

Universidad Autónoma de Bucaramanga

Facultad de Educación

Necesidades.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA
1952

Hacia el Desarrollo de una Educación Inclusiva en el Colegio Psicopedagógico Carl Rogers de Bucaramanga

UNAB



BT00003526

 UNAB BIBLIOTECA	FECHA	Nº CLASIFICACION
	17 SEP 2007	P. E. 716
VENDEDOR DONACION AUTORES	No. INVENTARIO	
PRECIO	035820	
\$20.000 =		

Tesis de Investigación

Elaborado por:

- Omaira Lugo Galindo
- Yovana Pardavé Livia
- Lina Ximena Ojeda Espinel

Asesora: Dra. Libia Vélez Latorre

Bucaramanga, Julio de 2007

4200000 AREA VALORES 11.235.000	0228300 DE INVENTARIO	11.235.000 AREA DE INVENTARIO
--	--------------------------	-------------------------------------



UNIVERSIDAD DEL PACIFICO



AGRADECIMIENTOS

Al colegio Psicopedagógico Carl Rogers, por habernos brindado la posibilidad de llevar a cabo y satisfactoriamente nuestro proyecto de investigación.

A Luz Adriana Villafrade, Coordinadora de la especialización, por su interés en darnos lo mejor en cuanto al programa como a la calidad de los docentes y por haber estado atenta a cada una de nuestras inquietudes.

A Libia Vélez por sus aportes y sugerencias en este proyecto de investigación.

A nuestras familias por su consideración y apoyo durante todo el tiempo de la especialización.

CONTENIDO

	Pág.
Lista de Tablas	6
Lista de Figuras	7
Resumen	9
Introducción	10

CAPITULO I

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACION

1.1	Planteamiento del problema	14
1.2	Objetivos de investigación	16
1.2.1	Objetivo General	16
1.2.2	Objetivos Específicos	16
1.3	Justificación e importancia de la investigación	17

CAPITULO II

ANTECEDENTES, BASES TEÓRICAS Y LEGALES

2.1	Antecedentes	19
2.2	Marco teórico – conceptual	25
2.2.1	Aspectos básicos para una educación inclusiva	25
2.2.1.1	Derecho a la educación	25
2.2.1.2	Educación en la diversidad	26
2.2.2	La inclusión: su naturaleza y condicionantes	27
2.2.2.1	La inclusión una filosofía de vida	27

2.2.2.2	La inclusión y su fundamentación	29
2.2.2.3	El currículum de una escuela inclusiva	33
2.2.2.4	El facilitador en una escuela inclusiva	35
2.2.2.5	La familia como apoyo esencial en la educación inclusiva	38
2.2.3	Concepciones teóricas: Bases para una educación inclusiva	40
2.2.3.1	Concepción humanista	40
2.2.3.2	Concepción histórica cultural	42
2.2.3.3	Concepción de las inteligencias múltiples	43
2.2.3.4	Modificabilidad estructural cognitiva	44
2.3	Marco Legal y político	47
2.3.1	En el ámbito internacional	47
2.3.2	En el ámbito nacional	49
2.3.3	Aspectos legales en el departamento de Santander	52

CAPITULO III METODOLOGIA

3.1	Tipo y Diseño de investigación	54
3.2	Participantes	55
3.3	Variables de estudio	55
3.4	Instrumentos	56
3.5	Procedimientos	58

CAPITULO IV RESULTADOS

4.1	Resultados del Cuestionario Aplicado a Docentes: Indicadores del Índice de Inclusión	61
4.1.1	Análisis Global de los Indicadores del Índice de Inclusión	61
4.1.2	Áreas del Índice	61
4.1.3	Análisis general comparativo de las áreas o dimensiones del índice	68

4.1.4	Resultados de la pregunta sobre aspectos a mejorar en la institución realizada a los docentes	68
4.2	Resultados del cuestionario aplicado a los estudiantes: "lo que pienso de mi colegio"	70
4.2.1	En cuanto al tipo de relación entre compañeros	70
4.2.2	En cuanto a la percepción hacia sus facilitadores (profesores) y el desarrollo de las clases	73
4.2.3	En cuanto a las posibilidades de aprendizaje y Participación en el Colegio	77
4.2.4	En cuanto al concepto de inclusión	80
4.2.5	En cuanto a la valoración de sí mismo, con respecto a su aprendizaje	80
4.2.6	Análisis general comparativo por áreas	81
4.2.7	Aspectos a mejorar en el colegio respuesta de los alumnos	81
4.3	Resultados del cuestionario aplicado a los padres de familia	83
4.3.1	Percepción hacia el colegio	83
4.3.2	Percepción hacia los facilitadores	87
4.3.3	Posibilidades de una educación inclusiva	89
4.3.4	Análisis general comparativo por áreas	93
4.3.5	Aspectos por mejorar en la institución: respuesta de los padres de familia	93

CAPITULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1	Conclusiones	96
5.2	Recomendaciones	99
	Referencias Bibliográficas	103
	Anexos	105

Lista de Tablas

	Pág.	
Tabla 1	Análisis global del índice	61
Tabla 2	Análisis general de la posibilidad de crear culturas inclusivas	61
Tabla 3	Análisis de la posibilidad de construir una comunidad	62
Tabla 4	Análisis de la posibilidad de establecer valores inclusivos	62
Tabla 5	Análisis general de la posibilidad de elaborar políticas inclusivas	63
Tabla 6	Análisis de la posibilidad de desarrollar una escuela para todos	64
Tabla 7	Análisis de la posibilidad para organizar el apoyo para atender a la diversidad	64
Tabla 8	Análisis de la posibilidad para desarrollar prácticas inclusivas	66
Tabla 9	Análisis de la posibilidad para orquestar el aprendizaje	66
Tabla 10	Análisis de la posibilidad de para movilizar recursos	67
Tabla 11	Aspectos a mejorar sugeridos por los estudiantes	69
Tabla 12	Relación entre compañeros	70
Tabla 13	Cooperación	70
Tabla 14	Aceptación a nuevos compañeros	71
Tabla 15	Respeto hacia el otro	71
Tabla 16	Amistad	72
Tabla 17	Percepción hacia los facilitadores	73
Tabla 18	Percepción de la confianza en los facilitadores	74
Tabla 19	El facilitador respeta y valora todos los estudiantes	74
Tabla 20	El facilitador favorece el ritmo y estilo de aprendizaje	75
Tabla 21	Desarrollo de las clases	75
Tabla 22	Posibilidades de aprendizaje y participación	77
Tabla 23	Posibilidades de aprendizaje	77
Tabla 24	Posibilidades de participación	78
Tabla 25	Preferencia por el colegio	78
Tabla 26	Nivel de fortalezas del colegio	79
Tabla 27	Concepto de inclusión	80
Tabla 28	Valoración de si mismo, respecto a su aprendizaje	80
Tabla 29	Aspectos a mejorar solicitados por los estudiantes	82
Tabla 30	Percepción hacia el colegio	84
Tabla 31	Nivel de aceptación del colegio	84
Tabla 32	Nivel de comunicación entre colegio y familia	85
Tabla 33	Manejo de las faltas de convivencia	85
Tabla 34	Manejo de las relaciones interpersonales	86
Tabla 35	Percepción hacia los facilitadores	87
Tabla 36	Relación con los padres de familia	87
Tabla 37	Apoya el aprendizaje y la participación	88
Tabla 38	La práctica pedagógica responde a la diversidad	88
Tabla 39	Posibilidades de una educación inclusiva	90
Tabla 40	Respeto a la diversidad	90
Tabla 41	Físicamente la institución es accesible a todos	91
Tabla 42	Promueve participación en actividades extraescolares	91
Tabla 43	Concepto de inclusión educativa	92
Tabla 44	Aspectos a mejorar solicitados por los padres	94

Lista de Figuras

	Pág.	
Figura 1	Análisis global del índice	61
Figura 2	Análisis general de la posibilidad de crear culturas inclusivas	61
Figura 3	Análisis de la posibilidad de construir una comunidad	62
Figura 4	Análisis de la posibilidad de establecer valores inclusivos	62
Figura 5	Análisis comparativo de los componentes de la cultura inclusiva	63
Figura 6	Análisis general de la posibilidad de elaborar políticas inclusivas	63
Figura 7	Análisis de la posibilidad de desarrollar una escuela para todos	64
Figura 8	Análisis de la posibilidad para organizar el apoyo para atender a la diversidad	64
Figura 9	Análisis comparativo de los componentes de la política inclusiva	65
Figura 10	Análisis de la posibilidad para desarrollar prácticas inclusivas	66
Figura 11	Análisis de la posibilidad para orquestar el aprendizaje	66
Figura 12	Análisis de la posibilidad de para movilizar recursos	67
Figura 13	Análisis comparativo de los componentes de la práctica inclusiva	67
Figura 14	Análisis general comparativo de las áreas o dimensiones del índice	68
Figura 15	Aspectos a mejorar solicitados por los docentes	69
Figura 16	Relación entre compañeros	70
Figura 17	Cooperación	70
Figura 18	Aceptación a nuevos compañeros	71
Figura 19	Respeto hacia el otro	71
Figura 20	Amistad	72
Figura 21	Análisis general comparativo de las sub-áreas de relación entre compañeros	73
Figura 22	Percepción hacia los facilitadores	73
Figura 23	Percepción de confianza en los facilitadores	74
Figura 24	El facilitador respeta y valora todos los estudiantes	74
Figura 25	El facilitador favorece el ritmo y estilo de aprendizaje	75
Figura 26	Desarrollo de las clases	75
Figura 27	Análisis general comparativo de las sub-áreas de percepción hacia sus facilitadores y desarrollo de las clases	76
Figura 28	Posibilidades de aprendizaje y participación	77
Figura 29	Posibilidades de aprendizaje	77
Figura 30	Posibilidades de participación	78
Figura 31	Preferencia por el colegio	78
Figura 32	Nivel de fortalezas del colegio	79
Figura 33	Análisis comparativo de sub-áreas de posibilidades de aprendizaje y participación en el colegio	79
Figura 34	Concepto de inclusión	80
Figura 35	Valoración de si mismo, respecto a su aprendizaje	80
Figura 36	Análisis comparativo por áreas	81
Figura 37	Aspectos a mejorar solicitados por los estudiantes	83
Figura 38	Percepción hacia el colegio	84
Figura 39	Nivel de aceptación del colegio	84
Figura 40	Nivel de comunicación entre colegio y familia	85
Figura 41	Manejo de las faltas de convivencia	85
Figura 42	Manejo de las relaciones interpersonales	86

Figura 43	Análisis comparativo de las sub áreas de percepción hacia el colegio	86
Figura 44	Percepción hacia los facilitadores	87
Figura 45	Relación con los padres de familia	87
Figura 46	Apoya el aprendizaje y la participación	88
Figura 47	La práctica pedagógica responde a la diversidad	88
Figura 48	Análisis comparado de sub-áreas de percepción hacia los facilitadores	89
Figura 49	Posibilidades de una educación inclusiva	90
Figura 50	Respeto a la diversidad	90
Figura 51	Accesibilidad física de la institución	91
Figura 52	Promueve participación en actividades extraescolares	91
Figura 53	Concepto de inclusión educativa	92
Figura 54	Análisis comparativo de sub-áreas de posibilidades de una educación inclusiva	92
Figura 55	Análisis general comparativo por áreas	93
Figura 56	Aspectos a mejorar solicitados por los padres de familia	95

RESUMEN

Las posibilidades de avanzar hacia una educación inclusiva en el Colegio Psicopedagógico Carl Rogers de Bucaramanga, a través de la implementación del Índice de Inclusión se convierten en la esencia de esta investigación. La aplicación de esta estrategia metodológica permitió revisar las políticas, culturas y prácticas de la institución. A partir de una amplia consulta bibliográfica se elaboraron los antecedentes, la fundamentación teórica-conceptual al igual que el marco político y legal del problema estudiado. La exploración de la realidad permitió caracterizar las posibilidades de desarrollo del proceso de inclusión en el colegio Psicopedagógico Carl Rogers. La aplicación del método investigación-acción permitió la aplicación de la estrategia metodológica, la capacitación de la comunidad educativa a través de talleres, cine-foros los cuales propiciaron la reflexión y la sensibilización en el mejoramiento de actitudes por parte de toda la comunidad educativa al igual que la práctica pedagógica de los facilitadores.

Palabras claves: Inclusión, culturas, políticas, prácticas, participación, aprendizaje.

INTRODUCCION

Este trabajo busca indagar sobre las posibilidades que presenta el colegio Psicopedagógico Carl Rogers, para avanzar de un proceso de integración hacia un proceso de educación inclusiva y bajo esta perspectiva aplicar los cuestionarios del índice de inclusión a los miembros de la comunidad educativa y de esta manera plantear unas recomendaciones que favorezcan el mejoramiento de las culturas, políticas y prácticas educativas en la institución.

El número de niños con discapacidades es mucho mayor de lo que se cree. En un informe de 1991 del Relator Especial de las Naciones Unidas sobre la cuestión de los Derechos Humanos y las personas con discapacidad se determinó que, en la mayoría de los países, por lo menos una de cada 10 personas tenía una deficiencia física, cognitiva o sensorial. Según las Metas del Milenio y la "Iniciativa de Educación para Todos" de la ONU, de los niños con discapacidad en el mundo sólo el 5 % consigue terminar la escuela primaria.

La Convención Internacional de los Derechos del Niño, manifiesta que "el interés superior de los menores ha de ser considerado primordial para resolver cualquier cuestión que los afecta" (art. 3.1). En particular, esta convención reconoce que el niño mental o físicamente impedido deberá disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que aseguren su dignidad, le permitan llegar a bastarse a sí mismo y faciliten su participación activa en la sociedad (art. 23).

La inclusión de las personas con discapacidad en la sociedad comienza con la aceptación en una de las primeras formas de socialización, esto es, la escuela. Se prepara a las personas con discapacidad para convertirse en parte de la sociedad y se prepara a la sociedad para recibirla.

Los sistemas de educación que diferencian por un lado a los "normales" y por otro a las personas con discapacidad, han conducido a la segregación social y al aislamiento de esta última población en la edad adulta. Se trata de mundos separados creados desde el comienzo. Por el contrario la educación inclusiva puede establecer las bases de una sociedad más abierta a la que pertenezcan todas las personas y donde ser "diferente" sea aceptado y valorado como parte de la sociedad.

Colombia no es ajena a la forma como se ha venido desarrollando la integración escolar en el ámbito internacional. En los últimos 10 años el país ha avanzado en la formulación de políticas para atender a grupos poblacionales especiales.

Se rescata que existe una normatividad fundamentalmente en lo que se refiere a procesos educativos, de rehabilitación y de equiparación de oportunidades especialmente en la población de sordos y con limitación visual. Es así que, con la política de la integración educativa el gobierno implementó las aulas para sordos dentro de las escuelas de oyentes; esto ha permitido que una población considerable de personas sordas se encuentre laborando dentro de los institutos para sordos, tanto como modelos lingüísticos, como docentes.

La integración educativa ha sido un logro importante en la lucha de la comunidad Sorda ya que progresivamente las personas sordas vienen realizando sus estudios en los niveles primarios, secundarios, técnicos y universitarios de las Instituciones del Estado.

La integración al aula regular del estudiante con limitación visual en el contexto de la equiparación de oportunidades, es una de las fortalezas del modelo de atención educativa propuesto por el Instituto Nacional para Ciegos- INCI. Ésta propuesta ha logrado enriquecer el trabajo pedagógico dentro del aula de clase, al motivar al maestro a buscar recursos más creativos para desarrollar su cátedra; y entre sus estudiantes a descubrir el sentido de la solidaridad, el compañerismo y el respeto por el otro, en condiciones de calidad y equidad.

Sin embargo aún se evidencia un desfase y atraso en la implementación de políticas públicas, planes y programas que acojan a toda la población de niños y jóvenes con o sin discapacidad. En este sentido, las cifras muestran que en Colombia, el 25 por ciento de sus habitantes vive en zonas rurales, el 30 por ciento son afrodescendientes o afrocolombianos, casi el 2 por ciento son indígenas, y 8.000 son gitanos. Además, el 5 por ciento se encuentra en situación de desplazamiento forzado, el 13 por ciento vive en zonas de frontera, el 7,5 por ciento son jóvenes y adultos mayores de 15 años que no saben leer y escribir, y el 10 por ciento presenta algún tipo de discapacidad (Ministerio de Educación Nacional, 2004).

Ante esta realidad, se hace necesario, la implementación de políticas públicas que favorezcan una educación en y para la diversidad de todas las personas. De igual manera, las instituciones son las que deben prepararse para incluir y acoger una población diversa, dejando atrás la concepción de que el estudiante era el que debía integrarse y adaptarse.

Por consiguiente, para avanzar hacia un proceso de inclusión, es necesario entender que la educación inclusiva, es ante todo una cuestión de derechos humanos, que las diferencias son lo más natural del mundo, que todas las personas tienen derecho a una vida digna y a desarrollarse en un medio que les brinde la plena participación e igualdad de oportunidades. En este sentido, la sociedad en su conjunto debe transformarse para dar paso a unas culturas, políticas y prácticas inclusivas.

Frente a esta realidad y en su afán de mejorar su quehacer educativo, el Colegio Psicopedagógico Carl Rogers se involucra en este proceso, con el fin de reconocer cuáles son las culturas, políticas y prácticas que subyacen al interior de la institución; es preciso considerar que la institución, desde su fundación, ha venido impartiendo una educación centrada en la persona, basada en los principios de la filosofía humanista de Carl Rogers, así como ha venido integrando niños en un alto porcentaje con buenos resultados, pero no se tienen lineamientos ni una política institucional clara en torno a una educación que privilegie la diversidad.

Así mismo, se pretende a través del presente estudio sensibilizar a la comunidad educativa del colegio Psicopedagógico Carl Rogers, para avanzar hacia un proceso de inclusión y propiciar la difusión de la experiencia desde diferentes frentes de tal manera que se logre un efecto multiplicador que beneficie a las instituciones educativas y por ende a la sociedad en su conjunto.

El método fundamental para el presente estudio es la investigación acción, utilizando como instrumentos principales los cuestionarios del índice de inclusión, que han sido analizadas en profundidad, para identificar la situación actual del colegio, así como sus posibilidades para avanzar hacia una mayor inclusión.

La tesis consta de cinco capítulos principales y secciones complementarias como resumen y anexos.

En el primer capítulo se formula el problema de la investigación y la necesidad de darle solución, los objetivos y el por qué de la investigación.

En el segundo capítulo se hace un breve análisis de los antecedentes de la educación inclusiva y se muestra la importancia de algunos estudios relacionados con esta. También se destacan los fundamentos teóricos y conceptuales a partir de la literatura especializada sobre el tema, así como el marco legal y las políticas educativas tanto a nivel nacional como internacional.

En el tercer capítulo se hace referencia a la fundamentación de la estrategia metodológica, así como a los aspectos organizativos considerados para la aplicación del instrumento.

En el cuarto capítulo se incluye el análisis de los resultados obtenidos en la investigación de las posibilidades de desarrollo de una educación inclusiva en el Colegio Psicopedagógico Carl Rogers de Bucaramanga.

En el quinto capítulo se presentan las conclusiones y recomendaciones que la institución debe tener en cuenta para avanzar hacia una educación inclusiva.

En los anexos se presentan las guías de los cuestionarios del índice de inclusión, los modelos de los talleres y cine – foros.

CAPITULO I

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACION

1.1 Planteamiento del problema

El Colegio Psicopedagógico Carl Rogers, conforme a su filosofía humanista, ha venido realizando desde hace 25 años, unas prácticas educativas que valoran las potencialidades inherentes al ser humano, y el respeto por sus individualidades, lo cual le ha permitido integrar estudiantes que habían sido y vienen siendo excluidos de otras instituciones por sus características culturales (diferente lengua), individuales (hipoacúsicos, niños con TDAH), comportamentales y otras propias de su ritmo de aprendizaje. Además se trabaja en un clima de afectividad pues se considera que ningún proceso educativo puede darse si no está mediado por ésta manifestación.

Para el desarrollo de estas prácticas, el personal docente ha venido siendo capacitado en la filosofía y principios que fundamentan el proyecto educativo institucional. El trabajo de formación con los padres de familia y con el entorno del estudiante es también factor fundamental para la institución. Se trata de que todos comprendan y vivan su filosofía.

Sin embargo y pese a lo anterior algunos docentes aún no manifiestan en su quehacer unas prácticas que respeten y valoren las individualidades, sino que se sigue dando una educación de cierta manera homogenizadora, lo cual conlleva a que no se satisfagan las necesidades de todos y que los apoyos requeridos en algunos casos no sean ni los suficientes, ni los adecuados.

De igual manera la estructura física del colegio, no colabora para que todos los estudiantes puedan ser acogidos y se pueda ser coherente con uno de los postulados de la filosofía humanista de Rogers: el ser humano es digno de respeto, el cual debe verse traducido en este aspecto también. Es así como algunos padres de familia aún queriendo que sus hijos estudien en esta institución no pueden matricularlos, pues ésta, adolece de rampas para un desplazamiento adecuado de los niños o jóvenes que lo requieran.

Aunque como se destaca anteriormente, la institución se ha “atrevido” a llevar un proceso de integración aún le falta trabajar por una organización escolar que tenga en cuenta todos los aspectos que necesita una persona para recibir una educación de calidad y de igual manera logre comprender la diversidad del ser humano y así pueda transformar su sistema educativo.

En este sentido, el Colegio Psicopedagógico Carl Rogers, pretende asumir el reto de mejorar la enseñanza bajo condiciones de igualdad y equidad, considerando que el mejor camino es avanzar hacia un proceso de inclusión educativa ya que este permite el desarrollo de prácticas escolares más efectivas, reduce las barreras de aprendizaje y participación, maximiza los esfuerzos y recursos de apoyo y genera una cultura de evaluación que promueve la innovación y estimula el desarrollo integral del ser humano. Como una herramienta concreta para guiar la adopción de este modelo de educación inclusiva, se encuentra el “Índice de Inclusión”, que fue elaborado gracias al financiamiento del Centro de Estudios para la Educación Inclusiva (CSIE) del Reino Unido, por un equipo de docentes, padres, miembros de consejos escolares, investigadores y un representante de las asociaciones de discapacidad con amplia experiencia en las iniciativas de desarrollo de formas de trabajo más inclusivas. Su difusión empieza a partir del año 2000 en diversos países de Europa. Siendo luego traducido al castellano por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO (OREALC/UNESCO Santiago), para ser adoptadas en los países de América Latina y el Caribe.

Este instrumento establece una guía para ayudar a que la escuela logre generar una comunidad escolar centrada en la colaboración y la calidad del aprendizaje para todos sus estudiantes. Su proceso de aplicación está centrado en tres dimensiones: Cultura, Políticas y Prácticas Educativas. A partir de ellas, se establecen indicadores asociados a interrogantes cuyas respuestas permiten organizar las tareas de análisis, formulación de acciones, aplicación y evaluación del proceso de transformación.

El Índice contribuye a que la comunidad escolar genere, entienda y comparta los cambios desde la participación. Así, se adopta una estrategia global que fortalece el compromiso con las tareas y metas planteadas.

En este sentido el presente proyecto tiene como finalidad utilizar el índice de inclusión para explorar y analizar las prácticas, las políticas y las culturas que subyacen al interior del Colegio Psicopedagógico Carl Rogers para de esta manera avanzar hacia un proceso de inclusión.

Bajo las consideraciones establecidas, los problemas a resolver son:

¿Cuál es la situación actual del Colegio Psicopedagógico Carls Rogers con relación a una educación inclusiva?

¿Qué posibilidades de desarrollo existen en el colegio para avanzar hacia una educación inclusiva?

1.2 Objetivos de investigación

1.2.1 Objetivo General

Evaluar y analizar la situación actual del Colegio Psicopedagógico Carl Rogers con relación a las posibilidades de un proceso de educación inclusiva

1.2.2 Objetivos Específicos

- ◆ Identificar y analizar los factores que facilitarían o dificultarían la participación de los estudiantes en una educación inclusiva.
- ◆ Identificar y analizar las concepciones de los estudiantes, docentes y padres de familia respecto a una educación inclusiva.
- ◆ Identificar y analizar las actitudes de los estudiantes y los docentes frente al proceso de inclusión.

1.3 Justificación e importancia de la investigación

Nuestro medio se caracteriza por altos niveles de inequidad, exclusión y fragmentación social. Pese a la gran expansión de la educación y los esfuerzos realizados, todavía persisten desigualdades educativas en función de los distintos estratos socioeconómicos, culturales y características individuales de los estudiantes, como consecuencia del modelo homogeneizador de los sistemas educativos.

Una mayor equidad es un factor fundamental para conseguir un mayor desarrollo, una integración social y una cultura de la paz basada en el respeto y valoración de las diferencias. Por ello, es preciso avanzar hacia el desarrollo de escuelas más inclusivas que eduquen en la diversidad y que entiendan ésta como una fuente de enriquecimiento para el aprendizaje y los procesos de enseñanza.

La inclusión no tiene que ver sólo con el acceso de los estudiantes con discapacidad a las escuelas comunes, sino con eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Muchos estudiantes experimentan dificultades porque no se tienen en cuenta sus diferencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El Colegio Psicopedagógico Carl Rogers desde su fundación, ha venido impartiendo una educación centrada en la persona, basada en los principios de la filosofía humanista, pero es claro que no se tienen lineamientos ni una política institucional que privilegie la diversidad.

Es importante entonces impulsar una educación inclusiva y de respeto por las diferencias para todos los niños y niñas, en la medida en que es un derecho fundamental que ofrece posibilidades y contribuye a afianzar los principios de nuestra filosofía: autoestima, empatía y autenticidad, lo cual confluente en un respeto por la persona, aparte de abrir la puerta para la satisfacción de otros derechos; propicia que sean asumidos como sujetos de derechos con autodeterminación y; esencialmente, contribuye a hacernos más humanos.

En este sentido, se pretende hacer un análisis exhaustivo de las posibilidades para mejorar el aprendizaje y la participación de los estudiantes en todos los ámbitos de la institución, tomando en cuenta los puntos de vista del equipo docente, estudiantes, familias y otros miembros de la comunidad.

Por consiguiente, el presente estudio busca:

- Aportar conocimientos para contribuir a la construcción de comunidades escolares más inclusivas que asuman la diversidad como una manera de hacernos más humanos.
- Promover la construcción del conocimiento a través de un aprendizaje colaborativo y solidario de tal forma que los estudiantes desarrollen su máximo potencial cognitivo, afectivo, social y espiritual.
- Contribuir en la formación de docentes para que comprometidos con su acción, logren mejorar su práctica pedagógica y estructurar una educación de calidad.
- Suscitar en los docentes y otros profesionales un compromiso por compartir y construir nuevas propuestas educativas sobre la base de estos conocimientos de modo que les permita valorar las posibilidades reales que existen en sus instituciones para aumentar el aprendizaje y la participación de todos sus estudiantes.
- Favorecer tanto el desarrollo de los estudiantes, como el de los docentes, las familias y los centros educativos mismos.

CAPITULO II

ANTECEDENTES, BASES TEÓRICAS Y LEGALES

2.1 Antecedentes

La historia de la humanidad ha sido testigo de cómo las personas con discapacidad han sido excluidas, rechazadas y marginadas por los miembros de su propio grupo social. Esta valoración de la capacidad individual de las personas ha generado distintas expectativas y una conciencia social al respecto, de ahí la necesidad de evidenciar cómo estos acontecimientos y concepciones científicas han influenciado la educación en general y particularmente la educación de las personas con discapacidad.

La discapacidad fue abordada desde la perspectiva médica en forma casi exclusiva hasta los años 60. Este modelo médico se centra en el paradigma del déficit. En este paradigma la discapacidad es descrita y entendida en función de "lo que falta", a partir de la limitación, sea cual fuere su naturaleza.

El pensamiento pedagógico de los profesionales de aquella época se basaba según López (2002), en que los niños con N.E.E. eran los únicos responsables (culpables) por sus problemas de aprendizaje (a veces ese sentimiento se extendía a los padres), pero raras veces cuestionaban el sistema escolar y la sociedad... el fracaso en el aprendizaje se debía a los propios niños con discapacidad y no al sistema, por tal motivo pensaban que ellos y no la escuela tenían que cambiar.

Si trasladamos esta idea al actual sistema educativo, se puede observar como lo plantea Arnaiz (1995), que la política educativa desarrollada durante mucho tiempo ha propiciado que unos estudiantes sean integrados y otros no, determinando que muchas personas con déficit no hayan podido ser incluidas en el sistema educativo ordinario, y se haya creado un sistema paralelo de educación especial.

Es así como se empieza a definir que las personas que no son capaces de adaptarse a las exigencias escolares de las escuelas normales, sean atendidas por la educación especial. Se comienza entonces a perfilar una concepción más de tipo médico-educativa. En ese contexto, toma fuerza la idea de la necesidad de establecer una agrupación homogénea de estudiantes con capacidades y deficiencias semejantes, así como la especialización de la enseñanza en función de dichas características.

Esta separación entre educación normal y especial ha perpetuado la diferencia y ha promovido una visión tradicional y médica de la discapacidad centrada en un enfoque individual de la persona y en su supuesta falta de adecuación mental y física. De igual manera está enfocada en que el individuo es el centro del problema, sin ver el medio circundante (familiar, escolar, comunitario) como posible fuente explicativa. Esa escuela selectiva, plantea López (2003), valora más la capacidad que los procesos; los grupos homogéneos en lugar de los heterogéneos; la competitividad en lugar de la cooperación; el individualismo en lugar del aprendizaje solidario; los modelos cerrados, rígidos e inflexibles en lugar de los proyectos educativos abiertos, comprensivos y transformadores; se apoya en desarrollar habilidades y destrezas y no contenidos culturales y vivenciales como instrumentos para adquirir y desarrollar estrategias que permitan resolver los problemas de la vida cotidiana.

Como contrapropuesta, se escuchan en el mundo las voces que se alzan a favor de una vida compartida con los miembros de su comunidad en igualdad de condiciones. Es así como surgen una serie de acciones que inciden en el campo de la educación y se desarrolla un marco legal y político de la atención a poblaciones especiales.

El impacto de este nuevo pensamiento conlleva a redefinir "... que su fin no consiste en curar o rehabilitar a los sujetos con déficit, sino en hacer que adquieran las habilidades, valores y actitudes necesarias para desenvolverse en los diferentes ambientes de la vida adulta." (Armaiz, 2003, p. 45).

Desde una perspectiva ideológica la integración es un importante paso en la valoración positiva de las diferencias humanas, puesto que su fundamento filosófico trasciende la mera ubicación del sujeto en la sociedad –como ha sido entendida-, sino que significa que las personas con discapacidad formen parte de la sociedad a la que pertenecen. Ya que, desde una perspectiva educativa la integración defiende la escolarización conjunta de alumnos “normales” con estudiantes con discapacidad.

Si bien las expectativas generadas a partir del surgimiento de la integración educativa, parecían llevarnos a derroteros más justos y positivos en el ámbito educativo y social en general, aparecen nuevos cuestionamientos ya que pareciera que la finalidad era que las personas excepcionales se tenían que acomodar a los programas de integración escolar con lo cual no era auténtico que se le respetara en su diversidad.

Durante muchos años se creyó que la normalización podía alcanzarse con el proceso de integración. Aunque ésta ha tenido una influencia clave en la educación especial, el concepto de normalización ha estado sujeto a críticas como señala López Melero (2001) el principio de normalización lleva implícito una negación “de la diferencia” y muchos se preguntan si el concepto en si mismo no ha contribuido a un menosprecio de la diferencia.

Para ello resulta determinante transformar el contexto, esto es, reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas institucionales de forma que respondan a la diversidad en las distintas localidades, en el convencimiento de que una constante preocupación por remover las barreras que impiden el acceso y la participación a determinadas personas, puede servir de estímulo para mejorar el aprendizaje de todos. Inclusión es también aspirar a mejorar los centros educativos, tanto para los profesores como para los alumnos. La inclusión educativa es un aspecto de la inclusión en la sociedad, cifrada en dar la bienvenida a la diferencia y apoyar la equiparación de oportunidades.

Es así como durante los últimos años se han venido realizando una serie de investigaciones en torno al derecho de ser diferente y en la necesidad de crear centros educativos basados en la aceptación y pertenencia plena de todos el cual es el objetivo fundamental de la educación inclusiva.

En el contexto mundial, el tema que nos ocupa ha sido abordado bajo diversas formas:

En Gran Bretaña el Centro de Estudios sobre la Educación Inclusiva (2000) señaló que la educación inclusiva –INDEX FOR INCLUSION- es un derecho humano, es educación de calidad y contribuye al buen sentido social y establece prioridades para la inclusión, en términos de:

1. Todos los niños tienen derecho a aprender juntos.
2. Los niños no deben ser subestimados o discriminados excluyéndolos o separándolos por causa de discapacidad o dificultad de aprendizaje.
3. No existen razones legítimas para separar a los niños en la educación. Los niños se pertenecen mutuamente - con ventajas y beneficios para todos. No necesitan ser protegidos unos de otros.
4. La investigación muestra que los niños obtienen provecho académico y social en los ambientes integrados.
5. No existe enseñanza o asistencia en una escuela segregada que no pueda realizarse en una escuela corriente.
6. Cuando la dedicación y el apoyo adecuados se garantizan, la educación inclusiva se convierte en el empleo más eficiente de los recursos educativos.
7. Todos los niños necesitan una educación que los ayude a desarrollar las relaciones sociales y los prepare para vivir en el seno de sus sociedades.
8. Sólo la inclusión tiene el potencial de reducir el temor y construir la amistad.

En el Reino Unido la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2003) concentra su estudio en el análisis, descripción y diseminación de las prácticas en el aula, así como en centros de integración, de tal manera que los docentes europeos puedan poner en práctica la integración a mayor escala en sus clases.

De las conclusiones que se sacaron de la revisión bibliográfica internacional a las aulas inclusivas de 15 países europeos, visitas de expertos en 7 países y discusiones entre expertos y coordinadores, se pueden extraer las siguientes: los problemas de comportamiento social y/o emocional son los más preocupantes dentro del área de la

inclusión de alumnos con NEE. En segundo lugar, atender a la diversidad es uno de los principales problemas dentro de las aulas. En tercero, los estudios de casos y las discusiones de los expertos sugieren que lo que es bueno para los alumnos con NEE es bueno para todos los alumnos en general y finalmente, los enfoques pedagógicos de aprendizaje y enseñanza cooperativos, la solución colaborativa de problemas, los agrupamientos heterogéneos y la enseñanza eficaz, parecen la mejor contribución a las aulas inclusivas.

En Rusia desde 2002 se lleva a cabo el "Proyecto de Educación Inclusiva" en las ciudades de Nizhny Novgorod, Ukhta, Moscow y Samara (promovido por la ONG Perspectiva) para eliminar las barreras que obstaculizan el acceso a la educación de las personas con discapacidad, así como se ha creado una coalición comunitaria con las agencias gubernamentales, las instituciones educativas, los grupos de madres y padres y otras organizaciones relacionadas con la discapacidad.

En España López (2003) desarrolla el "Proyecto Roma", estudio a través de la cual busca demostrar que jóvenes con discapacidad intelectual tienen posibilidades de desarrollo cognitivo y cultural, obteniendo como resultado, estudios universitarios con éxito. Su objetivo es encontrar herramientas que permitan que estas personas tengan la posibilidad de desarrollar su capacidad de aprendizaje en ambientes educativos inclusivos, poniendo así los cimientos para poder llegar a una verdadera sociedad de la diversidad. Este proyecto también se está desarrollando actualmente en Argentina, Brasil, Chile, México y Cuba.

También en España, Arnaiz (2003) en su investigación sobre "La educación inclusiva: dilemas y desafíos" analiza los aportes de la educación inclusiva al ámbito de la Educación especial; haciendo énfasis en que el hecho de avanzar hacia prácticas inclusivas requiere un buen equilibrio entre lo nuevo y lo viejo, establecer un proceso que ayude a la institución a ponerse en movimiento, para avanzar con seguridad aunque se produzca en un principio una situación de conflicto. De otro lado, Parrilla (2001) explora las raíces educativas y las perspectivas teóricas actuales del planteamiento inclusivo en la escuela analizando las bases conceptuales y los desarrollos que las disciplinas y perspectivas ética, social,

organizativa, comunitaria e investigadora están haciendo a la educación inclusiva. Dicho estudio pretende contribuir a crear una plataforma que permita pensar de manera renovada y también inclusiva el tema de cómo diseñar y desarrollar una educación para todos. Por su parte, García (1997) analiza el significado de los términos segregación, integración e inclusión, dentro del contexto de la educación especial, llevando a la concientización del papel de la escuela en la sociedad actual y en la igualdad de oportunidades.

De otra parte, entre los estudios que se han llevado a cabo en América sobre educación inclusiva se tienen:

Porter (2001) en la investigación realizada para el Banco Interamericano de desarrollo (BID) sobre “Educación, inclusión y discapacidad” en comunidades de los países de Jamaica, El Salvador, Chile, Nicaragua y Brasil, evidenció que la mayoría de los estudiantes con discapacidad no aprenden en escuelas regulares dado que son excluidos de este sistema. Sin embargo, se concluyó que la mejor manera de aprender es con sus pares sin discapacidad y en comunidades colaborativas y que la discapacidad no constituye un impedimento para el aprendizaje.

En Perú se realizó un Foro multidisciplinario del que participaron 300 personas entre autoridades del gobierno local y de distintos municipios, representantes de ONG’s nacionales e internacionales, personas con discapacidad y especialistas en educación. Allí se lanzó la campaña “Abramos paso a la Educación Inclusiva”. El slogan de esta campaña fue “los niños que estudian juntos, aprenden a vivir juntos” (Comisión Especial de Estudio sobre Discapacidad – CEEDIS, 2004).

En el 2006, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia establece principios y fundamentos conceptuales para las buenas prácticas de educación inclusiva. La información contenida en este documento propicia la organización y desarrollo de programas, guías, normas, propuestas y certificación de profesionales relacionados con la educación inclusiva en el sistema público.

Sin embargo, se observa que la mayoría de estas experiencias representan esfuerzos aislados y muestran una carencia de sistematización en los procesos que favorecerían un proceso de transformación progresivo.

Es importante añadir que según datos del Banco Mundial en América Latina y el Caribe sólo entre el 20% y el 30% de los niños con discapacidad asisten a la escuela en la región. Esta baja asistencia se debe a una grave falta de transporte, capacitación de maestros, materiales didácticos y acceso a infraestructura escolar adecuados para estos niños. Esta institución internacional apoya iniciativas para promover la Educación Inclusiva. En América Latina lo hace sólo en Uruguay y Brasil.

Frente a este estado de situación esta investigación pretende ser un primer paso para la toma de conciencia por parte de los protagonistas directos (estudiantes, padres y facilitadores) acerca de la importancia de una escuela inclusiva. Sin este primer paso que sólo constituye una de las dimensiones para la inclusión de todos sin ninguna discriminación, podemos decir con certeza que poco podrá hacerse en pos de un futuro con igualdad de oportunidades para todos.

2.2 Marco teórico - conceptual

Para introducir en el tema se considera conveniente tratar de analizar y conceptualizar los aspectos que favorecen el desarrollo de una educación inclusiva de tal modo que los lectores conozcan y comprendan lo que significa avanzar a una escuela inclusiva.

2.2.1 Aspectos básicos para una educación inclusiva

2.2.1.1 Derecho a la educación

Diversos gobiernos y organismos internacionales han hecho declaraciones con el ánimo de favorecer una educación de calidad reconociendo que la educación es un derecho fundamental del ser humano.

Por tanto a todos se les debe permitir la oportunidad de aprender a lo largo de su vida. Todos los niños deben tener oportunidades de aprendizaje organizadas que les permitan satisfacer sus necesidades básicas.

Un entorno de aprendizaje que se base en los derechos, es un entorno que recoge los principios de los derechos ofreciendo la posibilidad de equipar a los alumnos con valores universalmente compartidos de ética y moral, permitiéndoles aprender y practicar valores de empatía, misericordia, honestidad, integridad, rechazo de la violencia y respeto de las diversidades, aprendiendo de esta manera a vivir juntos en paz y armonía. En un entorno de aprendizaje no hay lugar para la exclusión bajo cualquier forma, tanto física como psicológica (UNESCO, 2003).

La escuela debe ser el espacio privilegiado, en que todos aprendemos a convivir con los otros, y en que cada uno tiene la oportunidad de desarrollar al máximo sus capacidades de aprendizaje y su plena participación. Debe ser un instrumento además para la igualdad de oportunidades para todos, un espacio de integración social, donde se conoce, comparte y convive con personas provenientes de otros grupos sociales, y se aprende a respetar y a dar valor a la diversidad.

Los derechos humanos no son otra cosa que los modos concretos de plasmar estos valores generales en nuestras vidas y en nuestras instituciones. López (2004) dice al respecto "... la libertad en la escuela es el valor que determina e inspira consustancialmente con la idea de ciudadanía (ser un buen ciudadano), que dispondrá de libertad de expresión, libertad de conciencia,... lo mismo podríamos decir del principio de igualdad, como derecho reconocido a disfrutar de una misma escuela, de una misma salud, de una misma vivienda..." (p. 112).

2.2.1.2 Educar en la diversidad

La diversidad se configura cada vez más como un sistema de valores y creencias que proporciona el camino para la acción y el comportamiento. De igual forma, establece la idea

de que diversos somos todos, no sólo los alumnos con discapacidad. Se requiere, por ello, un cambio en la organización de las instituciones educativas.

Por tanto, educar en y para la diversidad es un concepto construido sobre ideales filosóficos de libertad, justicia, igualdad y dignidad humana. Así todas las personas de la comunidad educativa tienen que estar comprometidas puesto que esto implica desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje. Consiste además en valorar la diferencia por cuanto la diversidad no solamente se encuentra entre los hombres de diferentes culturas, sino que las diferencias son de ámbito personal, social, etc.

Por consiguiente el concepto de diversidad nos remite al hecho de que todos los estudiantes tienen unas necesidades educativas individuales propias y específicas para poder acceder a las experiencias de aprendizaje necesarias para su socialización. Gimeno (2001) plantea que diversidad, heterogeneidad, individualización expresan hechos y deseos que resultan un reto serio para la organización de cualquier comunidad o asociación, un desafío para la sociedad democrática y para conducir los procesos de enculturización como es el caso de la educación.

Es así como la escuela ha de conseguir el difícil equilibrio de proporcionar una cultura común a todos los estudiantes que evite la discriminación y desigualdad de oportunidades, respetando al mismo tiempo sus individualidades. Es así como a partir de esta necesidad, surge el concepto de educación Inclusiva.

2.2.2 La inclusión: su naturaleza y condicionantes

2.2.2.1 La inclusión una filosofía de vida

El término inclusión empieza a tener repercusión a nivel mundial, gracias a que numerosos organismos internacionales, especialmente las naciones unidas lo incorporan a su legislación. Los estándares legislativos propuestos por las naciones unidas recogidos en la convención sobre los Derechos de los Niños (1989) y la reglamentación sobre el Principio de

Igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidades (1993), así como el informe de la UNESCO de 1994 sobre la educación de niños con discapacidades - Declaración de Salamanca-, vienen a confirmar el derecho que tienen todos los niños y jóvenes a una educación de calidad sin ningún tipo de discriminación, dentro del sistema educativo regular. El término inclusión se formaliza en la declaración de Salamanca como "... el medio más efectivo de combatir las actitudes discriminatorias, creando comunidades de bienvenida, construyendo una sociedad inclusiva y alcanzando una sociedad para todos; además proporciona una educación eficaz para la mayoría de los niños, mejora la eficacia y, en último término, la relación costo-efectividad de todo sistema educativo" (UNESCO, 1994).

Así pues el concepto de inclusión trata de abordar las diferentes situaciones que llevan a la exclusión social y educativa de muchos estudiantes. De esta forma hace referencia a que todos los estudiantes deben participar plenamente de la vida de la escuela.

Por consiguiente se debe considerar que si todos las personas tienen los mismos derechos, los mismos deberes esto debe traducirse en un modo de vida; debe pasar del discurso a la práctica, sólo así se podrá decir que todos los seres humanos tienen voz propia y los niños aprenderán porque lo viven, lo que significa una convivencia democrática que es lo que la educación inclusiva propicia. Por esto se dice que la inclusión es un planteamiento comprometido que refleja la defensa de unos valores determinados que se relacionan con los fines de la educación y con la forma de sociedad en la que queremos vivir.

En este sentido, Berstein (1990) describe una serie de condiciones necesarias para alcanzar este tipo de convivencia: Lo primero es que las personas deben no solo recibir de los demás sino también dar algo. En segundo lugar las personas deben poder confiar en que las organizaciones políticas cumplirán con sus ofertas respecto a velar por el respeto al derecho de crecimiento personal, a ser incluido, y a la participación. Por consiguiente estos derechos sólo se construirán sobre la base de la comprensión de que todas las personas que acuden a la escuela son diferentes. Aceptar este principio es iniciar la construcción de un nuevo discurso educativo al considerar la diferencia del ser humano como un valor y no como

defecto lo que sin duda colaborará para que se respeten las singularidades, y se permita la plena participación de todos los estudiantes.

Es importante comprender entonces que la educación inclusiva significa que los alumnos con discapacidades o sin ellas aprendan juntos en todos los niveles educativos. Significa que sean capaces de desarrollar sus capacidades en el trabajo y en la vida diaria en las mismas instituciones que los demás. La educación inclusiva es una cuestión de derechos humanos. Los alumnos con barreras para el aprendizaje y la participación tienen el mismo derecho a ser miembros de los mismos grupos como cualquiera. Una educación segregada restringe ese derecho y limita las posibilidades para la autorrealización. Estas personas no necesitan estar separadas. Inclusión es educar a todo el alumnado con minusvalías o dificultades en las aulas ordinarias sin discriminación por la naturaleza de su condición o condiciones de discapacidad. Esta filosofía educativa contribuye a una mayor igualdad de oportunidades para todos los miembros de la sociedad.

2.2.2.2 La inclusión y su fundamentación

Son varias y de naturaleza distinta las razones que sustentan la inclusión; por un lado desde un punto de vista psicopedagógico, una concepción del desarrollo de origen social se puede reconocer en un nivel socio histórico.

Por otro lado, la reflexión sobre la práctica en la atención de las diferencias individuales conduce a atribuir mayor responsabilidad a los aspectos más institucionales, que afectan al centro como sistema, que a los puramente individuales.

Es así que es necesario ver el origen social y cultural que tiene el desarrollo del ser humano y su relación con el aprendizaje, como Maturana (1997) afirma: "Los seres humanos no estamos atrapados en un destino de curso inexorable (...) nos hacemos seres humanos en la convivencia. Aquel homo sapiens (biológico) puede llegar a ser homo socius a través de la educación y la cultura." (p .353).

De ahí que el ser humano necesite estar en interacción permanente con el otro para poder apropiarse de las herramientas que tanto éste como el medio le provean para desarrollarse. No se puede entender la relación entre individuos sin la cultura; vemos, sentimos y valoramos a los otros, nos comunicamos con ellos a través de los significados que nos proporciona la cultura, nos acercamos o nos alejamos de ellos gracias a ella. Como precisa Gimeno (2001) "el ser humano es a la vez un ser cultural y social, en todo lo que hace, piensa y quiere" (p.110).

Rogers (1980), de igual manera dice: "Todo organismo tiene una tendencia inherente a desarrollar todo su potencial. Somos seres sociales. Esta es nuestra naturaleza. En la relaciones una de las partes intenta en el otro el desarrollo, la maduración la capacidad de funcionar mejor y enfrentar la vida de manera más adecuada" (p. 46).

En este sentido en el trabajo de Booth y Ainscow (2000), se presenta un modelo social respecto a la comprensión de los fenómenos de marginación o desventaja. Ese modelo es el que se "visualiza" bien en el concepto de "barreras para el aprendizaje y la participación" y de lo que es que, en buena medida la concepción de una educación inclusiva. Desde esta perspectiva las discapacidades se crean en la interacción entre actitudes, acciones, culturas, políticas y prácticas institucionales discriminatorias. Por tanto, es posible que las escuelas tengan poco que hacer para superar las deficiencias, si que pueden producir un impacto considerable en la reducción de las discapacidades debidas a las barreras de acceso y de participación físicas, personales e institucionales.

Consecuentemente, la inclusión implica identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación y maximizar los recursos que apoyen ambos procesos. Si se considera esto como punto de partida, parece razonable argumentar que para que el compromiso con la inclusión pueda transformarse en acción, este debe permear todos los aspectos de la vida escolar. En opinión de Booth (1996), la noción de inclusión corresponde a dos conceptos básicos: el de comunidad y el de participación, ambos se caracterizan por su conexión con los procesos de inclusión. Por tanto la inclusión educativa se propone aumentar la participación de todos los estudiantes en el currículo de la escuela, y la reducción de la exclusión escolar y social.

En otras palabras, no se debe concebir como una tarea aparte coordinada por una persona o grupo específico. Más bien, debe situarse en el corazón mismo de todo el trabajo de la escuela, siendo elemento esencial de la planificación del desarrollo y llevado a cabo por todos los que tienen responsabilidad en el liderazgo y en la gestión escolar. Como lo afirma López (2004), la inclusión no es un método didáctico ni un programa de investigación, sino un modo de convivencia la educación inclusiva implica procesos para aumentar la participación del alumnado y la reducción de su exclusión en la cultura, en los currículos y en la vida de la escuela, lo que implica reestructurar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos para que puedan atender a la diversidad de los estudiantes.

La dimensión "Cultura" está orientada hacia la creación de una comunidad segura, acogedora y colaboradora. Pretende desarrollar valores inclusivos, compartidos por todo el profesorado, el alumnado, los miembros del consejo escolar y las familias.

Requiere la creación de una cultura escolar que se preocupe de desarrollar modalidades de trabajo que tiendan a reducir las barreras a la participación experimentadas por los estudiantes. En este sentido, se podría considerar como una importante contribución al mejoramiento global de la escuela.

Al parecer, a medida que las escuelas avanzan en esa dirección, los cambios culturales que se producen, también pueden tener efecto en la forma que los docentes perciben a aquellos estudiantes cuyo progreso les preocupa. A medida que el clima global de la escuela mejora, estos niños son gradualmente considerados más positivamente.

La dimensión "Políticas" configura la inclusión como el terreno de cultivo para desarrollar las actuaciones de mejora del aprendizaje y de la participación de todo el alumnado. Por tanto, todas las modalidades de apoyo se reúnen dentro de un único marco y se visualizan desde la perspectiva de los alumnos y su desarrollo, en lugar de la perspectiva del centro educativo o de las estructuras de la administración.

La tercera dimensión, "Prácticas", garantiza que las actuaciones del centro educativo reflejen la cultura y las políticas inclusivas escolares. Esta dimensión pretende asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares alienten la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y las experiencias de los estudiantes dentro y fuera de la escuela.

Teniendo en cuenta lo anterior es necesario revisar el papel que cumple el currículo, los facilitadores y la familia en este proceso, ya que de una u otra manera van a permitir avanzar u obstaculizar el desarrollo de una escuela inclusiva, teniendo en cuenta que son elementos inherentes a las políticas, prácticas y culturas de una comunidad escolar.

Una escuela con estas características implica necesariamente, entre otras, que esté más abierta a la comunidad; que exista una mayor implicación de los padres y la cooperación con las diferentes instituciones; que responda a las necesidades desde el currículo; que incluya nuevos servicios, tanto para el alumnado como para el profesorado; y que posea una organización de la enseñanza diferente.

Además es necesario considerar las escuelas inclusivas enfatizan, así, el sentido de la comunidad, para que en las aulas y en la escuela todos tengan sensación de pertenencia, se sientan aceptados, apoyen y sean apoyados por sus iguales y otros miembros de la comunidad escolar, al tiempo que se satisfacen sus necesidades educativas.

Por consiguiente desde la óptica de una educación inclusiva estos cambios deberían llevar a los alumnos, profesores y padres a modificar su perspectiva sobre la escuela, puesto que el problema o dilema ante el que estamos, ya no es cómo integrar a algunos alumnos con necesidades educativas especiales, sino cómo desarrollar un sentido de comunidad y apoyo mutuo que fomente el éxito entre todos los miembros de la escuela.

2.2.2.3 El currículum de una escuela inclusiva

Se puede decir que la escuela es el lugar donde los niños y las niñas descubren a las personas como son: sus diferencias étnicas, culturales, sociales, religiosas, físicas etc. Y además descubren en qué consiste el conocimiento y cómo descubrirlo. Cada niño y cada niña tienen sus propias vivencias y experiencias de aprendizaje y las lleva consigo. Al respecto Vygotsky (1986) dice: Tomemos como punto de partida el hecho de que el aprendizaje del niño comienza mucho antes del aprendizaje escolar. El aprendizaje escolar jamás parte de cero. Todo el aprendizaje del niño en la escuela tiene su prehistoria. Por ejemplo, el niño comienza a estudiar aritmética pero ya mucho antes de ir a la escuela ha adquirido cierta experiencia referente a la cantidad. Ha encontrado ya varias operaciones de adición y división complejas y sencillas; por lo tanto el niño ya ha tenido una pre-escuela de aritmética y el psicólogo y profesor que lo ignorase estaría ciego.

Desde esta perspectiva es válido decir que la escuela tradicional ha venido educando sin tener en cuenta los pre-saberes, ni las particularidades de cada individuo y de igual manera organizan el currículum. El currículum plantea Habermas (1999) está condicionado por el tipo de ciudadanía que cada país desea. Define del alumnado, el profesorado, pero también define moldes sociales, sistemas culturales, modelos democráticos. Es decir un currículum idéntico para todos y de lo que se trata es hacer una "ciudadanía plural" que rompa con un currículum idéntico en aprendizajes secuenciados y tareas idénticas en el tiempo y el espacio. Por consiguiente se puede decir que el currículum inclusivo debe estar alejado de prácticas homogenizadoras y debe ser considerado como un proceso abierto y flexible que se acomode a las diferencias y no al revés.

Lo que requiere una escuela sin exclusiones dice López (2001) es un currículum comprensivo que ahondando en las diferencias del alumno erradique las desigualdades ofreciendo un currículum común, el cual es aquel que se consigue a través de ofrecer diversidad de procedimientos simultáneos y comunes para todos. Lo demás es "folclore curricular".

De esta manera el currículo común debe responder a la diversidad cultural, puesto que es la base cultural compartida pero no ha de ser exactamente igual para todos pues las diferencias se pueden homogenizar.

El currículo debe concebirse además como una fuerza positiva hacia la inclusión teniendo en cuenta que no es sólo el contenido curricular sino además la estructura y la enseñanza. Es un instrumento que tienen los facilitadores en sus manos para su desarrollo como personas y como profesionales.

Ainscow (1995) "En el plano profesional supone un reto para los maestros y el personal de formación. Concretamente exige que muchos abandonen sus creencias e hipótesis acerca de los orígenes y naturaleza de las dificultades educativas para considerar otras perspectivas. En vez de la búsqueda tradicional de técnicas especializadas que puedan subsanar las dificultades de aprendizaje de algunos alumnos, la prioridad consiste en crear las condiciones que faciliten y apoyen el aprendizaje de todos los alumnos." (p.43).

Por consiguiente un currículo que preste más atención a las experiencias y conocimientos de los estudiantes así como a aquellos elementos que según la historia y las experiencias cotidianas, son necesarias para que las personas desarrollen una vida lo más productiva e independiente.

Es así como la escuela y su currículo, deben ser oportunidades que han de vivir todas las niñas y los niños sin distinción y no pueden convertirse en estructuras inflexibles y rígidas de dificultad creciente que todos deben superar a un mismo ritmo y con los mismos recursos y apoyos sin tener en cuenta las peculiaridades motrices, afectivas, cognitivas y lingüísticas de cada uno.

Por tanto dar sentido a la diferencia debe ser el eje del currículo ya que de este modo se estará evitando la segregación y dando oportunidad de desarrollo para todos. Además se aprende a ser y a vivir con los demás.

2.2.2.4 El facilitador en una escuela inclusiva

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.

La ética a la hora de impartir educación será factor clave para ayudar a minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación o en caso contrario a maximizarlas. Por tanto, el papel que juegan los facilitadores es crucial para poder llevar a cabo una educación de calidad; con mayor énfasis en esta nueva concepción de la escuela, de dar respuesta a la diversidad, donde cada persona aprende a valorarse, a respetar a los demás, y donde nadie debe sentirse excluido.

López (2004) al respecto dice: "Necesitamos de unos profesionales cualificados que sepan diagnosticar la situación del aula, el ritmo y los modos de aprendizaje de cada alumno y alumna de acuerdo a sus peculiaridades, las características del proceso de enseñanza aprendizaje y que sepa lograr el equilibrio entre la comprensibilidad del currículo y las diferencias individuales del alumnado. Todo ello exige una serie de competencias profesionales que les permita saber conjugar los conocimientos y los procesos con las actitudes para lograr una intervención eficiente en el aula." (p 267).

Es así, como no sólo se trata de tener un conocimiento sino, ser también competente en formación personal y en actitudes para poder "enseñar a otros". Las actitudes de los docentes son elemento fundamental en su quehacer educativo ya que una actitud positiva y esperanzadora le llevará por caminos de justicia, de solidaridad y compromiso consigo mismo y con todo lo que atañe a su labor docente.

Basadas en nuestra experiencia, se puede afirmar que las actitudes y percepciones erróneas que los docentes manejan en cuanto a lo que se salga de lo etiquetado como "normal", radica el mayor obstáculo en el aula. Esto se debe a la falta de preparación y por



consiguiente de apropiación de su rol, en cuanto a conocer el desarrollo del ser humano y su enorme potencial para el aprendizaje.

En este sentido se puede afirmar que ni la acción mecanizada, ni la más hermosa teoría llevan a una verdadera acción transformadora. Sólo a través de la reflexión del quehacer educativo, y el compartir con los colegas los significados diversos que se dan en un proceso de enseñanza aprendizaje, se desarrolla y mejora su profesión como docente.

Arnaiz (2003) "Sólo a partir del compromiso y la identidad con la profesión de educadores podremos construir un educador competente pedagógicamente, capaz de investigar y reflexionar sobre su práctica con otros profesores, y conciente de las facetas morales y sociales de su profesión. Ese profesor, no ese matemático o filólogo, que asume que su trabajo es enseñar y formar a todos sus alumnos, es el que puede afrontar los planteamientos flexibles e innovadores necesarios para la adecuada atención de las diferencias" (p. 233).

Desde esta consideración de atención a la diversidad se precisa de una formación de los facilitadores tanto inicial como permanente, para dotarle de conocimientos, habilidades y actitudes, con el fin de abordar el proceso de inclusión. Es competencia de la comunidad escolar en general ayudarlos a comprender que el patrimonio cultural que ofrezca a sus estudiantes tiene que ayudarles a ser personas reflexivas, respetuosas y comprometidas con ellos mismos y con un medio que los acoge. La formación permanente ayudará a los facilitadores a tener un proceso de reflexión sobre su propia práctica. Sólo así se hará conciente de lo que hace y de lo que debe cambiar.

De ahí la gran importancia que tiene el facilitador en el compromiso de la escuela, para avanzar hacia una educación inclusiva. Ya que aunque la comunidad escolar en general esté en el mismo camino por recorrer es competencia del facilitador apropiarse de las herramientas que se le den par poder transferirlas. Gimeno (1999) al respecto comenta: "Fue siempre una creencia del sentido común reiteradamente confirmada por la investigación, que el profesorado es el elemento central de una cadena de condiciones y

factores que fundamentan la calidad de la educación. Sin profesores no hay educación. Sin profesorado de calidad no hay educación de calidad. Puede haber otra cosa, pero no educación" (p.120).

De tal modo se puede decir que el desarrollo de la inclusión dependerá en gran medida de las estrategias que el facilitador adopte para hacer que todos los estudiantes participen plenamente del aprendizaje. Que comprenda que todos los niños pueden aprender y que no todos aprenden de la misma forma. Hasta hace muy poco tiempo la inteligencia se consideraba algo innato e inamovible. Se nacía inteligente o no, y la educación no podía cambiar ese hecho. Tanto es así que en épocas muy cercanas a los niños con discapacidad cognitiva no se les educaba, porque se consideraba que era un esfuerzo inútil. Gracias a la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner se sabe que la inteligencia es una habilidad y como tal se puede desarrollar dependiendo del contexto y de los mediadores que se tengan.

El facilitador que no se comprometa con los principios de la inclusión tiene el potencial de debilitar el desarrollo de la misma.

Por tanto se debe reconocer que el facilitador que pretende educar sin excluir y atender a la diversidad, debe formarse:

1. En actitudes, en habilidades sociales, cognitivas, como en recursos de información que les permitan adaptarse críticamente al cambio. La formación en valores éticos y morales es también fundamental para contribuir a la igualdad de oportunidades y el desarrollo de sociedades más justas.
2. Debe tener la capacidad de innovar para mejorar la práctica a través de procesos de reflexión e investigación de la propia acción. El aprendizaje de la práctica reflexiva requiere que las actividades de formación de los docentes consideren las características de los contextos en los que intervienen y los problemas reales que enfrentan en su práctica.
3. Debe aprender a reconocer los diferentes ritmos de estilo y aprendizaje de los estudiantes para poder ejercer su práctica pedagógica valorando las diferencias.

4. Debe trabajar en equipo para elaborar proyectos educativos conjuntos que den coherencia y continuidad a la acción educativa
5. Un facilitador cualificado conoce que los aprendizajes deben estar mediados por la afectividad, ya que esta puede maximizar la dimensión humana y ser parte esencial de cualquier proceso o en caso contrario minimizar y obstaculizar el verdadero potencial del ser humano.

Rogers (1986) plantea que los maestros eficientes son aquellos que los problemas que los preocupan son cómo liberar los potenciales y no las deficiencias de sus estudiantes; crear situaciones donde no existan niños admirados y niños rechazados, sino que el afecto y el aprecio sean una parte de la vida de todos los niños.

Por consiguiente la escuela inclusiva requiere de un facilitador para el cambio y la transformación social; que comprenda y respete las diferencias como elemento de valor. Un facilitador que sepa abrir espacios para que el aula se convierta en un lugar de aprendizaje compartido y autónomo, que procure formar “buenas personas” que es como la legitimación de todo lo aprendido en su periodo de formación.

2.2.2.5 La familia como apoyo esencial en la educación inclusiva

La familia es un actor educativo importante, ya que son ellos los primeros educadores fuera de la escuela y desde edad temprana.

Consideramos que si bien cada actor educativo desempeña un papel específico, la descentralización de la educación mejora con el compromiso de los padres de familia y de la comunidad.

La familia tiene un papel único en las vidas de las personas y más aún en la de personas con alguna discapacidad, ya que ofrecen apoyo y relaciones a lo largo de toda la vida del individuo.

Según Parrilla (1996) podemos sintetizar los principales cambios que desde el contexto de las escuelas inclusivas han surgido desde el ámbito del apoyo en los siguientes aspectos: su reconocimiento como una actividad de intervención para todos no centrada exclusivamente en los estudiantes con necesidades educativas especiales, en la que el foco principal de atención se sitúa en la escuela en su globalidad, atendiendo a su organización, cultura, estructuras, etc; poniendo especial énfasis en la extensión del apoyo y más allá de las fronteras del centro escolar sobre todo en las familias, pues ellas son parte esencial del trabajo colaborativo que debe diseñar la escuela.

Por eso es muy importante decir que el proceso de inclusión empieza en la familia, ya que si se tiene un hijo con alguna "discapacidad" ella será la primera que le incluya y le muestre al mundo, iniciando en la escuela y que bajo su ayuda y fortalecimiento de su autoestima le ayude a entender que él tiene una apuesta en la sociedad en la que se desenvuelve.

De esta manera el niño comprenderá su "deficiencia" solo como una "diferencia" natural pues también aprenderá a reconocer a que todas las personas tienen sus particularidades. Por consiguiente se puede anotar que la familia puede ser una barrera o al contrario una ayuda para maximizar el aprendizaje y la participación de su hijo.

Al respecto Gimeno (1992) afirma: Uno de los factores a tomar en cuenta, y quizás el más importante, se refiere a la actitud de los padres de estos niños, hacia el proceso de inclusión. Estas actitudes se pueden manifestar, principalmente, de dos formas: "La primera consiste en la negación del problema: "Si mi hijo está en un colegio 'normal' es porque no tiene nada y no necesita ningún tipo de ayuda". La segunda actitud es quizás un poco más dañina para el proceso de inclusión y se da cuando los padres han etiquetado a sus propios hijos como "minusválidos, impedidos e incapaces de desarrollar al máximo sus potencialidades". (p. 293).

En estos casos, se obstaculiza el proceso, pues los padres se cierran a recibir consejos, así como también, a que el niño reciba la atención especializada que necesita. Se trabaja con el niño sólo en el colegio y se pierde la continuidad cuando se marcha a casa. De esta forma es muy poco o nada lo que se puede avanzar para alcanzar la meta fijada.

Para que la familia cumpla con el papel y apoyo correspondiente exige que la escuela realice un trabajo continuo de información, desmitificación y asimilación de lo que implica educar en la diversidad. De tal forma que la familia o quien haga las veces de tutor intervenga de manera activa en la planificación de la escuela, pues sus aportes son significativos y claves en el desarrollo de una educación inclusiva.

A criterio nuestro, las actitudes de los estudiantes dependen en gran medida por no decir que totalmente, de la formación que haya recibido de su familia en primera instancia y por otro lado del modelo que tenga de sus facilitadores; pues como ya hemos visto el aprendizaje se da de la interacción que él tenga con el medio en el que convive.

2.2.3 Concepciones teóricas: Bases para una educación inclusiva

Buscar esta respuesta, lleva a considerar supuestos teóricos que provienen de las maneras de concebir al ser humano y su acercamiento al aprendizaje; supuestos teóricos que tengan en cuenta la diversidad del ser humano como valor, sus grandes posibilidades y además orienten sobre la manera de construir una comunidad escolar inclusiva.

2.2.3.1 Concepción humanista

Desde las posiciones de la teoría humanista Rogers (1986) destaca que cada hombre, además de la naturaleza específica, común a la de otros hombres, posee una naturaleza individual, que es única e irrepetible. Por ser cada hombre distinto a los demás, como tal debe ser tratado y estudiado. Se debe evitar por tanto, en lo posible, el uso de esquemas o conceptos preestablecidos, a través de los cuales se puede explicar o interpretar la conducta coincidente de un colectivo pero, en modo alguno, la del individuo como ser diferente que recibe y asimila cada experiencia de una manera típica y personal.

Por tanto se puede decir que cada persona posee de manera innata un potencial de crecimiento o desarrollo de si mismo, su naturaleza se expresa en su relación con los otros

seres humanos y además el ser humano tiene capacidad de elección, no es sólo un espectador sino que es partícipe de sus experiencias.

Desde este punto de vista, Rogers (1986) declara "la educación se debe centrar en ayudar a los alumnos para que decidan lo que son y lo que quieren llegar a ser. La educación humanista tiene la idea de que los alumnos son diferentes y los ayuda a ser más como ellos mismos y menos como los demás" (p. 48).

Se puede observar que la educación humanista es consistente con la filosofía de la educación inclusiva y la apoya al reconocer que todos los seres humanos tienen la posibilidad de redescubrir su propia personalidad, su valía como persona y desarrollar su máximo potencial. No en vano la filosofía humanista está considerada por Gimeno (1993) como una de los tres pilares que sustenta una escuela inclusiva:

- a) La idea de la diversidad en el currículo y el currículo para la diversidad es una manifestación de una filosofía democrática, que tiene el reto de compaginar dos derechos fundamentales: el derecho a la igualdad entre todos los ciudadanos a recibir una educación de calidad y el derecho a las diferencias sin que provoquen desigualdades ni discriminaciones.
- b) Una filosofía humanista de la educación que enfatiza el valor de los individuos, de sus singularidades, el proceso idiosincrásico de desarrollo y su peculiar proyecto vital.
- c) La aceptación del pluralismo como un hecho de la vida y de encuentro de culturas, enriquecedor de un proyecto común.

Es válido comprender las consideraciones anteriores para actuar en concordancia y privilegiar el hecho de que todas las personas tienen una tendencia innata a la autorrealización pero necesitan ser comprendidas (empatía), aceptadas, apoyadas y amadas.

2.2.3.2 Concepción histórica cultural

Desde la psicología histórico cultural desarrollada por Vygotsky (1987) y apoyada por muchos otros autores el desarrollo tiene lugar en un nivel socio Histórico, dentro del contexto cultural.

Vygotsky (1979) elaboró los fundamentos de la concepción histórico cultural en la psicología y demostró que "el rasgo esencial del aprendizaje es que engendra el área de desarrollo potencial, o sea, que hace nacer, estimula y activa en el niño un grupo de procesos internos de desarrollo dentro del marco de las interrelaciones con otros, que a continuación son absorbidas por el curso interno de desarrollo y se convierten en adquisiciones internas del niño". (p.75).

No se puede decir entonces que el individuo se constituye en el aislamiento, sino de las interacciones, donde influyen mediadores que guían al niño a desarrollar sus capacidades cognitivas.

López (2004), refiriéndose a los planteamientos de la teoría histórica cultural afirma: La búsqueda de un fundamento científico a la educación de las personas excepcionales ha sido la constante en mi vida profesional. Hoy después de más de 20 años de reflexión y de trabajo con personas con algún tipo de hándicap puedo decir que sólo la educación y la cultura pueden ser los criterios de veracidad superior que hagan posible que las personas excepcionales sean reconocidas como personas hermosamente peculiares. Además es desde estas investigaciones que podemos entender que todas las personas se deben educar juntas; es cuando aprendemos a dar respuestas a las peculiaridades cualitativas de cada persona y que además son de una diversidad de formas y de tipologías.

En la base del pensamiento de Vygotsky, está la idea de aprendizaje y contexto. Su tesis básica en todo el proceso de enseñanza aprendizaje, es que el desarrollo humano es educación y que el aprendizaje cultural no es sólo acumulación de conocimientos sino que implica la construcción de las herramientas de la mente. Este principio es de capital

importancia en educación y en lo que pretende una educación inclusiva, dado que el aprendizaje abre continuamente nuevos e inesperados progresos cognitivos y culturales, puesto que el desarrollo no tiene meta prefijada de antemano ya que son procesos causados por la interacción con los otros: pares, docentes, padres, etc.

Aprender según esta teoría no es adaptarse al medio sino apropiarse de él: objetos, actitudes, valores, conceptos etc. Si la escuela facilita este desarrollo, si privilegia la diversidad y abre canales de participación; los estudiantes se apropian no sólo del conocimiento sino de los instrumentos culturales que lo han originado; es decir, estrategias metacognitivas que les permitan resolver problemas concretos a cada uno en su contexto y no de manera generalizada.

2.2.3.3 Concepción de las inteligencias múltiples

La teoría de las Inteligencias múltiples, propuesta por Howard Gardner (1995) reviste una gran importancia en el campo de la educación.

Esta teoría se basa en la premisa de que existen distintas formas de inteligencia, con las cuales el ser humano puede sacar a flote muchas habilidades que por la conceptualización tradicional que se hacía del conocimiento y del intelecto no se podían evidenciar.

Este autor considera que existen al menos ocho tipos de inteligencias: Lingüística, lógico matemática, espacial, musical, cinestésica, natural, interpersonal e intrapersonal. Estas categorías están construidas para promover la valoración de las destrezas más allá de las representaciones convencionales de la habilidad verbal, la expresión escrita y el razonamiento matemático verbal.

El hecho de definir la inteligencia como una capacidad la convierte en una destreza que se puede desarrollar. Por lo tanto la escuela debe organizarse atendiendo a la heterogeneidad de sus estudiantes, no es justo tratar a todos los estudiantes como si fueran iguales,

enseñando las mismas materias de las mismas maneras teniendo en cuenta lo que se sabe de estilos, ritmos de aprendizaje y tipos de inteligencia.

La noción de inteligencias múltiples tiene implicaciones importantes en la educación inclusiva puesto que su teoría se basa en parte en los estudios y observaciones de niños con algún tipo de discapacidad y sobre el significado de la inteligencia en distintas culturas.

Es así como los profesores desde esta óptica están en capacidad de apreciar el comportamiento no convencional de sus estudiantes y buscar aplicaciones productivas de estas habilidades dentro de un contexto de aprendizaje. Así pues, se aprovecharán las inteligencias más fuertes de los estudiantes para jalonar aquellas destrezas en las que no sean muy hábiles.

2.2.3.4 Modificabilidad estructural cognitiva

Desde otra perspectiva, la teoría de la Modificabilidad Cognitiva estructural de Feurestein (1997) se sustenta en un principio que se expresa de esta forma: “el organismo humano es un sistema abierto que en su evolución adquirió la propensibilidad para modificarse a sí mismo, siempre y cuando exista un acto humano mediador” (p. 46).

De esta manera se puede decir que la inteligencia consta de un número determinado de funciones cognitivas básicas, las cuales identificó a través del trabajo con niños que habían sufrido deprivación cultural, problemas sociales y de aprendizaje. Al respecto Feurestein (1997) dice: La modificabilidad estructural cognitiva, conlleva un concepto dinámico en el desarrollo de la inteligencia y demás factores humanos, que incluye las diversas formas de ser inteligente en contextos específicos, de ahí su carácter cognitivo, que implica la totalidad del ser humano.

Esta aclaración es muy importante, pues muchas veces una mirada superficial de modificabilidad sólo se centra en lo intelectual, sin tener en cuenta el fundamento de la mediación que es la afectividad y la emocionalidad, los valores y la trascendencia.

Los principios básicos de esta teoría, tomados de De Zubiría (1997) son:

- Los seres humanos son modificables
- El individuo con el cual estoy trabajando es modificable
- Yo soy capaz de modificar al individuo
- Yo mismo soy una persona que tiene y puede ser modificada
- La sociedad es modificable y tiene que ser modificada.

Estos principios son una clara muestra de la confianza que se debe tener en el ser humano. No en vano a la modificabilidad estructural cognitiva es la pedagogía de la esperanza tal como lo plantea Pilonieta (1996).

En primer lugar, me parece que es necesario contextualizar el origen de modificabilidad para poder comprender el sentido que esta tiene, no solo en el ámbito de la pedagogía, de la psicología y las tendencias cognitivas, sino desde la perspectiva de la democratización de la oportunidad. El trabajo de la reconstrucción de la dignidad humana y todos los efectos secundarios convertidos en preguntas, fue lo que dio comienzo a la construcción de una esperanza que aún no termina y esto es precisamente lo que sustenta con una gran fuerza lo que muchos estamos haciendo en el terreno del amor convertido en pedagogía, como una oportunidad para democratizar la oportunidad y direccionar la acción en función de la formación de interlocutores válidos del desarrollo.

Es así como las personas que se han apropiado de esta pedagogía comprenden que cualquier bloqueo puede ser superado por la posibilidad de la modificabilidad, al ofrecer experiencias positivas de aprendizaje mediado, las cuales cambian el desarrollo cognitivo y afectivo de manera significativa lo cual es una oportunidad de vida.

Es necesario entonces entender que cuanto más pronto los estudiantes sean sometidos a dicha experiencia tanto cualitativa como cuantitativamente, mayor será la capacidad del organismo de ser modificado.

Esta teoría es consistente con la filosofía de la educación inclusiva cuando sus objetivos entre otros son: ampliar el potencial de aprendizaje, sin importar las condiciones culturales, sociales, físicas, étnicas etc. Es creer que todas las personas tienen derecho a educarse juntas en igualdad de oportunidades. Es darle herramientas de aprendizaje a la persona, para que lo mejor que ha heredado de sus padres y de sus circunstancias lo pueda trabajar, potenciar y hacerlo suyo. Es concebir que todas las personas puedan aprender nuevos modos de existencia, acciones, emociones, afectos, comportamientos y expresiones. Su validez en opinión de Pilonieta (2002) es universal sobre todo en situaciones en donde el síndrome de la privación cultural es cada vez más evidente como factor de exclusión, inequidad, desequilibrio y subdesarrollo.

Habiendo revisado los principales fundamentos de las anteriores teorías se evidencia que para todos los autores mencionados el desarrollo del ser humano no es algo estático ni predeterminado; es dinámico y procesual, rompiendo con los principios deterministas y prejuiciosos que negaban la competencia para aprender en las personas excepcionales, influenciados especialmente por la medicina y la psicología. Se ha podido apreciar además cómo aprende el ser humano, cuál es su naturaleza, y el enorme potencial que tiene por desarrollar.

La revisión de la literatura ha posibilitado los puntos de vista de las autoras en relación de la importancia de avanzar hacia un proceso de inclusión educativa. Se considera además pertinente terminar con una cita que al modo de ver de las autoras sintetiza de manera clara el significado de una educación inclusiva.

Según Stainback y Stainback (1999) la inclusión es más que un método, una filosofía o un programa de investigación. Es una forma de vivir. Tiene que ver con el "vivir juntos", con la "acogida del extraño" y con volver a ser todos uno".

2.3 Marco Legal y Político

La realidad política y social vivida por personas con discapacidad, ha sido tema de discusión y debate tanto en el ámbito internacional como nacional, lo cual ha llevado que desde los diferentes gobiernos se produzcan una serie de acciones, que han incidido en el campo de la educación y han aportado a la construcción de políticas públicas y bases legales.

Dichas acciones pretenden establecer de forma progresiva las condiciones que permitan ir alcanzando la plena inclusión social y educativa de todas las personas sin discriminación alguna.

2.3.1 En el ámbito internacional

A lo largo de estos últimos años se ha ejercido un liderazgo mundial de la UNESCO como organización en torno a este ámbito y se han generado instrumentos y documentos internacionales que impulsan el proceso de inclusión. Describimos algunos de ellos a continuación:

- La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), dice: “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y en derechos...” (art. 1); “Toda persona tiene derecho a la educación. La educación se dirigirá al pleno desarrollo de la personalidad humana y a fortalecer el respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales;... (Art.26).
- La declaración de los Derechos de las Personas con discapacidades en 1975.
- El programa Mundial de acción para las personas con discapacidades adelantado por las Naciones Unidas y adoptado por la asamblea General en Resolución 37/52 del 3 de diciembre de 1982, fundamentado en el principio de igualdad de oportunidades y promoviendo acciones desde diferentes sectores: salud, educación trabajo, bienestar físico emocional y dando especial énfasis al tema de la accesibilidad.
- Reunión de expertos de la Naciones Unidas para la región europea llevada a cabo en Ljubljana del 10 al 13 de marzo de 1987, donde el principal interés era apoyar la

cultura de la no discriminación y se propone una convención internacional de las personas con discapacidades.

- El informe Warnock (1981) - que surge como un estudio sobre la educación especial en Gran Bretaña – convulsionó los esquemas de pensamiento anteriores al sostener que: "en lo sucesivo, ningún niño debe ser considerado ineducable: la educación es un bien al que todos tienen derechos. Los fines de la educación son iguales para todos independientemente de las ventajas o desventajas de diferentes niños."
- "Cumbre Mundial en Favor de la Infancia", Nueva York, 1990. Se inicia el intento por parte de las autoridades mundiales de enfrentar el problema de los marginados de la educación.
- "Conferencia Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje", Jomtien, Tailandia, 1990. Surgen conceptos como pertinencia, relevancia y equidad que definen una realidad educativa. Esta nueva visión de la educación propone: Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad.
- La Declaración de Cartagena de 1992 sobre políticas integrales para las personas con discapacidad en el área Iberoamericana.
- La declaración de Viena y el programa de acción adoptado en la Conferencia Mundial de las Naciones Unidas sobre derechos humanos en Viena en junio de 1993, reafirman que "todos los derechos humanos y libertades fundamentales son universales y de esta forma incluyen sin excepción a las personas con discapacidades.
- "Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad", aprobadas en 1993 por la Asamblea General de las Naciones Unidas. Éstas tienen como finalidad garantizar que niñas y niños, mujeres y hombres con discapacidad tengan los mismos derechos y obligaciones que los demás con el firme compromiso moral y político de los estados de adoptar medidas para lograr la igualdad de oportunidades.
- "Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad", celebrado en Salamanca, España, el año 1994, se centró en establecer las bases

para una educación de calidad y garantizar el acceso de toda la población a las escuelas y centros de enseñanza, haciendo énfasis en la población con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad (UNESCO, 1994).

- La declaración de Salamanca sigue siendo hasta hoy la más clara llamada a cuestionar las políticas excluyentes y ha logrado que en muchos países entre ellos Colombia se abran nuevos caminos para dar respuesta a la diversidad de manera efectiva.
- Cumbre del milenio de la ONU en el año 2002, entre los 8 objetivos propuestos para el milenio, uno de las más trascendentes que se plantearon los representantes del mundo entero es la universalidad de la educación. No hay categorías de ciudadanos ni de seres humanos, por lo tanto no debiera haber categorías dentro de la educación. La educación debe ser para todos.

2.3.2 En el ámbito nacional

A. Constitución Política

A partir de la constitución política de 1991, se han venido produciendo normas que tienen que ver con las personas con limitaciones a participar en igualdad de oportunidades y sobre la responsabilidad que tiene el estado colombiano. Entre las normas contenidas cabe resaltar los siguientes:

- Derechos
 - Derecho al libre desarrollo de la personalidad (Artículo 16).
 - Derecho de la persona a la educación (Artículo 67).
 - Derecho de la persona a gozar de un ambiente sano (Artículo 79).
- Igualdad
 - Promoción por parte del estado de condiciones para la igualdad real y efectiva (Artículo 13).
 - Acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades (Artículo 70).

- Atención
Obligación especial del estado en la educación de personas con limitaciones físicas o mentales (Artículo 68).
Adopción de medidas a favor de grupos discriminados o marginados (Artículo 13).

B. Leyes

- **Ley 115 de 1994 “Ley General de Educación”**
La educación se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad de sus derechos y de sus deberes
Prevé la “Educación para personas con limitaciones o capacidades excepcionales”, la cual plantea que la educación para estos grupos, es parte integrante del servicio público (art. 46), y que el Estado apoyará a las instituciones y fomentará programas y experiencias orientadas a la adecuada atención educativa.
- **Ley 361 de 1997**
Acceso de las personas con alguna limitación al servicio de educación estatal o privada en cualquier nivel de formación, sin discriminación alguna. (Artículo 11)
Además la ley establece los principios de la atención a poblaciones especiales, los cuales fundamentan la atención educativa de la siguiente manera:
 - Integración social y educativa: por el cual la población se incorpora al servicio público educativo del país, para recibir la atención que requiere, dentro de los servicios que regularmente se ofrecen, brindando los apoyos especiales de carácter pedagógico, terapéutico y tecnológico que sean necesarios.

- Desarrollo Humano: se reconoce que deben crearse condiciones de pedagogía para que las personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales, puedan desarrollar integralmente sus potencialidades, satisfacer sus intereses y alcanzar el logro de valores humanos, étnicos, intelectuales, culturales, ambientales y sociales.
- Oportunidad y equilibrio: el servicio educativo se debe organizar y brindar de tal manera que se facilite el acceso, la permanencia y el adecuado cubrimiento de las personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales.
- Soporte específico: por el cual esta población pueda recibir atención específica y en determinados casos, individual y calificada, dentro del servicio público educativo, según la naturaleza de la limitación o de la excepcionalidad y las propias condiciones de accesibilidad, para efectos de la permanencia en el mismo y de promoción personal, cultural y social.

➤ **Ley 324 de 1996**

Reconocimiento oficial de Lengua Manual Colombiana, como idioma de la comunidad sorda del país (Artículo 2)

Obligación del estado de proveer la ayuda de intérpretes idóneos para que personas sordas puedan acceder a todos los servicios que como ciudadanos colombianos les confiere la constitución (Artículo 7)

C. Decretos reglamentarios del Ministerio de Educación

◆ **Decreto 1860 de 1994**

Excepciones al desarrollo del plan general de educación y aplicación de planes particulares de actividades adicionales, dentro del calendario

académico o en horarios apropiados, para facilitar la integración de los educandos con limitaciones. (Parágrafo, artículo 38)

◆ **Decreto 2082 de 1996**

Los principios que se deben tener en cuenta para la atención educativa de las poblaciones con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales son:

- Integración educativa
- Desarrollo humano
- Oportunidad y equilibrio
- Soporte específico.

D. Planes

Plan Decenal de desarrollo educativo 1996-2005

En los últimos años en Colombia se ha generado una literatura importante en cuanto a Educación inclusiva de calidad, lo que se traduce en aportes que como en todo campo del conocimiento, están sujetos a una permanente discusión y revisión, traduciéndose en nuevos enfoques y acciones. Entonces decimos que inclusión significa que todos pertenecen. “Todos significan TODOS” (Cedeño, 2006, p.234).

2.3.3 Aspectos Legales en el Departamento de Santander

A partir de la ley general de educación 115 de 1994 el gobierno expidió el decreto 1719 del 3 de octubre de 1995, por medio del cual se dictaron normas para la preparación y formulación del plan decenal del desarrollo educativo 1995 -2005.

En él se daba especial importancia a la población con limitaciones o capacidades excepcionales. Con base en las directrices planteadas el Departamento elaboró su política educativa llamada “La educación para el Santander que queremos: Plan decenal 1997-2006”. En ella se establecieron los siguientes objetivos y metas:

- ◆ Definir estrategias y acciones para erradicar de la educación todas las situaciones de discriminación o aislamiento por razones de género, raza, etnia, limitaciones o capacidades excepcionales, origen social posición económica o credo religioso.
- ◆ Establecer factores de favorabilidad para los grupos poblacionales más vulnerables y excluidos.
- ◆ Asegurar la educación a los grupos de población que por sus características culturales, étnicas, sociales y personales requieran de condiciones específicas para su acceso y permanencia.

CAPITULO III METODOLOGIA

3.1 Tipo y Diseño de investigación

Esta investigación se plantea bajo el enfoque cualitativo. Enfoque que pretende indagar su objeto de estudio en su ambiente usual.

Desde la perspectiva cualitativa la investigación pretende la interpretación de los fenómenos, admitiendo desde sus planteamientos fenomenológicos que un fenómeno admite diversas interpretaciones. Por lo tanto, los resultados no pueden constituir conclusiones generalizables, pero si pueden ser comparables y aportar información relevante para otras situaciones y entornos concretos.

En el presente estudio se trabaja bajo el diseño de la investigación – acción, ya que constituye un proceso continuo, una espiral, donde se van dando los momentos de problematización, diagnóstico, diseño de una propuesta de cambio, aplicación de la propuesta y evaluación.

La investigación acción se centra en la posibilidad de aplicar herramientas científicas para la comprensión y mejoramiento de una organización, partiendo del trabajo colaborativo de los sujetos implicados en ella.

Carr y Kemmis (1988), plantea la investigación acción como una forma de estudiar, de explorar, una situación social, en nuestro caso educativo, con la finalidad de mejorarla, en la que se implican como “indagadores” los implicados en la realidad investigada. Para adentrarnos en esta modalidad propone que se realice desde estas cuatro preguntas claves: qué se investiga, quién, cómo y para qué.

El qué: El objeto de la investigación es explorar la práctica educativa tal y como ocurre en los escenarios naturales del aula y del centro; se trata de una situación problemática o, en todo caso, susceptible de ser mejorada.

El quién: Los agentes, los que diseñan y realizan un proceso de investigación no son los investigadores profesionales, al menos no son sólo ellos. Las personas implicadas directamente en la realidad objeto de estudio son también investigadores; puesto que exploran la realidad en que se desenvuelven, participan en la toma de decisiones.

El cómo: La investigación-acción tiene predilección por el enfoque cualitativo y utiliza técnicas de recogida de información variadas, procedentes también de fuentes y perspectivas diversas. Todo aquello que ayude a conocer mejor una situación es de utilidad: registros anecdóticos, notas de campo, observadores externos, registros en audio, video y fotográficos, descripciones ecológicas del comportamiento, entrevistas, cuestionarios, técnicas sociométricas, pruebas documentales, etc.

3.2 Participantes

La investigación cualitativa supone ver a la persona humana desde un planteamiento ético: – yo y el otro – como sujeto tanto desde la postura del investigador como también de las personas investigadas. Esto es ver a la persona con su dignidad, comprensión, protagonismo y cultura como el eje central de la acción investigadora. Éste es el punto que agrega la complejidad particular de la investigación cualitativa.

Los participantes en la presente investigación lo constituyeron 29 profesores de primaria y bachillerato de ambos sexos, 49 estudiantes de quinto primaria al 11º secundaria de ambos sexos, así como 39 padres de familia de ambos sexos.

3.3 Variables de estudio

- *Inclusión educativa*: Comprende las siguientes dimensiones:
 - *Cultura institucional*
 - *Políticas educativas*
 - *Prácticas inclusivas en la escuela*

3.4 Instrumentos

El instrumento principal que se utilizará en el presente estudio es el índice de inclusión, documento realizado en el Centro de Estudios para Educación Inclusiva (CSIE) en marzo del 2000.

Este instrumento es una gran ayuda para las escuelas que han iniciado el camino a la inclusión o están interesadas en hacerlo. Se le reconoce sus grandes logros en el desarrollo de escuelas inclusivas en países donde se ha venido aplicando hace seis años: Inglaterra, Portugal, España, Noruega, Finlandia, Alemania, Rumania, entre otros.

A Colombia llega y se inicia un proyecto piloto en dos municipios: Itagüí y Sabaneta, del departamento de Antioquia, con el propósito de llevar a la práctica las estrategias y acciones a favor del desarrollo inclusivo para luego realizar un efecto multiplicador en los demás municipios de Colombia. Este proyecto tiene el aval del Ministerio de Educación Nacional.

Índice de inclusión

El *Índice* es un conjunto de materiales para apoyar a las escuelas en su proceso de desarrollo hacia una educación inclusiva. El objetivo es construir comunidades escolares colaborativas que promuevan altos niveles de logro en todos los estudiantes. Este material estimula a realizar un amplio análisis de todos los aspectos que forman parte de la vida de una escuela y además permite adaptarse a cada contexto educativo en particular.

El Índice implica una auto-evaluación de las culturas, las políticas y las prácticas de la escuela, utilizando un conjunto de indicadores, cada uno de los cuales se detalla a través de una serie de preguntas. Por medio de esta exploración, se identifican las barreras al aprendizaje y la participación, se determinan las prioridades de desarrollo de la escuela y se ponen en práctica las planificaciones. El índice comprende tres dimensiones interrelacionadas en la vida de las escuelas: culturas, políticas y prácticas

Cada dimensión se divide en dos secciones, y estas a su vez, en indicadores y preguntas. Las dimensiones centran la atención en un conjunto de actividades en las que deben comprometerse las escuelas, como una vía para ir mejorando el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.

Dimensión A: Crear culturas inclusivas

Esta dimensión se relaciona con la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora y estimulante, en la que cada uno es valorado, lo cual es la base fundamental para que todo el alumnado tenga mayores niveles de logro. Se refiere, asimismo, al desarrollo de valores inclusivos, compartidos por todo el personal de la escuela, los estudiantes, los miembros del Consejo Escolar y las familias, que se transmitan a todos los nuevos miembros de la comunidad escolar. Los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas escolares de cada escuela y en su quehacer diario, para apoyar el aprendizaje de todos a través de un proceso continuo de innovación y desarrollo de la escuela. Se divide en dos secciones:

Sección A.1 Construir una comunidad

Sección A.2 Establecer valores inclusivos

Dimensión B: Elaborar políticas inclusivas

Esta dimensión tiene que ver con asegurar que la inclusión sea el centro del desarrollo de la escuela, facilitando todas las políticas, para que mejore el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Se considera como “apoyo” todas las actividades que aumentan la capacidad de una escuela para dar respuesta a la diversidad del alumnado.

Todas las modalidades de apoyo se agrupan dentro de un único marco y se conciben desde la perspectiva del desarrollo de los alumnos, y no desde la perspectiva de la escuela o de las estructuras administrativas. Contiene dos secciones:

Sección B.1 Desarrollar una escuela para todos

Sección B.2 Organizar el apoyo para atender a la diversidad

Dimensión C: Desarrollar prácticas inclusivas

Esta dimensión se refiere a que las prácticas educativas reflejen la cultura y las políticas inclusivas de la escuela. Tiene que ver con asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares promuevan la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia adquiridos por los estudiantes fuera de la escuela. Se consideran dos secciones:

Sección C.1 Orquestar el aprendizaje

Sección C.2 Movilizar recursos

Estas dimensiones se han elegido para orientar la reflexión hacia los cambios que se deberían llevar a cabo en las escuelas. Durante muchos años, se ha prestado poca atención al potencial de la cultura de las escuelas, siendo éste un factor importante que puede facilitar o limitar el aprendizaje y los cambios en la enseñanza. A través del desarrollo de culturas inclusivas se pueden producir cambios en las políticas y en las prácticas, que pueden mantenerse y transmitirse a los nuevos miembros de la comunidad escolar.

3.5 Procedimientos

El proceso de desarrollo de la investigación atraviesa por dos fases:

Fase preparatoria (Noviembre – Diciembre 2006)

Adecuación de los indicadores y las preguntas a la realidad del Colegio Psicopedagógico Carl Rogers.

Fases de desarrollo del Índice:

Para la presente investigación el proceso de trabajo con el Índice comprende sólo dos etapas, que se resumen a continuación:

Etapa 1. Inicio del proceso del Índice (Enero 2007)

Comienza con el establecimiento de un grupo coordinador, quienes representan las principales áreas o instancias de la institución (rectoría, coordinación académica, psicología, coordinador de primaria, coordinador de secundaria, además de un representante de las familias y de los estudiantes). La función del grupo coordinador es informarse a cabalidad sobre los materiales y el proceso del índice, y comprometerse a realizar el proceso con todo el personal de la institución, las familias y los estudiantes. Para ello, se realizaron reuniones con los miembros del grupo para analizar los conceptos y los elementos del índice, con el fin de tener una visión compartida al momento de presentar el índice a los demás. Asimismo se realiza con ellos la evaluación de los materiales, de tal forma que se puedan organizar de acuerdo al contexto de la institución y que permitan ayudar a estructurar un análisis detallado de la escuela.

Etapa 2. Exploración y análisis de la escuela (Febrero 2007)

En esta segunda etapa se trabaja junto al grupo coordinador con el fin de aplicar el índice a los otros grupos de la institución. La institución organiza una serie de actividades de desarrollo profesional; como parte de ello, se realiza un taller de sensibilización con el personal docente, directivos y administrativos; para dar a conocer los materiales (indicadores y preguntas) por grupos; debatir sobre los conceptos que se manejan en el proceso del índice; resaltando la importancia de este proceso que lleve a dar unas conclusiones que permiten que el colegio avance a una educación inclusiva una; asimismo se procede con la entrega de los cuestionarios y hojas de resúmenes para ser resueltos por cada docente, considerando también las prioridades de desarrollo para la institución. De esta manera, se da inicio al proceso de recolección de datos.

De forma similar, se realiza el trabajo con los estudiantes, se programa un taller para sensibilizar el proceso de inclusión en el colegio, se resuelven los cuestionarios de forma personal y anónima, y además se identifican prioridades de cambio para la institución.

Para el trabajo con las familias se propone un taller de sensibilización hacia la inclusión educativa y se programan reuniones con el fin de que los padres se apropien y respondan el cuestionario del índice, de esa forma se promueve el debate sobre la inclusión en el colegio en aras de formular prioridades de desarrollo.

Una vez terminada la recolección de datos, junto con el grupo coordinador se examina y analiza los aportes de cada persona que ha sido consultada. Sin embargo, en este proceso se puede seguir recopilando y clarificando mayor información. Luego se organiza el análisis de la información utilizando un esquema que contenga las dimensiones y las secciones del índice. Las prioridades van variando en su magnitud y en el tiempo, así como los recursos para implementarlas (así se dan prioridades a corto, mediano y largo plazo).

Para detalles de las características de los instrumentos utilizados para la recolección de los datos ver anexos.

CAPITULO IV: RESULTADOS

4.1 Resultados del Cuestionario Aplicado a Docentes: Indicadores del Índice de Inclusión

4.1.1 Análisis Global de los Indicadores del Índice de Inclusión

Se puede observar en el análisis general aplicado a docentes que la percepción que éstos tienen en cuanto a las posibilidades de avanzar hacia un proceso de inclusión es de muy favorable en un 59%. En el nivel favorable hay una marcación del 41 %, lo cual indica que hay algunos aspectos en proceso de desarrollo.

Tabla 1
Análisis global del índice

	Frecuencia	Porcentaje
Desfavorable	00	00,0
En proceso	12	41,4
Muy favorable	17	58,6
Total	29	100,0

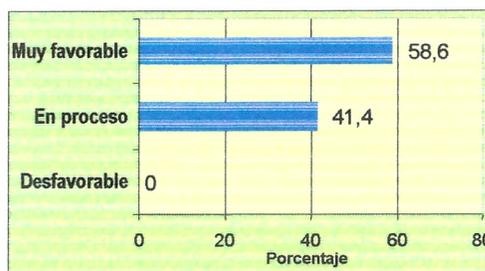


Figura 1. Análisis global del índice

4.1.2 Áreas de Índice

Dimensión A: Crear culturas inclusivas

En la Tabla 2 y Figura 2 se aprecia que para 65.5% de docentes existe un clima muy favorable para el desarrollo de una cultura inclusiva; es decir para crear una comunidad segura, acogedora y colaboradora en la cada uno se siente valorado.

Tabla 2
Análisis general de la posibilidad de crear culturas inclusivas

	Frecuencia	Porcentaje
Desfavorable	00	00,0
En proceso	10	34,5
Muy favorable	19	65,5
Total	29	100,0

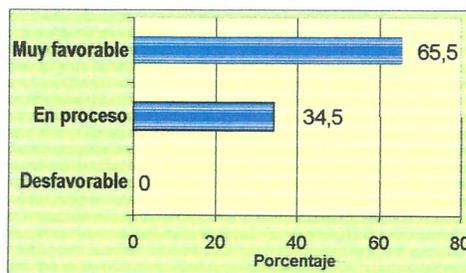


Figura 2. Análisis general de la posibilidad de crear culturas inclusivas

Las culturas inclusivas comprenden dos aspectos fundamentales:

A. 1 Construir una comunidad

En estos resultados se puede observar que si bien existe un porcentaje de 38% en el nivel muy favorable; sin embargo, en otra categoría, la puntuación de 62% nos indica que se debe continuar sensibilizando a los todos los miembros de la comunidad educativa para fortalecer la relaciones y el trabajo colaborativo.

Tabla 3

Análisis de la posibilidad de construir una comunidad

	Frecuencia	Porcentaje
Desfavorable	00	00,0
En proceso	18	62,1
Muy favorable	11	37,9
Total	29	100,0

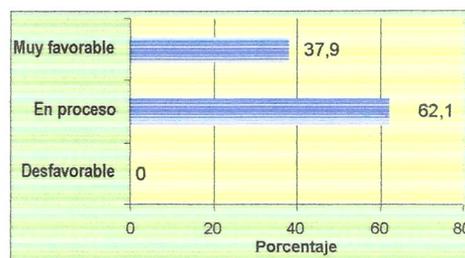


Figura 3. Análisis de la posibilidad de construir una comunidad

A. 2 Establecer valores inclusivos.

Por los resultados se puede apreciar que el ambiente que propicia la institución ayuda al desarrollo de valores inclusivos, lo cual favorecerá el avance hacia una educación inclusiva, que es lo que la institución propende.

Tabla 4

Análisis de la posibilidad de establecer valores inclusivos

	Frecuencia	Porcentaje
Desfavorable	00	00,0
En proceso	14	48,3
Muy favorable	15	51,7
Total	29	100,0

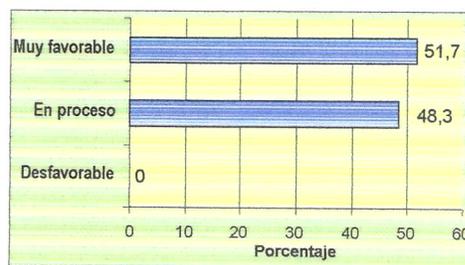


Figura 4. Análisis de la posibilidad de establecer valores inclusivos

Análisis comparativo de los componentes de la cultura inclusiva

En la Figura 5 se observa que las posibilidades de establecer valores inclusivos son adecuadas, teniendo en cuenta que la institución promueve principios como: el respeto, la empatía y la autoestima, los cuales facilitan este propósito.

Además se hace necesario, continuar utilizando diferentes canales de sensibilización con toda la comunidad educativa, que contribuyan a la consolidación de una comunidad inclusiva.

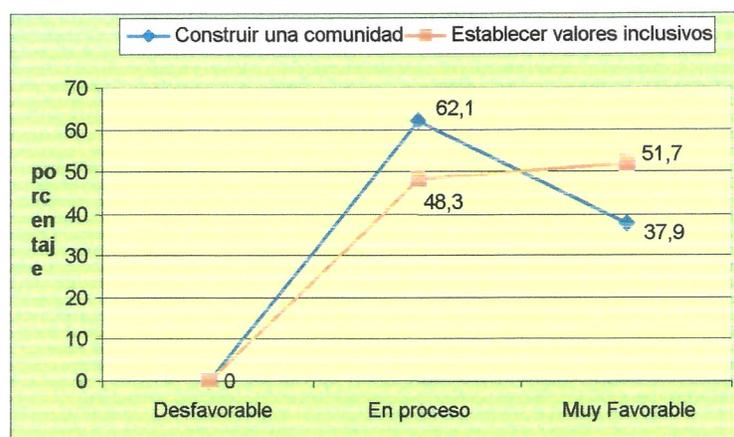


Figura 5. Análisis comparativo de los componentes de la cultura inclusiva

Dimensión B: Elaborar políticas inclusivas

A nivel general se puede observar que las posibilidades de elaborar políticas inclusivas, se ubican en un nivel muy favorable con un 65%. Esto nos indica que la institución se preocupa por organizar los apoyos para atender las necesidades de sus estudiantes.

Tabla 5
Análisis general de la posibilidad de elaborar políticas inclusivas

	Frecuencia	Porcentaje
Desfavorable	00	00,0
En proceso	10	34,5
Muy favorable	19	65,5
Total	29	100,0

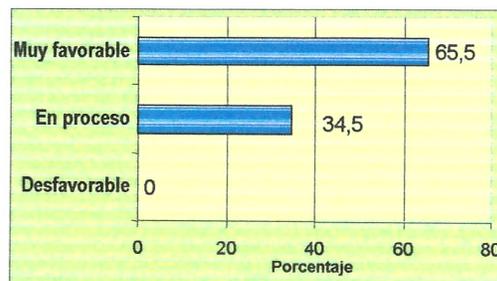


Figura 6. Análisis general de la posibilidad de elaborar políticas inclusivas.

Para elaborar políticas inclusivas se requiere de elementos esenciales como:

B.1 Desarrollar una escuela para todos:

Se muestra en la Tabla 6 y Figura 7 que para el 38% de los docentes la posibilidad de desarrollar una escuela para todos resulta muy favorable; en tanto que para el 62% las posibilidades están en proceso, esto nos permite evidenciar que existen aspectos por mejorar en este sentido.

Tabla 6
Análisis de la posibilidad de desarrollar una escuela para todos

	Frecuencia	Porcentaje
Desfavorable	00	00,0
En proceso	18	62,1
Muy favorable	11	37,9
Total	29	100,0

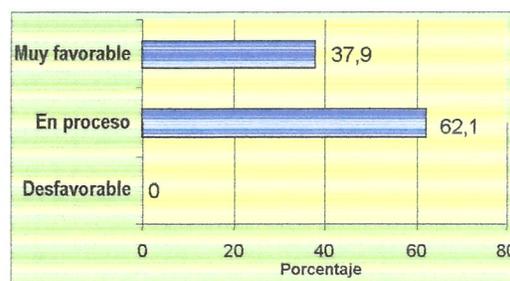


Figura 7. Análisis de la posibilidad de desarrollar una escuela para todos

B.2 Organizar el apoyo para atender a la diversidad:

Se encuentra en los resultados una puntuación muy pareja entre el nivel favorable y muy favorable; lo cual permite concluir que hay avances en este aspecto, siendo indispensable continuar con el proceso de organizar los apoyos que ayuden a dar respuesta a la diversidad de los estudiantes.

Tabla 7
Análisis de la posibilidad para organizar el apoyo para atender a la diversidad

	Frecuencia	Porcentaje
Desfavorable	00	00,0
En proceso	15	51,7
Muy favorable	14	48,3
Total	29	100,0

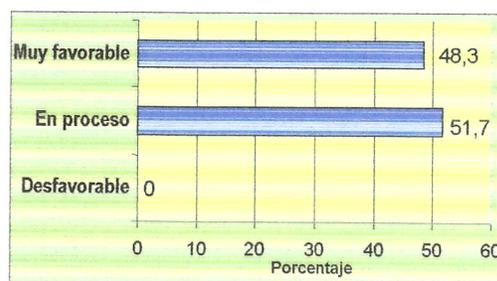


Figura 8. Análisis de la posibilidad para organizar el apoyo para atender a la diversidad

Análisis comparativo de las dimensiones de política inclusiva

En el gráfico se puede apreciar que la posibilidad de una escuela para todos se ubican en un nivel favorable con un 62%; sin embargo las condiciones de muy favorable se encuentran en un 38%, lo cual es resultado de que la institución aún no cuenta con una infraestructura física accesible para todos. Siendo esto una barrera para algunos estudiantes con discapacidad (motora, física), por lo cual no pueden ser admitidos en el colegio.

En cuanto a la atención a la diversidad, se puede observar un porcentaje de 52% en el nivel favorable y otro porcentaje de 48% en el nivel muy favorable. Esto indica que se deben seguir desarrollando de manera permanente jornadas de capacitación con los docentes para que su práctica pedagógica sea eficiente y puedan dar respuesta a diversidad de los estudiantes.

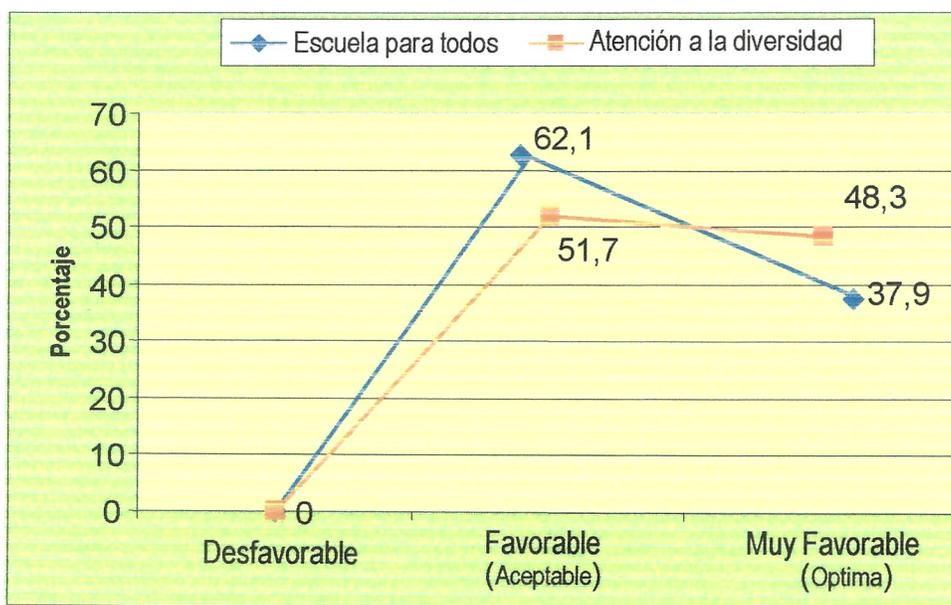


Figura 9. Análisis comparativo de los componentes de la política inclusiva

Dimensión C: Desarrollar prácticas inclusivas

La Tabla 8 y la Figura 10 muestran que las políticas y culturas inclusivas se manifiestan en un nivel muy favorable con un 52%, y en proceso con un 48%; lo cual indica que en el aula se necesitan fortalecer ciertos aspectos para que se refleje una práctica pedagógica realmente inclusiva.

Tabla 8
Análisis de la posibilidad para desarrollar prácticas inclusivas

	Frecuencia	Porcentaje
Desfavorable	00	00,0
Favorable	14	48,3
Muy favorable	15	51,7
Total	29	100,0

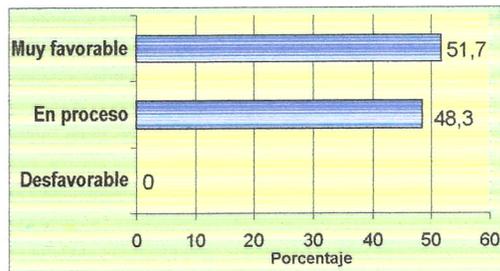


Figura 10. Análisis de la posibilidad para desarrollar prácticas inclusivas

La práctica inclusiva se manifiesta en dos aspectos fundamentales:

C. 1 Orquestrar el aprendizaje

En cuanto a este aspecto, se puede observar, que los docentes se preocupan por apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes (44.8%). No obstante, es necesario continuar optimizando la metodología, las estrategias pedagógicas, para posibilitar el aprendizaje y participación de todos los estudiantes.

Tabla 9
Análisis de la posibilidad para orquestrar el aprendizaje

	Frecuencia	Porcentaje
Desfavorable	00	00,0
En proceso	16	55,2
Muy favorable	13	44,8
Total	29	100,0

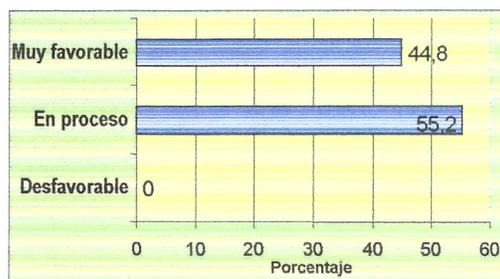


Figura 11. Análisis de la posibilidad para orquestrar el aprendizaje

C.2 Movilizar recursos

Los resultados muestran un porcentaje de 79% en proceso y un 17% en el nivel muy favorable. Esto evidencia que no se reconocen en su verdadera dimensión la variedad y utilidad de los recursos y apoyos que pueden favorecer las prácticas inclusivas.

Tabla 10
Análisis de la posibilidad de para movilizar recursos

	Frecuencia	Porcentaje
Desfavorable	1	3,4
En proceso	23	79,3
Muy favorable	5	17,2
Total	29	100,0

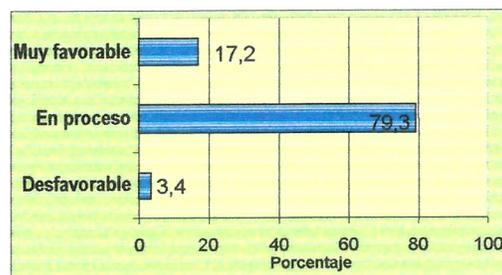


Figura 12. Análisis de la posibilidad de para movilizar recursos

Análisis comparativo de los componentes de la práctica inclusiva

En este gráfico se hace notorio que las formas como se movilizan los recursos para atender la diversidad en la institución representan el 17% en un nivel muy favorable; siendo esto un elemento indispensable para desarrollar el aprendizaje y participación de todos los estudiantes, se debe considerar como una prioridad a potenciar en la institución.

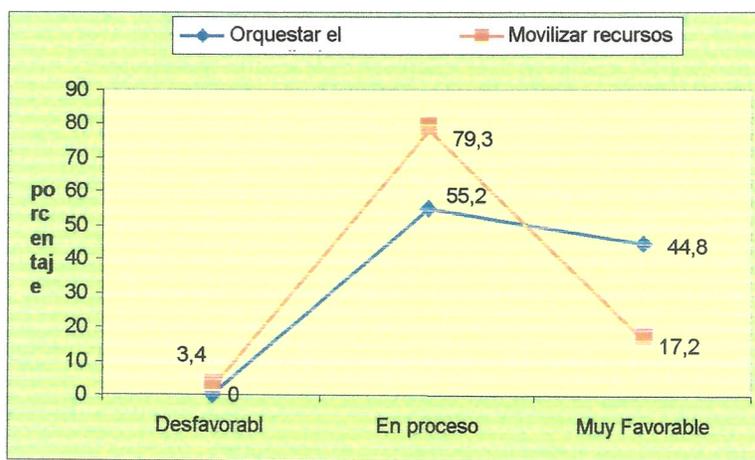


Figura 13. Análisis comparativo de los componentes de la práctica inclusiva

4.1.3 Análisis general comparativo de las áreas o dimensiones del índice

En este gráfico general se puede observar las posibilidades de crear culturas y elaborar políticas inclusivas se encuentran en un nivel muy favorable con una puntuación del 65%, mientras que la dimensión que se refiere a desarrollar prácticas se ubica con un porcentaje de 52% en el nivel muy favorable. Este análisis indica que se hace necesario propiciar prácticas educativas que reflejen la cultura y las políticas de la institución y que puedan superar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación.

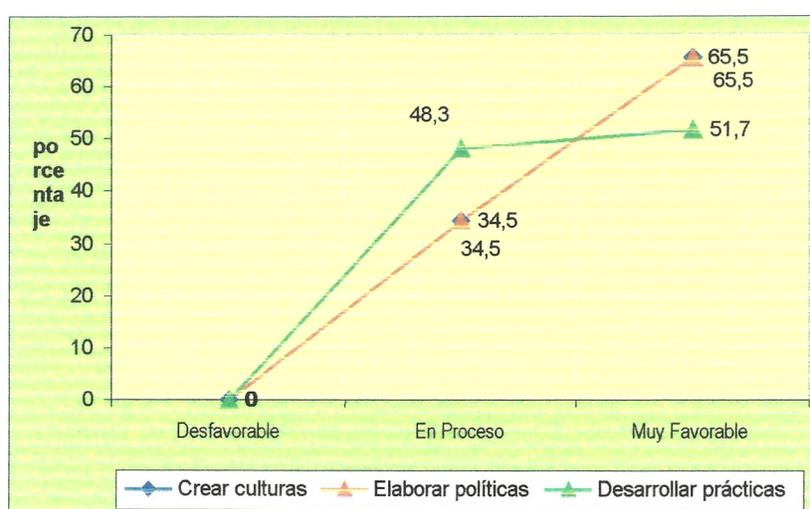


Figura 14. Análisis general comparativo de las áreas o dimensiones del índice

4.1.4 Resultados de la pregunta sobre aspectos a mejorar en la institución realizada a los docentes

De los veintinueve docentes evaluados, el 52 % de ellos señalan que es necesario una capacitación permanente en todo lo que refiere a una educación inclusiva; asimismo el 45 % hace mención de que es indispensable una adecuación de la planta física y de la dotación de recursos que conlleven a satisfacer las necesidades de todos los estudiantes. De igual manera, el 28% de docentes solicitan un mayor apoyo en materiales y recursos didácticos. Aquellas necesidades menos mencionadas por los docentes son en su orden: reorganizar el cronograma en el servicio de Psicología, actualizar material bibliográfico, videos, láminas. Mejorar cielos rasos y ventiladores. Mayor capacitación sobre el proceso de habilidades del

pensamiento, adecuar laboratorio de ciencias y mayor apoyo entre facilitadores de primaria y secundaria.

Tabla 11

Aspectos a mejorar sugeridos por los estudiantes

Aspectos a mejorar:	Número de solicitudes	%
1. Capacitación constante a los docentes y padres de familia sobre todo lo concerniente a Educación Inclusiva	15	51.7
2. Adecuación de la planta física y de la dotación de recursos que con llevan a satisfacer las necesidades de todos los estudiantes	13	44.8
3. Mayor apoyo en materiales y recursos didácticos.	8	27.5
4. Reorganizar el cronograma en el servicio de Psicología.	5	17.2
5. Actualizar material bibliográfico, videos, láminas.	4	13.7
6. Mejorar cielos rasos y ventiladores.	2	6.8
7. Mayor capacitación sobre el proceso de habilidades del pensamiento.	2	6.8
8. Adecuar laboratorio de ciencias.	1	3.4
9. Mayor apoyo entre facilitadores de primaria y secundaria	1	3.4

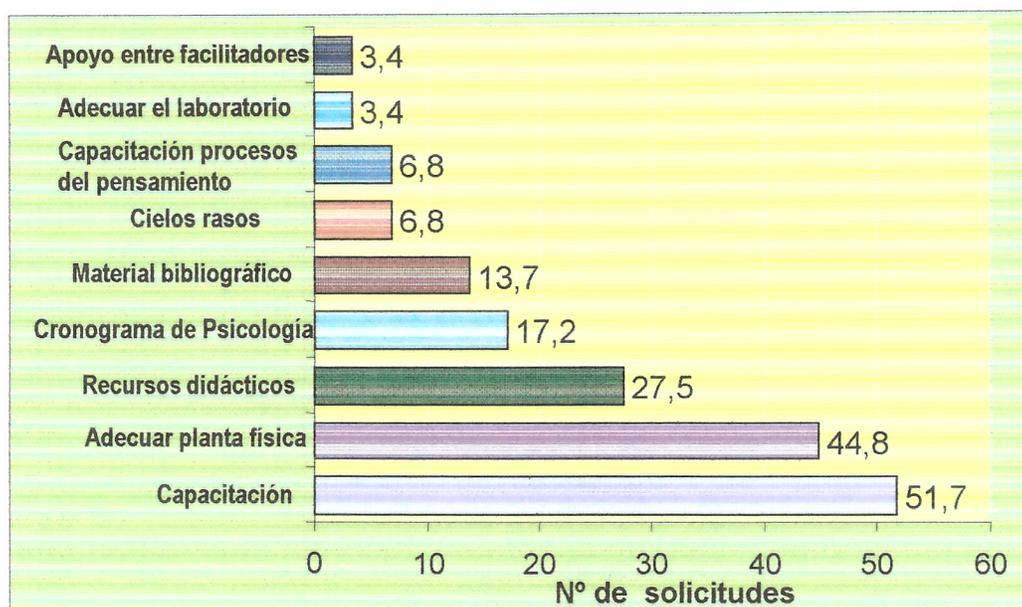


Figura 15. Aspectos a mejorar solicitados por los docentes

4.2 Resultados del cuestionario aplicado a los estudiantes: “lo que pienso de mi colegio”

A continuación se presentan los análisis de resultados por Áreas:

4.2.1 En cuanto al tipo de relación entre compañeros

En la Tabla 12 y Figura 16, se observa que 86% de los estudiantes dan una puntuación de muy favorable y un 14% la califican de favorable, lo cual demuestra que el manejo de las relaciones interpersonales entre pares es altamente positivo, siendo esto, un indicador a favor de una educación inclusiva.

Tabla 12
Relación entre compañeros

	Frecuencia	Porcentaje
Favorable	7	14,3
Muy favorable	42	85,7
Total	49	100,0

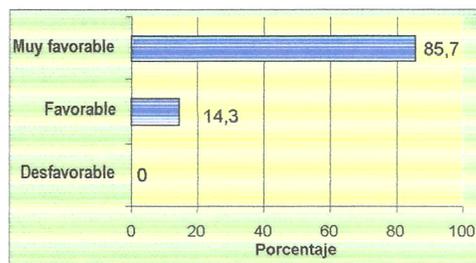


Figura 16. Relación entre compañeros

Para entender mejor la relación entre compañeros, se dividió esta área en cuatro sub-áreas, las cuales comprenden algunos elementos que favorecen esta interacción:

A.1 Hay cooperación

Se evidencia un alto nivel de cooperación y colaboración entre los estudiantes, cuando estos precisan de una ayuda en particular.

Tabla 13
Cooperación

	Frecuencia	Porcentaje
Favorable	9	18,4
Muy favorable	40	81,6
Total	49	100,0

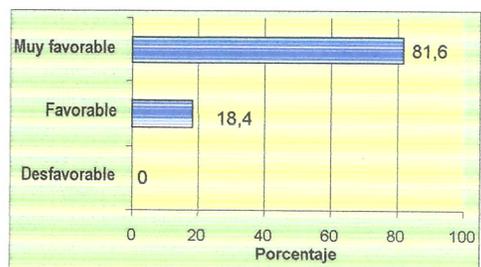


Figura 17. Cooperación

A.2 Aceptación a nuevos compañeros

Se observa aquí un alto índice de aceptación a nuevos compañeros, independientemente de su procedencia y de sus características físicas, cognitivas, culturales y sociales. Es importante resaltar que sólo un estudiante mostró rechazo ante esta posibilidad.

Tabla 14
Aceptación a nuevos compañeros

	Frecuencia	Porcentaje
Desfavorable	1	2,0
Favorable	8	16,3
Muy favorable	40	81,6
Total	49	100,0

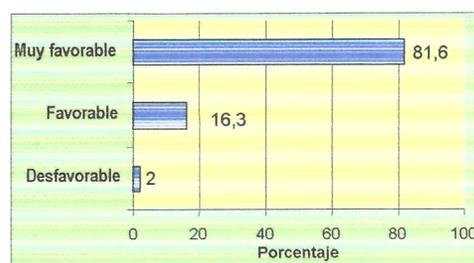


Figura 18. Aceptación a nuevos compañeros

A.3 Respeto hacia el otro

En la presente Tabla y Figura se puede observar que el margen de respuesta de muy favorable es de 47% y el de favorable 51%. Estos resultados nos indican que existe un contexto propicio de respeto hacia el otro. No obstante es necesario seguir fortaleciendo este indicador.

Tabla 15
Respeto hacia el otro

	Frecuencia	Porcentaje
Desfavorable	1	2,0
Favorable	25	51,0
Muy favorable	23	46,9
Total	49	100,0

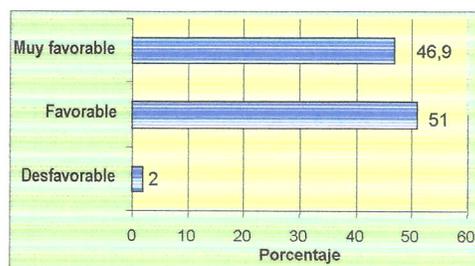


Figura 19. Respeto hacia el otro

A.4 Amistad

Se puede notar una actitud muy favorable y favorable respecto a los lazos de amistad que se van formando, propiciando la participación en actividades conjuntas. Vale la pena mencionar que el índice frente a una actitud desfavorable en este aspecto es mínimo.

Tabla 16
Amistad

	Frecuencia	Porcentaje
Desfavorable	2	4,1
Favorable	23	46,9
Muy favorable	24	49,0
Total	49	100,0

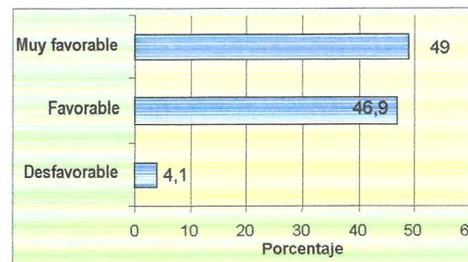


Figura 20. Amistad

Análisis general comparativo de las sub-áreas de relación entre compañeros

En la Figura 21 se aprecia una alta disposición a aceptar nuevos compañeros independientemente de sus singularidades; asimismo en lo referente al trabajo cooperativo lo cual permite entender que existe una perspectiva de aceptación y comprensión de la identidad de cada persona y de los beneficios que conlleva el trabajo en equipo y la reflexión compartida, para el crecimiento integral de todos.

En la mayoría de los estudiantes (82%) existe una alta disposición para aceptar nuevos compañeros (independientemente de sus singularidades (extranjeros, de diferente condición socio-económico y cultural, o con discapacidad) así como para realizar trabajos cooperativos. Por tanto, esto implica que los estudiantes presentan una actitud de aceptación y comprensión de la identidad de cada persona y de los beneficios que trae consigo el trabajo en equipo para el crecimiento integral de todos.

De otro lado, aproximadamente el 50% de los estudiantes muestra una actitud favorable con respecto a la amistad y al respeto al otro, sin embargo, queda otro 50% en los cuales optimizar estos valores.

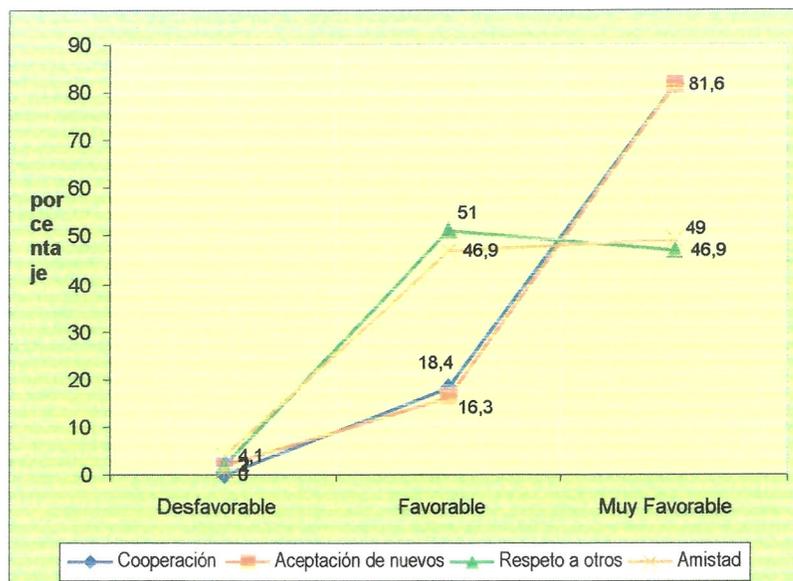


Figura 21. Análisis general comparativo de las sub-áreas de relación entre compañeros

4.2.2 En cuanto a la percepción hacia sus facilitadores (profesores) y el desarrollo de las clases

Respecto a la percepción hacia los facilitadores se muestra que más de la mitad manifiesta una actitud favorable y una tercera parte adopta una actitud muy favorable, lo cual nos indica que es prioritario fortalecer este aspecto.

Tabla 17
Percepción hacia los facilitadores

	Frecuencia	Porcentaje
Favorable	31	63,3
Muy favorable	18	36,7
Total	49	100,0

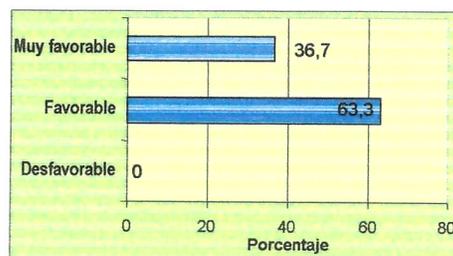


Figura 22. Percepción hacia los facilitadores

Para una mejor comprensión de esta área se ha dividido en varios componentes que apuntan a reconocer de manera más clara las características de un buen facilitador:

B.1 El facilitador brinda confianza

Aquí se puede evidenciar que el grado de confianza que los estudiantes perciben de sus facilitadores es favorable en un porcentaje mayoritario comparado con el nivel muy favorable el cual representa la tercera parte de los estudiantes. Esto permite concluir que es necesario continuar trabajando con la formación de los facilitadores para que puedan ir afianzando esta característica.

Tabla 18
Percepción de la confianza en los facilitadores

	Frecuencia	Porcentaje
Favorable	32	65,3
Muy favorable	17	34,7
Total	49	100,0

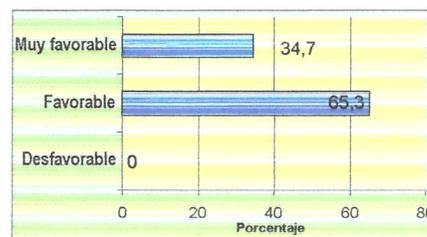


Figura 23. Percepción de confianza en los facilitadores

B.2 El facilitador respeta y valora a todos los estudiantes

Con respecto a la actitud del facilitador hacia el respeto y valoración de todos los estudiantes, la Tabla 19 muestra un alto porcentaje en el nivel favorable, y una tercera parte en el nivel muy favorable.

Tabla 19
El facilitador respeta y valora todos los estudiantes

	Frecuencia	Porcentaje
Favorable	34	69,4
Muy favorable	15	30,6
Total	49	100,0

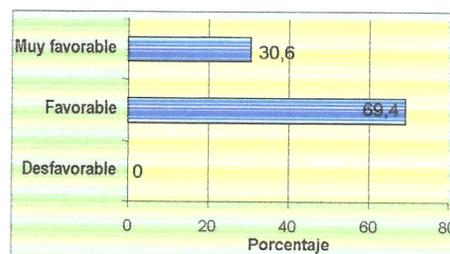


Figura 24. El facilitador respeta y valora todos los estudiantes

B.3 El facilitador favorece el ritmo y estilo de aprendizaje

En esta Tabla se puede apreciar que el índice de muy favorable se ubica en desventaja con relación al nivel favorable que aunque es positivo aún se requiere de un mayor conocimiento del facilitador hacia sus estudiantes en este aspecto.

Tabla 20

El facilitador favorece el ritmo y estilo de aprendizaje

	Frecuencia	Porcentaje
Desfavorable	2	4,1
Favorable	37	75,5
Muy favorable	10	20,4
Total	49	100,0

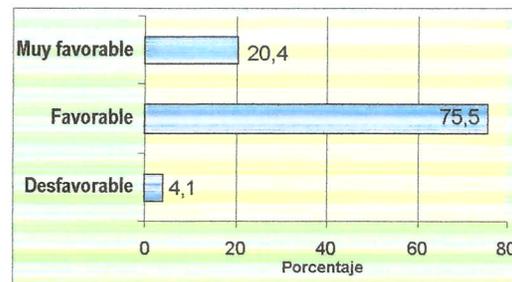


Figura 25. El facilitador favorece el ritmo y estilo de aprendizaje

B.4 Desarrollo de las clases

En términos generales la dinámica del desarrollo de las clases es adecuada para los estudiantes ya que el porcentaje de muy favorable es el 39% y el porcentaje de favorable es de 61%.

Tabla 21

Desarrollo de las clases

	Frecuencia	Porcentaje
Favorable	30	61,2
Muy favorable	19	38,8
Total	49	100,0

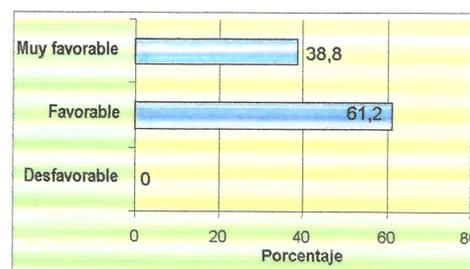


Figura 26. Desarrollo de las clases

Análisis general comparativo de las sub-areas de percepción hacia sus facilitadores y desarrollo de las clases

En la Figura 27 se aprecian similitudes en los resultados tanto del nivel de confianza, respeto y desarrollo de las clases, de los facilitadores hacia los estudiantes, esto supone que hay condiciones que favorecen estos aspectos aunque se debe seguir trabajando en procura de alcanzar un nivel muy favorable.

Se evidencia además, que el reconocimiento y la valoración del ritmo y el estilo de aprendizaje tienen menor porcentaje en el nivel muy favorable, lo cual implica que se requiere de una formación permanente de los facilitadores que los lleve a entender que el conocimiento del estilo y ritmo de aprendizaje de sus estudiantes les darán las pautas para realizar una práctica pedagógica enriquecida por las diferentes formas de ser y de hacer de éstos y además a reconocer los elementos de valor que esto conlleva.

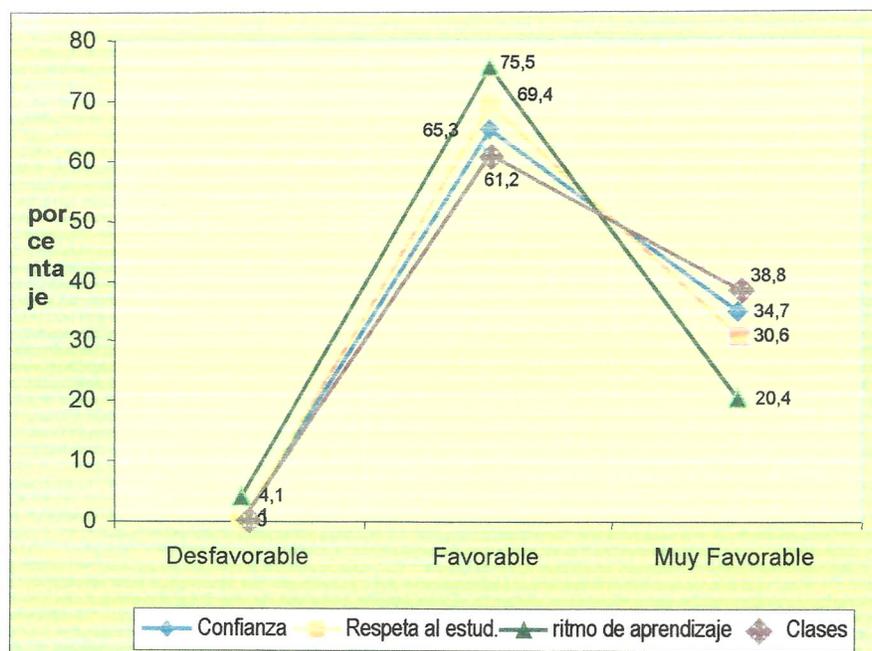


Figura 27. Análisis general comparativo de las sub-areas de percepción hacia sus facilitadores y desarrollo de las clases

4.2.3 En cuanto a las posibilidades de aprendizaje y Participación en el Colegio

Se hace evidente un alto nivel de posibilidades para el aprendizaje y la participación, lo cual favorece el avance hacia un proceso de inclusión.

Tabla 22
Posibilidades de aprendizaje y participación

	Frecuencia	Porcentaje
Favorable	13	26,5
Muy favorable	36	73,5
Total	49	100,0

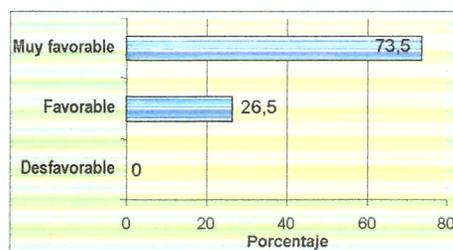


Figura 28. Posibilidades de aprendizaje y participación

Para determinar de manera más precisa las posibilidades para el aprendizaje y la participación en el colegio se analizaron 4 aspectos:

C.1 Posibilidades de aprendizaje

Se observa un nivel muy favorable en este aspecto, lo que indica que la gran mayoría de los estudiantes sienten que sus facilitadores los apoyan en este proceso y además que existe una motivación intrínseca por el aprendizaje, dada por el entorno favorable que se vivencia.

Tabla 23
Posibilidades de aprendizaje

	Frecuencia	Porcentaje
Favorable	8	16,3
Muy favorable	41	83,7
Total	49	100,0

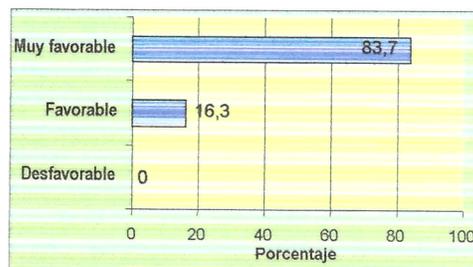


Figura 29. Posibilidades de aprendizaje

C.2 Posibilidades de participación

Se puede determinar que las posibilidades de participación en el colegio son muy favorables ya que representa la mayoría de la población evaluada. Lo cual evidencia que existen canales que privilegian este proceso.

Tabla 24
Posibilidades de participación

	Frecuencia	Porcentaje
Favorable	18	36,7
Muy favorable	31	63,3
Total	49	100,0

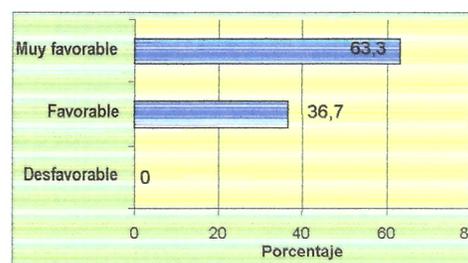


Figura 30. Posibilidades de participación

C.3 Preferencia por el colegio

Vemos que la puntuación del nivel muy favorable y favorable fueron las de más alto porcentaje. Esto nos indica que el nivel de preferencia por el colegio es significativo.

Tabla 25
Preferencia por el colegio

	Frecuencia	Porcentaje
Favorable	22	44,9
Muy favorable	27	55,1
Total	49	100,0

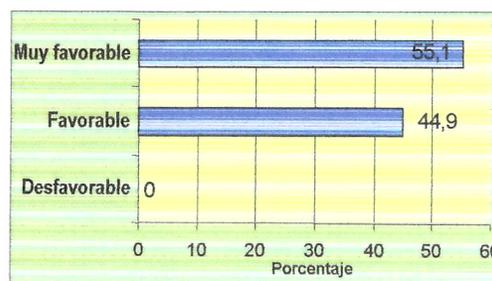


Figura 31. Preferencia por el colegio

C.4 El nivel de fortalezas de la institución

Los resultados muestran que existen condiciones favorables para que los estudiantes se desarrollen integralmente sin embargo el porcentaje del 10% de la población evaluada manifiesta una insatisfacción en este sentido.

Lo anterior implica que la institución debe seguir trabajando y reflexionando sobre los aspectos que necesita fortalecer, para que todos sus estudiantes se sientan satisfechos y puedan acceder a una educación de calidad.

Tabla 26
Nivel de fortalezas del colegio

	Frecuencia	Porcentaje
Desfavorable	5	10,2
Favorable	21	42,9
Muy favorable	23	46,9
Total	49	100,0

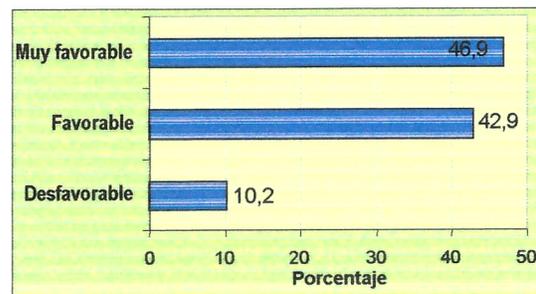


Figura 32. Nivel de fortalezas del colegio

Análisis general comparativo de las sub-areas de posibilidades de aprendizaje y participación en el colegio

En la Figura 33 se muestra que se destacan las posibilidades de aprendizaje con un porcentaje del 84% en el nivel muy favorable; aunque las posibilidades de participación y preferencia por el colegio se encuentran también en este nivel con porcentajes del 63% y 55% respectivamente. En lo referente a las fortalezas de la institución podemos apreciar que el 10% de la población aún considera que hay aspectos por mejorar.

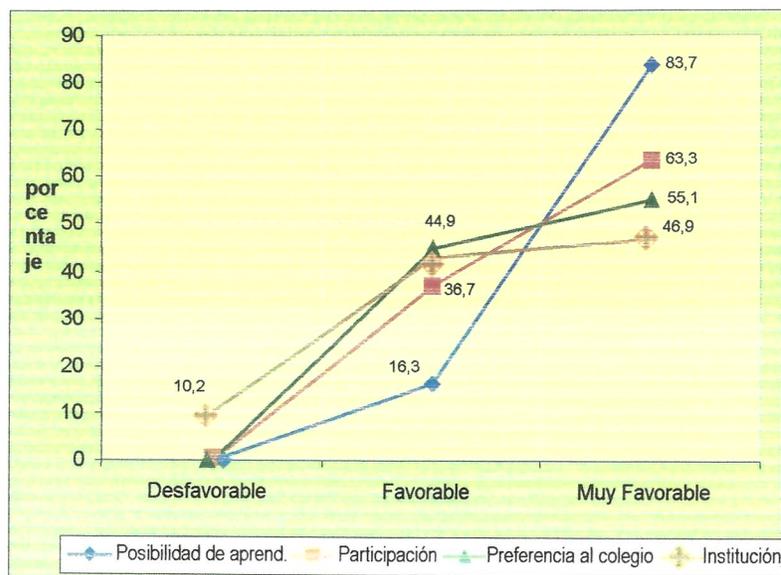


Figura 33. Análisis comparativo de sub-areas de posibilidades de aprendizaje y participación en el colegio

4.2.4 En cuanto al concepto de inclusión

Se aprecia en los resultados que la mayor parte de la población, es decir un 92%, tiene una actitud muy favorable hacia la inclusión educativa. Esto es un buen indicador para el desarrollo de una educación inclusiva en el colegio.

Tabla 27
Concepto de inclusión

	Frecuencia	Porcentaje
Favorable	4	8,2
Muy favorable	45	91,8
Total	49	100,0

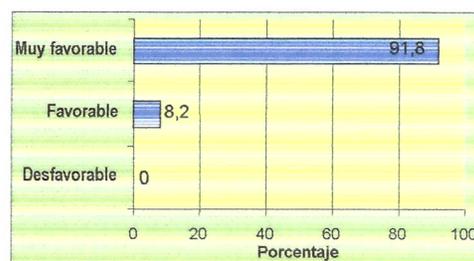


Figura 34. Concepto de inclusión

4.2.5 En cuanto a la valoración de sí mismo, con respecto a su aprendizaje

Se puede observar que los estudiantes tienen una valoración muy favorable con respecto a su aprendizaje. Esto se evidencia en un 97% de la población evaluada.

Tabla 28
Valoración de si mismo, respecto a su aprendizaje

	Frecuencia	Porcentaje
Desfavorable	1	2,0
Favorable	1	2,0
Muy favorable	47	95,9
Total	49	100,0

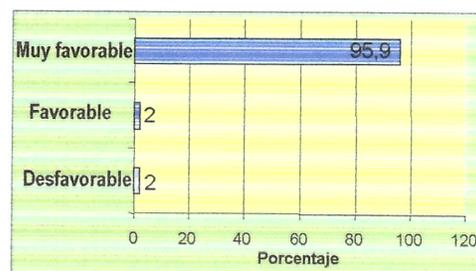


Figura 35. Valoración de si mismo, respecto a su aprendizaje

4.2.6 Análisis general comparativo por áreas

En la Figura 36 se aprecia que las áreas que obtienen un mayor nivel de puntuación en el nivel muy favorable son en su orden: valoración de si mismo, concepto de inclusión y relación entre compañeros. En el mismo nivel se encuentra además, las posibilidades de aprendizaje con un 73%. En cuanto a la percepción que tienen los estudiantes de sus facilitadores se puede notar que aunque se encuentra en un nivel favorable con un 63%, en el nivel muy favorable comparado con las demás áreas representa el menor porcentaje (37%).

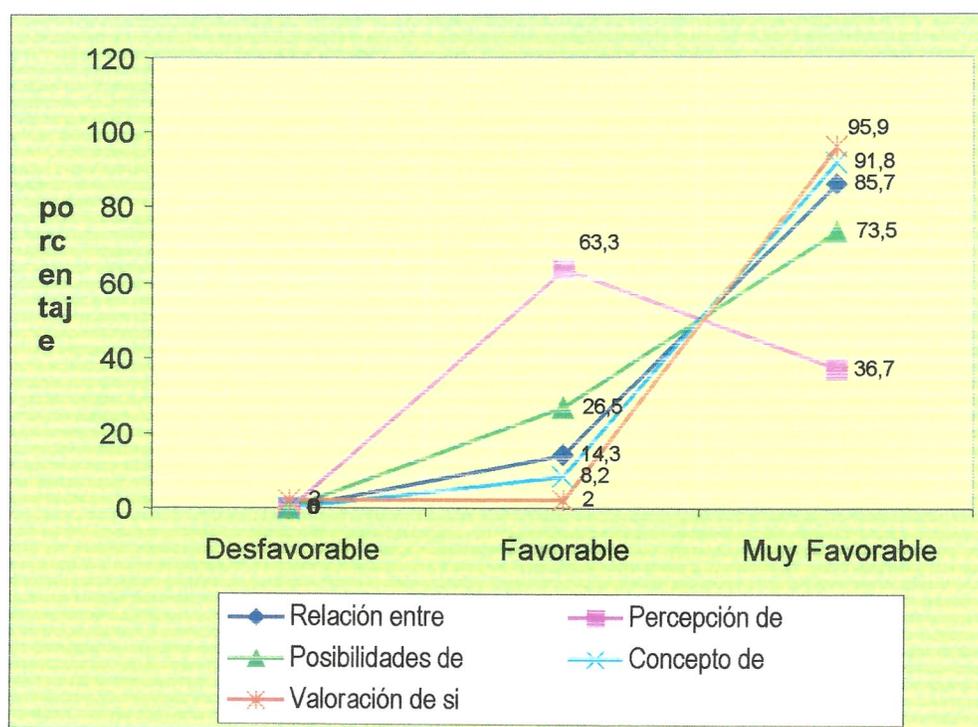


Figura 36. Análisis comparativo por áreas

4.2.7 Aspectos a mejorar en el colegio respuesta de los alumnos

La Figura 37 y la Tabla 29 representan las necesidades que los estudiantes perciben de su colegio. Las de mayor relevancia son en su orden: con un 36%, la adecuación de la planta física, para que todos los estudiantes puedan desplazarse por la institución sin ninguna barrera arquitectónica. Un 27% solicitan que algunos facilitadores sean más receptivos, que

escuchen sus inquietudes y de esta manera puedan comprenderlos y dar respuesta a la diversidad. Por otro lado, el 24% de los estudiantes, piden que hayan más espacios recreativos para que tengan mayores opciones de juegos durante sus descansos, en el mismo porcentaje, solicitan que las aulas de clases tengan mayor ventilación y que algunas sean más espaciosas, esto permitirá una mejor disposición hacia el aprendizaje y la participación.

En un menor porcentaje se hallan las siguientes solicitudes: mejorar el aseo de áreas comunes, en especial los baños y facilitar más dispensadores de papel higiénico; mejorar el laboratorio y permitir el acceso a todos los grados; que algunos facilitadores hagan las clases más divertidas y lúdicas; que los facilitadores nos ayuden a desarrollar nuestras habilidades y nos den menos información; evitar el cambio constante de docentes y respetar toma de apuntes. Es importante además, tomar en cuenta estas observaciones, puesto que sin duda contribuirán a aumentar el bienestar de los estudiantes y desarrollar una educación de calidad.

Tabla 29
Aspectos a mejorar solicitados por los estudiantes

	Aspectos a mejorar N = 49 alumnos (100 %)	Número de solicitudes	%
1.	Mejorar planta física e incluir zonas verdes.	16	32.6
2.	Que algunos facilitadores sean más empáticos y que escuchen nuestras inquietudes.	13	26.5
3.	Se adecuen más los espacios para juegos recreativos en las horas de descanso.	12	24.4
4.	Mayor ventilación y comodidad en las aulas de clase.	12	24.4
5.	Mejorar el aseo de áreas comunes, en especial los baños y facilitar más dispensadores de papel higiénico.	9	18.3
6.	Mejorar el laboratorio y permitir el acceso a todos los grados.	9	18.3
7.	Que algunos facilitadores hagan las clases más divertidas y lúdicas.	9	18.3
8.	Que los facilitadores nos ayuden a desarrollar nuestras habilidades y nos den menos información.	8	16.3
9.	Evitar el cambio constante de docentes.	4	8.1
10.	Respetar toma de apuntes.	3	6.1

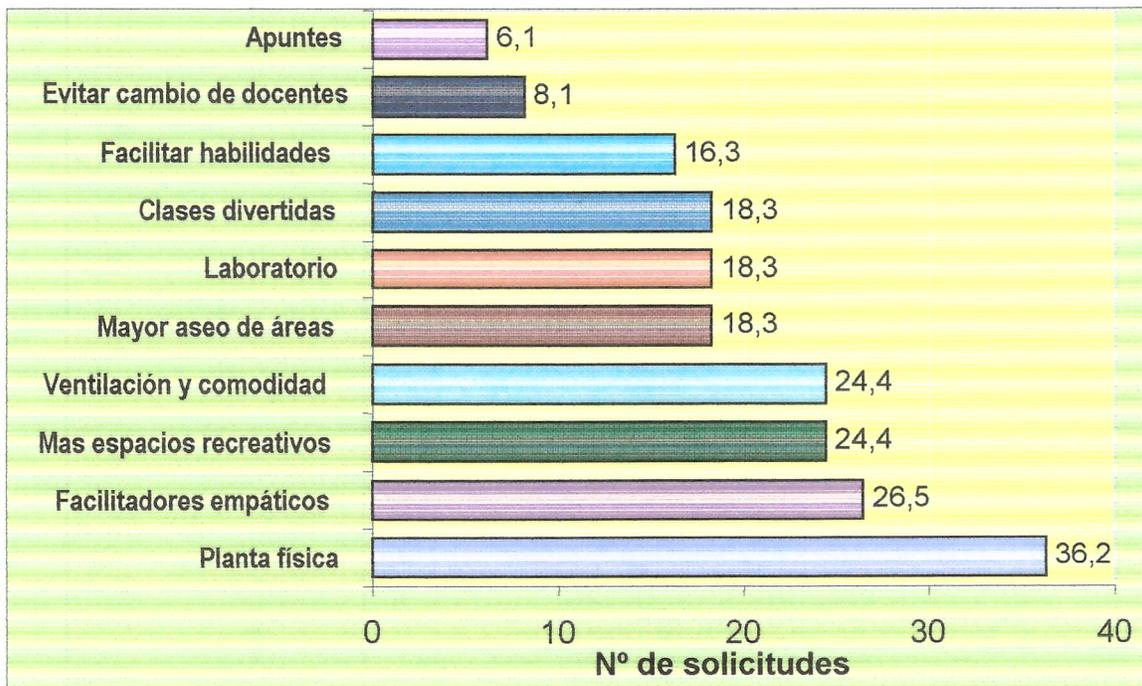


Figura 37. Aspectos a mejorar solicitados por los estudiantes

4.3 Resultados del cuestionario aplicado a los padres de familia

A continuación se presentan los análisis de resultados por Áreas:

4.3.1 Percepción hacia el colegio

Se puede apreciar en la Tabla 30 y en la Figura 38 que la percepción que tienen los padres en términos generales con respecto a la institución es muy favorable, teniendo en cuenta que un 69% lo percibe de esta manera, mientras un 31% lo marca con favorable. Esto nos indica que los padres de familia en su mayoría están satisfechos a que sus hijos estudien en esta institución, se sienten escuchados e informados de manera oportuna.

Tabla 30
Percepción hacia el colegio

	Frecuencia	Porcentaje
Desfavorable	00	00,0
Favorable	12	30,8
Muy favorable	27	69,2
Total	39	100,0

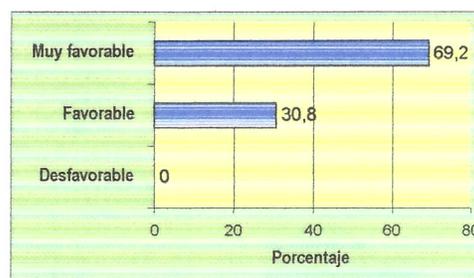


Figura 38. Percepción hacia el colegio

Para entender mejor la percepción hacia el colegio por parte de los padres de familia, se dividió esta área en cuatro sub-áreas:

A.1 Nivel de aceptación del colegio

Se evidencia que el nivel de aceptación de los padres de familia hacia el colegio es muy alto ya que tiene una marcación de muy favorable con un 82%, comparado con el nivel favorable, el cual se encuentra en un 18%. Lo anterior muestra que los padres de familia se sienten a gusto teniendo a sus hijos en la institución y la prefieren entre otras.

Tabla 31
Nivel de aceptación del colegio

	Frecuencia	Porcentaje
Desfavorable	00	00,0
Favorable	7	17,9
Muy favorable	32	82,1
Total	39	100,0

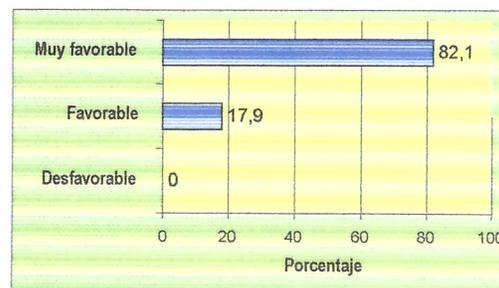


Figura 39. Nivel de aceptación del colegio

A.2 Nivel de comunicación entre colegio y familia

El nivel de comunicación se ubica en un nivel muy favorable con un 74%, lo cual permite concluir que existen unos buenos canales de comunicación y por tal motivo los padres sienten que son escuchados y además bien informados con relación al proceso de su hijo (a), y a los cambios que el colegio realiza a nivel institucional. Se

hace necesario sin embargo seguir mejorando en este aspecto para que el 26% que marcó favorable considere que la comunicación es óptima.

Tabla 32
Nivel de comunicación entre colegio y familia

	Frecuencia	Porcentaje
Desfavorable	0	00,0
Favorable	10	25,6
Muy favorable	29	74,4
Total	39	100,0

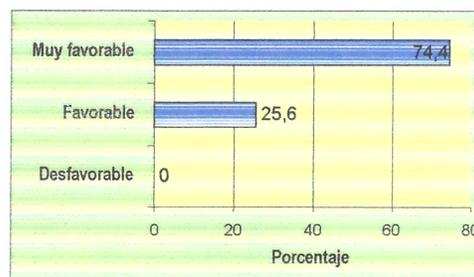


Figura 40. Nivel de comunicación entre colegio y familia

A.3 Manejo de las faltas de convivencia

Se puede analizar que es necesario revisar el manejo de las faltas de convivencia, con el fin de lograr un mayor nivel de satisfacción en este sentido, ya que existe un porcentaje del 15% para el nivel desfavorable y los indicadores muy favorable y favorable se encuentran con marcaciones muy semejantes, 41% y 44% respectivamente.

Tabla 33
Manejo de las faltas de convivencia

	Frecuencia	Porcentaje
Desfavorable	6	15,4
Favorable	17	43,6
Muy favorable	16	41,0
Total	39	100,0

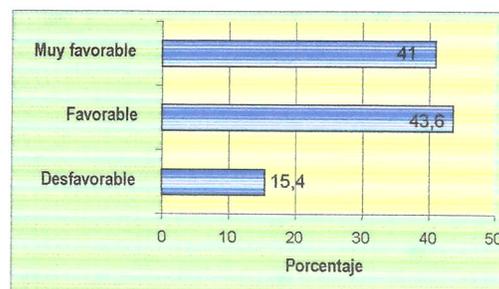


Figura 41. Manejo de las faltas de convivencia

A.4 Relaciones interpersonales

En la Tabla 34 y Figura 42 se puede observar que el nivel muy favorable se encuentra en un 46% y el nivel favorable en un 54%, lo cual nos indica que se manejan relaciones de respeto por el otro, se privilegian estrategias que favorecen las relaciones entre pares, pero es indispensable continuar fortaleciendo este

aspecto para que el porcentaje de muy favorable se haga evidente en una mayor proporción.

Tabla 34
Manejo de las relaciones interpersonales

	Frecuencia	Porcentaje
Desfavorable	00	00,0
Favorable	21	53,8
Muy favorable	18	46,2
Total	39	100,0

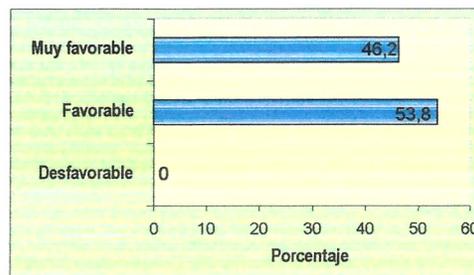


Figura 42. Manejo de las relaciones interpersonales

Análisis general comparativo de las sub áreas de percepción hacia el colegio

En la Figura 43 se observa que el nivel de aceptación y de comunicación le corresponden porcentajes de 82 % y 74% respectivamente en el nivel muy favorable, las relaciones interpersonales con una marcación de 46% en el nivel muy favorable respecto al manejo de las faltas de convivencia con sólo 41% y siendo este el único indicador que muestra una puntuación del 15% en el nivel desfavorable. En cuanto a las relaciones interpersonales se puede observar que aunque la puntuación es favorable amerita continuar trabajando en este aspecto y con mayor énfasis en el manejo de las faltas de convivencia.

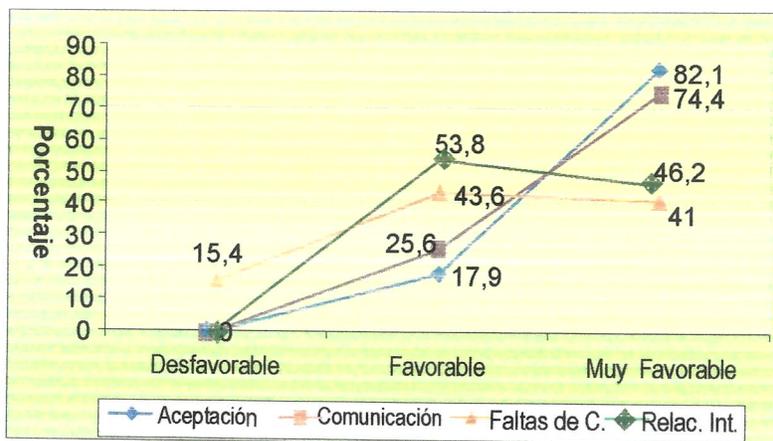


Figura 43. Análisis comparativo de las sub áreas de percepción hacia el colegio

4.3.2 Percepción hacia los facilitadores:

Se observa en la Tabla 35 y Figura 44 que existe una marcación de muy favorable con un 56% y un 44% en el nivel favorable; esto indica que aunque la percepción que se tiene de los facilitadores se encuentra en estos dos indicadores, se debe continuar trabajando en este aspecto para que todos los padres de familia manifiesten una percepción más favorable hacia éstos.

Tabla 35
Percepción hacia los facilitadores

	Frecuencia	Porcentaje
Desfavorable	00	00,0
Favorable	17	43,6
Muy favorable	22	56,4
Total	39	100,0

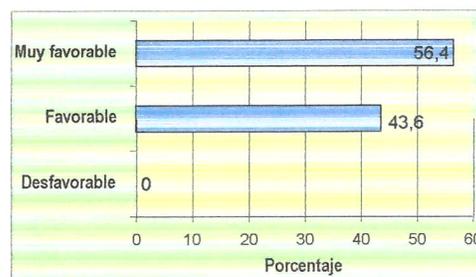


Figura 44. Percepción hacia los facilitadores

Para una mejor comprensión de esta área se ha dividido en varias sub-áreas que apuntan a reconocer de manera más clara la percepción de los padres de familia hacia los facilitadores:

B.1 En cuanto a la relación con los padres de familia

Se puede analizar que la relación que existe entre padres de familia y facilitadores, es muy favorable ya que el porcentaje es de 82%, mientras que el porcentaje de favorable es de 18%. Es así como se puede concluir que las familias son tratadas con respeto y amabilidad por los facilitadores, según lo representa la tabla y el gráfico.

Tabla 36
Relación con los padres de familia

	Frecuencia	Porcentaje
Desfavorable	00	00,0
Favorable	7	17,9
Muy favorable	32	82,1
Total	39	100,0

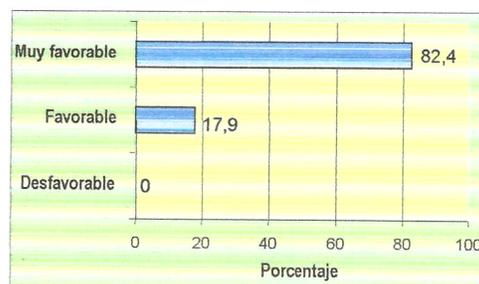


Figura 45. Relación con los padres de familia

B.2 El facilitador apoya el aprendizaje y participación de todos los estudiantes

Se puede decir que aunque los padres de familia evaluaron con un puntaje de 46% en un nivel muy favorable y 54% en favorable, es de vital importancia que los facilitadores motiven y brinden los apoyos necesarios a todos los estudiantes, teniendo en cuenta que este es uno de los principios esenciales de la educación inclusiva.

Tabla 37
Apoya el aprendizaje y la participación

	Frecuencia	Porcentaje
Desfavorable	00	00,0
Favorable	21	53,8
Muy favorable	18	46,2
Total	39	100,0

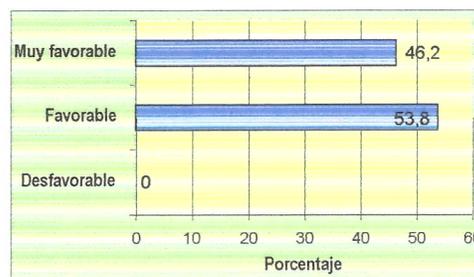


Figura 46. Apoya el aprendizaje y la participación

B.3 La práctica pedagógica responde a la diversidad

La Tabla 38 y Figura 47 muestran que el nivel muy favorable está con un 54%; el nivel favorable con 44% y el nivel desfavorable con un 3%. Lo anterior indica que se debe continuar trabajando con los facilitadores para que reconozcan los estilos, ritmos, fortalezas y debilidades de los estudiantes y así puedan ejercer una práctica pedagógica acorde a las necesidades de todos.

Tabla 38
La práctica pedagógica responde a la diversidad

	Frecuencia	Porcentaje
Desfavorable	1	2,6
Favorable	17	43,6
Muy favorable	21	53,8
Total	39	100,0

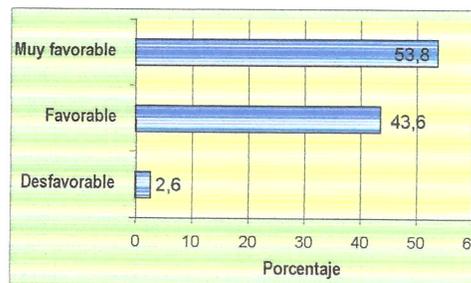


Figura 47. La práctica pedagógica responde a la diversidad

Análisis general comparativo de las sub-áreas de percepción hacia los facilitadores

En la Figura 48 se puede apreciar que la relación de los facilitadores hacia los padres de familia es muy favorable en un 82% de la muestra, mientras que las sub-áreas de apoyo al aprendizaje - participación y la práctica pedagógica se ubican en el nivel muy favorable con 46.2% y 53.8% respectivamente. De acuerdo a esto, se puede concluir que los padres de familia tienen una buena relación con los facilitadores, sienten que son tratados con amabilidad y respeto. En cuanto al apoyo en el aprendizaje - participación y la práctica pedagógica aproximadamente la mitad de los padres consideran que requiere mejorarse.

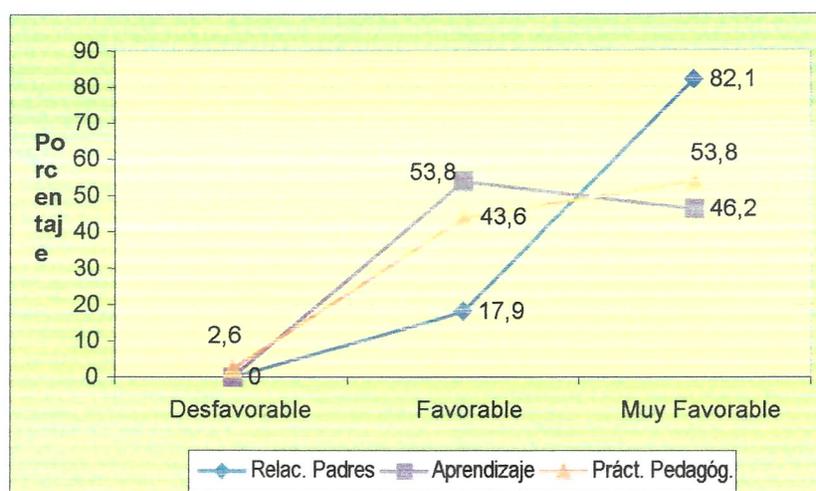


Figura 48. Análisis comparado de sub-áreas de percepción hacia los facilitadores

4.3.3 Posibilidades de una educación inclusiva

Se puede concluir al observar la Tabla 39 y Figura 49 que las posibilidades de avanzar hacia una educación inclusiva son muy favorables, ya que este indicador obtuvo un porcentaje de 77%, mientras que el porcentaje de favorable fue de 23%.

Tabla 39
Posibilidades de una educación inclusiva

	Frecuencia	Porcentaje
Desfavorable	00	00,0
Favorable	9	23,1
Muy favorable	30	76,9
Total	39	100,0

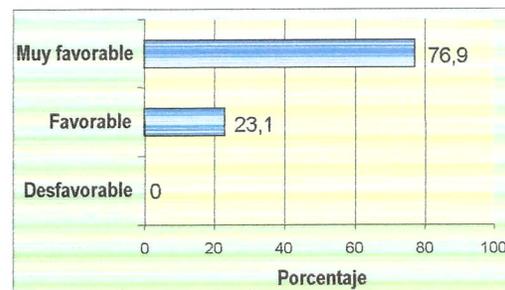


Figura 49. Posibilidades de una educación inclusiva

Para una mejor comprensión de esta área se ha dividido en varias sub-áreas que apuntan a reconocer de manera más clara la percepción de los padres de familia respecto a las posibilidades de una educación inclusión:

C.1 Respeto a la diversidad

Al observar el Figura 50 y la Tabla 40 se puede concluir que el respeto a la diversidad se hace evidente en la institución, ya que un 87% de los padres de familia lo perciben de esta manera y un 13% como favorable.

Tabla 40
Respeto a la diversidad

	Frecuencia	Porcentaje
Desfavorable	00	00,0
Favorable	5	12,8
Muy favorable	34	87,2
Total	39	100,0

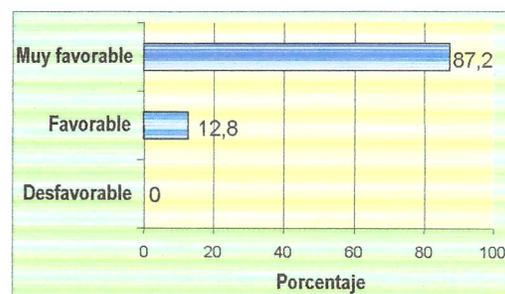


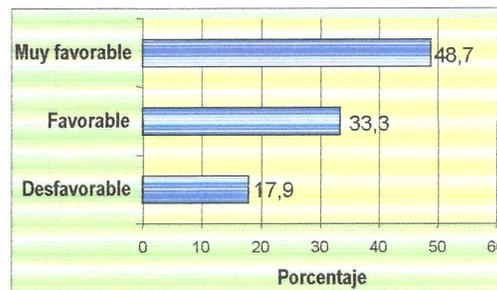
Figura 50. Respeto a la diversidad

C.2 Físicamente la institución es accesible a todos

Se observa la necesidad de mejorar la infraestructura física del colegio para que sus instalaciones sean accesibles a todos, pues la opinión de los padres en un 49% fue muy favorable, un 33% favorable y un 18% desfavorable, siendo este último un indicador que requiere de especial atención.

Tabla 41*Físicamente la institución es accesible a todos*

	Frecuencia	Porcentaje
Desfavorable	7	17,9
Favorable	13	33,3
Muy favorable	19	48,7
Total	39	100,0

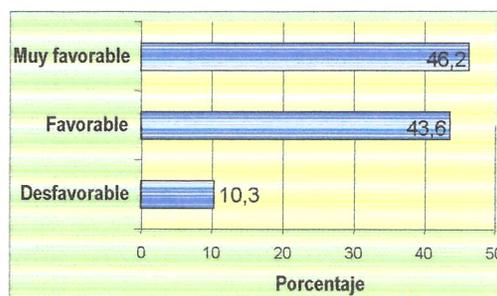
*Figura 51. Accesibilidad física de la institución*

C.3 Promueve la participación de todos los estudiantes en actividades extraescolares

Se analiza que la marcación de los indicadores muy favorable y favorable se encuentran en una proporción muy pareja con un 46% y 44% respectivamente y en un 10% en un nivel desfavorable, lo cual manifiesta la necesidad de continuar promoviendo la participación de todos los estudiantes en actividades extraescolares.

Tabla 42*Promueve participación en actividades extraescolares*

	Frecuencia	Porcentaje
Desfavorable	4	10,3
Favorable	17	43,6
Muy favorable	18	46,2
Total	39	100,0

*Figura 52. Promueve participación en actividades extraescolares*

C.4 Concepto de inclusión educativa

Se puede observar que el nivel muy favorable tiene una marcación muy alta respecto a los otros dos indicadores, lo cual manifiesta que los padres de familia están sensibilizados al respecto y consideran que todos los niños tienen derecho a educarse juntos independientemente de sus condiciones físicas, sociales, económicas, culturales, etc.

Tabla 43
Concepto de inclusión educativa

	Frecuencia	Porcentaje
Desfavorable	1	2,6
Favorable	4	10,3
Muy favorable	34	87,2
Total	39	100,0

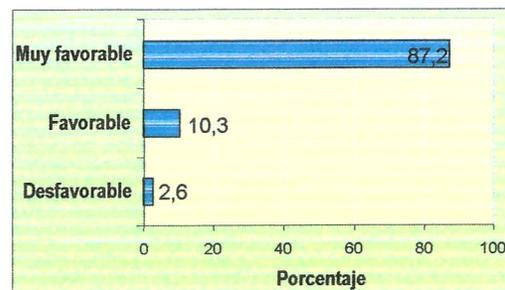


Figura 53. Concepto de inclusión educativa

Análisis general comparativo de las sub-áreas de posibilidades de una educación inclusiva

En la Figura 54 se evidencia que el concepto de inclusión está en un nivel muy favorable con un 87%, frente a la marcación de la accesibilidad física para todos que se encuentra en un 49% y un 46% que corresponde a la participación de todos los estudiantes en actividades extraescolares. De otro lado, también se observa que un porcentaje de 10% y 18% consideran que la participación en actividades extraescolares y la accesibilidad física en la institución no cuenta con las condiciones debidas.

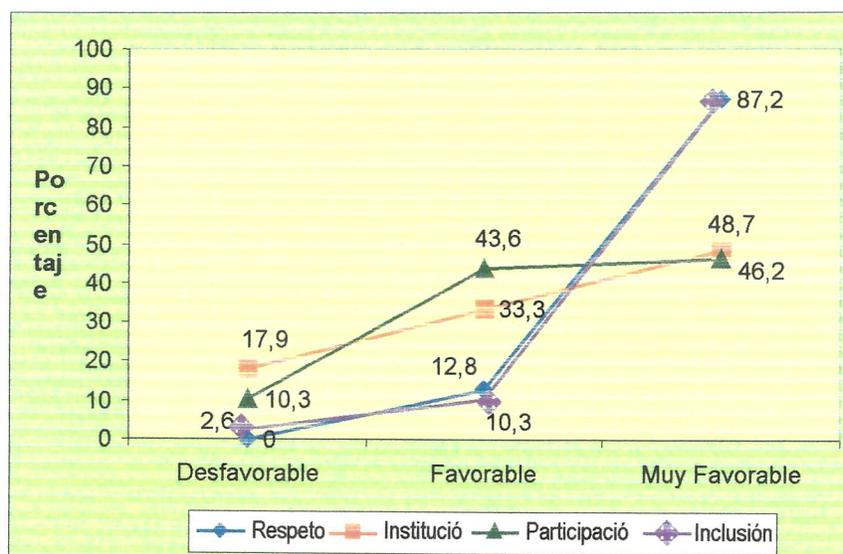


Figura 54. Análisis comparativo de sub-áreas de posibilidades de una educación inclusiva

4.3.4 Análisis general comparativo por áreas

La Figura 55 permite ver que los padres dan una valoración de un 77%, en el concepto de educación inclusiva, lo cual permite concluir que los padres apoyan el avance hacia una educación inclusiva; de igual manera se evidencia que los padres manifiestan confianza en la institución, pues se sienten escuchados, apoyados e informados de manera oportuna, dando una marcación del 69%; en un porcentaje menor está la percepción que tienen de los facilitadores, por tanto se hace necesario continuar capacitándolos para que su práctica pedagógica sea cada vez más coherente con la filosofía de la institución y de esta manera sean percibidos de una mejor manera por los padres de familia. Lo anterior sin duda redundará en beneficio de lo que la institución propende: Avanzar hacia una educación inclusiva.

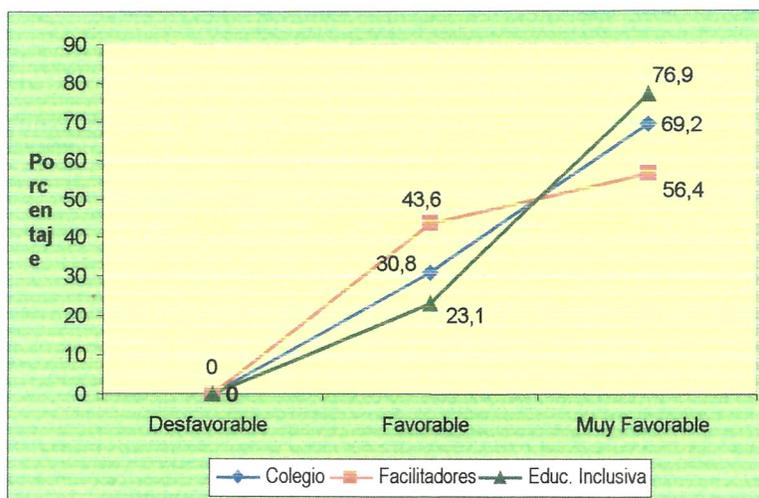


Figura 55. Análisis general comparativo por áreas

4.3.5 Aspectos por mejorar en la institución: respuesta de los padres de familia

En la Tabla 44 y Figura 56 se aprecia que los aspectos a mejorar en la institución más sentidos por los padres de familia, son en su orden: Con un 10% la ampliación de los espacios para la recreación y el deporte de los estudiantes, aspectos fundamentales si se tiene en cuenta la importancia que estos revisten en su salud física y mental. El mejoramiento de las áreas para eliminar barreras arquitectónicas de tal manera que no

existan estudiantes que tengan que privarse de estudiar en la institución por este motivo. La continuidad de los profesores es otro de los requerimientos hechos pues este aspecto garantiza de alguna manera calidad en la educación y terminando con este mismo porcentaje se encuentra el mejoramiento del salón de conferencias con una mejor ventilación para garantizar una mejor disposición de los padres hacia las actividades que allí se realicen.

Con un porcentaje del 8% se encuentran: Una mayor importancia a las áreas de deporte y artísticas, ya que van a colaborar de manera notoria en la formación integral de los estudiantes y se potenciarán talentos en estos aspectos. Fortalecer las normas de cortesía y presentación personal de los estudiantes puesto que esto redundará en beneficio de ellos como personas y en su relación con los demás. Con el mismo porcentaje los padres consideran que la cafetería se debe ampliar o buscar una mejor organización para que todos los niños sean atendidos de forma óptima.

Con un porcentaje del 5% los padres solicitan una mejor didáctica para la enseñanza del inglés teniendo en cuenta la importancia que éste tiene hoy en día en la vida profesional de las personas.

Para el camino que el colegio quiere recorrer en pos de una educación inclusiva, es de gran importancia tener presente las sugerencias hechas por los padres de familia y en la medida de las posibilidades ir dándoles solución.

Tabla 44
Aspectos a mejorar solicitados por los padres

Aspectos a mejorar N = 39 padres (100 %)		Frecuencia	%
1.	Espacios para la recreación y el deporte.	4	10.3
2.	Eliminar barreras arquitectónicas.	4	10.3
3.	Continuidad nómina de profesores	4	10.3
4.	Mejorar el salón de conferencias	4	10.3
5.	Más importancia al arte y al deporte	3	7.7
6.	Fomentar las normas de cortesía y de presentación personal en los estudiantes.	3	7.7
7.	Cafetería más amplia	3	7.7
8.	Metodología en la enseñanza del inglés.	2	5.1

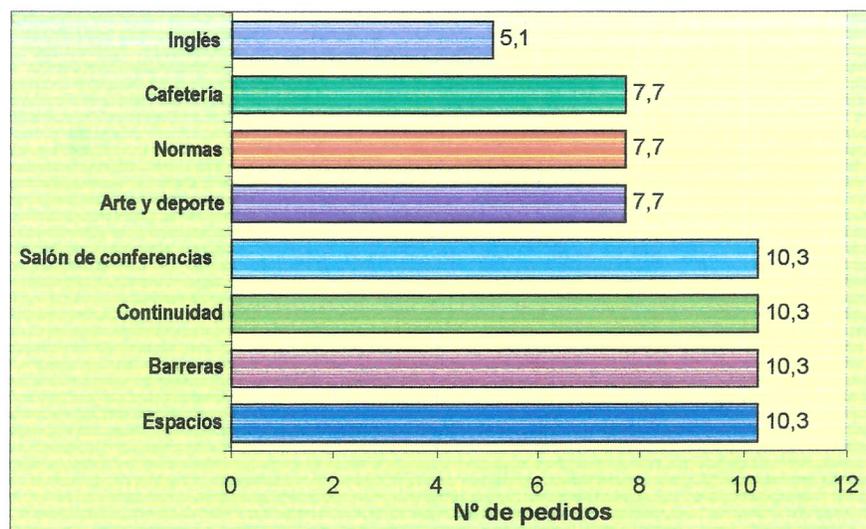


Figura 56. Aspectos a mejorar solicitados por los padres de familia

CAPITULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Conclusiones

La situación actual del Colegio Psicopedagógico Carls Rogers con relación a una educación inclusiva puede expresarse en las siguientes conclusiones teniendo en cuenta los resultados obtenidos en los facilitadores (docentes), estudiantes y padres de familia.

En relación a la cultura inclusiva:

- Un poco más de la mitad de los facilitadores consideran que el colegio tiene establecido como prioridad promover el desarrollo de valores (respeto, solidaridad, cooperación, empatía y autenticidad). En una proporción un poco mayor los facilitadores consideran que el colegio tiene las posibilidades de contribuir en la construcción de una comunidad inclusiva.
- En la mayoría de los estudiantes existe una alta disposición para aceptar nuevos compañeros independientemente de sus singularidades (extranjeros, de diferente condición socio-económico y cultural, o con discapacidad) así como para realizar trabajos cooperativos. Por tanto, esto implica que los estudiantes presentan una actitud de aceptación y comprensión de la identidad de cada persona y de los beneficios que trae consigo el trabajo en equipo para el crecimiento integral de todos. De otro lado la mitad de los estudiantes muestra una actitud favorable con respecto a la amistad y al respeto, y se evidencia que otro porcentaje igual aún le falta interiorizar en estos aspectos.
- Los padres de familia consideran tener una buena relación con los facilitadores sienten que son tratados con amabilidad y respeto. Sin embargo, si bien 4 de cada 10 padres consideran que las relaciones interpersonales entre los estudiantes y el manejo de las faltas de convivencia son muy favorables, se hace énfasis en que debe mejorarse en estos aspectos.

En cuanto a las políticas inclusivas:

- La gran mayoría de los facilitadores consideran que existen condiciones muy favorables para establecer una escuela para todos, sin embargo la gran mayoría coinciden en afirmar que el colegio aún no cuenta con una infraestructura física accesible a todos, dado que algunos estudiantes con discapacidad (motora y/o física) no pueden ser admitidos en el colegio por esta razón.
- En cuanto a la capacitación para el personal, los facilitadores tienen una opinión dividida, ya que para la mitad de ellos el colegio cuenta con una política muy favorable de capacitación para su personal sin embargo, el porcentaje restante si bien reconoce los avances en ese sentido, considera preciso seguir afianzando este aspecto siendo la temática prioritaria inclusión y atención a la diversidad
- Una tercera parte del total de estudiantes consideran que sus facilitadores les brindan confianza y respeto de manera muy favorable así como la dinámica del desarrollo de las clases es óptimo. Sin embargo, para las dos terceras partes restantes resulta necesario que los facilitadores mejoren en estos aspectos.
- Así mismo los padres de familia consideran que el colegio cuenta con un ambiente que favorece el avance hacia una educación inclusiva, aun cuando queda por mejorar la infraestructura física para que todos puedan acceder a ella, así como propiciar actividades extraescolares que favorezcan la participación de todos los estudiantes.

Con base en lo anterior se puede decir que las políticas que la institución ofrece para el desarrollo de sus estudiantes van encaminadas en la gran mayoría a fortalecer el aprendizaje y la participación de sus estudiantes, pero aún se hace necesario reconocer y organizar todos los apoyos tanto humanos como físicos necesarios, de tal forma que se pueda tener una escuela para todos y dar respuesta a la diversidad.

En cuanto a las prácticas inclusivas

- Casi la mitad de los facilitadores valoran que su práctica pedagógica resulta muy favorable en el logro de aprendizajes, así como permiten la participación de todos los estudiantes. No obstante, un poco más de la mitad de docentes consideran que

es necesario continuar optimizando la metodología, las estrategias pedagógicas, para mejorar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

- Así mismo, un gran porcentaje de facilitadores reconoce que no se utilizan en su verdadera dimensión la variedad y utilidad de los recursos y apoyos que pueden favorecer el aprendizaje y las prácticas inclusivas. Las formas de movilizar los recursos para atender a la diversidad es considerada por unos pocos como favorable.
- Tanto estudiantes como padres de familia en más de la mitad consideran que la práctica pedagógica responde a la diversidad, sin embargo en un porcentaje menor pero significativo para el proceso de inclusión, manifiestan que las posibilidades para el aprendizaje y la participación, no son iguales para todos.

Por lo tanto, la investigación además concluye que las posibilidades de desarrollo que existen en el Colegio para avanzar hacia una educación inclusiva son muy favorables en términos de que:

- ✓ El colegio tiene establecido como prioridad promover el desarrollo de valores (respeto, autoestima, empatía) tanto en los estudiantes, facilitadores y padres de familia.
- ✓ Existe una alta disposición para aceptar nuevos compañeros (independientemente de sus singularidades (extranjeros, de diferente condición socio-económico y cultural, o con discapacidad)
- ✓ Los padres de familia consideran tener una buena relación con los facilitadores sienten que son tratados con amabilidad y respeto.
- ✓ Existe un nivel alto de aceptación hacia el colegio de parte de estudiantes, facilitadores y padres de familia.
- ✓ Tanto los estudiantes, facilitadores, como los padres de familia consideran positivo el concepto de inclusión es decir, que todos los niños tienen derecho a educarse juntos, independientemente de sus condiciones físicas, sociales, económicas, culturales, entre otros.
- ✓ La gran mayoría de los estudiantes y padres de familia consideran que existe un alto

nivel de posibilidades para el aprendizaje y la participación.

Entre los aspectos por mejorar cabe destacar los siguientes:

- La infraestructura física accesible para todos, dado que algunos estudiantes con discapacidad (motora y/o física) no pueden ser admitidos en el colegio.
- Continuidad en las Jornadas de capacitación para docentes cuya temática prioritaria sea inclusión y atención a la diversidad.
- La metodología, las estrategias pedagógicas, los recursos para mejorar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes
- Actividades extraescolares que favorezcan la participación de todos los estudiantes.
- Manejo de las normas de convivencia.

5.2 Recomendaciones

Por lo expuesto en las conclusiones, existen aspectos muy favorables que posibilitan el avance hacia el proceso de inclusión; sin embargo es necesario tener en cuenta los aspectos a mejorar tanto en las culturas, políticas y prácticas inclusivas que subyacen al interior del Colegio Psicopedagógico Carl Rogers, para lo cual se presentan las siguientes recomendaciones:

En cuanto a las culturas inclusivas:

- Continuar utilizando diferentes canales de sensibilización con toda la comunidad educativa, que contribuyan a la consolidación de una comunidad inclusiva. Así como se deben seguir desarrollando de manera permanente jornadas de capacitación con los docentes para que su práctica pedagógica sea eficiente y puedan dar respuesta a la diversidad de los estudiantes.
- Es conveniente que continuamente se esté desarrollando y mejorando las respuestas a cada desafío con el que se enfrenten este proceso. En la medida en que se avance en el mejoramiento de las prácticas pedagógicas se advierte un

impacto más generalizado en cómo los docentes se perciben a sí mismos y a su trabajo lo cual redundará en la construcción de una cultura inclusiva.

- Es necesario continuar con actividades extraescolares (jornadas deportivas, concursos, salidas pedagógicas y recreativas etc.) que den cabida a todos los estudiantes para afianzar y promover la participación sin exclusiones de ninguna índole.
- Es imperante recomendar que se tenga en cuenta que es a través de la cultura de las escuelas inclusivas como los cambios en las políticas y las prácticas, conseguidos por la comunidad escolar, pueden mantenerse y transmitirse al nuevo personal y a los nuevos estudiantes.

En cuanto a las políticas inclusivas:

- Establecer como una necesidad prioritaria a tomarse en cuenta, la formación sistemática de los docentes en cuanto al manejo de recursos metodológicos y estrategias pedagógicas que promuevan un aprendizaje cooperativo de manera tal que permitan afianzar las prácticas inclusivas en el aula.
- La institución debe minimizar o anular las barreras que dificultan la plena participación de sus estudiantes en actividades escolares y extraescolares, ya que para avanzar hacia una educación Inclusiva este es un aspecto esencial.
- Adecuar la planta física (ejm: colocar rampas, ampliar servicios higiénicos, zonas de recreación apropiadas) de tal forma que posibilite el ingreso y desplazamiento de todas las personas.
- Reorganizar y asignar mayor apoyo tanto humanos (ej Psicólogos, profesores de apoyo, asistente social, enfermera) como físicos (iluminación, ventilación, materiales didácticos, bibliográficos y audiovisuales) pertinentes para la enseñanza – aprendizaje de modo tal que todos los estudiantes se sientan satisfechos con la educación que reciben.

En cuanto a las prácticas inclusivas:

- Existe la necesidad de fortalecer en los facilitadores una práctica pedagógica

basada en la cultura de la diversidad, así como en el conocimiento del estilo y ritmo del aprendizaje, de tal manera que ellos comprendan, respeten y valoren las diferencias individuales de los estudiantes y los lleve a ser docentes comprometidos con su acción y con la transformación social.

- Es indispensable que los facilitadores se apoyen en la filosofía humanista que la institución promueve, además de otros supuestos teóricos como son, la Modificabilidad Estructural Cognitiva, las Inteligencias Múltiples, ya que respetan los procesos individuales en la construcción del conocimiento y rompen con el esquema homogenizador.
- Enfatizar en la necesidad de promover el aprendizaje significativo y colaborativo y en la importancia de que los estudiantes sean protagonistas de su proceso de aprendizaje. De este modo se estará desarrollando una convivencia democrática.
- Es fundamental el trabajo en equipo entre toda la comunidad educativa para que los objetivos que pretende una educación inclusiva se puedan cumplir.
- Se hace prioritario considerar las diferencias como oportunidades de aprendizaje, esto implica adoptar una visión más positiva de las diferencias, por parte de los facilitadores y la aplicación de conocimientos tácitos adquiridos en su quehacer. Además apropiarse del conocimiento que ha tenido al respecto para poderlo transferir y ejercer su práctica.
- Continuar con la metodología de proyectos ya que es un modo de aprender a aprender en colaboración. Es la mejor manera de buscar una sintonía de acción entre el facilitador, estudiante y familia. Como también de privilegiar el aprendizaje y la participación y de respetar los ritmos y estilos de aprendizaje.
- Se propone trabajar un currículo abierto y flexible que convierta cada aula de la institución en comunidades de aprendizaje. Donde cada estudiante descubra lo que es vivir democráticamente y lo que significan los derechos humanos. Esto colaborará sin duda en el manejo de las normas de convivencia.
- Una última recomendación está dada para facilitadores, estudiantes y padres de familia en el sentido de considerar una escuela sin exclusiones como un cambio en la vida: En lo cognitivo, afectivo, en lo social y moral. ***Ese primer paso lo***

debemos dar nosotros. No podemos seguir esperando a que otros comiencen.



“ Alguien hizo un círculo para dejarme fuera yo hice uno más grande para incluirlos a todos”

Indígena Americano desconocido.

Referencias Bibliográficas

- Ainscow, M. (1995). *Necesidades educativas en el aula*. Ed. UNESCO. Madrid.
- Ainscow, M. (2001). *Hacia una educación eficaz para todos: Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Arnaiz, P. (2005). *Atención a la diversidad. Programación curricular*. Madrid: Siglo XX.
- Arnaiz, P. (1996). *Las Escuelas son para todos*. Madrid: Siglo XX.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva. Una Escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Bernstein, B. (1990). *Poder educación y conciencia*. Barcelona: El Roure
- Booth, T & Ainscow, M. (2001). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. CSIE- Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. Universidad Autónoma de Madrid
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cedeño, F. (2006). *Educación inclusiva de calidad*. III Congreso Internacional de discapacidad. Medellín.
- De Zubiría, M. (1997). *Documentos sobre Modificabilidad cognitiva*. Bogotá: Mimeo
- Feurestein, R. (1997). *¿Es modificable la inteligencia?*. Madrid: Bruño
- Falvey, M.A.; Givner, C.C.; Kimm, C. (1995). What Is an Inclusive School? In B.A. Villa & J.S. Thousand (Eds.): *Creating an Inclusive School* (pp. 1-12). Alexandria: ASCD
- Finet, A. (2006). *Reflexiones en torno a una sociedad inclusiva*. III Congreso Internacional de discapacidad. Medellín.
- García, C. (1997). *Una escuela común para niños diferentes. La integración escolar*. Barcelona: EUB.
- Gardner, H. (1997). *La educación de la mente*. Barcelona: Paidós
- Jimeno, S. (1992). "La Evaluación de la enseñanza" en "Comprender y Transformar la Enseñanza". Madrid: Morata.
- Jimeno, S. (2001) *Educar para la diversidad en el siglo XXI*. Zaragoza: Mira editores S.A.
- Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro*. Barcelona: Paidós.
- Ibáñez, G. (2003). *La comunicación, la forma más humana de accesibilidad. Currículo que contempla la comunicación aumentativa y alternativa como estrategia de comunicación para las personas con autismo*. Bogotá. Universidad pedagógica Nacional.

- López, M. (2002). *Diversidades y Cultura: una escuela sin exclusiones*. Universidad de Málaga. España.
- López, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones*. Málaga: Aljibe.
- López, M. (2001) *Escuela pública y cultural de la diversidad un compromiso con la acción*. Universidad de Málaga. España
- Macedo, L. (2005). *Desafíos de la inclusión escolar*. Difundido por REDE SACI: Brasil. Recuperado de, <http://www.avisala.org.br>
- Maturana, H. (1997): *Formación humana y capacitación*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Parrilla. A. (1992). *La integración escolar como experiencia institucional*. Sevilla: Grupo de investigación Didáctica (GID). Recuperado de, <http://www.revistafuentes.org>.
- Parrilla. A. (2002). *Sentido y origen de la educación inclusiva*. Madrid: Grupo de investigación Didáctica (GID).
- Pilonieta, G. (1996). *Desarrollo de la inteligencia y del pensamiento divergente*. Bogotá. Mimeo.
- Pilonieta, G. (2002). *Los procesos de desarrollo de la inteligencia en el marco de la teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva*. Bogotá
- Rogers, J. (2001). *El Proceso de Convertirse en Persona*. México: Paidós.
- Rogers, C. (1986). *Libertad y Creatividad en Educación*. Ed. Paidós Ibérica. Barcelona
- Stainback, W. & Stainback, S. (2000). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea
- UNESCO (1987). *Aprender a ser. Informe de la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- UNESCO, (1999). *Declaración de Salamanca y marco de acción ante las NEE*. París: UNESCO.
- UNESCO, (2003). *Un mundo de diversidad*. Santiago: UNESCO.
- Vaughan, M. (2000). *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y participación de las escuelas*. Bristol: CSIE.

ANEXOS

ANEXO A.

CUESTIONARIO PARA FACILITADORES

Apreciado Facilitador: En la siguiente tabla encontrará unos indicadores, los cuales invitamos a que los lea con detenimiento y responda con la mayor sinceridad ya que de esta manera toda la comunidad educativa de la institución se verá fortalecida.

Por favor, marque con un **X** en cualquiera de los grupos que se presentan a continuación, indicando su relación con la institución:

- Facilitador Profesional de apoyo Otro miembro del personal
- Directivo Otro (especificar)

Por favor, marque con una **X** en el recuadro que represente su opinión, de acuerdo con las siguientes opciones:

Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Necesito más información
CA	A	D	NI

		CA	A	D	NI
A.1.1	Todo el mundo se siente acogido				
A.1.2	Los estudiantes se ayudan unos a otros				
A.1.3	Los miembros del personal colaboran entre ellos				
A.1.4	El personal y el estudiante se tratan con respeto				
A.1.5	Existe relación entre el personal y las familias				
A.1.6	El personal y los miembros del Consejo Escolar trabajan bien juntos				
A.1.7	Todas las instituciones de la localidad están involucradas con el colegio				
A.2.1	Se tienen expectativas altas sobre todo los estudiantes				
A.2.2	El personal, los miembros del Consejo directivo, los estudiantes y las familias comparten una filosofía de inclusión				
A.2.3	Se valora de igual manera a todos los estudiantes				
A.2.4	El personal y los estudiantes son tratados como personas y como poseedores de un "rol".				
A.2.5	El personal intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación que existen en el colegio.				
A.2.6	El colegio se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias				
B.1.1	Los nombramientos y las promociones del personal son justas.				
B.1.2	Se ayuda a todo nuevo miembro del personal a adaptarse al colegio				
B.1.3	El colegio intenta admitir a todo los estudiantes de su localidad				
B.1.4	El colegio se preocupa de que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos				
B.1.5	Cuando los estudiantes acceden al colegio por primera vez se le ayuda a adaptarse				
B.1.6	El colegio organiza grupos de aprendizaje para que todo los estudiantes se sientan valorado				
B.2.1	Se coordinan todas las formas de apoyo				
B.2.2	Las actividades de desarrollo profesional ayudan al personal a atender a la diversidad de los estudiantes				
B.2.3	Las políticas relacionadas con "necesidades educativas Especiales" son políticas de inclusión				
B.2.4	La evaluación de las necesidades educativas especiales y los apoyos se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de				

	todos los estudiantes				
B.2.5	El apoyo a los estudiantes que aprenden castellano como segunda lengua se coordina con el apoyo pedagógico				
B.2.6	El apoyo psicológico y emocional se vincula con las medidas de desarrollo del currículo y el apoyo pedagógico				
B.2.7	Se han reducido las prácticas de expulsión por motivos de disciplina				
B.2.8	Se ha reducido el ausentismo escolar				
B.2.9	Se han reducido las conductas de intimidación o de abuso de poder				
C.1.1	La planificación y el desarrollo de las clases responden a la diversidad de los estudiantes				
C.1.2	Las clases se hacen accesibles a todos los estudiantes				
C.1.3	Las clases promueven la comprensión de las diferencias				
C.1.4	Se implica activamente a los estudiantes en su aprendizaje				
C.1.5	Los estudiantes aprenden de manera cooperativa				
C.1.6	La evaluación estimula los logros de todos los estudiantes				
C.1.7	La disciplina en el aula se basa en el respeto mutuo				
C.1.8	El facilitador planifica, revisa y enseña en colaboración				
C.1.9	Los facilitadores se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes	CA	A	D	NI
C.1.10	Los profesionales de apoyo se preocupan de facilitar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes				
C.1.11	Los deberes para la casa contribuyen al aprendizaje de todos				
C.1.12	Todos los estudiantes participan en actividades complementarias y extraescolares				
C.2.1	Los recursos del colegio se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión.				
C.2.2.	Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad				
C.2.3	Se aprovecha plenamente la experiencia del personal de la institución				
C.2.4	La diversidad de los estudiantes se utilizan como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje				
C.2.5	El personal genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación				

Prioridades de desarrollo:

1

2

3

4

5

ANEXO B.
CUESTIONARIO PARA LOS ESTUDIANTES

Hombre Mujer Estoy en el grado _____

Apreciado estudiante: en la siguiente tabla encontrará unos indicadores, los cuales invitamos a que los lean con detenimiento y respondan con la mayor sinceridad ya que de esta manera toda la comunidad educativa de la institución se verá fortalecida.

Por favor, marque con una **X** en el recuadro que represente su opinión, de acuerdo con las siguientes opciones:

Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo
CA	A	D

		CA	A	D
1	En las clases suelo trabajar con otros estudiantes en parejas y en grupos pequeños			
2	Disfruto de la mayoría de mis clases			
3	Cuando tengo un problema con mi trabajo, pido ayuda a los facilitadores			
4	Ayudo a mis amigos en su trabajo cuando no lo comprenden			
5	Aprendo mucho en este colegio.			
6	Mis amigos me ayudan en clase cuando me estanco en mi trabajo.			
7	Tener un profesor de apoyo en algunas de mis clases me ayuda en mi aprendizaje.			
8	En las clases, los facilitadores están interesados en escuchar mis ideas.			
9	A los facilitadores no les importa que cometa errores en mi trabajo si he intentado hacerlo lo mejor posible.			
10	Los facilitadores valoran el trabajo de cada uno de los estudiantes			
11	El personal de este colegio es amable conmigo.			
12	Creo que los facilitadores son justos cuando le llaman la atención a un alumno.			
13	los facilitadores jamás ridiculizan a un estudiante			
14	Me siento contento/a conmigo mismo/a cuando he hecho un buen trabajo.			
15	Algunas veces mi profesor/a me deja elegir el trabajo que debo de hacer.			
16	Creo que algunos facilitadores tienen preferencias por determinados estudiantes			
17	Me gusta ayudar a mi facilitador (a) cuando tiene que hacer un trabajo.			
18	Creo que las normas de nuestra clase son justas.			
19	Cuando me siento triste en el colegio hay siempre un adulto que se preocupa por mí.			
20	Cuando los estudiantes de mi clase se pelean, el facilitador lo arregla de forma justa.			
21	Cuando me dan deberes para la casa, generalmente entiendo lo que tengo que hacer.			
22	Generalmente hago los deberes que me mandan.			
23	Me gusta estar en el colegio la mayoría del tiempo.			
24	Este es el colegio a la que quería venir cuando terminé mi educación primaria			

	o cuando me cambie de colegio.			
25	De todos los colegios, yo creo que este es el mejor.			
26	Mi familia piensa que este es un buen colegio.			
27	Es bueno tener estudiantes de diferentes Orígenes, condiciones en este Colegio.			
28	Creo que a los estudiantes se les respeta su ritmo de aprendizaje			
29	Los facilitadores conocen mi estilo de aprendizaje			
30	El colegio tiene razón cuando envía a casa a reflexionar a un estudiante que se ha portado mal.			
31	Tengo algunos buenos amigos en este Colegio.			
32	Algunos estudiantes de mi clase llaman a los demás con nombres desagradables.			
33	Algunas veces soy intimidado/a en el patio.			
34	Si alguien me intimidara se lo diría a un profesor o profesora.			
35	En la hora del recreo a veces me uno a un grupo o practico algún deporte.			
36	Algunas veces los fines de semana me reúno con mis amigos de colegio.			
37	En la hora del recreo hay lugares en la escuela donde me siento a gusto.			
38	Me siento bien con mi facilitador			
39	Mi facilitador se siente bien conmigo.			
40	A mi profesora/a le gusta que le cuente lo que hago en casa.			
41	El colegio cuenta con todo lo necesario para que los estudiantes se desarrollen integralmente			
42	Me agrada compartir la clase con estudiantes que tienen discapacidad.			
43	Creo que todas las personas tienen derecho a estudiar juntas independientemente de sus condiciones físicas, sociales, étnicas, religiosas etc.			

Si pudiera cambiar tres cosas de este colegio, serían:

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____

¡Gracias por tu ayuda!

ANEXO C.

CUESTIONARIO PARA LA FAMILIA

Apreciada familia: en la siguiente tabla encontrara unos indicadores, los cuales invitamos a que los lean con detenimiento y respondan con la mayor sinceridad ya que de esta manera toda la comunidad educativa de la institución se verá fortalecida.

Por favor, marque con una X en el recuadro que represente su opinión, de acuerdo con las siguientes opciones:

Completamente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo
CA	A	D

		CA	A	D
1	De entre los colegios locales, yo quería que mi(s) hijo(s/as) viniera(n) a esta			
2	Mi(s) hijo(s/as) quería(n) venir a este colegio			
3	La información que se me proporcionó cuando mi(s) hijo(s/as) vino (vinieron) por primera vez al colegio fue excelente			
4	El colegio me mantiene informado/a de los cambios que se vienen realizando a nivel institucional			
5	Creo que el colegio me mantiene bien informado/a sobre el progreso de mi(s) hijo (s/as).			
6	Creo que los facilitadores son amables conmigo y con otras familias			
7	Cuando estoy preocupado/a acerca del progreso de mi(s) hijo(s/as), sé con quién comunicarme			
8	Si comento con los facilitadores las preocupaciones que tengo respecto al progreso de mi(s) hijo(s/as), tengo la seguridad de que mis opiniones serán tomadas en serio			
9	El colegio proporciona información clara sobre cómo puedo ayudar a mi(s) hijo(s/as) con sus deberes para la casa			
10	Mi(s) hijo(s/as) disfruta(n) de estar en este colegio			
11	Creo que los facilitadores trabajan más duro para ayudar a algunos estudiantes que a otros			
12	Todos los niños, niñas y jóvenes que viven en la localidad son acogidos en el colegio			
13	El personal y los estudiantes se tratan con respeto			
14	Todas las familias son igualmente valoradas independientemente de su origen			
15	La intimidación es un problema en el colegio			
16	Si un estudiante se comporta inadecuadamente está bien que lo envíen a casa.			
17	Si un estudiante está constantemente portándose mal, deberían expulsarlo permanentemente del colegio			
18	Mi(s) hijo(s/as) participa(n) regularmente con otros compañeros en actividades que se realizan después del almuerzo y al salir del colegio			
19	Antes de realizar cambios en el colegio se pregunta la opinión de la familia			
20	La familia que se involucra ayudando en el colegio es más valorada por los facilitadores que aquella que no se involucra			
21	Los facilitadores motivan a todos los estudiantes a que progresen lo más posible, no sólo a aquellos que tienen más capacidades			
22	El colegio hace que su infraestructura física sea accesible para todos los estudiantes			
23	Las clases responden a la diversidad de los estudiantes			
24	Se enseña a los estudiantes a valorar a las personas que tienen un origen distinto al propio			
25	Los facilitadores se preocupan de apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes			
26	Todos los estudiantes participan en actividades complementarias y extraescolares			
27	Los facilitadores reconocen las fortalezas y debilidades de cada uno de sus estudiantes			

28	Me gustaría que mi hijo compartiera las clases con estudiantes con discapacidades			
29	Todos los niños(as), tienen derecho de estudiar deben estudiar juntos independientemente de sus condiciones físicas, religiosas, sociales, culturales étnicas, etc.			

ANEXO D.

TALLER N° 1 PARA FACILITADORES Y PERSONAL DIRECTIVO:

“Sensibilización hacia una educación inclusiva”

OBJETIVO	MATERIAL PEDAGÓGICO	PROCESO PEDAGÓGICO
<p>Propiciar un espacio de sensibilización y reflexión frente al desarrollo de una educación inclusiva en la institución.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fotocopias cuestionario a facilitadores propuesto por el índice. • Video: “los gansos” • Video Beam 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Saludo y bienvenida. 2. Charla breve sobre la finalidad de la presente investigación, enfocándola hacia la nueva etapa que inicia la institución respecto a las posibilidades de desarrollo del colegio hacia una educación inclusiva. 3. Se plantean cuestionamientos frente a los preconceptos que se tienen sobre NEE, barreras para el aprendizaje y la participación y educación inclusiva. Se socializan y clarifican dichos conceptos. 4. Observación y socialización del video: “Los gansos”. 5. Aplicación del cuestionario, haciendo énfasis en que éste sea contestado sin prevenciones.

ANEXO E.

TALLER N° 2 PARA ESTUDIANTES: "Sensibilización hacia una educación inclusiva"

OBJETIVO	MATERIAL PEDAGÓGICO	PROCESO PEDAGÓGICO
<p>Propiciar un espacio de sensibilización y reflexión frente al desarrollo de una educación inclusiva en la institución.</p> <p>Lograr a través de la actividad "la llegada de un extraterrestre" ver la diferencia como un valor.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Fotocopias cuestionario a estudiantes propuestos por el índice. ● Video: "los gansos" ● Video Beam ● Hojas tamaño carta ● Colores, lapiceros, etc. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Saludo y bienvenida. 2. Charla breve sobre la finalidad de la presente investigación, enfocándola hacia la nueva etapa que inicia la institución respecto a las posibilidades de desarrollo del colegio hacia una educación inclusiva. 3. Por grupos se propone la actividad "La llegada de un extraterrestre", en la cual los estudiantes deben caracterizar y dibujar al extraterrestre teniendo en cuenta su aspecto físico, su forma de ser, sus gustos, hobbies y demás particularidades. 4. Exposición y socialización de la actividad anterior. 5. Observación y socialización del video: "Los gansos". 6. Aplicación del cuestionario, haciendo énfasis en que éste sea contestado sin prevenciones.



ANEXO F.

TALLER N° 3 PARA PADRES DE FAMILIA: “Sensibilización hacia una educación inclusiva”

OBJETIVO	MATERIAL PEDAGÓGICO	PROCESO PEDAGÓGICO
<p>Propiciar un espacio de sensibilización y reflexión frente al desarrollo de una educación inclusiva en la institución.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Fotocopias cuestionario a padres de familia propuesto por el índice. ● Video: “los gansos” ● Video Beam 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Saludo y bienvenida. 2. Charla breve sobre la finalidad de la presente investigación, enfocándola hacia la nueva etapa que inicia la institución respecto a las posibilidades de desarrollo del colegio hacia una educación inclusiva. 3. Se plantean cuestionamientos frente a los preconceptos que se tienen sobre NEE, barreras para el aprendizaje y la participación y educación inclusiva. Se socializan y clarifican dichos conceptos. 4. Observación y socialización del video: “Los gansos”. 5. Aplicación del cuestionario, haciendo énfasis en que éste sea contestado sin prevenciones.

ANEXO G.

CINE – FORO Nº 1 PARA FACILITADORES Y PERSONAL DIRECTIVO: “Sensibilización hacia una educación inclusiva”

OBJETIVO	MATERIAL PEDAGÓGICO	PROCESO PEDAGÓGICO
Sensibilizar a los facilitadores y personal directivo frente a la necesidad de comprender las diferencias individuales.	<ul style="list-style-type: none">• Video Beam• Video: “Patch Adams” (Tom Shadyac)	<ol style="list-style-type: none">1. Saludo y bienvenida.2. Observación del video: Patch Adams3. Socialización del video.

ANEXO H.

**CINE – FORO N°2 PARA FACILITADORES Y PERSONAL DIRECTIVO:
“Sensibilización hacia una educación inclusiva”**

OBJETIVO	MATERIAL PEDAGÓGICO	PROCESO PEDAGÓGICO
<p>Sensibilizar a los facilitadores y personal directivo en cuanto a la necesidad de mejorar las prácticas pedagógicas considerando que ellas pueden obstaculizar o propiciar el desarrollo integral de todos los estudiantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Video Beam ● Video: “La sociedad de los poetas muertos” 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Saludo y bienvenida. 2. Observación del video: “La sociedad de los poetas muertos” 3. Socialización del video.

ANEXO I

CINE – FORO N°3 PARA PADRES DE FAMILIA: “Sensibilización hacia una educación inclusiva”

OBJETIVO	MATERIAL PEDAGÓGICO	PROCESO PEDAGÓGICO
<p>Sensibilizar a los padres frente al papel de la familia respecto a las necesidades individuales de sus hijos.</p> <p>Sensibilizar a los padres para que reconozcan que la “discapacidad” no está en la persona sino en las barreras que el medio le pone.</p>	<ul style="list-style-type: none">• Video Beam• Video: “ La mamá de Dave”	<ol style="list-style-type: none">1. Saludo y bienvenida.2. Observación del video: “La mamá de Dave”3. Socialización del video.