estudiantes.  |         |              |               |       |            |
| <b>B.3.1</b> En la institución educativa la relación entre docentes y estudiantes se manifiesta en una <b>comunicación</b> respetuosa y amable.   |         |              |               |       |            |
| <b>B.3.2</b> En la institución educativa la planeación y desarrollo de las clases <b>responden</b> a los intereses y necesidades de cada uno de los estudiantes.  |         |              |               |       |            |
| <b>B.3.3</b> En la institución educativa se <b>involucra</b> a los estudiantes en su propio aprendizaje permitiéndoles participar en la elección de temas, actividades de clase y opciones de evaluación.                       |         |              |               |       |            |

| DESCRPTORES  | Siempre | Casi siempre | Algunas veces | No sé | No se hace |
|--|---------|--------------|---------------|-------|------------|
| <b>B.3.4</b> En la institución educativa las diferentes estrategias de evaluación son objeto de <b>análisis</b> continuo que permite al docente <b>generar</b> acciones correctivas cuando el estudiante, cualquiera que sea su condición, no está logrando el desempeño esperado.       |         |              |               |       |            |
| <b>B.4.1</b> En la institución educativa se <b>definen</b> mecanismos de seguimiento a las prácticas pedagógicas inclusivas para <b>conocer</b> sus resultados y el impacto de éstos en el desempeño académico de los estudiantes.   |         |              |               |       |            |
| <b>B.4.2</b> En la institución educativa se <b>analizan</b> los resultados de las pruebas externas (SABER, ICFES, ECAES) para <b>evaluar</b> el impacto de las acciones internas que permiten minimizar las barreras para el aprendizaje de la población en situación de vulnerabilidad. |         |              |               |       |            |
| <b>B.4.3</b> La institución educativa <b>realiza</b> acciones que <b>disminuyen</b> las barreras para el aprendizaje, la participación y la convivencia cuando afectan la <b>permanencia</b> de los estudiantes.   |         |              |               |       |            |
| <b>B.4.4</b> En la institución educativa los docentes y el comité de evaluación y promoción analizan los casos de los estudiantes que requieren actividades de recuperación para determinar las <b>acciones</b> correctivas y preventivas pertinentes.                                   |         |              |               |       |            |
| <b>B.4.5</b> En la institución educativa los servicios o profesionales de apoyo se <b>coordinan</b> para fortalecer las <b>acciones</b> inclusivas con la comunidad educativa.   |         |              |               |       |            |
| <b>B.4.6</b> La institución educativa <b>facilita</b> a los egresados que presentaron situación de vulnerabilidad la transición a la educación superior o formación para el trabajo y el desarrollo humano.  |         |              |               |       |            |
| <b>C.1.1</b> La institución educativa <b>presenta</b> alternativas de ingreso a la población en situación de desplazamiento, desastre o abandono y que no tienen la documentación completa requerida para legalizar el proceso.  |         |              |               |       |            |
| <b>C.1.2</b> La institución educativa <b>tiene</b> registros en su archivo académico que permita certificar las competencias a los estudiantes en el momento que los requiera.   |         |              |               |       |            |
| <b>C.1.3</b> La institución educativa <b>realiza</b> procesos de registro sistemático de los logros de aquellos estudiantes que requieren flexibilización curricular.  |         |              |               |       |            |
| <b>C.2.2</b> La institución educativa <b>conoce</b> y <b>cumple</b> con la normatividad del país sobre accesibilidad.  |         |              |               |       |            |
| <b>C.2.3</b> La institución educativa <b>tiene</b> una política para asignar el uso de los espacios de manera <b>equitativa</b> para todos los estudiantes haciendo seguimiento a su cumplimiento.   |         |              |               |       |            |
| <b>C.2.6</b> En la institución educativa la adquisición, dotación y mantenimiento de los recursos para el aprendizaje se <b>realiza</b> de manera <b>equitativa</b> teniendo en cuenta las necesidades grupales e individuales.  |         |              |               |       |            |

| DESCRIPTORES  | Siempre | Casi siempre | Algunas veces | No sé | No se hace |
|---|---------|--------------|---------------|-------|------------|
| <b>C.2.7</b> La institución educativa <b>tiene</b> una política para <b>prevenir</b> los riesgos de accidentes de los estudiantes que presentan limitaciones físicas, enfermedades o barreras culturales.   |         |              |               |       |            |
| <b>C.3.1</b> En la institución los servicios complementarios (transporte, alimentación, salud) que se <b>ofrece, satisfacen</b> las necesidades de los estudiantes que más lo requieren.  |         |              |               |       |            |
| <b>C.4.1</b> En la institución educativa el personal que labora <b>responde</b> al perfil definido para atender las características y necesidades de su población.  |         |              |               |       |            |
| <b>C.4.2</b> En la institución educativa el programa de inducción para todas las personas que llegan a la institución <b>incluye</b> acciones de sensibilización que los orientan en la comprensión y el respeto por la diferencia del ser humano.                  |         |              |               |       |            |
| <b>C.4.3</b> En la institución educativa el programa de formación y capacitación para el personal de la institución <b>incluye</b> propuestas innovadoras que respondan a las necesidades y demandas específicas de la atención a la diversidad de los estudiantes. |         |              |               |       |            |
| <b>C.4.4</b> En la institución educativa la asignación académica se <b>realiza</b> de manera equitativa, en coherencia con los perfiles y fortalezas de los docentes y las demandas de atención a la diversidad de los estudiantes.                                 |         |              |               |       |            |
| <b>C.4.5</b> En la institución los integrantes de la comunidad educativa se <b>identifican</b> y <b>comparten</b> la filosofía, principios, valores y objetivos de la educación inclusiva.  |         |              |               |       |            |
| <b>C.4.6</b> En la institución educativa la evaluación de desempeño de los directivos, administrativos y docentes <b>incluye</b> las innovaciones para fortalecer la atención a la diversidad.  |         |              |               |       |            |
| <b>C.4.7</b> En la institución educativa se <b>reconocen</b> y <b>estimulan</b> los valores y las habilidades sociales, artísticas, deportivas, de aprendizaje de todos los integrantes de la comunidad educativa.  |         |              |               |       |            |
| <b>C.4.8</b> La institución educativa tiene una política que <b>promueve</b> la investigación en temas relacionados con atención a la diversidad.   |         |              |               |       |            |
| <b>C.4.9</b> La institución educativa <b>desarrolla</b> estrategias de formación en habilidades de trabajo colaborativo y resolución de conflictos para favorecer la convivencia y el clima laboral.  |         |              |               |       |            |
| <b>C.4.10</b> En la institución educativa los servicios de bienestar de la institución se <b>prestan</b> teniendo en cuenta las necesidades de todo su personal.  |         |              |               |       |            |
| <b>C.5.2</b> La institución educativa <b>tiene</b> una política de destinación de recursos financieros para <b>atender</b> a la población en situación de vulnerabilidad.   |         |              |               |       |            |
| <b>D.1.1</b> La institución educativa durante todo el proceso de formación, <b>ayuda</b> a cada uno de los estudiantes a <b>conocerse</b> a sí mismo, para elaborar y desarrollar su proyecto de vida.  |         |              |               |       |            |

| DESCRPTORES   | Siempre | Casi siempre | Algunas veces | No sé | No se hace |
|---|---------|--------------|---------------|-------|------------|
| <b>D.2.1</b> La institución educativa en su escuela de padres <b>desarrolla</b> temas y actividades relacionadas con <b>valores inclusivos</b> como: equidad, igualdad de oportunidades, reconocimiento, respeto por la diferencia, cooperación y solidaridad.                    |         |              |               |       |            |
| <b>D.2.2</b> La institución educativa <b>realiza</b> actividades culturales, recreativas, deportivas y académicas con las personas del sector para <b>promover</b> la inclusión en su comunidad.  |         |              |               |       |            |
| <b>D.2.3</b> En la institución educativa el programa de servicio social <b>desarrolla</b> propuestas para que algunos estudiantes acompañen y ayuden a otros que lo necesiten.  |         |              |               |       |            |
| <b>D.3.1</b> En la institución educativa los estudiantes en situación de vulnerabilidad tienen la <b>oportunidad</b> de representar la institución y <b>participar</b> en actividades culturales, recreativas deportivas y académicas que se realizan en la institución.          |         |              |               |       |            |
| <b>D.3.2</b> En la institución educativa la Asamblea y Consejo de padres cuentan con la participación de familias de estudiantes en situación de vulnerabilidad, que aportan a la evaluación y definición de acciones inclusivas.   |         |              |               |       |            |
| <b>D.3.3</b> En la institución educativa se desarrollan propuestas de programas de apoyo familia a familia para fortalecer las habilidades colaborativas entre ellas.   |         |              |               |       |            |
| <b>D.4.1</b> En la institución educativa se <b>realizan</b> acciones comprensibles para cada uno de los estudiantes con el fin de <b>prevenir</b> accidentes y enfermedades.  |         |              |               |       |            |
| <b>D.4.2</b> En la institución educativa se <b>realizan</b> acciones comprensibles para <b>prevenir</b> la drogadicción, el alcoholismo, las enfermedades de transmisión sexual, el abuso, el maltrato físico y verbal, entre otras, que pueden <b>afectar</b> a los estudiantes. |         |              |               |       |            |
| <b>D.4.3</b> En la institución educativa se <b>realizan</b> actividades de <b>entrenamiento</b> para que todas las personas, incluso las que presentan limitaciones, <b>aprendan</b> qué hacer en caso de desastres como: incendios, terremotos, inundación, entre otros.         |         |              |               |       |            |

### Anexo 3: Entrevista Grupal con Docentes.

| <b>ENTREVISTA GRUPAL CON DOCENTES.</b>  |  |  |
|---|--|--|
| <b>Proyecto:</b> De la Integración a la Inclusión: Procesos curriculares para la atención de niños con Necesidades Educativas Especiales “NEE”  |  |  |
| <b>Fecha:</b>   | <b>Participantes:</b>  |  |
| <b>Autor:</b> Franklin Manuel Osorio Galindo  |  |  |
| <b>OBJETIVO Y/O PROPOSITO:</b> Develar las concepciones de integración e inclusión escolar en los docentes y como la incorporan en sus prácticas de aula en la Institución Educativa Aguas Negras de la ciudad de Montería.   |  |  |
| <b>DEFINICION:</b><br>“la integración surge en la década de 1980, como alternativa a los modelos segregados de currículo y escuelas para necesidades especiales, con el objetivo de que los alumnos con necesidades especiales entraran en las escuelas tradicionales. El término <b>educación inclusiva</b> puede entenderse como un principio rector destinado a alcanzar niveles razonables de integración escolar de todos los estudiantes, la educación inclusiva supone la formulación y aplicación de una vasta gama de estrategias de aprendizaje que respondan precisamente a la diversidad de los educandos.” En este sentido el sistema educativo debe responder a las expectativas y necesidades de los niños y jóvenes.(UNESCO,2008) |  |  |
| <b>DIMENSION</b>  | <b>INDICADORES</b>   | <b>ITEMS</b>   |
| Actitud del Docente hacia la atención a la diversidad escolar.  | Atención que le presta el docente a promover procesos inclusivos en el aula. | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Qué actividades ha realizado con sus estudiantes donde se promuevan procesos inclusivos.</li> <li>2. Cómo actúa en el aula frente a un niño que requiere necesidades específicas. Cite un ejemplo.</li> <li>3. En su ejercicio docente que grado de importancia le da a los estudiantes que presentan alguna necesidad específica.</li> </ol>  |
|   | Percepción del docente hacia la inclusión.                                   | <p>Qué opinión tiene usted de los siguientes enunciados, explique:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Las necesidades de los estudiantes deficientes pueden ser mejor atendidas en clases especiales separadas.</li> <li>2. El estar en una clase normal estimula el desarrollo académico del niño con capacidades diferentes.</li> <li>3. Es difícil mantener el orden en una clase normal que contiene un niño con necesidades especiales.</li> </ol> |
| Planificación y evaluación de las actividades escolares   | Los planes de clases y/o actividades responden a la inclusión.               | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cómo tiene en cuenta las diferencias de los estudiantes de aquellos que aprenden rápido y para quienes necesita más tiempo en la preparación de las clases.</li> <li>2. Al desarrollar un tema o unidad de trabajo como tiene en cuenta la</li> </ol>  |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  |  | <p>diversidad o diferencia escolar en los procesos evaluativos.</p> <p>3. De qué manera usted evidencia que las actividades realizadas en la clase las atienden y disfrutan todos los estudiantes.</p> |
|  | <p>Formación docente para la atención a la diversidad.</p> | <p>1. En qué se le debe formar o cualificar para la consecución de acciones inclusivas en la escuela.</p> <p>2. Qué textos o referentes teóricos utiliza en la preparación de sus actividades.</p>     |

**Anexo 4. Grupo de discusión de docentes sobre los resultados obtenidos de la encuesta a docentes, padres de familia y estudiantes: índice de inclusión.**



**INSTITUCIÓN EDUCATIVA AGUAS NEGRAS**

Resolución de Reconocimiento Oficial N° 2001 de Junio 28 del 2005 en los niveles de Pre escolar, Educación Básica (Primaria y Secundaria) y Media Académica  
NIT N° 900283557-9 Código DANE 223001001531

1. Resultado de la encuesta a estudiantes, padres de familia y docentes para conocer el estado de las gestiones con respecto al índice de inclusión.

Cuadro para la interpretación de resultados en los procesos y áreas de gestión.

| <b>RANGOS</b>     | <b>BASES DE INTERPRETACIÓN</b>  |
|-------------------|---|
| <b>0,0 – 0,99</b> | Los resultados del Índice en este rango indican que no se desarrollan acciones inclusivas para la atención a la diversidad en el proceso o área de gestión.   |
| <b>1,0 – 1,99</b> | Los resultados del Índice en este rango indican que la comunidad educativa desconoce las acciones inclusivas que desarrolla la institución para la atención a la diversidad, en el proceso o área de gestión.   |
| <b>2,0 - 2.79</b> | Los resultados del Índice en este rango indican que en algunas ocasiones se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad en el proceso o área de gestión propia y son conocidas por la mayoría de los integrantes de la comunidad educativa. |
| <b>2,8 - 3.49</b> | Los resultados del Índice en este rango indican que con frecuencia se realizan acciones inclusivas para la atención a la diversidad en el proceso o área de gestión y son conocidas por todos los integrantes de la comunidad educativa.                      |
| <b>3.5 - 4.0</b>  | Los resultados del Índice en este rango indican una evaluación permanente para conocer el impacto de las acciones inclusivas para la atención a la diversidad, en el proceso o área de gestión y la usa para aportar al desarrollo institucional.             |

2. Hacer lectura de cada componente con su respectivo descriptor, compararlo con el promedio de la encuesta para padres de familia, estudiantes y docentes. Discutir en el grupo y hacer un análisis y comentario de cada proceso y describir los compromisos que se deben asumir como institución para tenerlos en cuenta en el plan de mejoramiento.
3. Construir un comentario analítico donde se destaca las fortalezas y debilidades de la gestión.

## ABREVIATURAS

**NEE:** Necesidades educativas especiales.

**IA:** Investigación Acción.

**IE:** Institución educativa

**PEI:** Proyecto Educativo Institucional

**PMI:** Plan de Mejoramiento Institucional

**MEN:** Ministerio de Educación Nacional

**SEM:** Secretaria de Educación Municipal

**SIMAT:** Sistema de Matrículas